

Documentos Penitenciarios 32

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN PROCESOS DE RADICALIZACIÓN VIOLENTA DE CARÁCTER YIHADISTA PROGRAMA DALIL



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DEL INTERIOR

SECRETARÍA
GENERAL
DE INSTITUCIONES
PENITENCIARIAS

Documentos Penitenciarios 32

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Programa DALIL



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DEL INTERIOR

SECRETARÍA
GENERAL
DE INSTITUCIONES
PENITENCIARIAS

Autoría (por orden alfabético):

María Alonso Sánchez
(Área de Programas Específicos de Tratamiento)

María José Barcia Ramírez
(Centro Penitenciario Sevilla II)

Montserrat Bautista Carrasco
(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

María Luisa Caballero García
(Centro Penitenciario Teixeiro)

Carolina Carvajal García
(Centro Penitenciario Albolote)

Sandra Chiclana de la Fuente
(Área de Programas Específicos de Tratamiento)

José Manuel Fernandez Company
(Centro Penitenciario Puerto I)

Carlos Fernández Gómez
(Director CIS Murcia)

Cristina Garcia Martinez
(Centro Penitenciario Jaén)

Esther González Carranza
(Centro Penitenciario Albolote)

María Jesús González Castrosín
(CIS Victoria Kent)

Juan Carlos Martin Martín
(Central de Observación)

Juan Martínez Torres
(Centro Penitenciario Córdoba)

Yasmina Mohamed Mohamed
(Centro Penitenciario Ceuta)

Marta Oro Pulido
(Centro Penitenciario Madrid VI)

Nuria Ovide Valle
(Centro Penitenciario Alicante I)

Florencia Pozuelo Rubio
(Área de Programas Específicos de Tratamiento)

María Teresa Rosales Mejías
(Centro Penitenciario Córdoba)

Alfredo Ruiz Alvarado
(Área de Programas Específicos de Tratamiento)

Elena Saco García
(Centro Penitenciario Córdoba)

Rosalía Sánchez Ruiz
(Centro Penitenciario Sevilla I)

Ana Terlera Bao
(Área de Programas Específicos de Tratamiento)

Héctor Valladares Narganes
(Centro Penitenciario San Sebastián)

Edita:

Ministerio del Interior - Secretaría General Técnica

Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado

<https://cpage.mpr.gob.es>

NIPO en línea: 126-23-079-9

NIPO papel: 126-23-078-3

Depósito Legal: M-21435-2023

Maquetación e Impresión:

DiScript Preimpresión, S. L.



En esta publicación se ha utilizado papel reciclado libre de cloro de acuerdo con los criterios medioambientales de la contratación pública



Índice general

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA	19
1. Terrorismo y radicalización yihadista. Abordaje desde la Administración Penitenciaria.....	19
2. Investigación científica para conocer los procesos subyacentes de la radicalización violenta de etiología yihadista.....	21
3. Construcción de un nuevo instrumento de valoración del riesgo: <i>Dravy</i>	23
4. Nuevo programa de tratamiento. “Dalil” (en árabe: guía).....	24
5. Contenido y estructura del Programa Dalil.....	25
5.1. Principales modelos teóricos que sustentan el programa	28
5.1.1. Fusión de la identidad.....	28
5.1.2. El modelo del actor devoto	29
5.1.3. Modelo de las 3N.....	29
5.1.4. Modelo de vulnerabilidad.....	30
5.2. Objetivos del programa.....	30
5.3. Participantes del programa	31
5.4. Unidades de intervención terapéutica.....	32
5.4.1. Alianza terapéutica.....	32
5.4.2. Identidad	32
5.4.3. Narrativas	33
5.4.4. Familia.....	34
5.4.5. Emociones	34
5.4.6. Mi conducta.....	35
5.4.7. Empatía.....	36
5.4.8. Valores	36
5.4.9. Autoeficacia.....	37

5.4.10. Resiliencia	37
5.4.11. Prevención de recaídas	38
5.4.12. Cierre y seguimiento.....	38
5.5. Evaluación	39
MARCO TEÓRICO	43
1. Aproximación conceptual al terrorismo	43
1.1. Introducción.....	43
1.2. Concepto de terrorismo.....	43
1.3. Terrorismo y radicalización.....	44
1.4. Personas condenadas por terrorismo: el perfil criminológico.....	46
1.5. Situación de las personas condenadas por terrorismo en el contexto español	47
1.6. Cronología de acontecimientos recientes.....	48
1.7. Conceptos sobre el Islam.....	49
1.7.1. El Corán y la Sunna.....	50
1.7.2. La práctica del Islam.....	50
1.7.3. Yihad versus yihadismo	51
1.7.4. Salafismo	51
1.7.5. Sufismo	52
1.7.6. Sunníes y chiíes. Las dos grandes ramas del islam	52
Glosario	53
2. La intervención con personas condenadas por terrorismo: propuestas y recomendaciones.....	56
2.1. Propuestas de la Radicalisation Awareness Network (RAN).....	57
2.2. Recomendaciones del Consejo de Europa	58
2.3. Recomendaciones de las Naciones Unidas.....	60
2.4. Propuestas de intervención en el ámbito internacional.....	61
3. Aspectos psicológicos.....	64
3.1. La narrativa extremista violenta (NEV).....	64
3.2. Teorías explicativas	68
3.2.1. Teorías explicativas centradas en el individuo.....	69
3.2.2. Teorías explicativas centradas en el grupo	72
3.2.3. Otras teorías explicativas	75

3.3. Aspectos psicológicos fundamentales en las personas condenadas por terrorismo.....	77
3.4. Recomendaciones generales de intervención.....	79
3.5. Investigación empírica de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias en colaboración con la UNED. Recomendaciones de intervención.....	86
4. Referencias bibliográficas.....	88
UNIDAD I. ALIANZA TERAPEÚTICA Y MOTIVACIÓN AL CAMBIO	95
1. Presentación de la unidad.....	95
2. Objetivos.....	97
3. Marco conceptual.....	97
3.1. Modelo transteórico del cambio.....	97
3.2. La entrevista motivacional (basado en Miller y Rollnick, 2015).....	98
3.2.1. Concepto y objetivos.....	98
3.2.2. El espíritu o actitud del o la Terapeuta en la EM, habilidades comunicativas y fases de la EM.....	100
3.3. Modelo de las buenas vidas (Ward y Brown, 2004; Ward y Gannon, 2006; Ward y Stewart, 2003).....	103
4. Desarrollo de las sesiones.....	104
Sesión 1. Conociéndonos.....	104
1. Introducción.....	104
2. Objetivos.....	105
3. Contenido psicoterapéutico.....	105
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	108
5. Actividades.....	108
Sesión 2. Motivación al cambio (sesión individual).....	111
1. Introducción.....	111
2. Objetivos.....	112
3. Contenido terapéutico.....	112
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	113
5. Actividades.....	114
Sesión 3. Creando grupo.....	119
1. Introducción.....	119
2. Objetivos.....	120

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

3. Contenido psicoterapéutico	120
4. Esquema del desarrollo de la sesión	121
5. Actividades	122
Sesión 4. Entrevista motivacional de refuerzo (sesión individual)	126
1. Introducción	126
2. Objetivos	126
3. Contenido psicoterapéutico	126
4. Esquema del desarrollo de la sesión	126
5. Actividades	126
5. Referencias bibliográficas	130
UNIDAD 2. IDENTIDAD	135
1. Presentación de la unidad	135
2. Objetivos	138
3. Marco conceptual	138
3.1. ¿Quién soy yo?	139
3.1.1. La autoestima como factor protector	140
3.2. Cómo construimos nuestra identidad	141
3.2.1. La identidad social	142
3.2.2. Las relaciones intergrupales	145
3.2.3. Contacto intergrupar y prejuicio	147
3.2.4. La identidad estigmatizada	149
3.2.5. Estrategias frente a la discriminación	151
3.3. El papel de las identidades sociales en la radicalización yihadista	152
3.4. Otras propuestas teóricas centradas en la desvinculación	155
4. Desarrollo de las sesiones	157
Sesión 1. ¿Quién soy yo?	157
1. Introducción	157
2. Objetivos	158
3. Contenido psicoterapéutico	158
4. Esquema desarrollo de la sesión	161
5. Actividades	161
Sesión 2. Mi autoestima individual y grupal	165
1. Introducción	165
2. Objetivos	165

3. Contenido psicoterapéutico	166
4. Esquema del desarrollo de la sesión	169
5. Actividades	169
Sesión 3. Influencias sociales	175
1. Introducción	175
2. Objetivos	175
3. Contenido psicoterapéutico	175
4. Esquema del desarrollo de la sesión	178
5. Actividades	178
Sesión 4. ¿Cómo quiero realmente ser?	184
1. Introducción	184
2. Objetivos	185
3. Contenido psicoterapéutico	185
4. Esquema del desarrollo de la sesión	187
5. Actividades	187
5. Referencias bibliográficas	191
UNIDAD 3. NARRATIVAS	199
1. Presentación de la unidad	199
2. Objetivos	201
3. Marco conceptual	202
3.1. Teoría de la comunicación humana	202
3.2. Concepto de narrativas	203
3.3. Comunicación persuasiva y reclutamiento	205
3.4. La narrativa yihadista	207
3.4.1. El atractivo de la narrativa yihadista entre la juventud musulmana	209
3.4.2. El papel de las mujeres en las narrativas	210
3.4.3. Narrativas yihadistas y nuevas tecnologías	212
3.5. La narrativa como parte de la solución. Terapia narrativa	213
4. Desarrollo de las sesiones	214
Sesión 1. ¿Es real la realidad?	215
1. Introducción	215
2. Objetivos	215

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

3. Contenido psicoterapéutico	215
4. Esquema desarrollo de la sesión.....	218
5. Actividades.....	218
Sesión 2. Comunicación.....	226
1. Introducción.....	226
2. Objetivos.....	227
3. Contenido psicoterapéutico	227
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	229
5. Actividades.....	229
Sesión 3. Comunicación persuasiva y manipulación	234
1. Introducción.....	234
2. Objetivos.....	235
3. Contenido psicoterapéutico	235
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	240
5. Actividades.....	241
Sesión 4. Acercándonos a las narrativas.....	246
1. Introducción.....	246
2. Objetivos.....	246
3. Contenido psicoterapéutico	247
5. Actividades.....	249
Sesión 5. Profundizando en las narrativas.....	252
1. Introducción.....	252
2. Objetivos.....	253
3. Contenido psicoterapéutico	253
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	256
5. Actividades.....	257
Sesión 6. Narrativas alternativas	262
1. Introducción.....	262
2. Objetivos.....	262
3. Contenido psicoterapéutico	262
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	265
5. Actividades.....	266
5. Referencias bibliográficas	268

UNIDAD 4. FAMILIAS	275
1. Presentación de la unidad	275
2. Objetivos	277
3. Marco conceptual	277
3.1. La familia	277
3.2. Los valores familiares	279
3.3. La familia entendida como un sistema.....	280
3.4. El sistema de radicalización.....	280
3.5. Vulnerabilidad personal	281
3.6. Posibles causas de la vinculación con grupos radicales violentos en relación con el entorno socio familiar	282
3.7. La familia en el mundo musulmán.....	284
4. Desarrollo de las sesiones	286
Sesión 1. Autoconocimiento a través de mi sistema familiar	287
1. Introducción	287
2. Objetivos	287
3. Contenido psicoterapéutico	287
4. Esquema del desarrollo de la sesión	292
5. Actividades	292
Sesión 2. Potenciando los vínculos familiares y sociales	302
1. Introducción	302
2. Objetivos	303
3. Contenido psicoterapéutico	303
4. Esquema del desarrollo de la sesión	305
5. Actividades	306
Sesión 3. Conectando con el mundo social y familiar	309
1. Introducción	309
2. Objetivos	310
3. Contenido psicoterapéutico	310
4. Esquema del desarrollo de la sesión	312
5. Actividades	312
Sesión 4. El desarrollo de mis relaciones familiares desde una perspectiva de género.....	317

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

1. Introducción	317
2. Objetivos	318
3. Contenido psicoterapéutico	318
4. Esquema del desarrollo de la sesión	320
5. Actividades	321
5. Referencias bibliográficas	325
UNIDAD 5. EMOCIONES	329
1. Presentación de la unidad	329
2. Objetivos	330
3. Marco conceptual	331
4. Desarrollo de las sesiones	339
Sesión 1. Conciencia y conocimiento emocional	340
1. Introducción	340
2. Objetivos	340
3. Contenido psicoterapéutico	340
4. Esquema del desarrollo de la sesión	343
5. Actividades	344
Sesión 2. Gestionando mis emociones	348
1. Introducción	348
2. Objetivos	349
3. Contenido psicoterapéutico	349
4. Esquema del desarrollo de la sesión	351
5. Actividades	352
Sesión 3. La influencia de las emociones negativas: odio, miedo, ira, vergüenza, humillación.....	360
1. Introducción	360
2. Objetivos	361
3. Contenido psicoterapéutico	362
4. Esquema del desarrollo de la sesión	366
5. Actividades	366
Sesión 4. Emociones positivas	377
1. Introducción	377

2. Objetivos	378
3. Contenido psicoterapéutico	378
4. Esquema del desarrollo de la sesión	380
5. Actividades	381
5. Referencias bibliográficas	382
UNIDAD 6. MI CONDUCTA	389
1. Presentación de la unidad	389
2. Objetivos	392
3. Marco conceptual	392
4. Desarrollo de las sesiones	397
Sesión 1. Mi comportamiento	398
1. Introducción	398
2. Objetivos	398
3. Contenido psicoterapéutico	398
4. Esquema del desarrollo de la sesión	402
5. Actividades	403
Sesión 2. Cuando mi comportamiento tiene consecuencias dañinas.....	408
1. Introducción	408
2. Objetivos	409
3. Contenido psicoterapéutico	410
4. Esquema del desarrollo de la sesión	416
5. Actividades	416
Sesión 3. Soy responsable de mi comportamiento.....	421
1. Introducción	421
2. Objetivos	421
3. Contenido psicoterapéutico	422
4. Esquema del desarrollo de la sesión	425
5. Actividades	425
Sesión 4. Otras formas de comportarme	432
1. Introducción	432
2. Objetivos	432
3. Contenido psicoterapéutico	433

4. Esquema del desarrollo de la sesión	434
5. Actividades.....	435
5. Referencias bibliográficas	438
UNIDAD 7. EMPATÍA.....	441
1. Presentación de la unidad	441
2. Objetivos	442
3. Marco conceptual.....	442
4. desarrollo de las sesiones.....	446
Sesión 1. ¿Qué es la empatía?	446
1. Introducción	446
2. Objetivos	447
3. Contenido psicoterapéutico	447
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	449
5. Actividades.....	450
Sesión 2. Ejercitando la toma de perspectiva	458
1. Introducción.....	458
2. Objetivos	458
3. Contenido psicoterapéutico	458
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	459
5. Actividades	460
Sesión 3. Empatía con las víctimas I	468
1. Introducción.....	468
2. Objetivos	468
3. Contenido psicoterapéutico	468
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	470
5. Actividades	470
Sesión 4. Empatía con las víctimas II	478
1. Introducción.....	478
2. Objetivos	479
3. Contenido psicoterapéutico	479
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	485
5. Actividades	486

5. Referencias bibliográficas	497
UNIDAD 8. VALORES	501
1. Presentación de la unidad	501
2. Objetivos	503
3. Marco conceptual	503
4. Desarrollo de las sesiones	507
Sesión 1. ¿Qué son los valores?	508
1. Introducción	508
2. Objetivos	509
3. Contenido Psicoterapéutico	509
4. Esquema del desarrollo de la sesión	512
5. Actividades	512
Sesión 2. ¿Cuáles son mis valores?	517
1. Introducción	517
2. Objetivos	518
3. Contenido psicoterapéutico	518
4. Esquema del desarrollo de la sesión	521
5. Actividades	521
Sesión 3. Valores que ayudan, valores que nos ayudan	527
1. Introducción	527
2. Objetivos	527
3. Contenido Psicoterapéutico	527
4. Esquema del desarrollo de la sesión	530
5. Actividades	530
Sesión 4. Interculturalidad	549
1. Presentación de la unidad	549
2. Objetivos	549
3. Contenido psicoterapéutico	550
4. Esquema del desarrollo de la sesión	552
5. Actividades	552
5. Referencias bibliográficas	554

UNIDAD 9. LA AUTOEFICACIA	557
1. Presentación de la unidad.....	557
2. Objetivos.....	558
3. Marco conceptual.....	559
3.1. Concepto de autoeficacia de Albert Bandura y su influencia en los procesos de radicalización.....	559
3.2. Modelo de afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman.....	561
3.3. Modelo de Vulnerabilidad a la captación terrorista.....	562
3.4. Evaluación de la autoeficacia.....	563
4. Desarrollo de las sesiones.....	566
Sesión 1. Autoconocimiento y autoestima. ¿Quién soy yo?.....	567
1. Introducción.....	567
2. Objetivos.....	567
3. Contenido psicoterapéutico.....	567
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	569
5. Actividades.....	569
Sesión 2. Entrenando habilidades. ¿De qué soy capaz?.....	575
1. Introducción.....	575
2. Objetivos.....	575
3. Contenido psicoterapéutico.....	575
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	576
5. Actividades.....	577
Sesión 3. Estrategias de afrontamiento. Superando obstáculos.....	584
1. Introducción.....	584
2. Objetivos.....	584
3. Contenido psicoterapéutico.....	585
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	586
5. Actividades.....	586
5. Referencias bibliográficas.....	590
UNIDAD 10. RESILIENCIA	593
1. Presentación de la unidad.....	593
2. Objetivos.....	595
3. Marco conceptual.....	595

4. Desarrollo de las sesiones	597
Sesión 1. Hablando de resiliencia.....	598
1. Introducción.....	598
2. Objetivos.....	598
3. Contenido psicoterapéutico.....	598
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	600
5. Actividades.....	601
Sesión 2. Optimismo.....	604
1. Introducción.....	604
2. Objetivos.....	605
3. Contenido psicoterapéutico.....	605
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	606
5. Actividades.....	607
Sesión 3. Aceptación y esperanza.....	610
1. Introducción.....	610
2. Objetivos.....	610
3. Contenido psicoterapéutico.....	610
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	612
5. Actividades.....	612
Actividad 10.3.4. La esperanza en el Islam.....	616
Sesión 4. La autoaceptación.....	617
1. Introducción.....	617
2. Objetivos.....	618
3. Contenido psicoterapéutico.....	618
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	620
5. Actividades.....	621
Sesión 5. Apoyándome en otros para resistir.....	625
1. Introducción.....	625
2. Objetivos.....	626
3. Contenido psicoterapéutico.....	626
4. Esquema del desarrollo de la sesión.....	627
5. Actividades.....	628
5. Referencias bibliográficas	629

UNIDAD 11. PREVENCIÓN DE RECAÍDAS	633
1. Presentación de la unidad	633
2. Objetivos	635
3. Marco conceptual	635
4. Desarrollo de las sesiones	638
Sesión 1. Detectando dificultades	639
1. Introducción	639
2. Objetivos	639
3. Contenido psicoterapéutico	639
4. Esquema del desarrollo de la sesión	641
5. Actividades	642
Sesión 2. Afrontando retos	645
1. Introducción	645
2. Objetivos	645
3. Contenido psicoterapéutico	645
4. Esquema del desarrollo de la sesión	648
5. Actividades	649
Sesión 3. Estilo de vida positivo	651
1. Introducción	651
2. Objetivos	652
3. Contenido psicoterapéutico	652
4. Esquema del desarrollo de la sesión	654
5. Actividades	654
5. Referencias bibliográficas	657
UNIDAD 12. CIERRE DEL PROGRAMA Y SEGUIMIENTO	659
1. Presentación de la unidad	659
2. Desarrollo de las sesiones	660
Sesión de cierre del programa de intervención	660
1. Introducción	660
2. Objetivos	661
3. Contenido psicoterapéutico	661

4. Esquema del desarrollo de la sesión	662
5. Actividades	662
Sesiones de seguimiento	666
1. Introducción	666
2. Objetivos	667
3. Contenido psicoterapéutico	667
4. Esquema del desarrollo de la sesión	668
5. Actividades	668
3. Referencias bibliográficas.....	673

Presentación del programa

I. TERRORISMO Y RADICALIZACIÓN YIHADISTA. ABORDAJE DESDE LA ADMINISTRACIÓN PENITENCIARIA

El terrorismo supone una de las mayores amenazas a la estabilidad de las naciones y a la convivencia pacífica entre ciudadanos. Por ello, los estados participantes en la **Organización para la Seguridad y Coordinación en Europa (OSCE)** firmaron una Carta para la Prevención y Lucha contra el Terrorismo en la que, entre otros puntos, se señala que: *“Se condena todo acto de terrorismo y se reconoce que, conforme se declara en la resolución 1373 (2001) del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, los actos de terrorismo constituyen una amenaza contra la paz y la seguridad en el ámbito regional e internacional, a la que se ha de dar una respuesta global y coordinada”*.

En sintonía con esta estrategia global e internacional en materia de prevención del terrorismo, diversas resoluciones del **Parlamento Europeo** otorgan especial relevancia a la lucha contra el terrorismo internacional, a la prevención de la radicalización y al reclutamiento de ciudadanos europeos por organizaciones terroristas (2015/2063 INI).

Desde el Parlamento Europeo también se ha destacado que *“las cárceles siguen siendo uno de los entornos propicios para la difusión de ideologías radicales y violentas y de la radicalización terrorista”* y que *“se anima al establecimiento de programas en las cárceles europeas para favorecer el pensamiento crítico, la tolerancia religiosa y la reintegración en la sociedad de los presos, pero también para ofrecer una asistencia especial a quienes son vulnerables y más propensos a la radicalización y la captación por organizaciones terroristas y, ello, sobre la base del máximo respeto de los derechos humanos de los presos”*.

El **Observatorio Internacional de Estudios sobre el Terrorismo (OIET)** informa de que casi la mitad de los ataques terroristas cometidos en territorio europeo entre 2018 y 2020 han sido llevados a cabo por personas radicalizadas en prisión o ya condenados por su vinculación con la ideología yihadista. De nuevo se refleja que los centros penitenciarios pueden convertirse en escenarios donde se generen procesos de radicalización y captación, con la consiguiente merma en la propia seguridad del establecimiento y, por ende, de la sociedad.

La Secretaría General de Instituciones Penitenciarias no puede quedar al margen del objetivo de *defensa social* y, naturalmente, de la finalidad resocializadora de las penas privativas de libertad de acuerdo con el mandato constitucional del art. 25.2 de la Constitución Española (“*las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas a la reeducación y reinserción social*”).

Con esta finalidad, desde la Administración Penitenciaria se han venido desarrollando diferentes líneas de actuación con el objetivo de detectar e intervenir sobre los procesos de radicalización de este tipo de población penitenciaria.

Así, en el **año 2004** y, coincidiendo con los atentados del 11 de marzo en la ciudad de Madrid, la Administración Penitenciaria comienza a diseñar una estrategia para la prevención y detección de los procesos de radicalización en los centros penitenciarios. Se implantaron las primeras medidas haciendo especial hincapié en la observación de la conducta, las actitudes y las relaciones entre las personas privadas de libertad, principalmente de aquellos que proceden de países donde se profesa mayoritariamente la religión musulmana, con el objetivo de identificar a aquellos que pudieran llevar a cabo labores de difusión de ideologías extremistas, proselitismo y captación entre la población reclusa.

En el **año 2008**, con el objetivo de ir afianzando y mejorando en los mecanismos de control y de seguridad, se crean los denominados, “*Grupos de control y seguimiento*”, (ahora denominados Grupos de información y control operativo), integrados por el personal de vigilancia de los centros penitenciarios y dedicados a la recepción, análisis y tratamiento de la información.

Todas las medidas que a través de los años se fueron generando, fueron finalmente recogidas en la **Instrucción 12/2011**, que regula el fichero de internos/as de especial seguimiento, conocido como fichero FIES. Se trata de una base de datos que dispone de una amplia información sobre determinados grupos de alta peligrosidad en atención a la gravedad de su historial delictivo o a su trayectoria penitenciaria, o bien sobre aquellos necesitados de una protección especial.

Partiendo de los antecedentes anteriormente citados, en el año 2014 entra en vigor la **Instrucción 8/2014**, que recoge y actualiza todas las medidas que se venían desarrollando en la detección y prevención de los procesos de radicalización, así como los perfiles incluidos en los grupos A, B y C. Se estableció **tres grupos de especial observación**: el **grupo A** para los internos e internas en situación preventiva o penada por delitos de terrorismo yihadista, el **grupo B** para quienes protagonicen conductas proselitistas o reclutadoras y, finalmente, el **grupo C** para personas vulnerables a la captación o que mostrasen indicadores de radicalización.

Posteriormente, la **Instrucción 2/2016 proporcionó el primer Programa Marco de intervención en radicalización violenta**. Dicho programa ofrecía una orientación general desde el marco del tratamiento, una ayuda para superar los planteamientos rígidos de ideología totalitaria de carácter islámico. Se trataba de una guía de unidades de intervención a aplicar por los profesionales de la psicología de los centros penitenciarios

y que contemplaba dos fases. La primera de autoconocimiento y toma de conciencia; y la segunda de cambio conductual, estando orientada a la mejora de variables como son el autocontrol, la empatía o la tolerancia.

Finalmente, a través de la **Orden de Servicios 3/2018** se introduce el primer **Instrumento de Evaluación del Riesgo** diseñado para el contexto penitenciario español y cuya finalidad era ofrecer una estimación global y orientativa acerca de qué variables eran más significativas en los casos de los tres grupos de observación (A, B y C). Posteriormente, se ha elaborado una nueva herramienta de evaluación, **DRAVY**, que se describe en el punto 4 de este apartado.

Por Orden PCI/179/2019, de 22 de febrero, se publica la **Estrategia Nacional Contra el Terrorismo –ENCOT 2019-**, aprobada por el Consejo de Seguridad Nacional. Dicha estrategia sustituye a la anterior Estrategia Integral contra el Terrorismo Internacional y la Radicalización (EICTIR), elaborada en el año 2012, y se adapta a la nueva situación de la amenaza en el marco de la Estrategia de Seguridad Nacional de 2017. Ha sido igualmente elaborada en consonancia con la **Estrategia Contra el Terrorismo de la Unión Europea y la de Naciones Unidas**. En este plan, se hace especial referencia a centros penitenciarios, instando a las autoridades penitenciarias a efectuar un seguimiento y valoración de los condenados y detenidos vinculados a actos terroristas, así como de aquellos individuos implicados, durante su estancia penitenciaria, en la captación o adoctrinamiento extremista violento.

En respuesta a esta estrategia, en el **año 2019** y, después de un tiempo de implantación tanto del instrumento de valoración del riesgo como del programa marco de intervención, la Secretaría General, a través del Área de Programas Específicos de Tratamiento, se plantea tres objetivos a fin de mejorar cada una de las actuaciones que se estaban llevando a cabo en los centros penitenciarios.

1. Conocer los factores que originan la *radicalización* especialmente violenta en las personas privadas de libertad en los centros penitenciarios españoles, dada la escasez de investigaciones en este sentido.
2. Perfeccionar la herramienta penitenciaria de *detección y valoración de riesgo* de radicalización.
3. Mejorar el Programa Marco de *Intervención en radicalización violenta*, en base a la aportación de los resultados de la investigación.

2. INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA PARA CONOCER LOS PROCESOS SUBYACENTES DE LA RADICALIZACIÓN VIOLENTA DE ETIOLOGÍA YIHADISTA

Tanto en España como a nivel internacional, son prácticamente inexistentes o muy escasas las investigaciones experimentales o cuasi-experimentales que puedan establecer relaciones causales entre variables y, de esta forma, ofrecer información valiosa sobre qué

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

estrategias serían las más útiles tanto para la prevención como para la reducción o eliminación de la radicalización violenta de carácter yihadista y sus consecuencias.

Según la literatura científica, entre los factores que influyen en la vinculación de los sujetos a grupos terroristas, se encuentran tanto motivos de índole personal como elementos de carácter social.

Por todo ello, y en pos del perfeccionamiento de las acciones que se vienen aplicando a nivel penitenciario, es necesario avanzar en el conocimiento de este colectivo a través de estudios científicos rigurosos que nos acerquen al conocimiento de los mecanismos subyacentes a la radicalización que lleva a la violencia.

Estos estudios deben estar realizados por profesionales expertos/as en el área de análisis científico de la conducta criminal, (psicólogos/as y criminólogos/as), en radicalismo, en el trabajo con grupos y en metodología (diseño de investigación y análisis de datos). Todo ello, por supuesto, sin dejar de basarse en una gran fundamentación teórica que soporte el marco de la investigación.

De esta forma, desde la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias se solicitó la colaboración de expertos a la Universidad. Esta investigación ha sido dirigida por el profesor, D. Angel Gómez Jiménez, catedrático de psicología social de la Universidad Nacional a Distancia (UNED) con la colaboración de su equipo, del actual Director de Seguridad Interior y del Jefe del Área de Colectivos Especiales, de profesionales del Área de Programas Específicos de Tratamiento de la propia Secretaría General, así como del Jefe de Área de Estudios y Formación del Gabinete de Coordinación y Estudios de la Secretaría de Estado de Seguridad del Ministerio del Interior.

La investigación, que comienza en 2019 y finaliza en 2022, se describe en el marco teórico del presente programa. Se realiza en dos fases. Los resultados obtenidos en la primera fase de 2019 a 2021 se encuentra publicados en la serie de Documentos Penitenciarios con el número 29: "*Proyecto de investigación sobre procesos de radicalización violenta*", donde se describen ampliamente. Los resultados de la segunda fase (2021-2022) serán publicados próximamente en el año 2023.

El objetivo del trabajo empírico realizado es **tratar de conocer y profundizar en las causas por las que una persona decide formar parte de un grupo terrorista**. Conocer las causas de por qué una persona se involucra en una organización y además está dispuesta a sacrificarse por ella, nos va a permitir conocer cuáles son sus necesidades criminógenas. Es necesario saber por qué una persona participa en una organización para poder ayudarle a salir de ella a través de una intervención psicosocial enmarcada en un programa de tratamiento.

Estos resultados han servido para profundizar en el conocimiento de este colectivo y poder diseñar una intervención más eficaz, al intervenir sobre aquellos factores que inciden en la radicalización y sobre aquellos que orientan a la desvinculación de la violencia extremista, así como para enriquecer los factores a evaluar a través del instrumento de evaluación del riesgo.

3. CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO INSTRUMENTO DE VALORACIÓN DEL RIESGO: DRAVY

Diversos organismos nacionales e internacionales señalan que las prisiones pueden ser entornos propicios para la radicalización. Resulta por tanto prioritario conocer tanto su evolución ideológica en prisión (radicalización), como la influencia de esa radicalización con respecto al ejercicio de la violencia, y, consiguientemente, el riesgo de que al retornar a la sociedad puedan cometer actos de violencia como consecuencia de la radicalización en prisión.

La Orden de Servicio 3/2018 de 16 de febrero proporciona el primer instrumento de evaluación de radicalismo violento, elaborado a partir de la revisión de los instrumentos que existían hasta ese momento (TRAP-18, VERA-2R, ERG22+MLG), realizando las adaptaciones más oportunas al contexto penitenciario español y cuya finalidad era ofrecer una estimación global y orientativa acerca de qué variables eran las más significativas respecto al riesgo de violencia radical.

La Administración penitenciaria debe de **conocer la peligrosidad de los individuos que se encuentran dentro de sus establecimientos**. El instrumento de valoración del riesgo de radicalización violenta se plantea como una herramienta útil para dicha finalidad. Además de para conocer la peligrosidad, un instrumento adecuado nos va a permitir también **evaluar la eficacia de la intervención**, pues no olvidemos que el objetivo prioritario del programa de tratamiento es disminuir el riesgo de radicalismo violento.

La primera versión de la herramienta española recogida en la Orden de Servicios 3/2018, elaborada mediante la adaptación de los indicadores de las herramientas internacionales más utilizadas, resultaba insuficiente y necesitaba de un instrumento más objetivo, susceptible de ser cumplimentado sin sesgos por los equipos profesionales de los distintos centros penitenciarios, debido a que en muchos casos era difícil su valoración por el número de ítems que median un único factor.

Al objeto de desarrollar esta línea estratégica, en el primer semestre de 2019 se constituyó un Equipo de trabajo integrado por profesionales de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, de la Secretaría de Estado de Seguridad y del Instituto de Ciencias Forenses de la Universidad Autónoma de Madrid, con el objetivo de revisar la utilidad de la herramienta.

Tras analizar los resultados, se concluyó que el instrumento no tenía suficiente capacidad predictiva y presentaba problemas vinculados a la definición de los factores de riesgo, considerándose oportuno proceder a su revisión y actualización.

En definitiva, y como consecuencia del análisis de los datos aportados por los centros en las seis evaluaciones realizadas y los resultados de la Investigación realizada en colaboración con la UNED, se han revisado y actualizado los indicadores, se ha transformado el Instrumento en una herramienta actuarial y se han añadido nuevos indicadores. Fruto de este trabajo, se diseñó una nueva versión del instrumento- VERSION 2, denominado **Detección de Radicalismo Violento de naturaleza Yihadista (DRAVY-V2)**,

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

integrado por 63 indicadores agrupados en tres escalas (violencia: 20; radicalización personal y proselitismo: 34; y cambios en rutinas diarias: 9). Este instrumento se encuentra publicado en la serie de **Documentos Penitenciarios con el número 27**.

El presente Instrumento deberá cumplimentarse conjuntamente por profesionales de seguridad y de tratamiento de los centros penitenciarios, siendo las respectivas Subdirecciones las responsables directas de la constitución y coordinación de equipos de trabajo multidisciplinares. Estos deben estar integrados por profesionales de ambas áreas, en las que se llevará a cabo la puesta en común e integración de la información obrante sobre los internos y las internas objeto de la evaluación.

La herramienta DRAVY debe ser un instrumento vivo, que incorpore nuevos indicadores o modifique los existentes en función de cómo vaya evolucionando el fenómeno de la radicalización violenta de etiología yihadista. Por ello, es previsible que aparezca nuevas versiones del instrumento. En el momento de publicar este manual, la versión actual del DRAVY ya corresponde a la **VERSION 3 (DRAVY-V3)**.

4. NUEVO PROGRAMA DE TRATAMIENTO. “DALIL” (EN ÁRABE: GUÍA)

Después de la práctica durante unos años del programa marco propuesto en la Instrucción 2/2016 anteriormente mencionada, desde la Secretaría General, se ha considerado conveniente desarrollar un **nuevo programa de tratamiento** de carácter más concreto que contemple el desarrollo de cada una de las unidades de intervención psicológica y social, al igual que en el resto de programas de tratamiento que se editan por esta Secretaría General. Por este motivo nace el presente programa de intervención en procesos de radicalización violenta de etiología yihadista: **“PROGRAMA DALIL”**. Dalil, en árabe, significa: **guía**.

En marzo de 2019 se constituyó un grupo de trabajo formado por profesionales del Área de Programas de la Secretaría General y por psicólogos y psicólogas que en su mayoría habían aplicado el programa marco en sus centros penitenciarios. Se trataba de revisar el programa y las unidades de intervención en base a la efectividad de las mismas, los objetivos a conseguir, la implicación de las personas participantes en las actividades y tareas, el tiempo de permanencia en el mismo y, en su caso, en base a los motivos de abandono.

De esta valoración se concluyó que era importante que cada profesional que llevara a cabo este programa en los centros pudiera disponer de un manual de tratamiento con criterios unificados y proporcionara una descripción de los contenidos a trabajar en cada una de las unidades terapéuticas, sus objetivos y actividades. Se constató que uno de los motivos más importantes de abandono se debía a que la motivación que mostraban quienes participaban en el programa era más bien escasa, por lo que se decidió elaborar un nuevo programa de tratamiento que incluyera nuevas unidades y, entre ellas, una

unidad de motivación al cambio y alianza terapéutica para conseguir la adhesión al tratamiento.

El equipo de profesionales que finalmente ha elaborado el presente programa (2019-2022) ha estado integrado por profesionales de la psicología y de trabajo social de diferentes centros penitenciarios; profesionales del Área de Programas Específicos de Tratamiento; una funcionaria de vigilancia del grupo de control y seguimiento; y una investigadora psicóloga social de la UNED, especialista en cultura y religión islámica del equipo de investigación de D. Ángel Gómez Jiménez.

NOVEDADES QUE PRESENTA ESTE PROGRAMA

- Los contenidos de este programa están avalados tanto por la literatura científica como por la investigación que se ha realizado en el medio penitenciario español por la UNED. Así, las unidades terapéuticas de intervención que se incluyen en este programa tratan de abordar los factores de riesgo (variables criminógenas) que se han demostrado que inciden en la radicalización violenta y por tanto es necesario intervenir sobre ellas para lograr su desistimiento.
- Al mismo tiempo, se interviene potenciando aquellos factores de protección que se constituyen como recursos de ayuda para las personas. Por ello se ha incluido una unidad dedicada a la intervención con familias y se proporcionan diferentes herramientas de desarrollo personal.
- Además de la intervención psicológica, imprescindible para poder abordar las variables criminógenas que presentan como por ejemplo la identidad personal, baja autoestima, vulnerabilidad, escasa empatía, etc.; también se pretende una intervención más global en la que se incluye la participación en otro tipo de actividades con el fin de que este colectivo pueda integrarse con otros grupos de diferentes culturas, intereses y religiones. Para ello, se incorpora un taller que denominamos entre-culturas y que se desarrolla de forma paralela a la intervención psicológica.
- En el programa se contempla la perspectiva de género. En cada unidad se explica cuáles son las necesidades terapéuticas específicas de las mujeres con el fin de que cada terapeuta pueda conocer e identificar estas necesidades y adaptar las sesiones a las mismas, en el caso de que participen mujeres en el programa.

5. CONTENIDO Y ESTRUCTURA DEL “PROGRAMA DALIL”

El Programa Dalil, al igual que el resto de programas específicos de tratamiento, se estructura en unidades terapéuticas diferenciadas.

Cada una de ellas contempla sus propios objetivos, el marco teórico en el que se sustenta la intervención y las técnicas y actividades para alcanzar los objetivos. Además de la metodología, el programa también incluye el procedimiento de evaluación para valorar la eficacia de sus resultados.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Es un programa psicoeducativo y terapéutico. Cada participante podrá llegar a comprender las bases en que se sustenta su propio comportamiento y desarrollar modos alternativos de conducta prosocial. Todo ello a través de una mayor concienciación y motivación para el cambio y mediante un estilo de comunicación basado en la escucha activa, la participación directa y el respeto a los demás.

Se ha diseñado para poder realizarse en formato grupal, pudiéndose adaptar también al formato individual. A través de una metodología práctica y dinámica, en la que quienes participan realizarán diferentes tareas que abarcan desde la reflexión a la discusión, se irán desarrollando escalonadamente los diferentes contenidos del programa, reforzándose unos con otros. Es por ello que, a pesar de estructurarse en diferentes unidades terapéuticas, todas ellas se encuentran interrelacionadas, compartiendo en ocasiones objetivos y contenidos.

El Programa consta de **12 unidades de intervención** a las que hay que sumar el taller entre-culturas. Las doce unidades de abordaje terapéutico, son las siguientes:

1. Alianza Terapéutica y motivación al cambio
2. Identidad
3. Narrativas
4. Familia
5. Emociones
6. Mi conducta
7. Empatía
8. Valores
9. Autoeficacia
10. Resiliencia
11. Prevención de recaídas
12. Cierre y seguimiento

Cada una de estas unidades se encuentra estructurada de la siguiente manera:

1. Presentación de la unidad.
2. Objetivos.
3. Marco conceptual.
4. Desarrollo de las sesiones.
 - a. Introducción.
 - b. Objetivos.
 - c. Contenido psicoterapéutico.
 - d. Esquema de la sesión.

e. Actividades.

5. Referencias bibliográficas.

En el primero de los apartados se presentan los contenidos generales de la unidad y la justificación del porqué es importante para este colectivo, para a continuación presentar los distintos objetivos específicos. Todas las unidades cuentan con un contenido teórico destinado a los y las terapeutas encargados de la realización del programa, al objeto de facilitar la dirección y desarrollo de las sesiones y actividades propuestas.

En todas las actividades se incluyen los materiales necesarios para su realización. En su mayor parte se destinan a cada participante del programa, aunque ocasionalmente también se incorpora algún material para quienes aplican el programa. En cuanto a **las actividades**, no todas las sesiones contemplan el mismo número de actividades. Se considera un mínimo entre dos o tres las que pudieran realizarse en cada sesión y otra más como tarea entre sesiones. No obstante, esto dependerá de la evolución del grupo, pero lo que es muy importante es que se alcance el objetivo que se pretende en cada sesión con independencia al número de actividades que realicemos.

En el cuadro resumen de desarrollo de las sesiones, ubicado en cada una de las unidades, se indica el número de sesiones que se estima que serán necesarias para desarrollar los contenidos, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. En total se incluyen **66 sesiones**, de las cuales 45 sesiones corresponden a la impartición de cada una de las unidades terapéuticas (intervención psicológica) y 21 sesiones corresponden al Taller entre-culturas.

Considerando una periodicidad de una sesión por semana, la duración del desarrollo del programa puede oscilar entre los **quince/dieciséis meses** incluida la realización del taller entre-culturas, ya que como se puede observar en el cuadro adjunto, una vez finalice la unidad sobre emociones, se debe comenzar la impartición de este taller de manera simultánea al abordaje terapéutico. Esta estimación es variable, puesto que dependerá de las características del grupo, del número de actividades y dinámicas que se realicen en cada una de las unidades y de la evolución de los y las participantes.

El equipo de profesionales que llevarán a cabo este programa deberá ser multidisciplinar, teniendo en cuenta el planteamiento de la intervención y el colectivo al que va dirigido. Especialistas en psicología serán imprescindibles para el abordaje terapéutico de cada una de las unidades, pudiendo contar con la colaboración de otros coterapeutas de otras especialidades formativas. Para el taller Entre-culturas, es imprescindible la colaboración de otros miembros de los equipos técnicos, como son los educadores y educadoras, profesionales de vigilancia, de trabajo social, de ciencias de la educación social y de la actividad física y deporte y/o juristas.

En definitiva, este programa de tratamiento solo podrá llevarse a cabo en su totalidad si se cuenta con la colaboración e implicación conjunta de los profesionales del área de

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

tratamiento y de vigilancia con el objetivo de poder realizar una intervención integral, tal y como está planteado en este documento.

UNIDADES	N.º SESIONES	
1. ALIANZA TERAPÉUTICA	3	
2. IDENTIDAD	4	
3. NARRATIVAS	6	
4. FAMILIAS	4	
5. EMOCIONES	4 	Taller Entre-Culturas
6. MI CONDUCTA	4	1. Conociéndonos
7. EMPATÍA	4	2. Religiones y culturas
8. VALORES	4	3. Igualdad y no discriminación
9. AUTOEFICACIA	5	4. Valores democráticos
10. RESILIENCIA	3	5. Nuevas tecnologías
11. PREVENCIÓN RECAÍDAS	3	6. Convivencia familiar
12. CIERRE Y SEGUIMIENTO	1 +4 (Seguimiento)	
TOTAL SESIONES	45	TOTAL SESIONES: 21

5.1. PRINCIPALES MODELOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL PROGRAMA

Aunque a lo largo del programa, y en función de las unidades, se introducen modelos específicos para los contenidos que se abordan en cada apartado, hay planteamientos teóricos transversales específicos para explicar la radicalización violenta de etiología yihadista, que impregnan todo el manual de tratamiento. Aunque en el marco teórico de este manual se profundiza en cada uno de ellos, se muestran a continuación, de forma sucinta:

5.1.1. Fusión de la identidad

Hace casi una década que surgió una teoría para explicar qué mueve a algunas personas a luchar y morir por su grupo: la fusión de la identidad (Gómez et al., 2011; 2020; Swann et al., 2012).

La fusión de la identidad es un sentimiento visceral de unidad con un grupo que motiva a los individuos a realizar sacrificios extraordinarios por el grupo o por sus miembros. En la fusión, tanto el yo personal (la identidad personal) como el yo social (la identidad social) mantienen su integridad, permaneciendo activos al mismo tiempo e influyéndose

mutuamente. Para las personas con un alto sentimiento de fusión, el grupo y el individuo son una sola cosa y cualquier aspecto que le afecte a uno de ellos es como si también le sucediera al otro, lo que aumenta la disposición a hacer cualquier cosa por el grupo (Gómez et al., 2011).

La fusión ha mostrado ser el mejor predictor del comportamiento extremo progrupal en contextos muy diferentes entre sí, tal y como ha quedado de manifiesto, por ejemplo, en estudios realizados online entre población general en diferentes culturas (Gómez et al., 2011; Swann et al., 2014); en trabajos de campo entre combatientes que luchan contra el Estado Islámico (Gómez et al., 2017); en estudios con partidos políticos (Buhrmester, Gómez, Brooks, Morales, Fernández y Swann, 2012); o en individuos en Europa de grupos islamistas radicales (Hamid et al., 2019).

5.1.2. El modelo del actor devoto

Al igual que un individuo puede estar fusionado con un grupo, también puede tener un compromiso extremo con un valor que considera “sagrado”, es decir, un valor que para un individuo o grupo posee un significado trascendental, que debe respetarse de manera absoluta y protegerse por encima de todo y de todos y no sería intercambiable por nada material o inmaterial (Atran y Ginges, 2015).

En ocasiones sucede que **un individuo está fusionado con un grupo con el cual además comparte un valor sagrado**. De esta combinación de la teoría de la fusión de identidad y los valores sagrados surge el modelo de actor devoto. Por tanto, las personas que son actores devotos estarán dispuestas a proteger valores moralmente muy importantes para su comunidad haciendo sacrificios y comportamientos extremos, especialmente cuando tales valores forman parte intrínseca de la identidad del grupo.

5.1.3. Modelo de las 3N

Considera que el proceso de radicalización tiene lugar cuando concurren tres factores clave: **necesidades** (Needs), **red social** (Networks) y **narrativa** (Narrative).

La **necesidad** se refiere a la búsqueda de significado personal, el deseo de ser importante y de sentirse respetado por las personas que se consideran significativas (Kruglanski et al., 2019; Bélanger et al., 2019).

La **red social** se refiere al grupo de personas que suscriben la narrativa, grupo relacional al cual pertenece la persona o desea pertenecer y qué debe hacer para obtener el reconocimiento dentro de ese grupo. La dinámica grupal contribuye doblemente a la radicalización: por un lado, es el grupo que sustenta la narrativa justificadora de la violencia la que la elabora para el individuo y, por otro, el apoyo que ofrece el grupo a la narrativa la valida y la dota de veracidad.

Por último, la **narrativa**, el factor ideológico, es lo que proporciona en última instancia las justificaciones necesarias para emplear la violencia contra los grupos considerados enemigos, culminando el proceso en una radicalización violenta.

5.1.4. Modelo de vulnerabilidad

Uno de los motivos por los que las personas se pueden radicalizar es por la existencia de una crisis personal (Trujillo, 2015). Así, la persona podría encontrarse en una situación de baja inmunidad psicológica y orgánica, siendo poco resistente a las amenazas del entorno (Trujillo, 2006). Los estados de crisis personal y de pérdida de autonomía e integridad psicológica aumentan las probabilidades de que se integre en organizaciones de carácter extremista (Trujillo et al., 2010).

Este estado de vulnerabilidad para la captación de un individuo por una organización terrorista estaría relacionado, entre otras variables, con necesidades básicas no cubiertas, privación relativa, impulsividad y estrés, disminución de la motivación de logro personal, presencia de modelos incompetentes, baja resiliencia, déficits de apoyo sociofamiliar ausencia de modelos competentes y limitada preparación profesional (Moyano y Trujillo, 2013).

5.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

A través de la impartición del presente programa, se pretende conseguir los siguientes objetivos:

Objetivo general

Prevenir y evitar que quienes realicen el programa ejecuten conductas no lícitas o ilegales relacionadas con la radicalización violenta de etiología yihadista, potenciando el desarrollo personal de cada participante a partir del entrenamiento en habilidades y técnicas de intervención psicosocial.

Objetivos específicos

- Propiciar la desvinculación de cada participante de tal forma que su ideología y valores no influyan en su conducta.
- Conseguir que cada participante valore este programa como parte necesaria de su proceso de cambio.
- Establecer metas y objetivos vitales importantes que incrementen una autoimagen y autovaloración positivas.
- Reflexionar acerca de cómo los relatos influyen en la construcción de la realidad que hacemos.
- Reconstruir la identidad personal a través de narrativas de desistimiento.
- Potenciar la vinculación familiar como factor de protección en el proceso de desvinculación del grupo radical violento.

- Aprender la importancia que tienen las emociones en nuestra vida.
- Tomar conciencia de la propia conducta, y específicamente de la conducta violenta, analizando sus costes/beneficios.
- Aprender las ventajas personales y sociales de actuar empáticamente.
- Adquirir valores que favorezcan el desarrollo de conductas prosociales y contrarrestan los valores sagrados que se relacionan con conductas de radicalización violenta.
- Reforzar y redirigir las expectativas de eficacia hacia objetivos vitales y conductas positivas.
- Dotar a cada participante de las herramientas necesarias para disminuir la vulnerabilidad personal como factor de riesgo a la captación por grupos radicales.
- Fomentar un estilo de vida positivo, propiciando mayores niveles de bienestar.
- Ayudar a mantener y generalizar los logros obtenidos en el programa.

5.3. PARTICIPANTES DEL PROGRAMA

Los y las destinatarios/as de este programa serán aquellos internos e internas que, de acuerdo a la Instrucción 8/2014, se encuentren clasificados en uno de los siguientes grupos:

- GRUPO A: Condenados y condenadas por pertenencia o colaboración con grupos terroristas. Se trata de internos/as condenados por pertenencia o vinculación al terrorismo yihadista con un fuerte arraigo de valores e ideología extremista, amparado, a su vez, por organizaciones terroristas activas.
- GRUPO B: Enmarcados y enmarcadas en una actitud de liderazgo captador y proselitista que facilita el desarrollo de actitudes extremistas y radicales entre la población reclusa. Llevan a cabo una misión de adoctrinamiento y difusión de ideas radicalizadas sobre el resto de la población reclusa, llevando a cabo actividades de presión y coacción.
- GRUPO C: Incluye a internos e internas radicalizados o en proceso de radicalización extremista, con un mayor o menor nivel de riesgo y vulnerabilidad hacia el proceso de captación, asumiendo un papel más pasivo, pero que pueden protagonizar incidentes regimentales ligados a interpretaciones radicales de la religión islámica. Se trata de personas que han manifestado actitudes de desprecio hacia otros internos/as no musulmanes o musulmanes que no siguen sus preceptos y, de los cuales puede inferirse un proceso incipiente o consolidado de radicalización.

Como podemos observar tanto los incluidos en el grupo B como los C, son internos e internas que no están condenados por pertenencia o colaboración con el terrorismo yihadista, si no que están condenados y condenadas por otros tipos de delitos de diversa índole, desde violencia de género hasta delitos contra la salud pública, robos, etc.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

- OTROS GRUPOS: Para el taller Entre-culturas, además de los y las participantes en el programa terapéutico pertenecientes a los grupos anteriores, se requiere la participación de otro tipo de internos e internas pertenecientes a otros países y culturas, incluidos los de nacionalidad española, ya que la finalidad es la interrelación con grupos de personas diferentes a los suyos.

5.4. UNIDADES DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

5.4.1. Alianza terapéutica

Los estudios demuestran que cuando existe una motivación al cambio, ésta correlaciona de forma positiva con la adherencia al tratamiento y con una menor probabilidad de abandono prematuro en el programa. En esta primera unidad es fundamental que cada participante se dé cuenta de la necesidad de cambiar y que el programa puede ser una herramienta útil para poder conseguir lo que es importante para él o ella, sus bienes primarios, sus necesidades más importantes (salud, familia, el sentimiento de pertenencia y vinculación con la comunidad, etc.). Por otro lado, se pretende generar un buen vínculo terapéutico entre quienes aplican el programa y cada participante, que favorezca el trabajo terapéutico y el desarrollo personal de los y las internas. Finalmente, también es importante crear un clima grupal adecuado, donde el grupo esté cohesionado, creando un espacio de confianza y de ayuda mutua.

La investigación que ha realizado la Institución Penitenciaria, en colaboración con la UNED (2021), muestra que los yihadistas del grupo A, perciben la condena impuesta como algo injusto e inhumano, interpretando que el Estado no quiere reinsertarles ni aplicar la ley, sino vengarse de ellos y humillarles. Por otro lado, la investigación también nos aporta datos importantes sobre cuáles son las necesidades de quienes participan. La mayoría hacían referencia a la familia, la religión, las actividades y el poder salir al patio. Es importante ser muy prudente en cuanto a lo que puede conseguir el participante con el programa (progresiones de grado, traslados de centro, etc.) y no generar falsas expectativas que rompan la confianza terapéutica.

Esta unidad se desarrolla al inicio de la intervención, a través de 4 sesiones, las dos primeras en formato individual y la última en formato grupal, con el objetivo de preparar al grupo para actuar de forma cohesionada y activa. Por último, la sesión de entrevista motivacional de refuerzo se llevará a cabo de manera individual después de finalizar la unidad de narrativas y pretende mantener la motivación de cada participante y evitar los posibles abandonos.

5.4.2. Identidad

En esta unidad se pretende profundizar en la propia construcción como seres humanos de cada participante, intentando descubrir cómo se ha desarrollado y construido su propia identidad personal y social: su infancia, sus vínculos afectivos, sus miedos, sus anhelos,

sus relaciones sociales, etc., con la finalidad de entender que es lo que ha podido desencadenar conductas no lícitas o ilegales relacionada con la radicalización violenta de carácter yihadista.

A lo largo de cuatro sesiones, se va analizando el autoconcepto/identidad de la persona, observando la existencia o no de discrepancias entre la autoimagen privada y social, la relación intragrupal e intergrupal y la importancia en su historia personal de procesos psicosociales como la pertenencia a una minoría religiosa y/o étnica, posibles vivencias de discriminación o procesos de victimización, y que hayan podido ser factores decisivos en su motivación para la pertenencia a un grupo radical violento. A su vez, se valorará cómo ha construido dicho autoconcepto y la presencia de desequilibrios en su propia autoestima. El sentimiento de valía que nos atribuimos a nosotros mismos es considerado como un potencial factor de riesgo/vulnerabilidad o de protección en la génesis de comportamientos antisociales.

La reconstrucción de la identidad personal y social tendrá como objetivo final la erradicación de las conductas de violentas. En definitiva, se trata de ayudar a las personas a redefinir una nueva identidad ajena al extremismo y a la violencia.

5.4.3. Narrativas

Tanto el proceso de radicalización como el de reclutamiento son complejos y multifacéticos, siendo las narrativas una parte importante del fenómeno al aportar fundamentos, justificaciones e incentivos que motivan a las personas a unirse a los grupos radicales.

El yihadismo ha generado un potente discurso que se dirige al colectivo musulmán y que es capaz de establecer fuertes vínculos identitarios y de fortalecer la hostilidad hacia el adversario.

Se trata de una narrativa que habla de una lucha mundial entre el bien y el mal, entre la justicia y la injusticia, entre la verdad y la mentira y entre los verdaderos musulmanes (los grupos yihadistas) y los enemigos del Islam y que, como toda lucha, necesita de héroes para defender la doctrina de Dios.

Aunque en los últimos años y desde diferentes ámbitos se ha potenciado el uso de contranarrativas, es decir, contrarrelatos que tratan de desmontar las narrativas extremistas mediante la deconstrucción, la deslegitimación o la desmitificación de las ideologías extremistas violentas (Miravittas, 2015), lo cierto es que las contranarrativas no dejan de ser una reacción a una narrativa extremista y no una elaboración de un discurso propio, lo cual presenta importantes limitaciones. El único estudio que aborda de manera empírica los efectos de las contranarrativas demuestra que, **en el ámbito de la intervención, es decir, con individuos ya radicalizados, el uso de contranarrativas puede tener incluso un efecto contraproducente**, ya que pueden crear reactancia y aumentar el atractivo del extremismo violento (Bélanger et al., 2021). Por tanto, en

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

este programa no se hará uso de ellas, ya que no sirven para neutralizar los procesos de radicalización, sino que su utilidad se enmarca especialmente en el ámbito de la prevención, creando y promoviendo espacios que desincentiven los mensajes radicales y que fomenten la creación de identidades inclusivas. Durante la intervención se trabajará con los internos e internas a través de las narrativas alternativas, que irán elaborando cada uno/a de ellos/as.

5.4.4. Familia

La inclusión de la unidad de familias en el programa terapéutico supone una aportación imprescindible para realizar un abordaje integral y multidisciplinar en los procesos de radicalización violenta.

La investigación realizada por la Institución Penitenciaria en colaboración con la UNED (2021), destaca a la familia como un importante amortiguador para prevenir la radicalización y favorecer la desvinculación de grupos radicales.

Los objetivos de esta unidad se encaminan a mejorar el autoconocimiento de cada participante a nivel familiar y social, implicar a la familia en los procesos de resocialización, crear un canal de comunicación entre familia e institución, ayudar en la preparación de la excarcelación, reducir factores de riesgo de radicalización y potenciar los factores de protección en el proceso de desvinculación del grupo radical violento. También se pretende mejorar la red social de cada participante, favoreciendo de igual modo la intervención comunitaria.

Para ello, se han diseñado en cuatro sesiones una serie de actividades para realizar tanto a nivel individual como grupal, en las que algunas de ellas requerirán la participación de la familia.

5.4.5. Emociones

Existen numerosos factores a la hora de explicar la complejidad de los procesos de radicalización y reclutamiento. Esta unidad se enfoca sobre uno de estos factores: las emociones, es decir, lo que siente una persona y cómo esto determina su forma de reaccionar y adaptarse a una determinada situación.

Diversos modelos teóricos se han centrado en explicar cómo el proceso de radicalización empieza por las emociones y acaba en la participación en actos terroristas. Richardson (2006) afirma que siendo cierto que no toda persona enfadada, alienada y humillada se convierte en terrorista, todos los terroristas tienen un profundo sentimiento de rabia, humillación y alienación social.

Concretamente en el caso de terrorismo islámico, Gerges (2005) señala que la ira, la humillación y la vergüenza han ocupado posiciones relevantes en el mundo musulmán durante muchos años, particularmente en relación a su situación con Occidente e Israel.

De esta manera los discursos diseñados para motivar e inspirar a los jóvenes para que se unan a la ideología terrorista, se caracterizan por el empleo de una narrativa que hace énfasis en la carga emocional, en activar emociones como la ira, la frustración y la humillación, en términos de victimismo y opresión por parte del exogrupo. Y, al mismo tiempo, estas narrativas son diseñadas para estimular emociones positivas tales como el amor, compasión, lealtad, solidaridad y orgullo con el propio grupo y canalizar estos sentimientos hacia la acción.

De igual forma, la investigación realizada por la Institución Penitenciaria en colaboración con la UNED (2021), muestra que las personas condenadas por delitos de terrorismo yihadista, mantienen un sentimiento exacerbado de estar sufriendo una condena injusta, cuya finalidad principal es provocarles humillación y ser objeto de venganza. Esta percepción correlaciona con una disposición a realizar sacrificios futuros en favor de la comunidad musulmana y por su religión.

La presente unidad pretende desarrollar las habilidades emocionales de los participantes, mejorando su capacidad para identificar, expresar y manejar emociones propias y ajenas. Se trabaja especialmente el manejo de emociones como el odio, la vergüenza y la humillación. Finalmente, se pretende igualmente potenciar las emociones positivas para generar mayores niveles de bienestar de quienes están incluidos/as en el programa.

5.4.6. Mi conducta

El objetivo fundamental de esta unidad, y del programa en general, es la desvinculación o desenganche, de tal forma que independientemente de la radicalidad ideológica, la persona no desarrolle conductas ilícitas o ilegales relacionadas con la radicalización violenta de carácter yihadista. Por ello, la dimensión conductual cobra un especial sentido y relevancia.

Debemos de tener en cuenta que no todos los destinatarios de este programa son personas violentas. Muchos de ellos han tenido carreras delictivas, pero no todos. Algunos habrán sido consumidores de drogas, pero no todos y, tampoco mantienen en prisión un mismo patrón de comportamiento. Ello nos lleva a ser cautos cuando tratamos el comportamiento violento, evitando etiquetar desde el principio a todos/as por igual.

Por ello, en la presente unidad, es necesario partir de una toma de conciencia inicial sobre el propio comportamiento y la forma que la persona se relaciona con los demás y consigo misma.

Las consecuencias de la violencia será otro de los puntos principales de esta unidad, es fundamental el análisis de las consecuencias que su uso ha tenido para quien la ejerce, poniendo de manifiesto la relación con sus propios valores, su identidad y sus objetivos de vida. Es importante abordar también la gestión de los estados emocionales que promueven el acto violento. Plantear un modo alternativo de comportamiento será el final de la unidad.

5.4.7. Empatía

Entre las estrategias de captación propagandísticas utilizadas por los grupos terroristas se encuentra también el recurso a la propia victimización, a la empatía hacia el propio grupo y el fomento del odio hacia el grupo contrario. Para ello se recurre a imágenes de los “crímenes del enemigo”, al objeto de fomentar la empatía con los asesinados o heridos y de crear un sentimiento de odio y de venganza.

Las estrategias de adoctrinamiento y radicalización promueven la separación nítida entre endogrupo y exogrupo, entre nosotros y ellos, deslegitimando y deshumanizando al segundo. De esta forma se produce también una negación del daño causado. En este caso no se niega la existencia del daño, sino que este se reconoce disminuyéndolo (es peor para nosotros que para ellos).

El objeto de esta unidad es tratar de reducir los aspectos que pueden estar bloqueando la respuesta empática hacia las víctimas como puede ser la deshumanización de la víctima como persona, la percepción de la capacidad de control sobre lo que sucede y la presencia de hostilidad, de sentimientos de odio y de superioridad.

El reconocimiento del otro, de su individualidad y su humanidad, así como el reconocimiento del daño, es un factor de primer orden para la desvinculación con el grupo terrorista o violento.

5.4.8. Valores

La investigación realizada sobre procesos de radicalización violenta avala empíricamente la importancia que tiene los valores en la conducta, destacando que:

- Para las personas musulmanas la religión es fundamental, presentando mayor fusión con este valor que con el grupo.
- Los valores influyen en el comportamiento extremo (existe correlación entre la fusión con la religión y la disposición a realizar sacrificios costosos).
- La principal causa de fusión con el grupo fue compartir valores, es decir, los valores compartidos pueden ser el factor que les haga establecer lazos más fuertes con el grupo.

Trabajar valores no significa adoctrinar al individuo, de lo que se trata es de examinar las propias creencias, a fin de estimular la reconsideración y reinterpretación de las mismas.

El objetivo, por tanto, no sería cambiar los valores sagrados, si no evitar que éstos influyan en el desarrollo de conductas antisociales, siendo el objetivo principal potenciar la adquisición de nuevos valores positivos que pueden influir en el desarrollo de conductas prosociales y actuar como antídoto ante la comisión de delitos.

Por tanto, en esta unidad, además de identificar los valores propios que son compartidos con otras culturas a fin de fomentar el respeto y la convivencia pacífica, se potenciará el desarrollo de valores prosociales alternativos a la violencia.

Para ello, se han diseñado cuatro sesiones que tratarán de clarificar qué son los valores, cuáles son los valores de cada participante, potenciar valores prosociales como el respeto y acercarnos al concepto de interculturalidad.

5.4.9. Autoeficacia

El concepto de autoeficacia se refiere a la convicción de que uno/a mismo/a puede realizar con éxito una determinada conducta para conseguir determinados resultados (Bandura, 1977). La autoeficacia es uno de los determinantes de la conducta humana y, por lo tanto, también juega un papel importante en los procesos de radicalización y las conductas violentas posteriores.

La percepción que alguien tiene de su propia autoeficacia es muy susceptible de evolucionar en el tiempo, siendo la influencia de factores sociales externos un factor determinante sobre el aumento de tales expectativas de éxito. La radicalización cognitiva podría ser independiente de las creencias de autoeficacia, pero la radicalización de comportamiento y el actuar sobre la base de convicciones violentas requieren una percepción de sí mismo en cuanto a que uno es capaz de llevar a cabo una acción efectiva. El extremismo violento requiere, por tanto, de la confianza en las propias capacidades.

A través de la persuasión social y de la influencia de la modelación en la propaganda extremista, las organizaciones terroristas buscan aumentar las percepciones de autoeficacia en reclutas potenciales para estimularlos a la acción violenta.

A través de tres sesiones, se tratará de fortalecer en cada participante la confianza en la capacidad de hacer frente a una situación concreta (expectativas de autoeficacia), así como en los beneficios que dichas acciones pueden generar sobre su propia vida (expectativas de resultado). Se trata de que cada participante desarrolle recursos personales que le hagan menos vulnerable ante la manipulación yihadista. Esto es especialmente importante en algunos internos del grupo C, en los que los indicios de radicalización todavía son incipientes.

En este programa y, específicamente en los internos del grupo A, se trata de redirigir esta capacidad autopercibida hacia comportamientos prosociales.

5.4.10. Resiliencia

En el Modelo de Vulnerabilidad (Moyano y Trujillo, 2013) se considera que los estados de crisis personales, así como la pérdida de la autonomía e integridad psicológica, aumentarían las posibilidades de que una persona caiga bajo las redes de organizaciones de carácter extremista.

En esta fase de sensibilidad, uno de los elementos importantes que se señalan es la *búsqueda de significado personal*. Los sentimientos de insignificancia pueden ser causados por una pérdida de status, un fuerte sentido de humillación o una situación personal complicada (fracaso personal, abuso de drogas, actividades delictivas). Esto puede ser “el caldo de cultivo” perfecto para la radicalización: grupos radicales violentos están bien equipados para fomentar o restaurar sentimientos de importancia al proporcionar a los reclutas un sentido de pertenencia, respeto, heroísmo, estatus y la noción de luchar por una causa. Otro de los factores importantes es *la incertidumbre personal*. Cuando las personas se sienten inseguras, el identificarse fuertemente con un grupo reduce su incertidumbre al proporcionarles el grupo normas y valores claros.

En la investigación realizada por la Institución Penitenciaria en colaboración con la UNED (2021) también se concluye la necesidad de trabajar la resiliencia, ya que los yihadistas muestran una resiliencia personal significativamente menor en comparación con el resto de los grupos.

A lo largo de cuatro sesiones se trata de dotar a los y las participantes de las herramientas necesarias para disminuir la vulnerabilidad personal, tratando de proporcionar un significado a sus vidas, siendo uno de los recursos personales más valiosos para ello la resiliencia.

5.4.11. Prevención de recaídas

A lo largo de este programa, se han ido abordando los factores de riesgo relacionados con conductas vinculadas con el radicalismo yihadista y se ha entrenado habilidades alternativas a este comportamiento, de tal forma que la persona pueda conseguir lo que es importante para ella (sus bienes primarios) de una forma lícita.

La intervención se encuentra en su fase final y pronto cada participante deberá manejarse con autonomía. Por ello, se trata ahora de favorecer una predisposición para auto-responsabilizarse y tomar decisiones encaminadas a mantener los logros conseguidos (desenganche/desvinculación), a partir de las herramientas que se han proporcionado a lo largo de las sesiones.

Por tanto, esta unidad se plantea como una revisión integradora de los aspectos más relevantes abordados a lo largo del programa.

El cierre de la misma se llevará a cabo a través una sesión que tiene como objetivo de fomentar un estilo de vida positivo y el uso adecuado del tiempo libre como estrategias generales para afrontar situaciones problemáticas.

5.4.12. Cierre y seguimiento

El cierre formal del programa forma parte de un proceso final cuyo objetivo es consolidar todo aquello que se ha aprendido a lo largo de la intervención. Este proceso de cierre comenzó, por tanto, en la unidad previa destinada a prevenir recaídas.

El cierre del programa no debe suponer una ruptura total de la relación entre las personas que forman el grupo y terapeutas, sino que es importante dejar una puerta abierta para establecer contactos futuros, sean programados o cuando ésto se considere necesario o conveniente por alguna de las partes.

Se realizarán al menos cuatro sesiones de seguimiento tras la finalización de programa, a los tres, seis, nueve y doce meses. Su objeto es valorar si ha existido algún tipo de problema relacionado con el objetivo del programa y las respuestas que se han empleado para afrontarlo, así como los resultados obtenidos.

TALLER ENTRE-CULTURAS

El Taller Entre-Culturas nace de la necesidad de ofrecer en los centros penitenciarios un espacio que permita a los internos e internas acercarse con respeto y tolerancia a otras culturas, complementando el abordaje terapéutico realizado en el programa de intervención psicosocial DALIL.

Las prisiones son espacios multiculturales en los que conviven personas de diferentes países, culturas y religiones. Sin embargo, esto no siempre implica la interacción positiva entre ellos. Por ello, debe ser la institución la que facilite el contacto e interacción entre diferentes pueblos y culturas con el fin de mejorar la convivencia entre la población interna.

Diferentes teorías clásicas de psicología social avalan los beneficios del contacto intergrupal (Allport, 1954) con el fin de reducir los prejuicios y mejorar las relaciones interpersonales.

Este taller se plantea como complemento al programa de tratamiento, desarrollándose en paralelo, con una duración aproximada de 6 meses. Si bien, se puede aplicar de forma independiente al programa, con el único fin de potenciar la interculturalidad y mejorar la convivencia en los centros.

Los destinatarios y destinatarias del programa serán:

- Participantes del programa terapéutico DALIL
- Internos e internas del centro penitenciario procedentes de diferentes orígenes culturales y religiosos.

Se estructura en cinco unidades que abordarán diferentes temáticas como la cultura, las religiones, igualdad y no discriminación, valores democráticos y nuevas tecnologías.

Se trata de ofrecer una guía de diferentes tipos de actividades para facilitar al equipo multidisciplinar la puesta en marcha del taller.

5.5. EVALUACIÓN

Como el resto de los programas específicos de tratamiento elaborados y aplicados por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, es necesario evaluar si el programa

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

DALIL es eficaz, en cuanto que permite que se consigan los objetivos establecidos para dicha intervención.

Además, evaluar los resultados del programa nos va a permitir:

- Ver si el programa provoca los cambios esperados en cada participante.
- Comprobar si el programa es más eficaz para unos grupos que otros.
- Conocer en qué variables psicológicas se ha influido más.
- Tomar decisiones sobre cada caso en base a datos objetivos.

Sin embargo, es necesario tener en consideración una serie de elementos que van a influir en la eficacia de la evaluación:

- Nos encontramos ante una importante heterogeneidad de los casos y de los grupos, lo cual puede hacer que se observen diferencias entre sujetos o entre grupos en los resultados obtenidos.
- El objetivo que se plantea es la desvinculación, no se interviene en las creencias. Esto limita los resultados, pues un trabajo en desradicalización es más profundo, aunque también mucho más complejo.
- Puesto que es difícil medir la reincidencia, variable “estrella” de la eficacia de un programa, tenemos que evaluar los cambios en las variables trabajadas en cada unidad, y de forma transversal, a lo largo del programa.

Por todo ello, la evaluación que se ha diseñado para este programa se va a realizar de forma conjunta entre la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias y el equipo de investigación de Ángel Gómez de la UNED, los cuáles llevarán a cabo la evaluación externa del programa. La realización de la evaluación interna corresponderá al equipo de terapeutas que apliquen el programa, así como a otros/as profesionales del centro penitenciario en el que se imparta el mismo.

Se ha planteado un **diseño cuasiexperimental con evaluación inter e intrasujeto**. Esto supone que se van a medir tanto los cambios que se producen en cada caso (antes y después del programa) como los cambios que se producen entre los grupos (ver si hay diferencias entre los grupos antes y después de la intervención). Además, los cambios se recogerán en diferentes momentos temporales.

En definitiva, contamos con las siguientes variables independientes (aquellas que manipula/ controla el equipo de investigación):

- Grupo al que pertenece el interno
 - a) Comparación entre el grupo control (internos/as de los grupos A, B y C que no hacen programa) y grupo de internos /as que participan en el programa.

- b) Comparación entre internos/as del grupo A, B y C.
- Momento temporal en el que se aplican las pruebas: antes de empezar el programa, a los 7 meses, cuando se termina y a los seis meses desde su finalización.

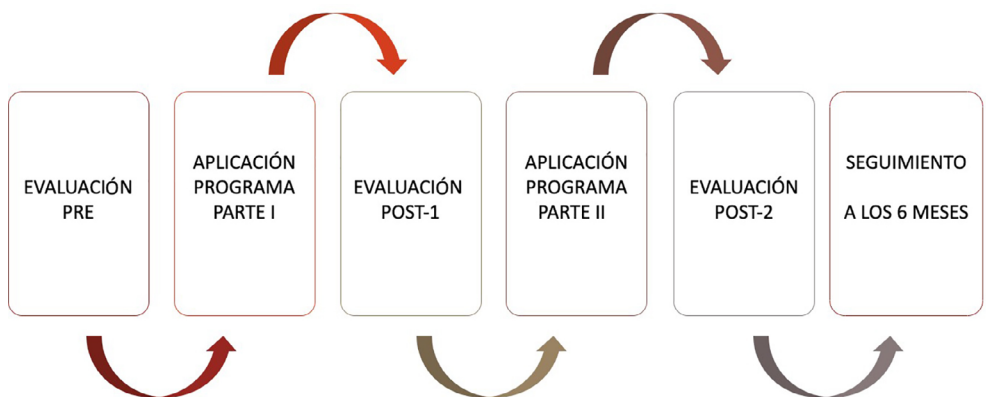


Las variables que vamos a medir para ver si el programa es eficaz y en las que esperamos cambios (variables dependientes) son las siguientes:

- Variables psicosociales: obtenidas mediante autoinformes.
- Variables conductuales: obtenidas de la observación de la conducta.
- Otras variables: obtenidas del expediente penitenciario e instrumento evaluación del riesgo.

Por otro lado, se realizará una evaluación cualitativa, pues se pretende preguntar a terapeutas y a participantes (por separado) sobre los contenidos del programa, su eficacia, las dificultades encontradas, etc., a través de **grupos de discusión**.

Se muestra a continuación un esquema de cómo se va a realizar la evaluación:



Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

En definitiva, como se puede comprobar, se pretende realizar una evaluación exhaustiva y completa, controlando los sesgos metodológicos que puedan aparecer, de tal forma que de una manera rigurosa y basada en la evidencia empírica podamos concluir si el programa es eficaz para prevenir y evitar las conductas no lícitas o ilegales relacionadas con la radicalización violenta de etiología yihadista.

Marco teórico

I. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TERRORISMO

I.1. INTRODUCCIÓN

Este primer capítulo del programa tiene como finalidad ofrecer una **aproximación conceptual al terrorismo de tipo yihadista**. Para ello, a través de la definición de terrorismo, con un carácter esencialmente teórico, se realiza un análisis del perfil criminal de estas personas. Se revisan las características sociales, psicológicas y demográficas de quienes integran estos grupos y cómo han evolucionado durante los últimos años en nuestro país. En el último apartado de este capítulo se aborda el islam como religión y algunos hechos recientes que ayudan a comprender el fenómeno del terrorismo yihadista internacional.

En segundo lugar, se revisan las **propuestas de ámbito internacional**, con especial referencia a las recomendaciones de la *Radicalisation Awareness Network* (RAN) y de organismos tales como el Consejo de Europa o Naciones Unidas. A su vez, se hace una mención a los programas que en la actualidad se están llevando a cabo en otros países.

La última parte de este marco teórico aborda las principales **teorías y modelos que explican el fenómeno del terrorismo** con una alusión a las variables psicológicas que resultan de interés para la intervención sobre estas personas. Se hará especial mención a los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias dirigida por el Catedrático de psicología social de la UNED, D. Ángel Gómez Jiménez (Gómez y Blanco, 2021). Este apartado finaliza con recomendaciones generales de intervención.

I.2. CONCEPTO DE TERRORISMO

El terrorismo no tiene una definición única, ya que a lo largo del tiempo ha ido evolucionando con los acontecimientos históricos. La idea de terrorismo moderno surgió a finales del siglo XVIII en el llamado reinado del Terror, durante la Revolución francesa. A mediados del siglo XIX ya se asociaba con grupos anarquistas. Fue en este siglo cuando

se publicó el ensayo titulado “Asesinato” de Karl Heinzen, para quien el asesinato no estaba prohibido en la política: *“Si tienes que dinamitar la mitad de un continente y derramar un océano de sangre con el fin de destruir a un millón de bárbaros, no tengas escrúpulos de conciencia”*. Bakunin en su manifiesto de “Los principios de la revolución” de 1869 escribió *“Los revolucionarios han de mostrar indiferencia hacia las lamentaciones de los condenados y no han de aceptar ninguna componenda. No reconocemos más acción que la destrucción”*. Ya en aquella época los anarquistas usaban los medios de comunicación, como la prensa y el telégrafo, para dar publicidad a sus acciones. Para ellos *“el buen revolucionario, tenía que ser un soldado anónimo, duro consigo mismo, duro con los demás, sin dejar espacio para el amor, la amistad o la gratitud”*.

En el siglo XX aparecieron las organizaciones terroristas tal y como las conocemos hoy. En agosto de 1968, meses antes de la explosión de terror en el Ulster, ETA tiroteó en Irún al comisario Melitón Manzanos, jefe de la Brigada Social de San Sebastián. Con aquel asesinato dio comienzo un periodo de brutalidad terrorista en ambos territorios que sobrepasó tres décadas. El terrorismo que han practicado ETA y el IRA tiene unas raíces distintas, pero un mismo objetivo: la independencia, lo que ha supuesto un cierto grado de apoyo social.

Otros movimientos europeos de la década de los setenta del pasado siglo, como los GRAPO, Baader Meinhof, las Brigadas Rojas y el grupo japonés Facción del Ejército Rojo no contaron con ningún apoyo social, lo que impidió su continuidad. Aquellos grupos no eran iguales, ni buscaban los mismos objetivos. Sin embargo, todos compartían la **justificación de la acción violenta** e indiscriminada para alcanzar unos fines políticos.

Los estudios de ciencias sociales sobre el terrorismo son bastantes novedosos, por lo que aún no existe una gran base científica desarrollada. Una de las definiciones más completas que tenemos para el término **terrorismo** es: *“actos de agentes no estatales que suponen amenaza o uso real de fuerza ilegal o violencia para obtener un objetivo político, económico, religioso o social mediante el miedo, la coacción o la intimidación”* (Institute for Economics and Peace - IEP).

1.3. TERRORISMO Y RADICALIZACIÓN

Es importante diferenciar entre **terrorismo y radicalización**. La radicalización no tiene por qué suponer un uso de la violencia. Todo acto terrorista conlleva un uso de la violencia, pero no todo individuo radicalizado va a usar la violencia para conseguir sus objetivos, o imponer sus ideas. Volveremos sobre esta idea en el tercer apartado de este marco teórico.

La radicalización puede suponer que los individuos realicen acciones legales y no violentas (activismo) o por el contrario acciones ilegales y violentas (acto terrorista). Por este motivo, conviene diferenciar conceptualmente entre **terrorismo y radicalización**. En el primer caso, existe acuerdo en señalar el carácter violento y rupturista, de acuerdo a lo señalado anteriormente.

Cuando nos referimos a la **radicalización violenta**, en este caso de tipo yihadista, nos referimos al *“proceso a través del cual un individuo adopta, en mayor o menor grado, actitudes y creencias que justifican tanto utilitaria como moralmente el terrorismo inspirado en una versión salafista y a la vez belicosa del credo islámico”* (Reinares y García-Calvo, 2013).

Estas definiciones implican que del radicalismo ideológico no deriva en todos los casos en una acción terrorista o violenta.

Diversos estudios perfilan los **mecanismos individuales y grupales de radicalización** (McCauley y Moskalenko, 2017). En cuanto a los mecanismos individuales se habla de victimización personal, sentimiento de agravio político y pertenencia a un grupo radical en el que uno se quiere sentir integrado y para ello toma parte de las actividades radicales del grupo, buscando un sentimiento de pertenencia. Con respecto a los mecanismos de funcionamiento de los grupos radicales, suele existir una fuerte presión social para alcanzar acuerdos, siendo los individuos con las ideas más extremas los que se acaban imponiendo en el grupo. Además, la cohesión entre los miembros de un grupo radical es extrema y las acciones cada vez más radicales atraen a nuevos miembros. Con la presión policial y gubernamental contra estos grupos, muchos miembros abandonan el grupo, pero los radicales desarrollan aún más sus convicciones.

Algunos autores, tras analizar numerosos modelos de radicalización, subrayan tres elementos para que se produzca este proceso: **resentimiento, ideología y movilización**. Por tanto, se entiende que la radicalización no es un proceso lineal (Neumann, 2008), estando influido por distintas variables.

Los grupos radicales comparten un serie de elementos comunes: la percepción de un problema grave en la sociedad que se asocia a un agravio sobre dicho grupo, la insatisfacción en el modo en que se gestiona dicho problema por parte de las instituciones, un convencimiento de la superioridad de las normas y valores grupales sobre el resto y, lo que resulta especialmente importante, la asunción de **una ideología que legitima la violencia** como forma de lograr los fines deseados (Bergen, Van Feddes, Pels, y Doosje, 2015). Una violencia que, además, se percibe como una estrategia eficaz.

En los procesos de radicalización, cobra especial relevancia **la ideología** como elemento dinamizador. Las ideologías son sistemas específicos de creencias que interpretan el mundo y que dictan cómo deberían ser las cosas y quién es responsable de ciertas situaciones. También suelen ofrecer opciones para solventar problemas morales. Normalmente las ideologías buscan simplificar la complejidad de la vida, proporcionando dicotomías de funcionamiento. Están orientadas a generar creencias y, por tanto, es difícil luchar contra una ideología mediante la exclusiva presentación de hechos adicionales o diferentes. Si bien son inevitables y no necesariamente negativas, a menudo polarizan la sociedad, creando una mentalidad de categorías sociales incompatibles, lo cual puede ayudar al

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

reclutamiento y a la radicalización. Las ideologías, por tanto, son a menudo hojas de ruta hacia la acción.

Especial atención merecen los factores que destacan la **radicalización dentro de las prisiones**, entre los que pueden mencionarse la presión grupal, el contacto con otras personas radicalizadas, el desarraigo familiar propio de internos e internas no nacionales en el ámbito penitenciario, las crisis de identidad, los deseos de pertenencia a un grupo, la necesidad de cambio y la búsqueda de apoyo y protección. Como posteriormente se abordará, la prisión es un escenario en que puede propiciarse un estado de **elevada vulnerabilidad**, dejando al individuo permeable a determinadas influencias externas que pueden dotar a su vida de sentido, creando de forma añadida un sentimiento de pertenencia susceptible de cubrir determinadas necesidades no satisfechas.

La importancia del grupo, la existencia de algunos sentimientos, la **predisposición a la violencia** y la necesidad de pertenencia y sentido, entre otros factores, bien podrían explicar el proceso de radicalización violenta de algunos individuos. Como venimos indicando, reservaremos la tercera parte de esta introducción teórica a describir algunas de las aportaciones más relevantes.

I.4. PERSONAS CONDENADAS POR TERRORISMO: EL PERFIL CRIMINOLÓGICO

“El terrorista cuando entra en la organización, que es una secta que manipula a todos, les priva de la libertad y les impide salir de ella. Cuando ingresa en este sistema estructurado, digamos que su personalidad sufre mutaciones y mantiene periodos de encendido, o en “on”, y otros de apagado, o en “off”. En el segundo caso es alguien aparentemente normal, que puede estar conviviendo con nosotros sin que tengamos ni idea de su verdadera identidad. Por el contrario, en el primer caso, cuando está encendido, se destapa el monstruo que hay en él y aparece fríamente todo su odio muy bien controlado para lograr sus objetivos, que muchas veces son el crimen y el asesinato indiscriminados”. Estos individuos sufren una deformación del sentido de la realidad, un oscurecimiento mental y una pérdida total de su libertad interior: “No padecen una patología permanente, sino más bien eclipses patológicos, en los que cometen sus actos de barbarie sin piedad y sin asomo de sentimiento de culpa. La realidad distorsionada en la que viven les hace poseedores de una verdad absoluta, que quieren imponer, aunque sea con sangre, dolor y muerte. Persiguen aniquilar a unos cuantos, según la magnitud del atentado, para causar el miedo y el horror en la mayoría. Y cuanto más devastadoras son las consecuencias y mayor es el impacto en la población, más próximos se sienten al éxito” (Alonso-Fernández, 2002).

La mayor parte de las personas detenidas en el Estado español (más del 80%) son hombres jóvenes (la media de edad es de 30 años) casados y con hijos. La nacionalidad predominante es la marroquí y la española, procedentes sobre todo de las ciudades de

Ceuta, Melilla y Barcelona. El 80 % son musulmanes de origen y el resto tendrían un origen converso. Hay inmigración de primera generación como de segunda y de estos últimos la mayoría de los casos son nacidos en España. Tienen más estudios secundarios que primarios, sobresaliendo los individuos empleados como personal de servicios, en situación de paro laboral y quienes carecen de ocupación conocida. Son de ascendencia cultural o familiar musulmana, teniendo un conocimiento del islam más bien elemental (Reinares, García-Calvo y Vicente, 2016).

El proceso de radicalización se suele dar tanto en un **entorno offline** (espacios públicos y privados) como **online** (a través de la red), aunque el porcentaje de personas radicalizadas solo en entornos *offline* es mayor. Entre los ámbitos físicos de radicalización destacan los domicilios privados, lugares de culto y centros culturales islámicos. De igual forma, las prisiones se han convertido en uno de los ámbitos donde existe un adoctrinamiento en lo que concierne al ideario islamista más radical.

1.5. SITUACIÓN DE LAS PERSONAS CONDENADAS POR TERRORISMO EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

El fenómeno del terrorismo en nuestro país ha experimentado una evolución que no resulta ajena a la Institución Penitenciaria. Así, aunque ETA ha sido la principal amenaza terrorista de carácter autóctono durante décadas, el riesgo en la actualidad se ha desplazado hacia otros movimientos extremistas.

En este sentido, la clasificación de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias para los distintos grupos extremistas refleja la distribución numérica entre aquellas personas condenadas por terrorismo yihadista (grupo FIES A), quienes exhiben una conducta proselitista o reclutadora (grupo FIES B) y quienes se encuentran radicalizados o son vulnerables a un proceso de radicalización (grupo FIES C).

Dos datos sobresalen al analizar las cifras: uno, la presencia de hombres es muy superior a la de mujeres; y dos, el número de personas pertenecientes al grupo A claramente superior a los otros dos, incluso si exceptuamos del Grupo A a quienes se encuentran en situación preventiva.

Respecto a la procedencia, Marruecos es el principal país de origen. No obstante, es importante señalar que España es también uno de los principales lugares de procedencia. Ello corrobora la hipótesis de que el terrorismo que nos ocupa no es necesariamente un fenómeno protagonizado por personas nacidas fuera de España o Europa, sino que el radicalismo violento es una realidad que emana en muchas ocasiones de nuestra propia sociedad.

Lo anterior es claramente visible para los grupos A y C, y en menor medida para el B. En cualquier caso, parece un error asociar este nuevo terrorismo con variables tales como la extranjería o la inmigración, ya que muchos de los actos terroristas vividos en Europa a lo largo de los últimos años han sido protagonizados por las segundas gene-

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

raciones de inmigrantes procedentes de países árabes o incluso sus descendientes, ya europeos.

Del mismo modo, tampoco parece creíble establecer un nexo causal entre la marginalidad y el terrorismo, ya que son muchos los casos de terroristas aparentemente integrados e integradas en sus sociedades de acogida.

1.6. CRONOLOGÍA DE ACONTECIMIENTOS RECIENTES

Para una mejor comprensión del radicalismo violento que nos ocupa, se ofrece a continuación una breve cronología de los hechos históricos relacionados con el surgimiento del fenómeno terrorista yihadista:

1979 → Invasión soviética de Afganistán para intentar evitar la caída del régimen comunista que había en ese momento en el país afgano. Durante los años siguientes llegan combatientes musulmanes a Afganistán procedentes de otros países árabes.

1984 → Se crea el MAK (Oficina de servicios a los muyahidines árabes en Afganistán) con la finalidad de reclutar a los voluntarios para la lucha contra los soviéticos. Se le considera el precursor de Al-Qaeda.

1987 → Documento fundador de Al-Qaeda. Sus objetivos fundamentales son: expulsar a las fuerzas occidentales de los países musulmanes, sustituir a los gobiernos musulmanes impíos por otros de ideario yihadista, la reconquista de los territorios que fueron en su día musulmanes, crear una *umma* universal y un califato universal regido por la *sharía*.

1989 → Se retiran los soviéticos de Afganistán. La mayor parte de los voluntarios no pudieron volver a sus países de origen donde se les perseguía por su islamismo radical.

1998 → El 23 de febrero, el Frente Islámico Mundial para la Yihad contra los Judíos y los Cruzados, declara la guerra contra EE.UU y sus aliados. Meses después se producen los atentados contra las embajadas de EE. UU en Tanzania y Nairobi.

2000 → Se produce el atentado de Al-Qaeda contra el destructor *USS Cole* en el golfo de Adén.

2001 → Atentado de Al-Qaeda contra el World Trade Center de Nueva York.

2003 → EE. UU invade Iraq. Decisiones tales como la disolución del ejército iraquí, que supuso que medio millón de hombres armados se quedaran sin trabajo, facilitó la aparición de una insurgencia iraquí que consideró a EE. UU como un enemigo invasor.

2006 → Se escinde Al-Qaeda en Iraq de la central de Al-Qaeda y pasa a denominarse Estado Islámico (EI).

2010 → Se inicia una oleada de protestas masivas, conocidas como Primavera Árabe. Este fenómeno sacude a varios países: Túnez, Egipto, Argelia, Siria, Libia, Marruecos, Yemen, etc. Algunas de las reivindicaciones se originaron por las desigualdades sociales, la corrupción gubernamental y los déficits democráticos. En algunos casos, se produjo el derrocamiento de algunos gobiernos, como en el caso de Túnez o Egipto.

2014 → Abu Bakr Al Bagdadi proclama el califato bajo el poder del EI y se nombra califa.

2017 → El EI pierde el territorio de Iraq. El llamamiento que hace el Estado Islámico a sus seguidores cambia: en vez de llamar a sus seguidores a que acudan al califato, pide que se haga la yihad allí donde se encuentren.

2019 → El EI pierde también el territorio de Siria. En septiembre de 2019 se produce un cambio de estrategia en el EI. En octubre EEUU anuncia la muerte de Al Bagdadi, líder del EI. El EI proclama la expansión ideológica y se habla de ciber-califato y su influencia a nivel global. Se busca la expansión a otras zonas de influencia como Asia y África.

2020 → Tras las derrotas militares en Siria e Irak, el EI centra su atención en el Sahel, que pasa a convertirse en el nuevo epicentro del terrorismo yihadista. La estrategia pasa de una "yihad global" a una "yihad local", con numerosos grupos que tratan de administrar y gobernar territorios según los preceptos del salafismo yihadista.

2021 → Las fuerzas estadounidenses abandonan Afganistán, los talibanes toman Kabul y se establecen en el poder. Los grupos yihadistas más activos y mortíferos son: el EI, Al-Shabaab, los talibanes y Jamaat Nusrat Al-islam wal Muslimeen (JNIM).

2022 → En agosto de 2022 EEUU comunica la muerte de Al-Zawahiri, líder de Al-Qaeda. La mayor parte de la actividad terrorista de los diversos grupos locales yihadistas se ha trasladado a la zona subsahariana, que asume el 48% de muertes en el mundo por terrorismo.

1.7. CONCEPTOS SOBRE EL ISLAM

El islam es la **segunda religión del mundo** y cuenta con más de 1800 millones de creyentes, lo que equivale a casi una cuarta parte de la población mundial¹. En la actualidad, los países de mayoría musulmana más poblados se sitúan en la zona de Asia-Pacífico (como Indonesia o Pakistán), en el norte y centro de África, Oriente Medio, Oriente Próximo, Turquía y Centroeuropa (Bosnia-Herzegovina o Albania). Solo un 15% de los musulmanes son árabes. En el año 2016, la población musulmana en Eu-

¹ «Why Muslims are the world's fastest-growing religious group». Pew Research Centre. April 2017.

ropa se situaba alrededor de 25,8 millones de personas, el 5% de la población total europea. Por lo tanto, nos estamos refiriendo a una religión universal, con una indudable pluralidad cultural, étnica y racial. No sólo es **la tercera de las grandes religiones monoteístas**, junto con el judaísmo y el cristianismo (lo que la convierte en una referencia cultural de primer orden), sino que ha sido una de las grandes civilizaciones de la historia de la humanidad.

La palabra *islam* significa “paz”, “sumisión” y “total entrega a Dios”. Los fieles se denominan **musulmanes** (no islámicos, ni mahometanos); el término *islámico* hace referencia a aquello relacionado con esta religión (plegaria, arte, corrientes literarias y artísticas, movimientos culturales, etc.). En cambio, tal como explica Luz Gómez (2019), el término *islamista* hace referencia a muy diferentes corrientes de índole política partidarias del uso de algunos aspectos de la ley islámica como ley civil. El islamismo, o mejor dicho los islamismos, abarcan desde posiciones políticamente pluralistas y teológicamente inclusivas (por ejemplo, el partido Ennahda, partícipe del Gobierno tunecino tras la revolución de 2011) a modelos autocráticos y excluyentes (Arabia Saudí o la República Islámica de Irán).

1.7.1. El Corán y la Sunna

El libro sagrado de los musulmanes es el **Corán** (*al Qur'an*), palabra que significa “recitación”, ya que Muhammad recitaba los textos que recibía por revelación a lo largo de aproximadamente 23 años, entre el 610 y el 632, año de su muerte. El Corán consta de 114 suras (o capítulos) y 6.536 aleyas (versículos). Las suras están dispuestas de mayor a menor extensión, sin seguir un orden cronológico. Se considera como texto sagrado el Corán en lengua árabe, siendo además la principal fuente para la denominada *sharía* o ley islámica. Constituye una guía espiritual, ética y moral para los musulmanes y una reflexión sobre la naturaleza del ser humano. Las traducciones no tienen la misma consideración de texto sagrado, pues se trata de aproximaciones en diferentes lenguas a los significados originales del texto.

Por tanto, el Corán es un libro de la primera mitad del siglo VII, escrito en un árabe de la época y que es memorizado por la comunidad musulmana de educación tradicional y para su recitación en la oración. A diferencia de lo que sucede con la Biblia en la tradición católica, es habitual que cualquier musulmán tenga algún ejemplar del Corán, o que se escuche su recitación mientras se hacen otras actividades.

Junto al Corán, el ejemplo del Profeta también es un referente doctrinal de primer orden. El conjunto de los relatos que recogen dichos y hechos de Muhammad se conoce como *hadiz* y da lugar a la **Sunna**, la tradición.

1.7.2. La práctica del Islam

Ser musulmán se manifiesta en cinco obligaciones de culto compartidas por toda la comunidad musulmana del mundo sin distinción. Son conocidas como “los cinco

pilares del islam”: reconocer que solo hay un Dios y Muhammad es su profeta (*shahada*); realizar las cinco oraciones preceptivas diarias (*salat*); dar el impuesto de purificación a los más desfavorecidos (*zakat*); cumplir con el ayuno (*sawm*) en el mes de ramadán y peregrinar a La Meca (*hajj*), cuando ello sea posible, al menos una vez en la vida.

1.7.3. Yihad versus yihadismo

La palabra *yihad* significa en árabe “esfuerzo”, en el sentido más amplio de la palabra. Se trata de la contribución que el creyente realiza en pro de sus obras: actos de adoración, de culto, esfuerzo intelectual, moral, físico, etc. En la tradición islámica se habla de una *yihad mayor* (esfuerzo espiritual de cada creyente por mejorar personalmente y realizar alguna contribución a su sociedad) y una *yihad menor* (esfuerzo para defender a la comunidad musulmana de una agresión externa, la *yihad armada*). En este último caso, la *yihad* tiene unas reglas propias y bajo la condición de ser defensiva, aunque es cierto que a lo largo de la historia del islam siempre ha habido interpretaciones belicistas del concepto. Sin embargo, es en los años setenta del s. XX, principalmente a raíz de los sangrientos procesos de descolonización, cuando adquiere mayor fuerza una corriente ideológica que mantiene que esta *yihad* bélica es una obligación de todo musulmán para liberar a la comunidad musulmana del mundo del yugo occidental y que no atiende a ninguna regla ni restricción en el uso de la violencia. Es lo que se conoce hoy día como *yihadismo* (Gómez, 2019).

1.7.4. Salafismo

El salafismo representa la vuelta a los orígenes del islam. En un principio, el movimiento *salafiyya* nació en el contexto de un proyecto de renacimiento del pensamiento musulmán iniciado por ideólogos fascinados por el progreso de occidente a finales del s. XIX. Posteriormente, ya en pleno proceso de descolonización y el correspondiente auge de movimientos nacionalistas y socialistas, el salafismo se transforma en una forma de pietismo apolítico, considerando que las tradiciones posteriores y la occidentalización han “deformado” el islam, provocando la decadencia de las sociedades musulmanas, con lo cual era necesario “volver” a los supuestos orígenes del islam. En su búsqueda de la esencia original del islam, el salafismo empezó a fomentar una lectura literal del Corán que excluye todo uso de la razón o cualquier esfuerzo intelectual de interpretación (Tozi, 2003).

Hay un error al considerar a los y las salafistas como terroristas, ya que estamos en esencia ante musulmanes rigoristas, distinguiéndose entre un salafismo de tipo pietista y apolítico (como los diversos grupos de predicación islámica que se mueven por Europa) y un salafismo politizado en diferente medida (Gómez, 2019). Por tanto, sólo si se da el paso a la violencia podemos estar hablando de terrorismo.

1.7.5. Sufismo

Es la vertiente más espiritual del islam. En los primeros tiempos algunos ascetas orientaron sus creencias hacia un lado más místico, espiritual y esotérico. De acuerdo con González (2015): “Es una vertiente del islam que ha trascendido las fronteras políticas y geográficas del mundo, los cismas religiosos y las escuelas de jurisprudencia islámica, así como las divisiones clásicas de género y de clase”.

Por tanto, el sufismo es la dimensión interna y espiritual del islam y constituye la ciencia del *ihsan* (prácticas internas, desarrollo de la propia espiritualidad), mientras que el *fiqh* es la ciencia del islam (prácticas externas, jurisprudencia y ritos).



Toda corriente literalista del islam (como el salafismo o el wahabismo, por ejemplo) considera inválida cualquier otra visión del islam que no consista en la lectura estrictamente literal del Corán y de los hadices del profeta. La ideología yihadista considera también los movimientos sufíes como un enemigo a combatir.

1.7.6. Sunníes y chiíes. Las dos grandes ramas del islam

Tras la muerte del profeta Muhammad se desató un problema sucesorio en la primera comunidad musulmana, dividiéndose entre quienes consideraban que el sucesor debía ser el primo y yerno del profeta, Ali, y quienes consideraban que debía ser Abu Bakr. Este es el origen de la división que se mantiene hasta nuestros días entre las dos grandes corrientes: los *chiíes*, seguidores de Ali, y los *sunníes* o seguidores de la *sunna* o ejemplo del Profeta. Dicha división se encarna en nuestros días en la tensa rivalidad entre Arabia Saudí e Irán, las dos grandes potencias de Oriente Próximo que pretenden ser referente de sunníes y chiíes, respectivamente (Gómez, 2019).

La corriente chiita representa un 10% de la población mundial musulmana. Tiene una jerarquía de clérigos, cuyo líder espiritual y político es el **aytolá**. Irán es la única República Islámica chií del mundo. Otros países de mayoría chií son Irak y Bahrein.

La corriente sunní es mayoritaria, ya que cerca del 90% de hombres y mujeres musulmanes pertenecen a esta rama. Para la comunidad sunní, son los **imanes** los que dirigen la oración y los **ulemas** los que hacen una interpretación del Corán y la sharía. Ambas figuras se encuentran subordinadas al Estado. Arabia Saudí es la gran potencia sunní, junto con Egipto o Emiratos Árabes.

Dentro de la complejidad del islam como religión, existen 4 escuelas sunníes de interpretación jurídica: *malikí*, *shafí*, *hanafí* y *hanbalí*, cada una con influencias culturales en diferentes zonas geográficas. La *hanbali*, la más estricta y rigorista de todas, que únicamente acepta como válidos una interpretación literal del Corán y la Sunna. Es la que se aplica

en Arabia Saudí a través del wahabismo, mientras en la zona del Magreb, la malikí es la más extendida.

GLOSARIO

Fuente: <http://twistislamophobia.org/glosario/>

- **Alá / Allah.** “Alá” es la castellanización de la palabra árabe “Allah”, que significa “Dios”. No es un nombre propio de un dios particular de los musulmanes, sino el Dios único común de las religiones monoteístas. Los árabes de otras religiones (como cristianos, judíos o drusos) también usan la palabra “Allah” para referirse a Dios. Del mismo modo, los musulmanes de lengua no árabe pueden usar diversos términos en sus propias lenguas para referirse a la divinidad.

El uso recurrente de la palabra “Alá” para generar titulares o títulos de impacto referidos a musulmanes resulta abusivo y a veces ofensivo. Primero, porque reafirma el prejuicio de que los musulmanes adoran a una divinidad particular y distinta de Dios. Segundo, porque atribuye a Dios la responsabilidad sobre acciones humanas.

Entre las características que le atribuye el islam a Dios no está la de ser “padre”, ni siquiera metafóricamente, por lo que expresiones literarias del tipo “hijos de Alá» para referirse a los musulmanes carecen doblemente de sentido para estos. En primer lugar, porque Alá no es una divinidad particular sino el mismo Dios único de todas las religiones monoteístas. En segundo lugar, porque los musulmanes no se nombran a sí mismos como hijos de Dios, sino en todo caso como hijos de Adán.

- **Allahu akbar.** Esta frase (que en árabe se llama *takbir*) se utiliza en multitud de ocasiones y es una de las más expresivas de la fe musulmana. Significa literalmente “Dios (**Allah**) es más grande”. Gramaticalmente, falta la segunda parte de la comparación (¿más grande que qué?), que se considera innecesaria por la propia idea de que Allah está más allá de cualquier contingencia o definición.

La frase se pronuncia repetidamente en la oración musulmana, así como en multitud de circunstancias de la vida cotidiana, para expresar agradecimiento, sorpresa, alegría, alivio, resiliencia, dar ánimos, etc. No es, como alguna gente parece creer, un grito de guerra que precede a un acto violento o incluso un indicador para saber si un acto violento debe ser calificado o no de terrorismo. Es más, la expresión está tan integrada en el lenguaje cotidiano que ni siquiera debe atribuírsele una intención necesariamente religiosa.

- **Árabes.** Ser árabe y ser musulmán son cosas totalmente distintas. Los árabes, históricamente, son los descendientes de los habitantes de la Península Arábiga, donde surgió el islam. En la actualidad, se llama “árabes” a las personas cuya lengua materna es el árabe, y/o que son originarias de los llamados países árabes, donde

el árabe es lengua oficial (aunque en varios de esos mismos países existen poblaciones no árabes). Es por tanto un concepto cultural y lingüístico, no religioso. Aunque la lengua árabe y el islam están muy vinculados, porque el árabe es la lengua del Corán, la inmensa mayoría de los musulmanes del mundo no son árabes. De igual modo, existen millones de árabes que profesan religiones distintas del islam, o que no profesan ninguna.

- **Calendario islámico.** Calendario lunar utilizado tradicionalmente en el mundo islámico, cuyo cómputo comienza con la **Hégira** o *hiyra* (año 622 de la era cristiana), motivo por el cual se llama también calendario *hiyri*. Se compone de 354 o 355 días distribuidos en 12 meses de 29 o 30 días. Los días comienzan con la puesta del sol y los meses con la luna nueva. Las distintas latitudes y formas de establecer oficialmente la aparición de la luna ocasionan diferencias de fecha entre diferentes territorios, relacionadas por ejemplo con el inicio y fin del mes de ramadán y otras festividades. Asimismo, al ser más corto que el calendario solar, los meses lunares no tienen una correspondencia fija con los solares ni con las estaciones del año.
- **Chiismo.** El chiismo es una de las dos grandes ramas del islam que existen hoy, y a la que pertenecen en torno a un 15% de los musulmanes. La división entre el islam chií (o chiíta) y la rama mayoritaria, **sunni**, tiene un origen político (*shi'a* en árabe significa “facción” o “partido”), que solo más tarde adquirió características doctrinales. En términos generales, el chiismo se caracteriza por la importancia que se otorga al recuerdo y el martirio de los imanes descendientes de Ali y Fátima (yerno e hija del profeta, respectivamente), a los que se considera los transmisores más fidedignos de las enseñanzas del profeta.
- **Corán.** En árabe, *al-Qur'án*: “la lectura” o “la recitación” por excelencia. La forma tradicional castellana, hoy en desuso, es *Alcorán*. Es un libro que contiene el conjunto de revelaciones que según la tradición islámica le hizo **Allah** (Dios) al profeta Muhammad por medio del ángel Gabriel. Por tanto, la mayoría de los musulmanes cree que el Corán contiene la palabra literal de Dios tal y como fue revelada. La revelación se hizo a lo largo de 22 años y por ello el Corán recoge tanto cuestiones de carácter general como otras que hacen referencia a acontecimientos específicos de la vida del profeta y los primeros musulmanes. El Corán se recogió por escrito después de la muerte del profeta y formalmente está dividido en 114 **azoras o suras** (capítulos) que contienen más de seis mil **aleyas** o versículos.

Entre **las ideas infundadas** que existen respecto al Corán están las siguientes:

1. El Corán es un conjunto completo de normas que regulan todos los detalles de la vida de los musulmanes. No es cierto. Solo un 10% de los versículos del Corán se refieren a deberes y rituales concretos, y únicamente unos 80 (poco más del 1%) contienen normas propiamente jurídicas.

2. Los musulmanes creen que el Corán es la palabra de Dios, por tanto, toman y aplican literalmente cualquier cosa que diga. Tampoco es cierto. La tradición interpretativa musulmana no permite la interpretación literal de versículos sueltos y descontextualizados, tal y como hoy en día hacen supuestos “expertos” en el ámbito mediático, académico, político, etc. Cualquier interpretación tiene que tener en cuenta lo que dicen otros versículos que traten del mismo tema o de temas afines, cuáles son las circunstancias en las que se revelaron los versículos, cómo fueron interpretados y aplicados por el profeta y sus compañeros, y cuáles son las opiniones de los distintos expertos y escuelas al respecto.
- **Fetua/fatua /fatwa.** Dictamen en materia de jurisprudencia islámica, emitido por un **muftí**, en teoría a petición de una segunda persona que realiza la consulta. Dada la inexistencia de clero formal en el **islam**, las fetuas se apoyan en el magisterio moral del muftí y su opinión no es necesariamente representativa ni vinculante para la comunidad de musulmanes. No obstante, la idea más extendida sobre las fetuas procede del uso partidista que en ocasiones se hace de las mismas, con el objeto de legitimar y deslegitimar, con argumentos religiosos, posiciones políticas.
 - **Halal.** Lo “lícito” o “permitido” de acuerdo con la ley y la ética islámicas. En tiempos recientes, se ha popularizado la marca “halal” referida a los alimentos y otros objetos de consumo, para indicar que no contienen nada opuesto a las prescripciones islámicas.
 - **Haram.** Lo “vedado” de acuerdo con la ley y la ética islámicas. En su sentido general, se aplica a aquello que se considera ilícito o no permitido. Sin embargo, también se utiliza para referirse a lugares especialmente sacros, como los llamados **santos lugares**, cuyo nombre más literal es “los lugares haram”.
 - **Hiyab.** Literalmente, “cortina” o “velo”, que es el significado con el que aparece en el Corán. Referido a la ropa, se refiere tanto al hecho general de vestirse de manera recatada como a algunas prendas en concreto, sobre todo, en la actualidad, el pañuelo femenino que cubre la cabeza. En el seno mismo de la comunidad musulmana existe un debate sobre hasta qué punto este tipo de prendas constituyen una obligación religiosa emanada del Corán y la Sunna o un producto de determinadas interpretaciones y tradiciones históricas. En todo caso, no pretende ser un signo de sumisión, y menos al varón, como habitualmente se dice, sino en todo caso un signo de adhesión al islam.
 - **Integrismo y fundamentalismo.** Son términos periodísticos sacados de la tradición cristiana para referirse a distintas corrientes y grupos islámicos, más políticos que religiosos, que hacen especial hincapié en el islam (y especialmente en visiones puritanas y literalistas del mismo) como eje de su identidad.
 - **Islam.** Es un término árabe que suele traducirse literalmente como “sumisión”, aunque carece de las connotaciones negativas de este término en castellano, por

lo que sería más apropiado traducirlo como “**entrega**”. Tiene la misma raíz que “**salam**” (paz) o “**salim**” (sano).

En su sentido coránico, islam es el hecho de reconocer que todo lo existente está vinculado a Allah. Y de ahí que el “**muslim**” o musulmán (“el que se entrega”) es, en su sentido original, quien reconoce y acepta ese vínculo y esa dependencia de todo lo creado respecto a su creador.

- **Islámico.** Todo aquello que se refiere al islam, tanto en un sentido religioso como cultural, referido a las sociedades de mayoría de población islámica.
- **Islamismo, islamista.** En el lenguaje político y sociológico, “islamismo” e “islamista” se refieren a distintas corrientes ideológicas y grupos políticos que hacen del islam el eje de su definición política. De ahí que al “islamismo” a menudo se le llame también “islam político”. Es un fenómeno nacido en el siglo XX, que adquirió especial notoriedad a partir de las últimas décadas del mismo. Los musulmanes no tienen por qué ser islamistas (igual que los cristianos no tienen por qué ser democristianos o nacional-católicos), ni los islamistas tienen por qué ser particularmente religiosos.
- **Salafismo.** Se llama así a distintas corrientes de pensamiento surgidas en el seno del islam que tienen en común el hecho de pretender recuperar el islam primigenio de los *salaf* (ancestros), es decir, de las primeras generaciones de musulmanes. Originalmente, se llamó salafistas a movimientos reformistas de carácter secular y nacionalista, surgidos a principios del siglo XX, que pretendían buscar una vía islámica a la modernidad. En la actualidad sin embargo el término “salafista” designa más bien a movimientos puritanos. Frente al islamismo, que también persigue un retorno a los orígenes del islam, el salafismo no se concibe como un proyecto político, sino que sitúa su énfasis sobre la moral y la dimensión ética del islam.
- **Sharía.** Del árabe *shari'a*: camino o vía. Conjunto de leyes y disposiciones supuestamente emanadas del Corán y la Sunna (costumbres y ejemplos del profeta y sus compañeros) que pretenden regular la vida de los musulmanes y las sociedades islámicas. Al contrario de lo que suele decirse, el Corán no contiene apenas disposiciones legales. De ahí que la Sharía diste mucho de ser un código homogéneo y unánimemente admitido, ya que es más el producto de un corpus de jurisprudencia histórica, determinado por las diversas contingencias de cada momento, que una trasposición literal del Corán.

2. LA INTERVENCIÓN CON PERSONAS CONDENADAS POR TERRORISMO: PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES

En los últimos 30 años el fenómeno del terrorismo ha aumentado exponencialmente, convirtiéndose en uno de los problemas más graves de la sociedad actual, con un eviden-

te carácter trasnacional que afecta a todos los países y regiones. Por este motivo, existe un creciente número de iniciativas en el ámbito del tratamiento.

Este epígrafe pretende ofrecer una imagen de conjunto de aquellas iniciativas, propuestas y líneas de actuación promovidas por algunas entidades y organizaciones de carácter internacional.

2.1. PROPUESTAS DE LA RADICALISATION AWARENESS NETWORK (RAN)

La Red Europea para la Prevención del Radicalismo (RAN, en sus siglas en inglés) es una red de profesionales que desempeña su labor en contacto directo con individuos radicalizados y que se divide en distintos grupos de trabajo, destacando para nuestro interés el grupo **Prison and Probation**, en el seno del cual se han venido discutiendo durante los últimos años algunas de las mejores prácticas en materia de evaluación, manejo y tratamiento del radicalismo y del terrorismo en prisión.

Es importante subrayar que la RAN no diseña intervenciones, sino que fomenta el intercambio de información, documentación, prácticas y orientaciones entre los distintos profesionales. Si bien resulta imposible un recorrido exhaustivo por toda su bibliografía, se mencionan aquí algunos de los criterios orientativos sobre la intervención con este colectivo (RAN, 2016a):

- En primer lugar, se resalta la necesidad de **individualizar el tratamiento**, evitando en todo caso aproximaciones con vocación universalista que no tengan en cuenta las particularidades y necesidades de cada persona y de cada lugar. Por este motivo, la RAN establece la posibilidad de diseñar distintos formatos de intervención: programas en cooperación con la red de apoyo social de la persona; programas de orientación teológica, resaltando la relevancia de los imanes y personas con formación especializada, especialmente para quienes comienzan a desarrollar visiones extremistas pero que aún albergan ciertas dudas; o programas que empleen la figura del "mentor", los cuales actúan a modo de modelo siendo en ocasiones personas con un pasado extremista.
- De la lectura de los documentos de la red europea, se desprende la insistencia en diseñar **programas especializados**. En este sentido y hasta la fecha, la mayoría de los países europeos tiene programas generales de intervención, pero muy pocos cuentan con intervenciones específicas orientadas a la desvinculación de la violencia extremista.
- La **evaluación**, como proceso previo y paralelo al tratamiento, se considera un elemento de elevada importancia, en la medida que señala dianas de intervención y orienta la toma de decisiones en torno al riesgo.
- Otro de los elementos fundamentales es el **desarrollo personal de quienes realizan el programa**, así como la necesidad de unas relaciones óptimas entre

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

el personal penitenciario y cada participante, con la finalidad de debilitar las visiones dicotómicas y excluyentes.

La religión es a menudo el pretexto para mantener comportamientos violentos iniciados con anterioridad al radicalismo violento o al terrorismo. Por ese motivo, es interesante desarrollar mensajes alternativos que muestren la posibilidad de conservar cualquier tipo de creencia religiosa en ausencia de violencia. El/la terrorista se encuentra en prisión no por su creencia en el islam, sino por su conducta manifiestamente excluyente, delictiva y antisocial, pese a actuar en nombre de la religión.

Respecto a las **Contranarrativas (CN)**, la RAN aconseja ser sumamente prudentes en su uso en los programas de desvinculación extremista. Aunque a lo largo del último lustro se han publicado infinidad de artículos sobre la creación y uso de contranarrativas, Bélanger y colaboradores (2020) muestran de manera empírica las limitaciones que presenta este recurso, ya que en individuos ya radicalizados puede tener un efecto contra-productivo.

El uso de contranarrativas en determinados individuos puede crear un efecto de reactividad que aumente el atractivo del extremismo violento. El estudio comprobó que hay un pequeño efecto positivo de la narrativa en la reducción del apoyo y en la voluntad de unirse al EI y, respecto al efecto del tipo de fuente y del contenido, se encontró, que la fuente más efectiva fue un ex miembro del grupo terrorista, pero que en todo caso el contenido era más importante, siendo el contenido político el más eficaz (frente al religioso y al social).

2.2. RECOMENDACIONES DEL CONSEJO DE EUROPA

El Consejo de Europa ha desarrollado, durante los últimos años, una intensa actividad relativa a la formación de profesionales y a la discusión de buenas prácticas para el manejo y tratamiento del terrorismo y el radicalismo violento. Una de sus publicaciones recientes establece, en primer lugar, que los programas efectivos son aquellos que se conciben dentro de **intervenciones holísticas** que aborden necesidades psico- sociales en sentido amplio, con especial énfasis en la **desvinculación de conductas violentas** (Consejo de Europa, 2016).

Para lograr lo anterior, el Consejo de Europa establece que los programas deben facilitar que cada participante pueda satisfacer sus **necesidades básicas** (pertenencia, sentido personal, etc.), las cuales se satisfacen a menudo mediante la militancia en determinados grupos extremistas. A su vez, es fundamental animar a los individuos a que desarrollen sus propios puntos de vista dentro de la legalidad, fomentando la **autonomía de decisión** al margen de dinámicas grupales excluyentes.

Aunque se abordará posteriormente, el Consejo de Europa plantea la diferencia entre intervenciones de **desvinculación o desenganche y desradicalización**, término éste ampliamente usado durante los últimos años en diversos contextos.

En el primer caso, el objetivo es modificar la conducta del sujeto en cuanto a su relación con un determinado grupo, causa o ideología; en el segundo caso, la intervención se orienta hacia el cambio en las propias convicciones e ideas del sujeto, las cuales se presuponen radicales y/o extremas.

De acuerdo con lo que indican Vidino y Clifford (2019) en un documento de la Europol, la línea de pensamiento dominante de las autoridades penitenciarias sobre el contra- extremismo es que la des-radicalización, que implica cambios de actitud por parte de los reclusos, es una meta demasiado elevada. Se considera que el personal penitenciario puede no estar lo suficientemente preparado como para convencer con éxito a los reclusos de que deben rechazar las ideas extremistas por completo. Por ello, muchos programas en Occidente se centran en la **desconexión o desenganche**: convencer de que abandonen su grupo o rechacen la violencia, aunque no necesariamente con el objetivo de cambiar sus puntos de vista extremistas subyacentes o ideología.

El Consejo de Europa recomienda que, de forma paralela al programa de intervención, se faciliten otras tareas tales como deporte, culto religioso, actividades ocupacionales o escuela, cuando sea posible. Se pretende así reforzar cualquier avance hacia el **desistimiento criminal**. No obstante, no todas estas actividades resultarán igualmente beneficiosas para cualquier tipo de participante en cualquier momento de su condena, motivo por el cual es necesario estudiar los casos individuales. Lo fundamental, en este punto, es proporcionar actividades que satisfagan las necesidades que la persona busca suplir mediante la adscripción o militancia en determinados grupos.

También hay que indicar la **necesaria implicación de todo el personal penitenciario**. Al respecto, es recomendable que se conozca la naturaleza de la intervención, así como reforzar cualquier mínima evolución positiva en las interacciones cotidianas del día a día, ya que pequeñas acciones pueden tener un gran efecto sobre la persona.

Respecto al contenido de las intervenciones, en sintonía con otros planteamientos expuestos en este marco teórico, se resalta que aquellos principios que son útiles en los programas genéricos de intervención con personas que cometen delitos son también aplicables y recomendables para el tratamiento del terrorismo. Así, para programas de desvinculación o desenganche, es importante que se aborden cuestiones relacionadas con la propia **identidad personal y social**. Estas cuestiones deben ayudar a analizar la implicación en grupos extremistas, las justificaciones de las acciones violentas y lo que dicha adscripción personal le aporta al individuo.

Una de las principales recomendaciones descansa en la necesaria consideración de las **diferencias individuales**: es necesario ajustar el tratamiento a las circunstancias y necesidades personales. No todas las personas muestran un mismo nivel de vinculación

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

con la violencia, los motivos para ello son diversos, el sustrato sociocultural no es siempre similar y, finalmente, la dimensión grupal no está presente del mismo modo en todos los casos.

Respecto a la **cuestión religiosa**, el Consejo de Europa subraya que la práctica de la fe puede ser un elemento positivo en el proceso de rehabilitación personal, del mismo modo que es necesario permitir que dicha fe se exprese con normalidad y que incluso siga siendo un elemento importante en la identidad.

2.3. RECOMENDACIONES DE LAS NACIONES UNIDAS

Siguiendo algunas de las recomendaciones ya expuestas, organismos como Naciones Unidas abogan por el concepto de **desvinculación**, a la vez que se plantea una necesaria adaptación de los programas a las realidades de cada contexto, incluido el penitenciario en cada país. Del mismo modo, se establece que no existe un único modelo universal para lograr dicha desvinculación, siendo recomendable que las intervenciones sean inclusivas y de amplio alcance. Junto a las sesiones psicológicas se plantea la idoneidad de otros recursos tratamientos, tales como la formación profesional cuando sea posible, la orientación religiosa, las terapias ocupacionales, el deporte o la formación académica.

De especial interés resulta la recomendación relativa a la **normalización del tratamiento** sobre el radicalismo violento: es importante que no se cree una condición de “grupo especial” que pueda generar hostilidad, o incluso que otras personas aspiren a convertirse en líderes con la finalidad de recibir un trato especial.

Este mismo documento subraya la necesidad de considerar la **dimensión conductual** del tratamiento, de forma que el objetivo sea la modificación comportamental con el fin de que se renuncie al uso de la violencia para lograr los fines personales. Esto implica que las **creencias radicales**, si bien pueden limitar la interpretación del mundo e incluso pueden ser un facilitador conductual, no suponen necesariamente una amenaza para la seguridad del establecimiento penitenciario o de la sociedad.

Al margen de la responsabilidad de cada terapeuta, habitual conductor/a de los programas de tratamiento, se recomienda que **todos los y las profesionales**, incluido el personal de seguridad, contribuyan a mantener las condiciones propicias para llevar a cabo las intervenciones y respaldar los progresos en la desvinculación de la violencia. Ello implica no sólo una labor permanente de observación, sino una actitud favorable al refuerzo cuando se produzcan avances o cambios significativos en sentido positivo.

En relación con la naturaleza del programa, aunque en ocasiones es recomendable un acercamiento progresivo, se establece que se debe informar a cada posible participante sobre el propósito de las intervenciones con la mayor claridad y honestidad. Se remarca que toda participación ha de ser siempre voluntaria, siendo recomendable

que se proporcionen **incentivos** adecuados para alentar la participación en las intervenciones.

2.4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

Cuando se abordan las **propuestas internacionales**, una doble consideración inicial se hace necesaria: una, la representación del terrorismo yihadista sigue una desigual distribución a lo largo de Europa e incluso del mundo, lo cual hace que esta sea una realidad de distinta relevancia en función del país que se trate; dos, la intervención sobre este colectivo es una necesidad reciente, con lo cual no existe ningún programa consolidado que pudiera tomarse como referencia.

En el último informe de la RAN sobre las distintas intervenciones en prisión orientadas a la prevención del radicalismo (RAN, 2016b), se distinguen dos grandes abordajes de la realidad terrorista en los países de nuestro entorno:

- Enfoques **generalistas**, donde se pretenden ofrecer distintos programas de rehabilitación, pero sin que estos sean específicos para este colectivo.
- Enfoques **especializados**, donde se tienen en cuenta los procesos de vinculación al extremismo y las necesidades de intervención que ello genera.

Las propuestas internacionales coinciden en defender una plena coordinación entre las actuaciones en materia de **seguridad y de tratamiento**. En lo que respecta a esto último, las distintas actuaciones internacionales se dividen en tres grandes orientaciones (RAN, 2018):

- Intervenciones **psicológicas**, las cuales demandan una mayor inversión de tiempo, pero ofrecen mejores resultados en su conjunto.
- Intervenciones **religiosas**, las cuales pueden proporcionar asistencia y ayuda espiritual, a la vez que se desafían ciertas posiciones extremas en lo relativo al ejercicio de la fe.
- Intervenciones centradas en el **apoyo y contexto social**, donde determinados agentes de socialización (amistades y familia, principalmente) pueden ejercer un papel relevante en el proceso de desenganche.

Resulta imposible realizar una descripción exhaustiva de todas las propuestas internacionales. No obstante, existen iniciativas concretas que merecen una mención, en el campo del **tratamiento**. Abordamos aquí aquellas que poseen una mayor sistematización, dado que son más conocidas y proporcionan una idea global de qué propuestas existen fuera de España.

Reino Unido viene desarrollando, durante los últimos años, la denominada "Intervención sobre una Identidad Sana" (*Healthy Identity Intervention, HII*), destinada a aquellas personas condenadas por delitos de terrorismo y en la esfera del radicalismo

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

violento. Asimismo, existe otro programa denominado “Diálogos en Desarrollo” (*Developing Dialogues*, DD), destinado a aquellos individuos no condenados por delitos de terrorismo, pero de los cuales se sospechan acercamientos hacia el radicalismo violento.

El objetivo del programa *Hll* es evitar que las personas comenten delitos extremistas en el futuro. Para lograrlo, se anima a cada participante a separarse progresivamente de los grupos radicales, de las causas extremas o de ciertas ideologías. Aborda tanto los factores como las circunstancias que motivan a las personas a unirse a ciertos movimientos para delinquir, prestando atención a las actitudes, creencias y percepciones que posibilitan que el delito se produzca.

No incluye mención alguna a la religión como elemento del tratamiento. La intervención proporciona una oportunidad para que la persona reconozca quién es en realidad y hacia dónde se dirige en su vida. Del mismo modo, anima a reconsiderar si los compromisos adquiridos en nombre de una causa permiten la autorrealización y la satisfacción de necesidades básicas. Finalmente, incita a la incorporación de nuevos compromisos personales.

El concepto de **identidad** es clave, siendo en realidad el eje del programa, ya que conecta el mundo interno con el mundo social en el que la persona vive. La intervención propone una aproximación holística y se centra en descubrir lo que verdaderamente importa en la vida de quienes participan, en lugar de centrarse en aspectos periféricos o de menor importancia. El formato es individual (o con dos profesionales y un/a participante) y se describe como un proceso colaborativo a lo largo del cual cada participante se responsabiliza de su propio progreso, pero siempre con la ayuda y el soporte profesional. Se emplean técnicas y aproximaciones que se han demostrado útiles, tales como el modelado prosocial, el manejo emocional y la reestructuración cognitiva.

El programa mencionado incluye una serie de módulos de trabajo: introspección personal, autoconocimiento, *mindfulness*, identidad personal, importancia de la implicación en ciertos grupos, autoimagen, conflicto grupal, búsqueda del cambio y, finalmente, cambio personal.

Francia, donde existe un número muy elevado tanto de condenados por terrorismo yihadista como de internos radicalizados, propone la implementación de “programas de desenganche”. Dispone de las llamadas *Unidades de Evaluación del Radicalismo* (QER), existiendo cinco en todo el país y asegurando un periodo mínimo de evaluación de quince semanas. A la vez, se señala la existencia de las *Unidades de Rehabilitación* (QPR), existiendo dos de ellas en la actualidad.

Existen otras propuestas en distintos países de nuestro entorno, si bien muchas de ellas consisten en aproximaciones generalistas y escasamente consolidadas. Del mismo modo, los recursos empleados suelen diferir y ser diversos, pudiéndose encontrar

empleo de imanes, mentores (a menudo exterroristas), organizaciones no gubernamentales, etc. Es reseñable, no obstante, el creciente número de propuestas de intervención, adaptadas normalmente a la realidad de cada país y a las necesidades detectadas.

Por ejemplo, en el caso de **Dinamarca** se aplica en las prisiones el programa *Back on Track*, mediante el cual se trabaja tanto con internos extremistas como con las familias y el personal de prisiones. La figura del **tutor** es clave en este programa, ya que es quien se encarga de ayudar y orientar a cada participante ante las dificultades cotidianas que puedan surgir tanto dentro de prisión como en el proceso de reinserción social.

En **Finlandia** se lleva a cabo el *Aggredi Programme*, dirigido a quienes pertenecen a grupos de crimen organizado, de extrema derecha o de radicalización religiosa cuyo foco es el trabajo con la violencia. **Alemania e Irlanda del Norte** aplican el programa *Taking Responsibility* a personas vinculadas con delitos violentos de extrema derecha o yihadismo. En este programa se trabajan de manera amplia las habilidades sociales, la empatía, la autoestima, la comunicación asertiva o la resolución de conflictos. Se realiza además un seguimiento tras la excarcelación. Otro programa alemán es el *Network for Deradicalisation in Corrections* (NeDiC), focalizado en participantes extremistas, con los cuales se trabaja con el objetivo de facilitar su reinserción, además de ofrecerles educación cívica, responsabilidad democrática y valores sociales.

Mención especial requieren los programas aplicados en países de mayoría musulmana como Sri Lanka, Malasia u otros países de Asia. El programa de rehabilitación de **Sri Lanka**, que parte de la experiencia previa con los *Tigres de Tamil*, es considerado como una de las intervenciones que ha producido resultados más robustos (Köhler, 2017). El programa incluye actividades educativas y formativas, programas espirituales y terapias psicosociales que abordan relaciones emocionales, de actitud e interpersonales. Se trabajan también los problemas personales a través del asesoramiento, fomentando el desarrollo de un significado personal y de la propia vida. También se incluyen terapias creativas como el arte, la música, la danza, el teatro y la comedia. Se prepara a cada participante para reconectarse con la sociedad civil a través de la rehabilitación social, cultural y familiar, fomentando el contacto con sus seres queridos. Por último, se incluyen también actividades deportivas y extracurriculares (Hettiarachchi, 2018).

En **Malasia**, La principal iniciativa de desradicalización es *The Religious Rehabilitation Program*, que se basa en la reeducación y la rehabilitación. Primeramente, se centra en corregir las ideas políticas y religiosas erróneas de quienes participan, para posteriormente hacer en el seguimiento exhaustivo tras la excarcelación. Los familiares participan en el proceso y reciben apoyo económico mientras los militantes permanecen detenidos (Mohd Mizan Aslam, 2020).

Una de las grandes carencias que presentan la mayor parte de los programas de prevención y/o desradicalización es la **ausencia de una evaluación** sistemática que permita valorar de manera objetiva los logros y las carencias del programa.

3. ASPECTOS PSICOLÓGICOS

3.1. LA NARRATIVA EXTREMISTA VIOLENTA (NEV)

Uno de los elementos fundamentales a tener en cuenta cuando se analiza el fenómeno del terrorismo yihadista es la **narrativa extremista violenta (NEV)**, empleada como forma de captación, propaganda y seducción a escala mundial. Incluimos la descripción de esta narrativa en este apartado por dos motivos: en primer lugar, puesto que la interiorización de una forma particular de este discurso es un indudable factor psicológico en el proceso de radicalización; y en segundo, dado que su abordaje nos servirá para explicar posteriormente algunos modelos explicativos compatibles con la asunción de dicho relato, señalando este elemento como una de las recomendaciones de intervención.

Podemos afirmar que el terrorismo yihadista ha sabido gestionar su comunicación de una forma muy diferente a la de otros grupos terroristas, consiguiendo proyectar una imagen de poder y ambición ilimitada. La estrategia fundamental de este grupo terrorista gira en torno a la **comunicación**, gracias al relevo generacional que se ha producido en el ámbito del yihadismo. Además, el volumen de la propaganda emitida por movimientos tales como el Estado Islámico (EI) es muy superior si se compara con el resto de los grupos terroristas. Esta propaganda destaca también por sus cualidades diferenciales; el empleo de una estética muy particular en revistas o vídeos, altamente cuidada y cinematográfica, permite una mayor conexión con el público al que se dirige, familiarizado con las redes sociales y el mundo digital. Actualmente podemos afirmar que la NEV que nos ocupa no es un mensaje simplemente religioso, sino que se trata de una ideología que conecta de forma directa con los gustos occidentales.

En la NEV no solo se utiliza la **extrema violencia**, sino que también se presenta la idea de que el Califato es una utopía terrenal, donde reina la ayuda mutua, la protección de las personas desfavorecidas, la lucha contra la corrupción moral y material y, en definitiva, un sitio donde se puede vivir como verdaderos musulmanes y musulmanas alejados del pecado.

En cualquier caso, al tratar de vincular estas narrativas con el comportamiento, resulta arriesgado establecer una relación causal entre la conducta terrorista y la interiorización de un discurso violento. Hasta la fecha, no ha sido posible aislar los efectos de las narrativas de otros mecanismos que favorecen o fomentan la violencia, motivo por el cual se sigue insistiendo en el **carácter multivariable** del proceso de radicalización. Sin embargo, se acepta que las NEV favorecen el proceso de radicalización, de forma que la

interiorización de un determinado relato forma parte del pase a la acción y/o de la unión a organizaciones terroristas o extremistas. Por este motivo, la detección de estos relatos y su posterior abordaje terapéutico es, sin duda, uno de los principales elementos en la intervención sobre el radicalismo violento.

Al analizar los perfiles criminales de los y las terroristas que en la actualidad cometen actos delictivos en España y resto de Europa surgen algunas preguntas: ¿Cómo explicamos que la población joven se adhiera al EI y decida matar indiscriminadamente en cualquier punto de Europa o incluso del mundo? ¿Por qué eligen este terrorismo y no otras formas de violencia no tan distintas en sus componentes y procedimientos?

Una posible respuesta reside en la potencia indudable de una forma muy especial de narrativa y discurso. Desde el mundo académico y de la investigación, se plantea que *"lo que el EI facilita no es tanto una ideología atractiva o un plan de reforma sociopolítica capaz de entusiasmar a seguidores en todo el mundo, sino un discurso y una narrativa de suficiente potencia persuasiva como para provocar fascinación sobre determinadas personas"* (Roy, 2008). A continuación, se analiza esta peculiar forma de relato:

- La primera parte de esa narrativa tiene que ver con el dolor y el sufrimiento de una **comunidad musulmana** amplia y universal, pero claramente ficticia. Todos los crímenes cometidos en el mundo contra la comunidad musulmana son puestos al mismo nivel e interpretados del mismo modo. Ni se contextualiza ni se diferencia. La *umma* es un todo indiferenciado que une de por vida.
- La segunda parte se centra en que la persona puede convertirse en **un héroe o heroína** al vengar todo ese sufrimiento. Aquí entran en juego dos componentes: el primero, todas las humillaciones personales son redimidas por el acto terrorista; el segundo, el suicidio es la única forma de convertir a esa persona en un icono eterno. La **búsqueda de la muerte** es un elemento diferencial de esta nueva forma de terrorismo. No se trata de mártires que encuentran la muerte eventualmente, sino de personas —a menudo jóvenes— que la buscan de forma consciente y efectiva.
- La tercera parte es la **conexión religiosa**. Se hace un uso continuado de figuras que constituyen referentes religiosos de los primeros tiempos del islam para ilustrar la narrativa y dotar de sentido histórico a la acción. La persona receptora del relato se conecta con la historia y la genealogía religiosa, otorgando ésta el componente místico y una legitimación moral. No obstante, la conexión con la historia del islam se realiza de forma genérica e indiferenciada: no se mencionan conflictos específicos, y precisamente el hecho de retrotraerse al profeta facilita que se deje de lado toda la complejidad sociopolítica de los países árabes y los cambios producidos por la historia. De algún modo, la simplificación es necesaria.
- La cuarta parte alude a la **lucha contra el orden mundial**. Para quienes no están especialmente motivados religiosamente, el EI o Al-Qaeda representan un modo

efectivo de confrontar el mal que representa Occidente. El hecho de que este terrorismo sea descrito por las naciones occidentales como la mayor amenaza, otorga incluso más valor al hecho de unirse a la causa. En cierto modo, la narrativa se alimenta de la reacción social hacia el terrorismo.

El radicalismo violento describe un mundo de violencia, guerra, impureza y dolor. Y es aquí donde las personas que vengarán esa injusticia se presentan a modo de héroes o heroínas, intentando sembrar el bien en un mundo asolado por el mal. El soporte tecnológico y las posibilidades que ofrecen las redes sociales amplifican de forma extraordinaria el alcance de estos mensajes.

Dentro de esta narrativa, cobra especial sentido el concepto de **religiosidad** (Roy, 2017), entendido como la forma en que la persona experimenta la religión: los ritos, las emociones y la trascendencia personal que se construyen para uno/a mismo/a. Así, incluso ignorando el contenido de la religión islámica, estas personas pueden haber desarrollado una religiosidad muy particular. Se trataría de individuos que se consideran profundos creyentes, proporcionando este relato un componente emocional y vivencial muy particular e intenso.

Existe acuerdo en que los grupos que utilizan la religión para legitimar sus acciones añaden “*una dimensión teológica a su relato*” (Ashour, 2009), como es el caso del El o Al- Qaeda. Pero esta dimensión religiosa no es el único ingrediente y, si consideramos que el terrorismo que sufrimos dentro de nuestras fronteras emerge en muchos casos de “*una cultura juvenil violenta*” (Roy, 2017), quizá no sea ni siquiera el elemento más importante. Como añadido a lo anterior, cabe además resaltar el **significado vital** que la narrativa proporciona, ocupando en muchos casos un vacío existencial que queda cubierto de forma inmediata.

El relato persuasivo al cual nos estamos refiriendo contiene elementos políticos que enfatizan los agravios a una comunidad musulmana que realmente no existe, elementos de tipo histórico seleccionados de forma sesgada, un componente psicosocial que glorifica los actos de venganza, el señalamiento instrumental en torno a las consecuencias positivas del acto terrorista y, finalmente, un énfasis teológico en torno a las obligaciones de cualquier “buen musulmán”.

De acuerdo con algunos autores (Schmid, 2014), el relato yihadista violento emplea una retórica concreta que descansa en tres pilares básicos:

- El uso de una **argumentación pretendidamente racional** que representa la parte lógica del discurso.
- La utilización de una **imagen auténtica y confiable**, como muestra de honestidad.
- La **manipulación emocional** de su audiencia, elemento movilizador de la conducta posterior.

De acuerdo con Schmid (2014), este relato terrorista se expresa en “*una suerte de discurso uniforme que sirve de marco explicativo e interpretativo para todos sus seguidores*”. Éste les facilita una determinada satisfacción emocional y les señala un objetivo irrenunciable, a la vez que proporciona un indudable **sentimiento de pertenencia e identidad**, otorgando finalmente sentido a la vida. La forma en que esta idea se articula ya ha sido descrita, existiendo un elevado acuerdo en cuanto a sus componentes: se menciona un agravio fundamental que sirve de base retórica; se alude a una entidad pura y esencialmente buena, como es el Califato; y se señala el camino que conduce del dolor y la humillación a la realización personal. Esto es la lucha.

Las NEV que estamos analizando incluyen a su vez una serie de matices que, en mayor o menor medida, perfilan un relato esencialmente violento: el hecho de permitir el suicidio como práctica legítima de guerra (aspecto éste en absoluto relacionado con el salafismo en sentido estricto), la no distinción entre militares y civiles (el concepto de enemigo es amplio y total), la matanza de población musulmana está permitida en tanto pueden colaborar con Occidente (de hecho, el 90% de los atentados yihadistas se producen en países de mayoría musulmana), la obligación de la yihad como iniciativa individual y el choque de civilizaciones entre Oriente y Occidente hasta que la ley islámica no sea una realidad en todo el mundo. Combinados de un modo u otro, estos elementos se repiten una y otra vez.

Sin embargo, la NEV no puede ser concebida como el único factor causal del acto terrorista, ya que en la conducta violenta entran en juego otras variables. No obstante, podemos afirmar que la asunción de dicho relato ideológico, en tanto indicador de objetivos concretos, prepara sin duda el camino para la acción final. Esta preparación del terreno se produce gracias al uso plenamente consciente de mecanismos como la deshumanización y la desconexión moral, que justifican el uso de la violencia:

- La situación de la llamada comunidad musulmana se concibe como una injusticia.
- La violencia encuentra una justificación, ya sea política, religiosa o ideológica. Se permite, por tanto, el uso de la violencia dado el fin que se persigue.
- Las víctimas son responsables de la situación y se recurre a una deshumanización de estas.
- El mandato divino de la acción violenta y la posterior minimización de los efectos mediante el empleo de eufemismos o mediante la alusión al sufrimiento de la comunidad musulmana en otros países occidentales.

En base a lo expuesto, existe acuerdo en afirmar que el sustrato permanente e invariable de cualquier NEV es **la violencia**. De hecho, algunos trabajos recientes han conseguido analizar de forma muy sistemática los elementos concretos de la narrativa del EI. Así, se comprueba que “*la totalidad de los mensajes analizados giran en torno a 6 temáticas*

básicas: la utopía, el poder militar, la misericordia, el victimismo, la fuerza y la pertenencia. Si bien la idealización y promoción de la vida civil en los territorios ocupados por el EI son también ideas repetidas a lo largo de las seis categorías expuestas, el verdadero núcleo discursivo no es otro sino la violencia. El espectro de la ultra-violencia es el único elemento reiterado, continuo e invariable” (Winter, 2015).

Finalmente, cualquier abordaje del concepto de NEV debe tener en cuenta la utilidad que proporcionan las actuales redes sociales. De este modo, durante los últimos años se ha entendido que las diversas formas de terrorismo se pueden entender por causas políticas. Sin embargo, parece relevante considerar también que el nuevo terrorismo ha de ser concebido en términos de **comunicación y propaganda**. De hecho, *“violencia y propaganda podrían tener ciertos nexos comunes: la violencia pretende modificar la conducta de las personas a través de la coerción y la fuerza; la propaganda pretende lo mismo, pero empleando la persuasión. En este sentido, el terrorismo actual bien podría ser una mezcla de ambas” (Schmid, 2014).*

3.2. TEORÍAS EXPLICATIVAS

Si atendemos a la bibliografía existente, así como a los trabajos de distintas organizaciones europeas, existen diversas formas de aproximarnos al fenómeno del extremismo violento. Así, no parece existir una sola causa capaz de dar cuenta del terrorismo como fenómeno. Por otra parte, la mayoría de los estudios hasta la fecha se han centrado en realidades ajenas a la europea, lo cual no se ajusta al terrorismo yihadista que estamos viviendo en los países de nuestro entorno más cercano.

Desde una perspectiva lo más amplia posible, podríamos categorizar los factores explicativos del radicalismo violento del siguiente modo (RAN, 2016):

- a) **Factores individuales de tipo psicosocial:** estos incluyen los sentimientos de agravio personal, injusticia, ataque percibido, pensamiento rígido y una tendencia a la interpretación sesgada de la realidad donde cobran especial relevancia la victimización personal y/o grupal.
- b) **Factores grupales:** se incluyen aquí elementos tales como el liderazgo carismático, las dinámicas de grupo, la creación de vínculos intragrupales, la polarización conductual y la visión del exogrupo como un ente homogéneo y contrario al endogrupo. De acuerdo con esta explicación, el extremismo aflora cuando la pertenencia al grupo intensifica determinadas creencias y la identidad personal se funde con la grupal.
- c) **Factores sociales:** entran en este bloque variables tales como la exclusión social, la marginalidad y la discriminación (real o percibida), escasez de oportunidades laborales y un débil vínculo con la sociedad.
- d) **Factores ideológicos y religiosos:** en este bloque de factores pueden encontrarse las creencias acerca de la “misión histórica del islam”, así como el convenci-

miento de la existencia de una comunidad musulmana que ha de protegerse por encima de cualquier otro elemento. Esta particular lectura conlleva la visión de Occidente como entidad que fomenta un secularismo inmoral.

- e) **Factores culturales e identitarios:** algunas teorías apuntan a la marginalidad cultural que experimentan estos individuos, de forma que se fomenta la alienación, el desarraigo y, finalmente, una crisis de identidad personal.
- f) **Factores de carácter político:** pueden ubicarse en este bloque los agravios forjados en torno a la victimización que generan los diversos conflictos armados en el Medio Oriente. El supuesto ataque al islam y hacia el mundo musulmán conforman el elemento nuclear de esta narrativa, la cual fomenta una visión dicotómica de la realidad: “*nosotros y ellos*”. Fenómenos como la islamofobia, el racismo o la xenofobia refuerzan esta tesis de enfrentamiento político.
- g) **Otros factores:** al margen de lo expuesto anteriormente, determinadas teorías inciden en factores explicativos relativamente nuevos, tales como el uso y efecto propagandístico de las redes sociales, la manipulación y persuasión coercitivas o los discursos de odio hábilmente explotados desde posiciones reclutadoras que fomentan los sentimientos de agravio personal y grupal.

A continuación, se analizarán algunas de las teorías más aceptadas para explicar el radicalismo violento de etiología yihadista. Si bien estas explicaciones arrojan luz sobre los motivos que pueden conducir al ejercicio de la violencia radical, es importante subrayar que ninguna teoría es capaz por sí sola de dar cuenta de dicho comportamiento, necesitando en todo caso de un enfoque multicausal y multidimensional. En un intento por sintetizar las categorías anteriores, dividiremos estas aproximaciones teóricas en tres grandes bloques, diferenciando entre las que se centran en el **individuo**; las que lo hacen sobre el **grupo**; y aquellas que ponen el foco en otras variables distintas a las anteriores.

3.2.1. Teorías explicativas centradas en el individuo

Es difícil separar los procesos psicológicos individuales de los grupales, ya que la conexión entre ambos nos obliga a considerar que la conducta individual se produce siempre en un contexto social y grupal. No obstante, procuraremos que el sustrato de este bloque de teorías sea principalmente la persona y sus variables intrínsecas.

En primer lugar, en tanto la conducta terrorista tiene siempre un origen, conviene no dejar de lado los procesos iniciales de captación y reclutamiento. En este sentido, Trujillo (2005) se centra en estados psicológicos de **crisis personal**. Así, indica factores tales como la marginalidad (real o percibida) o el estrés de encontrarse en escenarios no deseados que no se dominan social o culturalmente. Bajo estas condiciones, la persona podría desembocar en “*un estado de baja inmunidad psicológica y orgánica, siendo por tanto poco resistente a las muchas y diversas amenazas presentes en su ambiente cotidiano*”

(Trujillo, 2006). La acumulación de algunas de las variables podría propiciar que la persona abandonase *“la motivación hacia sus logros personales, siendo especialmente fácil de persuadir”* (Trujillo, 2007).

A ello se le suman diversos estados emocionales tales como el odio, la ira, la duda, la tensión o la aversión, sin disponer por otra parte de mecanismos de afrontamiento activos. Todo esto viene conformando un estado de crisis personal en el que se tiende a culpar al entorno de todos los males, siendo muy favorable cualquier estrategia de captación puesta en marcha. Se desemboca así en un estado de elevada **vulnerabilidad** y permeabilidad al cual subyace una carga potencial de agresividad.

Tal y como se viene indicando, existe cierto consenso en la comunidad científica al considerar la radicalización como un proceso complejo y multidimensional, lo cual nos obliga a considerar diversas variables psicosociales. En esta línea, y de forma complementaria al modelo anteriormente expuesto, una de las perspectivas que más apoyo empírico ha tenido en los últimos años es la teoría **de las 3N** (Kruglanski et al, 2009), que considera que el proceso de radicalización violenta se desencadena cuando se encuentran tres factores clave: *Necesidades* (need), *redes* (network) y *narrativa* (narrative).

La necesidad se refiere a la búsqueda de significado personal, el deseo de ser importante y de sentirse respetado/a por las personas que se consideran significativas. **La red social** se refiere al entorno, al grupo relacional al cual pertenece la persona o desea pertenecer y qué debe hacer para obtener el reconocimiento dentro de ese grupo. Por último, **la narrativa**, el factor ideológico, es lo que proporciona en última instancia las justificaciones necesarias para emplear la violencia contra los grupos considerados enemigos, culminando el proceso en una radicalización violenta. Según esta teoría, *“existen tres circunstancias que pueden activar dicha búsqueda de significado: (1) la pérdida de significado (p.ej., humillación, alienación social); (2) una amenaza para el propio significado (p.ej., la posibilidad de ser rechazado/a); y, (3) la oportunidad de obtener una ganancia considerable de significado (p.ej., convertirse en héroe, mártir). Por todo esto, el comportamiento extremista puede considerarse el medio para restaurar el sentido de importancia personal de los individuos. Al respecto, las ideologías de corte extremista pueden resultar especialmente atrayentes, ya que ofrecen un camino sencillo para la restauración de la significación personal”*.

La vulnerabilidad personal y la búsqueda de significado entroncan de forma directa con un elemento que no sólo se aborda en el presente programa de tratamiento, sino que se encuentra presente en diversos trabajos actuales: la **identidad personal**. En esta línea, algunas propuestas de evaluación y tratamiento de ámbito europeo incluyen este elemento. Así, *“la vinculación a grupos extremistas y/o terroristas bien podría ser un medio para restaurar la propia identidad personal”* (Dean, 2016), de forma que se logre un nuevo **significado personal** y se recupere el **sentido de pertenencia**.

Desde una perspectiva más cognitiva y **constructivista**, algunas teorías, como por ejemplo la teoría de los constructos personales (Kelly, 1955), ponen el acento en *“la mentalidad del terrorista y su representación interior de la realidad”* (Borum, 2003). Desde esta orientación, se plantea que *“la radicalización se produce cuando sucede una invalidación masiva de los constructos esenciales de la persona, a menudo asociados a su propia identidad personal, seguida por el desarrollo de una nueva visión extrema del mundo que proporciona un punto de inflexión en su sentido de identidad, a través de una visión más estructurada y estable del mundo”* (Winter y Feixas, 2019).

Aunque estamos abordando modelos teóricos de carácter individual que ponen de manifiesto ciertos desajustes personales (vulnerabilidad, búsqueda de significado o crisis de identidad, entre otros), conviene poner de relieve que existe cierto acuerdo entre la comunidad científica de que **la patología mental no se considera más frecuente en terroristas que en no terroristas**. Del mismo modo, existe también consenso en que el paso a la acción terrorista no parece producirse de forma repentina, debiendo haber por tanto un proceso previo de vinculación a dicha causa. Esto nos llevaría a tratar los **modelos que plantean una sucesión de etapas o momentos que desembocan en la conducta violenta y extremista**.

Algunos de estos modelos, como el de **Moghaddam** (2005), ofrecen una visión mediante la cual comparan el proceso de radicalización con una escalera progresivamente más angosta en la que: *“en primer lugar, se comienza percibiendo injusticia y privación relativa; en segundo lugar, existe una búsqueda de alternativas; en tercer lugar, surge el odio y la rabia hacia los responsables de esa injusticia percibida; a lo anterior, sigue la justificación moral que permite ciertas acciones; la quinta etapa se caracteriza por la unión al grupo terrorista y, finalmente, es preciso deshumanizar al enemigo para poder señalarlo como diana de la acción violenta”*. Este modelo nos permite entender que existe una separación entre la justificación moral y la unión efectiva con un grupo terrorista: la diferencia manifiesta entre el radicalismo de opinión y el radicalismo de acción. Esta división también está presente en los trabajos de John Horgan (2005), quien distingue entre las **ideas radicales y la acción violenta**. Del mismo modo, autores como Hafez y Mullins (2015) reconocen que, en la realidad, *“sólo en contadas ocasiones estas ideas radicales conducen a una acción violenta”*. Así, vuelven a distinguir entre el significado del radicalismo ideológico (justificar el uso de la violencia), y el significado del radicalismo conductual (participar en un ataque terrorista, por ejemplo).

Las aproximaciones anteriores nos conducen al conocido **“modelo de las dos pirámides”** (McCauley y Moskalkenko, 2017). De acuerdo con esta teoría, existe en primer lugar una **pirámide de opinión**, de carácter ideológico: *“en la base de esta encontramos a personas que no se preocupan por las causas políticas (personas neutrales), posteriormente están quienes creen que la causa no justifica la violencia (simpatizantes), a continuación, aquellos que creen en la violencia como forma de defender la causa (justificadores), y finalmente están quienes sienten la obligación de adoptar la violencia para defender dicha causa”*.

Este no es “un modelo de escalera”: los sujetos pueden moverse arriba y abajo respecto de los distintos niveles, sin necesidad de una progresión lineal y ascendente. En segundo lugar, existe una **pirámide de acción**: “en la base de la misma están los sujetos que no hacen nada por ningún grupo o causa (personas pasivas), posteriormente aquellos que se encuentran “enganchados” a acciones legales en defensa de sus ideas (activistas), a continuación, los que participan de acciones ilegales en defensa de lo anterior (radicales) y, finalmente, los que se encuentran plenamente activos en acciones no sólo ilegales sino dirigidas contra la población civil (terroristas)”.

Se incluye este modelo en el presente apartado por las implicaciones que tiene sobre la conceptualización del terrorismo y sobre su tratamiento. De acuerdo con el mismo, la primera conclusión es que esta aproximación permite separar el extremismo ideológico del conductual, ya que son realidades distintas y no siempre entendibles en términos de “causa-efecto”. La segunda tiene que ver con la dudosa relación existente entre un pensamiento extremista y una conducta violenta. No tanto porque no exista dicha relación, sino porque no podemos afirmar que de las ideas se derive siempre una conducta determinada. La tercera, en base a todo lo anterior, apunta a una necesidad de considerar estrategias distintas en función de nuestro objetivo: el radicalismo ideológico suele ser un fenómeno social amplio (en ocasiones masivo); el radicalismo conductual, de tipo violento, se relaciona en mayor medida con trayectorias individuales y, en todo caso, con grupos humanos muy reducidos.

Dada la resonancia grupal de estas aproximaciones, todo lo anterior nos lleva a valorar otras aproximaciones que ponen el foco de atención en el funcionamiento de los grupos humanos.

3.2.2. Teorías explicativas centradas en el grupo

Tradicionalmente, para explicar el terrorismo se ha puesto el énfasis en los perfiles de terroristas y el estudio de variables estructurales como la opresión, las carencias educativas o la pobreza. De forma complementaria, existen perspectivas que otorgan especial relevancia al papel del grupo, al de las redes sociales y al de los lazos afectivos. Sin restar importancia a ninguna de las orientaciones que estamos abordando, hoy la mayoría de los autores asume un **enfoque interaccionista**, prestando atención al “vínculo entre los factores individuales y de grupo” (Victoroff, 2005).

En la línea de estas aproximaciones integradoras que combinan variables individuales y grupales, algunos modelos (Doosje et al., 2016) plantean que el proceso de radicalización conlleva la sucesión de una serie de etapas: en primer lugar, la existencia de una fase de **sensibilidad personal**, en la que pueden jugar un papel importante aspectos como la búsqueda de significado, los sentimientos de humillación o la percepción de incertidumbre; en segundo lugar, la **integración grupal** propiamente, donde se genera un compromiso mutuo y una fusión entre el sujeto y dicho grupo; en tercer y último lugar, el surgimiento de la **acción** y el empleo de la violencia contra otros grupos.

Uno de los elementos definitorios de este modelo es la existencia de factores que facilitan la sucesión de etapas descrita, operando en tres niveles: micro (personal), meso (grupal) y macro (sociocultural). De este modo, los autores plantean que no se puede comprender la radicalización sin tener en cuenta la interacción entre influencias personales y grupales, las cuales se producen a su vez en un determinado contexto social, cultural y temporal.

El grupo como tal es una variable de obligado análisis si tenemos en cuenta que, al analizar los procesos de radicalización en el salafismo yihadista en nuestro propio país, *“una gran mayoría de los yihadistas condenados o muertos en España entre 2004 y 2018 se radicalizó en compañía de otros”*, de acuerdo con los datos del Real Instituto Elcano (Reinares, García-Calvo y Vicente, 2019).

En primer lugar, cuando se aborda la perspectiva grupal, son de obligada mención las teorías clásicas que han tratado de explicar las consecuencias de la pertenencia a determinados grupos humanos. Así, la **Teoría de la Identidad Social** (TIS) plantea que *“por muy rica y compleja que sea la imagen que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos de esa idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales”* (Tajfel, 1981). De este modo, parte del autoconcepto de un individuo estaría conformado por su identidad social, esto es, *“el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia”*. En este sentido, conviene poner de relieve la tendencia natural hacia el *“favoritismo endogrupal en perjuicio del exogrupo”* (Brewer y Brown, 1998). Este tipo de teorías, centradas en la identidad social y las relaciones intergrupales, reconocen que la **categorización social** es el proceso básico que subyace al favoritismo endogrupal. Así, la propia TIS asume que una vez que se produce el proceso de categorización social, *“el individuo necesita mantener una identidad social positiva como miembro de su endogrupo”* (Tajfel y Turner, 1986). De esta forma, tomando como referencia la teoría de la comparación social (Festinger, 1954), los teóricos de la identidad social plantean que *“por medio de comparaciones sociales favorables al endogrupo se puede contribuir y mantener la **identidad social positiva**”*.

Cuando se trata de analizar las causas y los motivos que facilitan la adscripción a causas extremistas y el posterior pase a la acción violenta, la importancia del grupo es clara y existe un elevado acuerdo en señalar su relevancia como variable directamente relacionada con este fenómeno. La unión al grupo puede facilitar un elevado sentimiento de afiliación, capaz de conducir a la persona a conductas extremas o a grandes sacrificios personales.

La **teoría de la fusión de la identidad** (Gómez et al., 2011, 2016; Swann et al., 2009), explica cómo en ocasiones se puede generar *“un sentimiento visceral de unidad con el grupo en el que el yo personal (las características de los individuos que los hacen únicos, o identidad personal) se une por completo con el yo social (las características de los individuos*

que los vinculan con un grupo, o identidad social), de manera que los límites entre ambos se vuelven porosos. La consecuencia es un fuerte vínculo con el grupo, pero sin embargo tanto la identidad personal como la social se mantienen en cierto modo independientes y la una no se subsume a la otra". Cuando se produce esta fusión, los individuos pueden sentir que los miembros del grupo adquieren un estatus similar al familiar, pudiendo percibirse como hermanos y hermanas.

En línea con algunas de las teorías aquí descritas, podemos afirmar que el terrorismo yihadista se inspira en la búsqueda del sentido vital y la identidad que ofrece el perseguir y luchar por "*una causa que se presenta como gloriosa y justa*" (Atran, 2015). En muchas ocasiones, esta es una causa de absoluta importancia por la que se muere y se mata. De hecho, ya hemos apuntado cómo algunos autores defienden que la "*búsqueda deliberada de la muerte otorga a este terrorismo un carácter diferencial al resto de movimientos terroristas conocidos*" (Roy, 2017).

Abordar la cuestión de los valores y las ideas nos conduce a la **teoría de los valores sagrados** (Atran, et al., 2007). Este planteamiento describe determinados valores como "*algo sagrado que debe respetarse de forma absoluta y protegerse por encima de todo y de todos*" (Ginges y Atran, 2014). El valor se transforma así en "*imperativo moral, con su propio valor intrínseco e incomparable con otro tipo de valores, siendo imposible de intercambiar por cualquier bien material o inmaterial*" (Tetlock et al., 2000). Estos valores son percibidos por el grupo de tal forma que adquieren "*un significado trascendental o infinito, donde se descarta cualquier tipo de comparación, intercambio o mezcla con valores mundanos y con los que tienen un compromiso absoluto e inviolable*". Esta es una aproximación teórica relevante, ya que la asunción de este tipo de valores tiene un efecto y unas consecuencias indudables no sólo en las decisiones personales, sino también en la conformación de una identidad personal y social.

Tomando como referencia las dos teorías expuestas (fusión de la identidad y valores sagrados), así como el grupo como eje fundamental, existen propuestas de carácter empírico que demuestran cómo "*los valores sagrados y la fusión de la identidad pueden interactuar para producir la disposición a hacer sacrificios costosos para defender una causa y/o a un grupo cuando alguno de estos factores se ve amenazado*" (Atran, Sheikh y Gómez, 2014 a y b; Sheikh, Gómez y Atran, 2016). Resultado de ello es el modelo **del actor devoto**, el que plantea que "*las personas estarán dispuestas a proteger valores sagrados o moralmente muy importantes para su comunidad haciendo sacrificios costosos y comportándose de un modo extremo como matar y morir, especialmente cuando tales valores forman parte intrínseca de la **identidad del grupo** (...)*. De esta forma, cuando las personas acaban actuando como actores devotos para proteger sus valores sagrados, su comportamiento es difícil de predecir porque no se basa en un análisis racional y utilitarista de los costes y consecuencias, sino en un compromiso absoluto con lo que es moralmente correcto, sin importar los riesgos que implique ni las recompensas que puedan conseguirse" (Gómez et al., 2016).

De forma complementaria a lo anterior, trabajos recientes ofrecen modelos explicativos del extremismo violento donde también se refleja la importancia del grupo. Es el caso de la teoría de las 3 N, (Kruglanski et al., 2018), de la cual ya se ha hablado en el apartado anterior.

En sintonía con lo que venimos describiendo, algunos trabajos (Rodríguez-Caballeira, 2004) plantean cómo *“la posibilidad de integrarse en un grupo compacto y cohesionado satisface el deseo de pertenencia del sujeto y le permite adquirir señas de identidad nuevas, así como el logro de la realización espiritual. En procesos de captación y radicalización, el fortalecimiento de la identidad colectiva sirve para crear un **sentido de pertenencia** indudable, hasta que el sujeto acaba adoptando la conciencia del grupo como conciencia propia, en lo que bien podría entenderse como un proceso de “desindividuación”*.

El grupo puede también actuar como facilitador de ciertos **mecanismos de desconexión moral**. Así, procesos tales como la **difusión de la responsabilidad** se producen, generalmente, a través de tres vías: *“una, mediante la división o fragmentación de la acción dañina para dar la impresión de producir menos efectos perjudiciales que la acción en su totalidad; dos, por la toma de decisiones de manera grupal, dispersando la responsabilidad entre los demás componentes del grupo; y tres, por la realización de acciones de manera colectiva que se prestan al anonimato y minimizan así la responsabilidad individual”* (Osofsky et al., 2005). Por lo tanto, la difusión de la responsabilidad y la desconexión moral cobran especial relevancia en el ámbito de las relaciones grupales.

3.2.3. Otras teorías explicativas

En este último bloque se pretende ofrecer un breve resumen de aquellos otros modelos explicativos del radicalismo violento que atienden a otras variables no estrictamente individuales o grupales. Se trata de hipótesis que valoran **elementos religiosos, culturales e históricos**.

Tradicionalmente, cuando se alude al terrorismo yihadista, suele hacerse una distinción poco correcta entre el *islam moderado* y el *islam radical*. Sin embargo, algunas perspectivas defienden que los procesos de radicalización guardan a menudo poca relación con la religión en términos de causación. Las formas teológicas más ortodoxas, como el salafismo, podrían no conducir necesariamente a la violencia. No debería obviarse que un particular fundamentalismo religioso islámico se ha ido forjando durante los últimos años, en parte debido a un proceso de desculturización de carácter global, pero parece discutible que ese fundamentalismo por sí solo provoque la violencia. Por otro lado también *“se cuestiona que los terroristas puedan considerarse verdaderamente salafistas”* (Roy, 2008a).

Señalaremos dos formas de aproximarnos al fenómeno terrorista que facilitan la comprensión de lo que aquí expondremos: *“por un lado la interpretación vertical, y por otro, la horizontal o transversal”* (Roy, 2008 a, b). Según este autor, para explicar la radicalización

violenta, el primer enfoque establece una genealogía que parte del Corán y de las primeras comunidades islámicas, hasta llegar a lo que se ha denominado islamismo radical actual. En ese camino cabría señalar las influencias teológicas más extremas, la ideologización como proceso y la historia reciente de los conflictos en Oriente Medio. Se trata de un enfoque que explica el fenómeno actual como el producto de una ideología religiosa radical que ha venido forjándose durante muchos años” (Roy, 2008 a, b). Existiría, en definitiva, una “**radicalización del islam** ligada parcialmente a la situación de los países árabes” (Kepel, 2016). El segundo enfoque tiene “un carácter transversal y explica el fenómeno de la violencia extremista en el contexto de las sociedades modernas. Dentro de esta interpretación, horizontal y amplia, existe una narrativa concreta que está jugando un papel decisivo”. Para ilustrar esta idea, algunos autores aluden al ejemplo de Bin Laden, cuyo éxito hace años no se explica por haber diseñado una organización islámica moderna y eficiente, sino más bien porque fue capaz de expandir una narrativa muy determinada que permitió que muchos individuos conectaran emocional y conductualmente con una causa muy concreta.

Esta última forma de entender el radicalismo violento relega a un segundo plano todos los elementos ideológico-religiosos que frecuentemente se emplean para interpretar las acciones terroristas. Así, la ideologización extrema guardaría poca relación con la actividad terrorista moderna, de forma que los conflictos de Oriente Medio, la religión y el fundamentalismo teológico tendrían poco que ver con la actividad terrorista en términos causales. Ello no significa que se trate de cuestiones irrelevantes: sencillamente no sirven para explicar y comprender las raíces del fenómeno terrorista. Lo que verdaderamente aporta información es el estudio de los perfiles individuales. Así, se insiste en la necesidad de “prestar atención a los perfiles concretos, a las trayectorias individuales, a las motivaciones y a las ocasionales carreras delictivas previas de los responsables de las muertes en Europa por terrorismo. Cuando estudiamos el perfil de estas personas, comprobamos que en muchos casos estamos ante jóvenes con un trasfondo ideológico y religioso claramente pobre” (Roy, 2017).

En resumen, algunas perspectivas teóricas actuales subrayan que parece más realista contemplar esta nueva forma de terrorismo como “un verdadero **movimiento juvenil extremadamente violento** que comparte muchos elementos con otras formas de violencia, incluyendo cierta fascinación por la idea de muerte y el propio suicidio. En este sentido, podría hablarse de una perspectiva generacional” y un abandono de las pautas familiares en las que los y las terroristas han sido tradicionalmente criados: se reniega de la integración cultural llevada a cabo por sus progenitores (a menudo inmigrantes llegados a Europa hace años), sus acciones se llevan a cabo en un plano individual sin el apoyo de su comunidad o mezquita de referencia y, en muchos casos, el único sustento suele ser el de un reducido grupo de iguales que experimenta un proceso de radicalización violenta similar. “Las referencias simbólicas de los terroristas, en la mayoría de los casos, se han construido al margen de la familia: el islam de sus padres es el islam de una generación fracasada y sumisa ante Occidente. La **violencia** se convierte en un fin en sí mismo, en lo que algunos auto-

res han denominado **la islamización de la violencia**". En este sentido, las edades jóvenes y la existencia de carreras delictivas previas son variables que también se han puesto de manifiesto en nuestro país (Reinares, García-Calvo y Vicente, 2019).

3.3. ASPECTOS PSICOLÓGICOS FUNDAMENTALES EN LAS PERSONAS CONDENADAS POR TERRORISMO

Este apartado pretende resumir y sintetizar las **variables psicológicas** de especial interés en personas vinculadas con terrorismo, si bien conviene subrayar que es muy difícil establecer un prototipo al respecto. Además, dado que una condena por terrorismo puede producirse por diversos delitos (propaganda, reclutamiento, atentado, etc.), conviene tener en cuenta que existirán a su vez diferentes factores asociados a dichos comportamientos. Por ese motivo, procuraremos aportar aquellas variables fundamentales mediante las cuales podemos acercarnos a la comprensión de este fenómeno.

Para comprender mejor el sentido y objetivos de este programa, así como para comprender la orientación de la intervención en sintonía con los modelos explicativos descritos, nos centraremos en determinadas cuestiones:

- A menudo existe, como se ha apuntado anteriormente, una **necesidad por recuperar el significado personal**. La búsqueda de este puede producirse por distintas causas, tales como la vivencia de crisis personales, la amenaza experimentada sobre el propio significado o incluso el deseo de un mayor estatus personal. En línea con teorías expuestas anteriormente, en muchas ocasiones el comportamiento terrorista puede considerarse como un medio para recuperar un "*sentido de importancia personal*" (Kruglanski et al, 2009). Este sería uno de los aspectos fundamentales subyacentes a algunos individuos condenados por terrorismo, estando asociado a su vez a **crisis de identidad personal** que podrían motivar la vinculación a determinados grupos.
- En estos individuos, así como en aquellos adscritos a un radicalismo violento, se aprecia una tendencia a la **simplificación conceptual** del mundo. La propia narrativa violenta, previamente abordada, orienta la visión del sujeto a categorías sociales cerradas e incompatibles ("*nosotros y vosotros*"). Esta simplificación del mundo reduce la complejidad de la realidad y, a su vez, proporciona estabilidad y certeza. Así, en sintonía con las teorías que apuntan a la pérdida de significado como un factor contribuyente al extremismo, se ha llegado a postular que "*dicha pérdida induce una actitud tendente a la búsqueda de certeza, lo que ha sido denominado Necesidad de Cierre Cognitivo (NCC) y que se define como la motivación de las personas para buscar y conservar una respuesta clara y definitiva ante un problema*" (Kruglanski y Webster, 1996). Estaríamos, por lo tanto, ante una necesidad por resolver de manera urgente dilemas personales, existiendo además una fuerte resistencia ante nueva información que pueda cuestionar el punto de vista personal.

- La existencia de simplificaciones cognitivas y la búsqueda de sentido personal nos conduce a la **afiliación grupal** como uno de los elementos fundamentales en la arquitectura psicológica. Así, no solo se producen fenómenos tales como el favoritismo endogrupal y el prejuicio exogrupal, sino que también el propio grupo de identificación opera como factor protector y capaz de proporcionar un sentido de pertenencia. No podemos olvidar que los procesos de radicalización se producen, en la mayoría de los casos, en el seno de pequeños grupos de iguales. En este sentido, en etapas donde existe una fuerte adscripción a determinadas ideologías extremistas, o en las cuales se ha desarrollado una conducta deliberadamente terrorista, es frecuente que estos individuos identifiquen lo que a menudo denominan comunidad musulmana, en nombre de la cual actúan como “militantes” y a la cual se han comprometido a defender. Sin embargo, en sintonía con la simplificación conceptual ya descrita, se trata de categorías sociales inexistentes o difusas, las cuales difícilmente pueden concretarse, pero que sin embargo actúan dotando a la conducta violenta de una significación especial.
- En muchos casos, con anterioridad a la comisión de actos terroristas, estos individuos exhiben **carreras delictivas previas** de intensidad y gravedad variables. Por lo tanto, es habitual encontrar una **historia previa de desajuste social** que puede estar motivada por distintos factores, entre ellos algunos de los ya mencionados: crisis de identidad personal, ataque percibido, sentimientos de desarraigo, frustración, resentimiento hacia la sociedad, etc. La frecuente integración de un estilo de vida occidental, así como el hecho de haber nacido en Europa, confieren a este terrorismo un carácter especial y claramente desterritorializado, ya que no es necesario ejercerlo desde zonas de guerra o conflicto.
- Tomando en cuenta los perfiles conocidos, los factores descritos y la literatura disponible, las **edades jóvenes** y la “perspectiva generacional” del terrorismo dentro de nuestras fronteras son también elementos de importancia. Si bien “*la pobreza, la marginalidad y la opresión no parecen variables explicativas del fenómeno que nos ocupa*” (Roy, 2017), la **visión negativa de la sociedad** y los **sentimientos de incertidumbre, hostilidad e injusticia**, se consideran factores relevantes desde una óptica psicosocial. Como complemento, se presta especial atención a los **procesos intergrupales y las redes sociales** como catalizadores del proceso de radicalización violenta entre jóvenes en Europa (Verkuyten, 2018). Este **señalamiento de la sociedad** es un elemento frecuentemente mencionado en recientes estudios. Así, aunque la ideología es una variable relevante, “*el descontento hacia la sociedad pudiera ser el primer factor en aparecer, para posteriormente iniciarse una búsqueda de alternativas para afrontar dicha insatisfacción*” (Schils y Verhage, 2017).
- Por otro lado, uno de los principales factores psicológicos es la **asimilación de una narrativa** que genera odio pero que también proporciona un horizonte esperanzador y de carácter épico, donde el individuo puede buscar su autorreali-

zación personal. Como ha quedado explicado, organizaciones como El no han diseñado una estrategia creíble de reforma para los países árabes, sino más bien una llamada emocional, persuasiva y potente orientada a generar fascinación en determinadas personas. El terrorismo que ha experimentado Europa durante los últimos años es difícilmente comparable con otras formas de terrorismo a lo largo del s. XX (ETA o IRA, por ejemplo). Este nuevo fenómeno lo protagonizan individuos que, durante la ejecución de sus actos, buscan frecuentemente su muerte (a manos de la policía o a consecuencia de sus propios planes de acción) en lo que podría considerarse una forma particular de suicidio junto con la destrucción de la sociedad en la que viven y que les ha acogido.

- Como paso necesario para la comisión de sus actos, la asimilación de la narrativa descrita conduce a los terroristas a lo que se ha denominado en la literatura **desconexión moral**. Este proceso, compuesto a su vez por distintos mecanismos, se refiere *“al uso de diferentes mecanismos de legitimación que conducen a la desactivación selectiva de la censura moral”* (Obermann, 2011). En definitiva, esta desconexión *“cortocircuita los procesos autorregulatorios morales normales y los convierte en irrelevantes, fundamentalmente a través de la justificación moral y de la **deshumanización de la víctima**”* (Anderson, 2000). Este es un aspecto de especial relevancia, ya que está relacionado con determinadas **carencias emocionales**, tales como el **déficit en empatía** hacia las víctimas reales o potenciales de los actos terroristas. La justificación del uso de la violencia bajo principios de orden moral superior y la minimización de las consecuencias serían variables relacionadas con este proceso.
- Finalmente, merece especial atención la asunción de **una ideología** determinada que favorece y complementa todos los procesos aquí descritos. Con independencia del pobre conocimiento religioso de muchos terroristas, de sus habituales edades jóvenes y de su frecuente vida occidental, en el terrorismo de carácter yihadista se asume que la ideología de referencia guarda relación con una interpretación y vivencia del islam de tipo ortodoxo, absolutista e inflexible. Aunque se han propuesto diversas corrientes para situar el convencimiento íntimo e ideológico de estos individuos (salafismo violento, yihadismo, wahabismo, etc.), en lo que sí parece haber acuerdo es en la identificación de algunos factores comunes: el empleo de la violencia, la consideración de “enemigo” hacia quien no sigue los postulados defendidos, el dogmatismo ideológico y, en síntesis, la extremosidad de los planteamientos y compromisos personales.

3.4. RECOMENDACIONES GENERALES DE INTERVENCIÓN

Es un hecho que los modelos criminológicos que sirven de base a la intervención con la población delincente han sufrido una evolución significativa en los últimos años. Asimismo, la diversidad actual de la población reclusa, con la respectiva aparición de nuevos

tipos delictivos y nuevos fenómenos tales como el radicalismo violento, nos obliga a reconsiderar la diversidad del tratamiento penitenciario y a buscar nuevas aproximaciones que den cuenta de una nueva realidad penitenciaria y social.

El modelo de referencia a la hora de diseñar programas de intervención en el ámbito penitenciario sigue siendo el Modelo de **Riesgo, Necesidad y Responsividad (RNR)** de Andrews y Bonta (2006). Este modelo conecta la evaluación del riesgo con el señalamiento de objetivos terapéuticos que se ajusten a dicho riesgo y a las necesidades treatmentales de la persona. El modelo RNR se basa en tres principios fundamentales:

- El principio de **Riesgo** señala que ha de dedicarse mayor intensidad de intervención a aquellos perfiles delictivos de mayor riesgo de reincidencia.
- El principio de **Necesidad** indica que los programas han de buscar modificar aquellos factores de riesgo que están vinculados con la reincidencia (necesidades criminógenas).
- Por último, el principio de **Responsividad** afirma que las intervenciones han de diseñarse adaptándose a las características de la población a la que van dirigidas.

Aunque los programas orientados al radicalismo violento pueden tener elementos que los diferencian de aquellos otros destinados a otras tipologías delictivas, *“algunos principios que subyacen a los programas eficaces en la reducción de la reincidencia delictiva pueden también aplicarse a este tipo de delinquentes”* (Dean, 2016). En este sentido, la ya mencionada valoración de aspectos tales como el riesgo, la necesidad y la responsividad son cuestiones que merecen especial atención, estando además presentes en un gran número de programas de intervención en el medio penitenciario.

La consideración del riesgo individual resulta fundamental si queremos ajustar la intensidad de la intervención al sujeto, con la finalidad de buscar la mayor efectividad y eficacia. Cuando se diseñan intervenciones demasiado intensivas a internos que han podido estar implicados de forma ocasional o periférica en conductas extremistas, se corre el riesgo de desarrollar una identidad extremista como consecuencia de un proceso interno de autocategorización. Y esto es válido *sensu contrario*: intervenciones esporádicas y escasamente intensivas, sobre internos que muestran un compromiso y adscripción férreas con la violencia extremista o el terrorismo, pueden desembocar en tratamientos que difícilmente lograrán el desenganche o el desistimiento criminal.

Por otra parte, la reducción efectiva de la reincidencia delictiva, considerado el principal objetivo de la intervención penitenciaria, se encuentra ligado a intervenciones capaces de identificar qué variables se relacionan con la comisión del acto criminal. Aquí, una adecuada evaluación, la individualización del tratamiento, la detección de necesidades específicas y la comprensión de las circunstancias en las que se produce el delito, son dimensiones de obligada consideración.

Finalmente, siguiendo algunas de las recomendaciones presentes en la bibliografía actual, se hace necesario concebir la intervención terapéutica como un **proceso dinámico**

co capaz de dar respuesta a las necesidades del sujeto, y capaz de adaptarse a su vez a las circunstancias particulares que puedan maximizar el beneficio derivado del propio tratamiento. En este mismo sentido, podría hablarse en primer lugar de una responsividad general, mediante la cual se acepta que los programas de carácter cognitivo-conductual que se orientan al aprendizaje de nuevas habilidades y actitudes son más efectivos. En segundo lugar, una responsividad más específica nos llevaría a considerar las **características de cada persona**, en aras de fomentar su rendimiento y aprovechamiento del tratamiento.

Si bien existe un amplio acuerdo sobre el hecho de que “*los programas efectivos han de adherirse a los principios propuestos por este modelo*” (Lipsey y Cullen, 2007), puede resultar difícil lograr una adecuada motivación para el cambio si los programas se orientan únicamente hacia las carencias y los déficits que presentan los sujetos. La investigación meta-analítica de Wolfowicz et al. (2021), apoya la integración de los factores de protección en las intervenciones. Por ello, se propone la incorporación en los programas de elementos basados en el **Modelo de las Buenas Vidas** (Ward y Brown, 2004), de tal forma que “*las intervenciones también contemplen las fortalezas de los individuos y la importancia de trabajar los valores personales*”. Por este motivo, el programa reserva un espacio de intervención al abordaje de cuestiones tales como la identidad personal o los valores prosociales, elementos que a su vez están presentes en la bibliografía como variables dinámicas vinculadas a comportamientos en la esfera del extremismo y el radicalismo.

Al centrarnos en las **recomendaciones sobre los formatos** de intervención, distintos organismos internacionales (Consejo de Europa, 2016) plantean la necesidad de escoger **diseños individuales o grupales** en función de los objetivos de la intervención, así como del grupo concreto de que se trate. El diseño de tratamientos grupales permite el intercambio de opiniones y un dinamismo que puede beneficiar a los participantes, si bien es fundamental evitar el contagio de discursos extremistas y la polarización entre los miembros de dicho grupo. Diseños individuales, por el contrario, pierden los elementos que proporciona el grupo terapéutico, pero sin embargo facilitan la construcción de una **alianza terapéutica** que se considera necesaria en cualquiera de los casos.

Merece especial atención, dentro de este apartado de recomendaciones generales, analizar la diferencia entre lo que se ha denominado tradicionalmente “**desradicalizar**” y “**desvincular/desenganchar**”. Distintos documentos de ámbito europeo (RAN y Consejo de Europa, 2016) describen lo que implica optar por una orientación encaminada a reducir la radicalidad de ideas y actitudes, y lo que por otra parte supone intervenir sobre variables conductuales, observables y medibles. En el caso de la llamada “desradicalización”, la valoración del cambio es especialmente difícil, dado que el tratamiento se centra en el universo íntimo y privado de la persona, sin que tampoco quede bien definido lo que se pretende “hacer menos radical”. Este concepto, habitualmente empleado durante los últimos años, ha estado asociado a una **perspectiva o explicación religiosa** que, en la actualidad,

suele quedar al margen de los programas de tratamiento. La corrección de supuestos errores de lectura en el Corán no se considera normalmente un objetivo de la intervención, así como tampoco rebajar la intensidad de las creencias religiosas.

En el caso de la “desvinculación” o “desenganche”, se trataría de modificar la vinculación de la persona a grupos o ideologías extremistas, procurando en cualquier caso el abandono de determinados comportamientos y el fomento de nuevos compromisos y pautas de funcionamiento. En la actualidad, de acuerdo con las recomendaciones disponibles, parece preferible optar por esta segunda aproximación, sin que ello implique restar importancia al análisis de la ideología o los pensamientos del individuo.

En términos estrictamente terapéuticos, según Dean (2016), “*las intervenciones más exitosas parecen estar orientadas al **análisis de la conducta actual y al énfasis en el comportamiento futuro***”. Un equilibrio entre el trabajo en la vida pasada del sujeto y la proyección hacia el futuro, focalizando el esfuerzo en la incorporación de nuevos compromisos vitales, parece especialmente útil y recomendable.

No obstante, la intervención con internos condenados por terrorismo ha de considerar algunos elementos diferenciales. Así, una de las principales diferencias reside en la **influencia que ejerce el grupo** en el proceso de vinculación hacia determinadas causas ideológicas o políticas. Por lo tanto, cuando se planifica la intervención sobre estas personas, es necesario considerar la intensidad de dichos lazos interpersonales. Asimismo, si se trata de un terrorismo con connotaciones religiosas, **mostrar respeto por las creencias religiosas y normalizar la fe que pueda profesarse**, son indudablemente herramientas que fomentan la confianza en el profesional y la Institución.

Otra de las realidades a la que no podemos permanecer ajenos es al **papel de la mujer dentro del radicalismo violento** y al hecho de que dentro de nuestras prisiones también tenemos a mujeres que cumplen condena o están a la espera de juicio por delitos vinculados con el terrorismo yihadista.

Históricamente, las mujeres han sido miembros clave de los movimientos extremistas violentos. Algunos ejemplos serían los Tigres de Tailandia, las Viudas Negras Chechenas y más recientemente, Daesh y Boko Haram (RAN, 2019). En el caso de España, también la banda terrorista ETA ha tenido entre sus militantes a mujeres. Sin embargo, la participación femenina en el caso yihadista está más generalizada que en otros movimientos terroristas. Aunque el liderazgo todavía está en manos masculinas íntegramente, los grupos se están adaptando e incorporando a las mujeres en papeles cada vez más activos (RAN, 2019).

De acuerdo con el *International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence* (ICSR) de Londres, el 13% de las personas que viajaron a Siria e Irak para formar parte del Califato desde 2013 a 2018 eran mujeres extranjeras (Sherlock et al., 2018). Este porcentaje incluye aproximadamente 60 mujeres del Reino Unido, 70 de Francia, 30 de los Países Bajos y más de 45 de los Estados Unidos (Vidino y Hughes, 2015).

Centrándonos en España, tenemos casos de mujeres que se han desplazado a zona de conflicto o que lo han intentado. Sin embargo, la actividad de las mujeres vinculadas al terrorismo yihadista en España no sólo ha sido ir, o intentar ir, a unirse al Estado Islámico, pues otras han sido captadoras a través de las redes sociales o han cometido actos de enaltecimiento del terrorismo subiendo y compartiendo videos por internet. Por la realización de este tipo de actividades, desde 2004 han pasado por prisión 31 mujeres.

Con respecto a la interpretación femenina de la Yihad, se asume que las mujeres tienen un fuerte impacto tanto en la generación actual de terroristas como en la próxima, pues su papel es apoyar a sus esposos y hermanos, facilitar las organizaciones y los ataques terroristas, y educar a sus hijos e hijas en una interpretación radical de la religión (Von Knop, 2007; Gómez y Vázquez, 2020).

Colliver y sus colaboradores (2019) establecen que las causas por las que las mujeres se radicalizan son:

- Sentimiento de hermandad.
- Frente a los sentimientos que tienen de inutilidad y devaluación, presentan necesidad de formar parte de algo más grande y divino.
- Forma de romper con el pasado, pues en muchas ocasiones han vivido eventos traumáticos.
- Deseo de vivir el islam puro y verdadero.
- Sentimientos de prejuicio y agravio por parte de Occidente.
- Forma de rebelarse contra la sociedad, buscando sensaciones nuevas.
- La propaganda yihadista las manipula, vendiendo un “papel divino” como madres y esposas dentro del ISIS. A su vez, muchas mujeres se sienten marginadas del empoderamiento femenino que proviene de Occidente.
- Problemas relacionados con la sexualidad femenina. Formar parte del ISIS ha sido considerado por algunas mujeres como sexualmente liberador, pues en este caso las mujeres se pueden casar sin el permiso de sus padres.

De cara a aplicar programas de tratamiento con población femenina, hay que tener en cuenta los motivos por los que se ha radicalizado, que en muchos casos son diferentes a los de los hombres, y cuáles son sus características psicosociales para poder proporcionarles un programa adaptado a **sus necesidades terapéuticas**.

En la investigación que ha realizado Instituciones Penitenciarias con la UNED, se incluyó a todas las mujeres vinculadas con delitos de yihadismo que estaban en prisión en esos momentos. Los primeros análisis permiten asegurar que a nivel psicosocial son diferentes que los hombres, y que también existen diferencias en comparación con las mujeres no musulmanas que están en prisión. En las diferentes unidades que componen el manual, se irán señalando las diferencias entre hombres y mujeres, de cara a poder **introducir la perspectiva de género en la intervención terapéutica**.

Por otro lado, se recomienda de forma unánime que los programas de tratamiento respeten las **particularidades y circunstancias de cada país**. La reproducción e imitación de propuestas ajenas, sin tener en cuenta las necesidades, limitaciones y potencialidades de cada Estado o de cada Administración Penitenciaria, suele desembocar en fracaso. La naturaleza de la población reclusa, así como sus cifras y perfil psicosocial, suele diferir incluso dentro de Europa: la presencia de personas condenadas por terrorismo no sigue una distribución homogénea entre los países de nuestro entorno, por ejemplo.

El programa ha tenido en cuenta las recomendaciones anteriores, así como lo que plantea la bibliografía actual sobre las variables de origen y mantenimiento del radicalismo violento. Se pretende una modificación del comportamiento delictivo, así como facilitar nuevos planteamientos de vida que permitan prevenir la reincidencia delictiva y la comisión de actos ilícito o ilegales relacionados con la radicalización violenta de etiología yihadista, para lo cual resulta fundamental el **análisis e identificación de los motivos** que han llevado a la persona a vincularse a causas, ideologías y grupos extremistas.

Por todo ello, a modo de resumen, resulta importante considerar algunas cuestiones:

- La construcción, desarrollo y mantenimiento de una óptima **alianza terapéutica** que permita el abordaje progresivo de cuestiones que pueden despertar resistencias terapéuticas en el individuo. Existe un común acuerdo sobre la importancia de este elemento del tratamiento, siendo en todos los casos el paso previo para el trabajo posterior.
- La importancia del trabajo sobre la **identidad**, ayudando a la persona a redefinir una nueva identidad ajena a la violencia y al extremismo. Algunas de las propuestas internacionales sitúan este elemento como uno de los elementos esenciales en el tratamiento de internos terroristas y extremistas.
- La relevancia de las propias **emociones**, superando intervenciones orientadas de forma exclusiva a la reestructuración cognitiva mediante un abordaje dialéctico-lógico. Se trataría de incorporar variables susceptibles de movilizar emocionalmente a la persona. El fomento de la empatía hacia las víctimas reales o potenciales del terrorismo es un elemento relacionado de forma estrecha con esta cuestión. En este mismo sentido, se recomienda abordar las **necesidades no satisfechas del individuo**, así como el modo en que dichas carencias pueden haber sido suplidas mediante la adscripción a determinadas causas ideológicas, o mediante la vinculación a ciertos grupos.
- El abordaje de las **distorsiones cognitivas** y el consecuente pensamiento absolutista, extremista y uniforme. La tendencia a un pensamiento estático e invariable es un elemento que caracteriza a aquellas personas radicalizadas, motivo por el cual se recomiendan intervenciones orientadas a la flexibilización cognitiva de estos individuos.

- La atención prestada al **grupo** dentro del cual se fomentan actitudes extremistas y se merma la capacidad de autonomía personal. El funcionamiento del grupo y las influencias en el seno de este son elementos de obligado análisis, ya que se relacionan con procesos tales como la autoinclusión grupal y los consecuentes efectos de exclusión y percepción de categorías sociales incompatibles. Existe un notable acuerdo en el papel fundamental que juega el grupo en el proceso de radicalización, tratándose en muchos casos de un catalizador de las conductas terroristas.
- El abordaje de las **narrativas violentas**, resulta fundamental exponer al individuo a las contradicciones de determinados mensajes extremistas, así como a visiones alternativas de una única realidad que se asume sin matices.
- La **toma de conciencia de la violencia** y de sus efectos. Existe un importante acuerdo al considerar la violencia como importante factor explicativo de las nuevas formas de radicalismo y extremismo. En este sentido, es fundamental atender a comportamientos tales como la coacción, manipulación, instigación o proselitismo, susceptibles de producirse dentro del escenario penitenciario. Estos comportamientos, de una peligrosidad potencial indudable, podrían considerarse también ejemplos de conductas violentas de recomendado análisis.
- El análisis de los **mecanismos de defensa** y de las justificaciones que emplea el individuo para restar importancia a la conducta terrorista, de forma que se tome conciencia de la capacidad de decisión personal y de las consecuencias de la toma de decisiones individual y consciente.
- El libre ejercicio de la **práctica religiosa y libertad de culto** como elementos que garantizan el respeto a derechos recogidos en la práctica totalidad de los ordenamientos jurídicos de nuestro entorno. La presencia de imanes, así como la asistencia espiritual que pudiesen prestar, es plenamente compatible con la inclusión en programas de tratamiento. Su labor se considera un recurso adicional que, en cualquier caso, queda al margen del trabajo desempeñado por los profesionales penitenciarios.
- El trabajo sobre la **empatía y los valores**. Es importante poner de relieve y ayudar a tomar conciencia de los valores universales, prosociales e inclusivos que forman el núcleo fundamental del islam y promover la empatía.
- Finalmente, parece importante la asunción de **nuevos compromisos de vida** que permitan satisfacer necesidades no satisfechas y que resulten compatibles con el pleno mantenimiento de ideas políticas o religiosas, siempre y cuando esto se produzca en ausencia de todo tipo de violencia y exista un claro respeto hacia los derechos del resto de personas. En este sentido, son recomendables abordajes terapéuticos que no se centren exclusivamente en las carencias o deficiencias del individuo, sino que permitan explorar **fortalezas y capacidades** personales que faciliten el cambio conductual y la modificación de variables relacionadas con la actividad delictiva.

Para finalizar, conviene destacar la investigación meta-analítica realizada por Wolfowicz et al. (2021). Tras el análisis de 127 investigaciones científicas en las que se profundiza en los procesos de radicalización violenta, se identifican 101 factores de riesgo y de protección a nivel individual vinculados con las actitudes radicales, 45 para las intenciones radicales y 33 para los comportamientos radicales. Los factores sociodemográficos tienden a tener las estimaciones más pequeñas, con estimaciones cada vez mayores para los factores de la experiencia y la actitud, y sobre todo para los **factores criminológicos y factores psicológicos**. Se muestra a continuación una tabla resumen con **los factores de riesgo y de protección** que más peso tienen según la investigación:

	ACTITUDES RADICALES	INTENCIONES RADICALES	CONDUCTAS RADICALES
Peso elevado	<i>Factor de protección:</i> Baja interiorización de las actitudes	<i>Factores de riesgo:</i> Pasión obsesiva, fusión de la identidad	<i>Factores de riesgo:</i> Ingresos previos en prisión
Peso moderado	<i>Factores de riesgo:</i> Historia criminal, antecedentes policiales, búsqueda de sensaciones nuevas, relación con personas que piensan igual, neutralización moral, superioridad endogrupal, miedos reales, extremismo político, bajo nivel de apego, machismo, deshumanización.	<i>Factores de riesgo:</i> activismo en el pasado, privación colectiva relativa, neutralización moral, discriminación percibida, superioridad endogrupal, ira, compromiso, intenciones activistas, afecto negativo y actitudes radicales.	<i>Factores de riesgo:</i> "malas compañías", actitudes radicales, contacto online con radicales, pasado criminal, historia militar, historia criminal, estar en el ejército, pérdida de trabajo, género.

3.5. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA DE LA SECRETARÍA GENERAL DE INSTITUCIONES PENITENCIARIAS EN COLABORACIÓN CON LA UNED. RECOMENDACIONES DE INTERVENCIÓN

A lo largo de este manual, y relacionado con los contenidos de cada unidad, se irán mostrando los principales resultados de la investigación realizada. No obstante, para una revisión exhaustiva de los mismos, también se puede consultar el documento penitenciario nº29 *Proyecto de investigación sobre procesos de radicalización violenta en Instituciones Penitenciarias Españolas* (disponible en el fondo documental de la página web de Instituciones penitenciarias). En este apartado se hace referencia a las implicaciones que tienen los resultados para el programa de tratamiento.

En este sentido, es necesario destacar:

- Los participantes del grupo A están fuertemente fusionados con su religión (más incluso que con el grupo: la comunidad musulmana), a la cual consideran algo sagrado a lo que no estarían dispuestos a renunciar por nada ni por nadie. Modificar los valores sagrados es casi imposible, por lo que debemos centrar nuestros esfuerzos en evitar que dichos valores sagrados influyan en la conducta. Por tanto, lo primordial es propiciar la desvinculación. El hecho de que compartir valores sea la única causa de fusión con el grupo, refuerza la idea de la importancia que tiene trabajar con valores.
- El programa de tratamiento no solo debe trabajar los factores de riesgo, para eliminarlos, si no también se debe potenciar el desarrollo de los factores de protección (relación positiva con la familia y buena relación con el personal penitenciario). Los factores de protección amortiguan la disposición a realizar sacrificios costosos (que podrían ser conductas relacionadas con la radicalización violenta de etiología yihadista).
- El buen trato a cada participante, el fomentar las relaciones con otros grupos de internos/as y las relaciones positivas con el personal de vigilancia puede contribuir de forma positiva a propiciar cambios en quienes realizan el programa. La investigación revela que la discriminación personal percibida se relaciona con una mayor disposición a realizar sacrificios costosos. De ahí, la importancia del taller entre-culturas.
- El trabajo con emociones, sobre todo las desagradables (odio, ira, humillación y vergüenza) es fundamental. Hay que desvincular dichas emociones de la conducta, para que no influyan en ella, pues la investigación ha revelado que las emociones negativas asociadas a percibir que la comunidad musulmana o la religión están amenazadas están fuertemente relacionadas con la disposición a realizar sacrificios.
- La percepción de injusticia con la imposición de la sentencia, las intenciones que se le atribuyen al Estado español imponiendo la condena (humillarles en lugar de rehabilitarles/reinsertarles), la percepción de que la comunidad musulmana ha sufrido más en el conflicto entre Oriente y Occidente, y el hecho de que consideren que Occidente es más culpable del conflicto entre las partes, debe ser tenido en cuenta cuando se trabajen las narrativas de cada participante y de forma transversal a lo largo del todo el programa. Es posible, además, que los y las participantes muestren admiración o glorificación de los grupos extremistas. Por ello, desmontar la narrativa yihadista y propiciar el desarrollo de narrativas alternativas que genere el propio participante es necesario para disminuir su disposición al sacrificio por el grupo o por el valor.
- El hecho de considerar que la comunidad musulmana ha sufrido más y que Occidente es el culpable del conflicto, actúa como mecanismos de desconexión moral que pueden justificar el uso de la violencia. Estos aspectos deben ser abordados especialmente cuando se trabaje la asunción delictiva.

- Por último, es necesario indicar que el paso por prisión parece estar influyendo de forma positiva en los/as participantes del grupo A, pues su disposición a realizar sacrificios costosos por el grupo (la comunidad musulmana) y por el valor (la religión) disminuye en el futuro. Por otro lado, sus niveles de fusión con el grupo y con el valor permanecen estables en el tiempo, es decir: no aumentan con la estancia en prisión. Esto no ocurre en el caso de los internos del grupo B y C, donde la fusión con la religión y con el grupo pueden estar aumentando con el paso por prisión. Además, no se observa una disminución de la disposición a realizar sacrificios costosos con el paso del tiempo. Puesto que la peligrosidad de estos dos grupos podría estar aumentando, el trabajo terapéutico debe ser especialmente intenso.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Fernández, F. (2002). *Fanáticos terroristas y psicología del terrorismo*. Editorial Salvat.

Anderson, C. A. (2000). Violence and Aggression. En A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 162-169). New York and Washington D.C.: Oxford University Press and the American Psychological Association.

Andrews, D. A., y Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct* (4th ed.). Newark, NJ: LexisNexis/Matthew Bender.

Ashour, O. (2009), *The De-Radicalization of Jihadists. Transforming armed islamist movements*. Contemporary Terrorism Studies.

Atran, S. (2015). *Mindless terrorists? The truth about Isis is much worse*. The Guardian. Recuperado de: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2015/nov/15/terrorists-isis>.

Atran, S., Sheikh, H. y Gomez, A. (2014a). *Devoted actors sacrifice for close comrades and sacred cause*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111, 17702–17703.

Atran, S., Sheikh, H. y Gómez, A. (2014b). For cause and comrade: Devoted actors and willingness to fight. *Cliodynamics*, 5, 41–57.

Bélanger, J. J., Nisa, C. F., Schumpe, B. M., Gurmu, T., Williams, M. J. y Putra, I. E. (2020). Do counter-narratives reduce support for ISIS? Yes, but not for their target audience. *Frontiers in psychology*, 11, 1059. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01059>

Bergen, D., Van Feddes, A.R., Pels, T. y Doosje, B. (2015). Collective identity factors and the attitude to ethnic or religious in-group violence in Muslim youth of Turkish and Moroccan descent. *International Journal Intercultural Relations*, 47, 89-100.

Borum, R. (2003). *Understanding the terrorist mind-set*. FBI Law Enforc. Bull. 72.

Brewer, M.B. y Brown, R.J. (1998). *Intergroup relations*. En D.T. Gilbert, S.T. Fiske y G. Lindzey (eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 554- 594). New York: McGraw-Hill.

Colliver, C., De Leede, S., Parker, L., Masieh, H., Skellett, R., Augeri, A. y Moeyens, C. (2019) *Women, Girls and Islamist Extremism. A Toolkit for Intervention Practitioners*. London: Institute for Strategic Dialogue. <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2019/10/ISD-Toolkit-English- Final-25-10-19.pdf>

Consejo de Europa (2016). *Handbook for prison and probation services regarding radicalisation and violent extremism*. Strasbourg: Directorate General - Human Rights and Rule of Law.

Dean, Ch. (2016). *Addressing violent extremism in prisons and probation: principles for effective programs and interventions*. Global Center on Cooperative Security, Policy Brief.

Doosje, B., Moghaddam, F., Kruglanski, A., De Wolf, A., Mann, L., Feddes, A (2016). Terrorism, radicalization and de-radicalization. *Current Opinion in Psychology*, 11, 79-84.

Festinger, L. (1954). "A theory of social comparison processes". *Human Relations*, 7, 117-140.

Ginges, J. y Atran, S. (2014). Sacred values and cultural conflict. En M. J. Gelfand, C. Y. Chiu, e Y. Y. Hong (eds.), *Advances in Culture and Psychology* (Volume 4). New York: Oxford University Press.

Gómez, A. y Blanco, L. (2021). *Proyecto de Investigación sobre Procesos de Radicalización Violenta*. Documentos Penitenciarios, nº 29. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Gómez, A., López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Paredes, B. y Martínez, M. (2016). Morir y matar por un grupo o unos valores. Estrategias para evitar, reducir y/o erradicar el comportamiento grupal extremista. *Anuario de Psicología Jurídica*.

Gómez, A., y Vázquez, A. (2020). Introducción al extremismo, la radicalización violenta y el terrorismo. En A. Gómez y A. Vázquez. *Extremismo, radicalización violenta y terrorismo* (pp 1-30). Ed. Sanz y Torres.

Gómez, L. (2019). *Diccionario de islam e islamismo*. Trotta.

González, M. (2015). *Definiendo términos: fundamentalismo, salafismo, sufismo, islamismo y wahabismo*. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Documento 88/2015 IEE.

Hafez, M., & Mullins, C. (2015). The radicalization puzzle: A theoretical synthesis of empirical approaches to homegrown extremism. *Studies in Conflict & Terrorism*, 38, 958-975.

Hettiarachchi, M. (2018). Rehabilitation to deradicalise detainees and inmates: a counter-terrorism strategy. *Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism, Volume 13*(2). 267-283.

Horgan, J. (2005). *The psychology of terrorism*. London, United Kingdom: Routledge.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton (republished by Routledge, 1991).

Kepel, G. (2016). *El terror entre nosotros*. Ediciones Península, Barcelona.

Kruglanski, A. W., Chen, X., Dechesne, M., Fishman, S., y Orehek, E. (2009). Fully committed: Suicide bombers' motivation and the quest for personal significance. *Political Psychology, 30*, 331–557.

Kruglanski, A. W., y Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: seizing and freezing. *Psychological Review, 103*, 263–283.

Lipsey, M. W. y Cullen, F. T. (2007). The effectiveness of correctional rehabilitation: A review of systematic reviews. *Annual Review of Law and Social Science, 3*, 297-320.

McCauley, C. y Moskalenko S. (2017). Understanding Political Radicalization: The Two-Pyramids Model. *American Psychologist, 72*(3), 205–216.

Moghaddam, F. M. (2005). The staircase to terrorism: A psychological exploration. *American Psychologist, 60*, 161–169.

Mohd Mizan Aslam (2020). Preventing and Countering Violent Extremism: Lessons from Selected Muslim Countries. *Islam Realitas: Journal of Islamic and Social Studies, 6*(1). file:///C:/Users/alfredo%20ruiz/Downloads/3152-8670-1-PB.pdf

Neumann, P. (2008). *Joining Al-Qaeda. Jihadist Recruitment in Europe*. London: International Institute for Strategic Studies.

Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior, 37*, 133-144.

Osofsky, M. J., Bandura, A. y Zimbardo, P. G. (2005). The role of moral disengagement in the execution process. *Law and Human Behavior, 29*.

RAN (2016a). *Preventing Radicalisation to Terrorism and Violent Extremism*. <https://www.europris.org/news/preventing-radicalisation-to-terrorism-and-violent-extremism-ran-collection/>

RAN (2016c). *The Root Causes of Violent Extremism*. https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2016-12/issue_paper_root-causes_jan2016_en.pdf

RAN (2019). *Factbook - Islamist extremism*. https://home-affairs.ec.europa.eu/pages/page/factbook-islamist-extremism-december-2019_en

RAN Collection (2016b). *Approaches to violent extremist offenders and countering radicalisation in prisons and probation*. https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/ran_pp_approaches_to_violent_extremist_en.pdf

RAN Collection of Approaches and Practices (2018). *Preventing radicalisation to terrorism and violent extremism (Prison and Probation Interventions)*, en https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices_en.

Reinares F., García-Calvo, C. y Vicente, A. (2016). *Estado Islámico en España*. Real Instituto Elcano.

Reinares F., García-Calvo, C. y Vicente, A. (2019). *Yihadismo y Yihadistas en España, quince años después del 11-M*. Real Instituto Elcano.

Reinares, F. y García-Calvo, C. (2013). *Procesos de radicalización violenta y terrorismo yihadista en España: ¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo?*. DT 16/2013 - 18/11/2013 documento de trabajo Real Instituto Elcano.

Resolución del Parlamento Europeo, de 25 de noviembre de 2015, sobre la prevención de la radicalización y el reclutamiento de ciudadanos europeos por organizaciones terroristas (2015/2063(INI)).

Rodríguez-Caballeira, A. (2004). *La actuación de las sectas coercitivas*. *Eguzkilore*, 18, 247-268.

Roy, O. (2008a). *La Santa Ignorancia: el tiempo de la religión sin cultura*. Ediciones Península, Barcelona.

Roy, O. (2008b). *Al-Qaeda in the West as a Youth Movement: the power of a narrative*. CEPS Policy Brief, 168. file:///C:/Users/alfredo%20ruiz/Downloads/1698.pdf

Roy, O. (2017). *Jihad and Death: The Global Appeal of Islamic State*. Hurst and Company, Londres.

Schils, N. y Verhage, A. (2017). Understanding How and Why Young People Enter Radical or Violent Extremist Groups. *International Journal of Conflict and Violence*, 11, 1-17.

Schmid P.A. (2014). *The Importance of Countering Al-Qaeda's Single Narrative, Countering Violent Extremist Narratives, National Coordinator for Counterterrorism (NCTb)*, Leiden University (The Hague), 50.

Sheikh, H., Gómez, A. y Atran, S. (2016). Empirical evidence for the Devoted Actor Model. *Current Anthropology*, 57(13).

Swann, W.B., Gómez, A., Seyle, D.C., Morales, J. y Huici, C. (2009). Identity fusion: the interplay of personal and social identities in extreme group behavior. *Journal of counseling psychology*, 96(5). 995-1011.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press (Versión española Tajfel, H. [1984]. *Grupos humanos y categorías Sociales*. Barcelona: Herder).

Tajfel, H. y Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel y W. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Tetlock, P. E., Kristel, O. V., Elson, S. B., Green, M. C. y Lerner, J. S. (2000). The psychology of the unthinkable: Taboo trade-offs, forbidden base rates, and heretical counterfactuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 853– 870.

Tozi, M. (2003). *El fin de la excepción marroquí-El islamismo de Marruecos frente al reto del salafismo*. Barcelona: CIDOB.

Trujillo, H.M (2005). *¿Por qué algunas personas llegan a ser terroristas? Un enfoque operativo desde la psicología*. Conferencia invitada en “I Seminario sobre la Amenaza del Terrorismo Islamista”. Ciudad Autónoma de Melilla: Presidencia de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Trujillo, H.M (2006). El comportamiento humano ante situaciones difíciles en la naturaleza. Perspectiva Psicológica. En A. Acuña y Martínez, P. (Coords.), *Manual de técnicas de vida y movimiento en la naturaleza* (pp. 29-64.) Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Trujillo, H.M (2007). *Los procesos de radicalización y reclutamiento en las sociedades occidentales. Perspectiva psicológica*, Conferencia en Primer Seminario Internacional sobre Contrainsurgencia y Radicalismo en un Mundo Global. Granada: Ministerio de Defensa. Institute for Counterterrorism of Herliya (Israel) y Universidad de Granada.

Verkuyten, M. (2018). Religious Fundamentalism and Radicalization Among Muslim Minority Youth in Europe. *European Psychologist. Special Issue: Youth and Migration: What Promotes and What Challenges Their Integration?*

Victorof, J. (2005). The Mind of the Terrorist. A Review and Critique of Psychological Approaches. *Journal of Conflict Resolution* 49, 3-42.

Vidino, L. y Clifford, B. (2019). *A Review of Transatlantic Best Practices for Countering Radicalisation in Prisons and Terrorist Recidivism*. Europol. <https://www.europol.europa.eu/publications-events/publications/review-of-transatlantic-best-practices-for-countering-radicalisation-in-prisons-and-terrorist-recidivism>

Vidino, L. y Hughes, S. (2015). *Countering Violent Extremism in America. Program on Extremism*. Center for Cyber & Homeland Security.

Von Knop, K. (2007). The female jihad: Al Qaeda's women. *Studies in Conflict & Terrorism*, 30(5), 397-414.

Ward, T. y Brown, M. (2004). The Good Lives Model and conceptual issues in offender rehabilitation. *Psychology, Crime & Law*, 10(3), 243-257.

Winter, Ch. (2015). *The Virtual 'Caliphate': Understanding Islamic State's Propaganda Strategy*. Quillam.

Winter, D. y Feixas, G. (2019). Toward a Constructivist Model of Radicalization and Deradicalization: A Conceptual and Methodological Proposal. *Frontiers in Psychology, 10*, art. 412.

Wolfowicz, M., Litmanovitz, Y., Weisburd, D., y Hasisi, B. (2021). Cognitive and behavioral radicalization: A systematic review of the putative risk and protective factors. *Campbell Systematic Reviews, 17*(3), e1174. <https://doi.org/10.1002/cl2.1174>.

Unidad I. Alianza terapéutica y motivación al cambio

I. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

La escasa motivación para el cambio de las personas condenadas por diferentes delitos es uno de los problemas más frecuentes con los que se enfrentan los profesionales en el medio penitenciario a la hora de aplicar los distintos programas de tratamiento. Tanto es así, que las intervenciones dirigidas a reducir determinados comportamientos y actitudes generan fuertes resistencias. Estas actitudes hacen difícil cualquier tipo de intervención penitenciaria y, como repetidamente ha señalado la investigación, la desmotivación que presentan las personas privadas de libertad es uno de los factores que más eficacia resta a las intervenciones en el ámbito correccional (Eckhardt et al., 2008). En este sentido, Martínez et al. (2015) después de realizar un estudio meta-analítico, concluyen que existe correlación positiva entre motivación al cambio y eficacia terapéutica y, además, relación positiva entre nivel de motivación para el cambio y adherencia al tratamiento o menor probabilidad de abandono prematuro de los programas.

Con la población a la que se dirige este programa, la falta de motivación al cambio y las resistencias pueden ser mayores, pudiendo considerar en ocasiones al personal penitenciario como enemigo, justificando sus comportamientos por la necesidad de defenderse de la cultura occidental. En este sentido, los datos obtenidos de la investigación que ha realizado la Institución Penitenciaria en colaboración la UNED (2021), muestran que los yihadistas del grupo A, en comparación con el resto de los grupos (grupos B, C, bandas latinas y delincuencia organizada) **perciben la condena injusta como algo injusto e inhumano, interpretando que el Estado no quiere reinsertarles ni aplicar la ley, sino vengarse de ellos y humillarles.** Esta percepción va a influir en su interés en participar en el programa y en su motivación al cambio. Por ello, es fundamental que esta primera unidad permita que cada participante se dé cuenta de la necesidad de cambiar, y que asuma que a partir del programa puede conseguir de una forma lícita lo que es importante para él o ella, sus bienes primarios. Esta investigación también nos aporta datos importantes sobre cuáles son las necesidades de quienes participan. Por un lado, se les preguntaba cuáles eran las tres

cosas que hacían que su día a día en prisión fuera más fácil. La mayoría de quienes participaban hacían referencia a **la familia, las actividades, el poder salir al patio y la religión**. Por otro lado, cuando se les preguntó aquellos aspectos que consideraban que podrían mejorar su vida en prisión, la mayoría de los participantes **reportan que querían hacer más actividades y tener más contacto con los miembros del Equipo. Los yihadistas A, señalan lo importante que sería para ellos dejar de estar incluidos en el Fichero FIES y poder salir del régimen cerrado. Por último, se destaca la importancia de un mejor trato por parte del personal penitenciario y de tener más comunicaciones**.

En relación a esta cuestión, hay que tener en cuenta que las necesidades de las mujeres pueden ser diferentes de las de los hombres. Aunque no hay investigaciones previas con perspectiva de género para evaluar estos aspectos, los estudios en los que se ha preguntado a mujeres, éstas suelen indicar necesidades adicionales relacionadas con la crianza de los hijos y las hijas, y el autoconcepto (Bloom et al., 2003). Por ello, es muy importante que cada terapeuta profundice en las diferencias que puedan existir por cuestión de género y que, sobre todo en el caso de las mujeres, explore la existencia de necesidades e inquietudes diferentes.

Aunque es verdad que hay que ser prudente en cuanto a qué puede conseguir cada participante con el programa (las progresiones de grado, el mantenimiento en el fichero FIES, los traslados de centro, etc. son aspectos que no dependen de la voluntad de quien aplica el programa) y es importante no generar falsas expectativas que rompan la confianza terapéutica, en esta primera unidad **si se puede vincular el programa con una mejora en las relaciones con el personal penitenciario y con la oportunidad poder realizar otras actividades**.



*Se recomienda que antes de poner en marcha el programa, se planifiquen y se consensuen con la Dirección y Subdirecciones de tratamiento y Seguridad del centro **los incentivos** que se pueden usar con este tipo de población. De esta forma, cada terapeuta podrá tener claro desde el principio que compromisos se puede asumir con quienes participan de cara a crear un vínculo terapéutico honesto y sincero.*

Comenzaremos realizando una entrevista individual a cada uno de los posibles participantes, siguiendo la orientación proporcionada por Miller y Rollnick (2002 y 2015) acerca de la Entrevista Motivacional y el Modelo Transteórico de Prochaska y DiClemente (1982) sobre los procesos de cambio. De acuerdo con el modelo de las buenas Vidas de Ward y Brown (2004) se favorecerá la clarificación de valores (lo que es importante para cada participante), propiciando que la persona se dé cuenta de que el programa puede ser una herramienta útil para conseguirlo. El resto de las actividades de esta unidad, tendrán como finalidad fomentar la cohesión grupal (en aquellos casos en los que el progra-

ma se aplique en grupo) y proporcionar información sobre los diversos objetivos y contenidos del programa. Cuando finalice la unidad, el/la terapeuta habrá conseguido que cada participante tenga información suficiente sobre los objetivos de esta intervención y habrán adquirido conciencia de la importancia de ella.

2. OBJETIVOS

- Conseguir que cada participante considere este programa como parte necesaria de su proceso de cambio.
- Recoger información que permita conectar con los bienes primarios de las personas que participan en la intervención.
- Trabajar las primeras resistencias, dudas e incertidumbres de cada participante.
- Crear un ambiente propicio para establecer un vínculo de confianza entre los miembros del grupo terapéutico y entre estos y el/la terapeuta.
- Aclarar el papel y compromiso del/la terapeuta, así como fomentar la alianza terapéutica.
- Acordar los objetivos de intervención entre terapeuta y participante.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. MODELO TRANSTEÓRICO DEL CAMBIO

Las distintas definiciones de motivación suelen identificar ésta con aquellos factores internos que impulsan el comportamiento de un individuo en una determinada dirección. La motivación para llevar a cabo determinados comportamientos (y/o evitar otros) ha sido un tema central en la historia de la psicoterapia, especialmente en el campo de la salud y de las adicciones, de tal forma que hasta la fecha se han formulado varias teorías acerca de la motivación humana, pero sin duda una de las que más trabajos de investigación ha generado y la que más éxitos ha obtenido por su habilidad para explicar cómo las personas cambian ha sido el Modelo Transteórico de Prochaska y DiClemente (1982). Este modelo constituye, en primera instancia, una conceptualización global del proceso de cambio terapéutico y, además, puede ser una herramienta muy útil para evaluar la motivación individual para el cambio de conducta, permitiendo adaptar la intervención terapéutica al momento motivacional de cada participante (Martínez et al., 2015).

Prochaska et al., (1994) identifican una serie de etapas en el proceso de cambio en función de la actitud que las personas adopten ante él: precontemplación, contemplación, preparación, actuación, mantenimiento y recaída.

- **Precontemplación**, en esta etapa no se tiene ninguna intención de cambio en un futuro próximo. Las personas que están en esta etapa no se dan cuenta de que tienen un problema, lo niegan o lo minimizan. Concretamente, las personas con

este tipo de delitos no tienen intención de cambiar su comportamiento, lo niegan o le quitan gravedad. Pensamientos típicos de esta etapa sería: “supongo que cometo errores como todo el mundo, pero no necesito cambiar nada”; no tengo ningún problema que necesite cambiar”, etc.

- **Contemplación**, las personas en esta etapa son conscientes de que tienen un problema, aunque todavía no se han comprometido para pasar a la acción, se estaría dispuesto a cambiar, pero no se ha desarrollado un compromiso firme de cambio. Es característico de esta fase mostrar dudas y ambivalencia sobre la posibilidad de cambiar y se traduce en pensamientos del tipo: “Creo que podría cambiar algo de mí mismo” o “Tengo un problema y realmente pienso que debería trabajar en él”.
- **Preparación o Determinación**, la balanza se decanta a favor del cambio. En este momento la persona ya ha decidido realizar alguna acción para solucionar su problema y empieza a dar los primeros pasos, es más, ya ha realizado pequeños cambios en su comportamiento.
- **Acción**, el sujeto empieza a llevar a cabo conductas para solucionar su problema, se modifican y sustituyen las conductas disfuncionales por otras más adaptativas y se realizan cambios en las condiciones ambientales. La acción implica cambios visibles de conducta y requiere compromiso y energía. Pensamientos y verbalizaciones típicas de esta fase serían “Estoy esforzándome mucho para cambiar” o “Cualquier persona puede hablar del cambio, pero yo estoy haciendo algo al respecto”
- **Mantenimiento del cambio**, en esta etapa no están presentes los comportamientos problemáticos, las personas trabajan para evitar un retroceso y consolidar los cambios logrados. El mantenimiento de los comportamientos adquiridos es considerado por Prochaska et al. (1994) como una etapa para toda la vida. Las personas que se sitúan en esta fase del cambio pueden hacer verbalizaciones como “... ahora puedo necesitar un empujón para que me ayuden a mantener los cambios que ya hice”.
- **La recaída**, ocurre cuando las estrategias de cambio utilizadas fracasan en los estadios de acción y mantenimiento, provocando una vuelta hacia estadios previos. La recaída puede ser la norma más que la excepción. Las personas que recaen vuelven a etapas previas, sintiéndose fracasadas, avergonzadas y culpables.

3.2. LA ENTREVISTA MOTIVACIONAL

(BASADO EN MILLER Y ROLLNICK, 2015)

3.2.1. Concepto y objetivos

La motivación no se debe entender como un problema de personalidad sino como un estado de disponibilidad o deseo de cambiar, un estado interno el cual puede fluctuar de

un momento a otro y que está influido por múltiples factores. Como norma general, en un primer momento, la motivación de este tipo de población será extrínseca.

La Entrevista Motivacional (EM) de Miller y Rollnick (2002 y 2015) es un instrumento que ha demostrado gran utilidad para lograr cambio de conducta en personas poco o nada motivadas o que muestran gran inseguridad respecto a cambiar su comportamiento. Ha sido definida como “un estilo terapéutico centrado en la persona que aborda el habitual problema de la ambivalencia ante el cambio” (Miller y Rollnick, 2015, pág. 59). Se trata de una forma concreta de ayudar a las personas para que reconozcan y se ocupen de sus problemas potenciales o presentes.

La EM intenta reducir las resistencias que presenta el sujeto, aumentar la ambivalencia ante la posibilidad de cambiar, y promueve hablar y tratar del cambio; no es en absoluto, como podría parecer, una forma de manipulación para conseguir que las personas cambien, sino que es más bien “...un modo de activar la propia motivación y los propios recursos para cambiar.” (Miller y Rollnick, 2015, pág. 41). Es decir, el/la terapeuta no asume un rol autoritario. Se evita el mensaje de que “Yo soy un experto y voy a decirle qué es lo que usted necesita para que le funcione su vida”.

Se ha constituido en la herramienta más extendida y generalizada para el trabajo de la motivación para el cambio. Ofrece un elevado número de recursos y técnicas, aunque su importancia radica en la filosofía de trabajo para la consecución de los cambios conductuales que dista mucho de la confrontación y los métodos coercitivos que se habían utilizado clásicamente (Martínez et al., 2015).

En el ámbito penitenciario, numerosos trabajos destacan su eficacia para motivar al cambio a aquellas personas que han sido condenadas por diferentes delitos (Anstis et al, 2011; Austin, 2012; Austin et al., 2011; Kistenmacher y Weiss, 2008; Musser et al., 2008; Wong y Gordon, 2013).

La entrevista motivacional tiene como objetivos globales y generales aumentar la motivación intrínseca de la persona, de manera que el cambio surja de dentro, más que se imponga desde fuera, y con ello reducir las resistencias iniciales del participante y lograr la vinculación voluntaria al proceso de intervención. Para la consecución de estos objetivos es preciso:

- Construir una relación de confianza y sinceridad en la que el/la interno/a no se sienta confrontado/a, juzgado/a o etiquetado/a.
- Aumentar la toma de conciencia y motivación al cambio.
- Explorar la situación individual a partir de las entrevistas.
- Crear una alianza terapéutica y de trabajo para ampliar la vinculación voluntaria y la adherencia al tratamiento.

La EM nos proporciona un método estratégico para plantear preguntas o afirmaciones de tal forma que quien realiza la entrevista llegue a expresarse en una dirección positiva (Walters et al., 2007). Existen cinco grandes principios clínicos que subyacen a la entrevista motivacional y que la hacen especialmente apta en el contexto correccional:

1. Crear y potenciar la **discrepancia** entre los valores y objetivos de la persona y la conducta actual (comportamiento delictivo).
2. Trabaja con la **resistencia** de la persona.
3. Expresa **empatía** cercana y escucha reflexiva.
4. Confía en la habilidad de la persona para cambiar o en su **autoeficacia**.
5. Evitar la discusión, es contraproducente.

3.2.2. El espíritu o actitud del o la Terapeuta en la EM, habilidades comunicativas y fases de la EM

Espíritu o actitud del terapeuta en la EM

La EM es un método a través del cual cada terapeuta ayuda a que la persona se conduzca o encuentre la dirección correcta. Según Miller y Rollnick (2015), el espíritu o actitud que mantiene cualquier terapeuta a lo largo de la entrevista viene definido por cuatro elementos fundamentales: colaboración, aceptación, compasión y evocación.

La **colaboración** o trabajo conjunto que llevan a cabo entre la persona entrevistada y entrevistadora. Esta última no adopta una postura directiva ni de experta, más bien guía y crea un ambiente propicio para el cambio.

La **aceptación**, se refiere al reconocimiento del potencial y valor que cada ser humano lleva consigo, es el respeto y la preocupación por la persona para que esta se desarrolle tal y como es. Cuando una persona siente que no es valorada o aceptada reduce sus posibilidades de cambiar (Miller y Rollnick, 2015). La aceptación, implica a su vez otras cualidades en el/la terapeuta como la empatía o entender el mundo como lo entiende la otra persona; el respeto y la promoción de su autonomía y la afirmación o el reconocimiento de sus capacidades y esfuerzos.

El espíritu de la EM está también impregnado de **compasión**, entendida como el interés por promover el bienestar de cada participante y por dar prioridad a sus necesidades. El/La terapeuta no busca su interés o su beneficio personal, sino que busca el beneficio de la persona entrevistada.

Por último, la **evocación**, está basada en la idea de que toda persona tiene en su interior lo que necesita y el/la terapeuta se limitará a activarlo y evocarlo. La EM, no busca indagar los déficits o carencias, a diferencia de otros modelos, el mensaje que transmite el/la terapeuta sería parecido a este: "tienes lo que necesitas y, juntos lo

encontraremos" (Miller y Rollnick, 2015, pág. 47). Por tanto, la persona tiene en su interior los recursos necesarios y la motivación para cambiar y solo habría que activarlos.

Habilidades Comunicativas del Terapeuta en la EM

El fin último de la EM no es la simple recogida de información acerca del problema que presenta la persona, sino comprender, reforzar la colaboración y encontrar la dirección adecuada o motivar al cambio. Por tanto, la práctica de la EM implica el uso de ciertas habilidades comunicativas como formular preguntas abiertas, el uso de afirmaciones, reflejar y realizar resúmenes o sumarios.

- **Formular preguntas abiertas.** Este tipo de preguntas lleva a reflexionar y a elaborar las repuestas, abren la puerta para que cada participante empiece a analizar sus problemas, mientras que las preguntas cerradas conducen a respuestas breves y concretas. Si lo que se pretende es que el/la interno/a piense sus respuestas, nos ofrezca información detallada de sus problemas y piense en la posibilidad de cambiar, las preguntas abiertas son mucho más útiles que las cerradas. Las preguntas abiertas durante las primeras etapas de la entrevista (procesos de vinculación y de enfoque) ayudan a entender el marco de referencia interno de la persona entrevistada. Además, también desempeñan una función importante para hacer surgir o evocar la motivación interna y planificar los objetivos de cambio.

Las preguntas siguientes pueden ayudar a reflexionar sobre el cambio:

- Buenos días, ¿cómo estás?, ¿cómo se encuentra? (pregunta abierta).
- ¿Estás bien en este centro? (pregunta cerrada).

La respuesta a cada una de ellas no va a ser la misma. La primera cuestión ayuda a reflexionar sobre uno mismo, sobre su forma de actuar, sobre los posibles problemas, etc. Es muy probable que la persona nos dé una respuesta pensada y elaborada, lo que puede contribuir a crear la motivación interna para el cambio. Por el contrario, la segunda pregunta generará una respuesta breve, sencilla, no suficientemente reflexionada y se reducirá a un simple monosílabo, sin aportar más información.

- **Afirmar** (o uso de afirmaciones). Consiste en identificar y reconocer todo lo positivo con comentarios y frases de aprecio y comprensión, incluido el valor del entrevistado/a. Afirmar ayuda a potenciar la relación terapéutica y reduce las actitudes defensivas. Una habilidad fundamental que se debe potenciar en la EM, es el reconocimiento de todo lo positivo de cada sujeto (es fácil olvidar en el medio penitenciario las cosas buenas y cualidades que reúnen las personas encarceladas). Afirmaciones como las que se exponen a continuación contribuyen a cultivar la confianza y la alianza terapéutica:

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

- Creo que estás siendo muy sincero...
- Aprecio el esfuerzo que está haciendo durante esta etapa de tu vida...
- Me pareces una persona muy interesante...
- **Reflejar.** En este caso, se repite lo que está escuchando o viendo en el entrevistado/a, sus pensamientos y sentimientos, de forma que se sienta escuchado y entendido. Reflejar consiste en llegar a conclusiones sobre lo que la persona dice o siente, repitiendo lo dicho o adivinando lo que se va a decir después. No se trata de repetir sin más, ni de mostrar acuerdo, sino que se trata de llegar a conjeturas sobre lo que la persona entrevistada está diciendo para que se sienta comprendida y escuchada. Los mejores reflejos adivinan, terminan la frase de lo que la persona diría. Expresiones que indican reflejo serían las siguientes:
 - Esto que cuentas es sorprendente...
 - En ese momento sentiste necesidad de estar con tu mujer...
 - Eso hizo que te enfadaras mucho...

Es mejor evitar devoluciones como las siguientes:

- Me estas contando que...
- Entonces, ¿me estás diciendo que...?

Repetir los sentimientos y pensamientos puede ser muy útil para trabajar las resistencias que presentan las personas reacias a participar en un programa de tratamiento. Por ejemplo, veamos este caso:

- Interno/a: no sé por qué tengo que venir a verle a usted...
- Entrevistador 1: usted es el que está en prisión. Debería tener otra actitud, está no le beneficia nada... (Confrontación-menos eficaz).
- Entrevistador 2: ya veo que no te esperabas que te llamara, podemos hablar si quieres en otro momento y te lo piensas, solo me gustaría conocerte detenidamente. Podemos charlar de otras cosas... Podemos hablar de lo que te apetezca... (Reflexivo-más eficaz).
- **Resumir.** Es una forma especial de repetir lo que ya ha dicho la otra persona (reflejar). Pero en este caso, los sumarios o resúmenes nos facilitan el recuerdo de los puntos más importantes de la entrevista y el plan de acción o las razones para actuar. Un buen resumen incluye las razones para cambiar y concluye con un plan de acción.

Los sumarios son recomendables en varias ocasiones a lo largo de la EM (Walters, Clark, Gingercich y Meltzer, 2007):

- Cuando la persona entrevistada deja de expresarse o deja de hablar, en este punto los resúmenes ayudan a continuar la entrevista.

- Los resúmenes son útiles para pasar de una etapa o fase de la entrevista a otra fase, son apropiados para pasar de un tema importante a otro y,
- Son apropiados al final de la entrevista, para recordarle a la persona lo que ha dicho.

3.3. MODELO DE LAS BUENAS VIDAS (WARD Y BROWN, 2004; WARD Y GANNON, 2006; WARD Y STEWART, 2003)

El modelo Good Lives Model (GLM) o Modelo de Vidas Satisfactorias para la rehabilitación de quienes cometen delitos, se centra en ayudar a las personas que han cometido delitos a satisfacer, de una forma legítima, aquellos aspectos vitales que considera importantes, en lugar de enfocarse exclusivamente en reducir el riesgo. El principio subyacente es que las personas que están en prisión, como seres humanos, buscan la satisfacción de ciertos bienes primarios que son los ingredientes esenciales para conseguir el bienestar, pero lo hacen de manera problemática o distorsionada con conductas ilícitas. Entre los elementos identificados como bienes primarios destaca la salud, la búsqueda de conocimiento, la valía y el reconocimiento en el entorno laboral, la autonomía, el respeto, la espiritualidad, la amistad, la felicidad, la intimidad, la creatividad, el sentimiento de pertenencia y vinculación con una comunidad, así como la satisfacción con la pareja y la familia (Ward y Gannon, 2006). Además de los bienes primarios, el modelo identifica bienes secundarios, definidos como los medios o estrategias para la consecución de los bienes primarios (Ward, Vess, Collie y Gannon, 2006).

Según este modelo, las intervenciones que se realicen en prisión deben desarrollar las habilidades y recursos, bienes secundarios, que permitan a las personas reclusas alcanzar aquellas cosas que valoran como importantes, bienes primarios, de una forma lícita.

La aplicación del modelo, de cara a motivar a la persona en la participación en el programa, se realiza a través de un proceso de autorreflexión que le permita identificar los valores o bienes que constituyen una vida satisfactoria. Una vez identificadas las necesidades fundamentales relevantes y los factores contextuales asociados, cada profesional iniciará un trabajo conjunto para la formulación de un plan de tratamiento que incluirá las estrategias adecuadas, o bienes secundarios, precisos para la satisfacción de necesidades. A partir de este momento, la labor terapéutica consistirá en la orientación, asesoramiento y apoyo para la adquisición de las capacidades, habilidades y recursos que permitan la consecución de los objetivos del plan de intervención. Para ello se va a utilizar la entrevista motivacional, que permite conocer cuáles son los bienes más importantes para esa persona.

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES



SESIÓN 1. CONOCIÉNDONOS (sesión individual)

Actividad 1.1.1. Contacto Inicial

Actividad 1.1.2. Mi vida como un libro

Actividad 1.1.3. Metáfora de los escaladores

SESIÓN 2. MOTIVACIÓN AL CAMBIO (sesión individual)

Actividad 1.2.1. Juego de los dardos

Actividad 1.2.2. Entrevista motivacional

Actividad 1.2.3. El programa como herramienta para conseguir bienes primarios.

SESIÓN 3. CREANDO GRUPO (sesión grupal)

Actividad 1.3.1. Rompiendo el hielo

Actividad 1.3.2. Nuestro grupo, nuestras normas

Actividad 1.3.3. Presentación del programa

SESIÓN 4. ENTREVISTA MOTIVACIONAL DE REFUERZO (sesión individual)

Actividad 1.4.1. Entrevista individual de refuerzo.

SESIÓN 1. CONOCIÉNDONOS

1. Introducción

En esta fase del programa se establecerá la alianza terapéutica entendida como “los sentimientos y actitudes que cada uno de los participantes (terapeuta e interno/a) tienen hacia el otro y la manera en que son expresados” Gelso y Carter (1985).

Diversos estudios muestran como la forma en que se desarrolla el trabajo en los primeros momentos o fases previas a la intervención es un importante factor predictor del éxito (Horvath y Symonds, 1991). La sensación de seguridad y confianza que genera un buen vínculo terapéutico incrementa la posibilidad de cambio.

Según Bordin (1979), los tres componentes de la alianza terapéutica son:

- **La relación que se establece con cada paciente.** Se trata de que la flexibilidad psicológica impregne la relación terapéutica, predominando una relación de hori-

zontalidad, donde cada participante toma las riendas de su proceso de cambio y el/la terapeuta solamente acompaña.

- **Grado de acuerdo de los objetivos a conseguir entre paciente y terapeuta.** Una tarea muy importante es que cada terapeuta ayude a cada participante a definir los objetivos que se pretenden conseguir en la terapia y a alcanzar un acuerdo conjunto para ello. Desde el modelo teórico de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), se trataría de clarificar sus valores y ayudarle a establecer las acciones que debe llevar a cabo para alcanzar una vida acorde a lo que es importante para cada participante.
- **Grado de acuerdo con los medios o las tareas para conseguir dichos objetivos.** Se facilitará que cada participante pueda ver la vinculación entre el programa y sus valores. Se trata de que vea que las habilidades y aprendizajes del programa le van a permitir vivir de acuerdo a lo que es importante (sus bienes primarios). Es bueno que, antes de empezar, se explique a cada participante las técnicas que va a utilizar y lo que se pretende con ellas. Si tiene alguna duda, el inicio de la terapia es un buen momento para resolverlas.

En este sentido, la Red Europea de Prevención de la Radicalización (RAN, 2019) hace una serie de indicaciones a la hora de aplicar los programas de tratamiento, indicando que es necesario promover relaciones positivas entre el personal penitenciario y las personas radicalizadas, además de unos espacios adecuados en las prisiones, si se quiere reducir el riesgo de radicalización y estimular la rehabilitación y la reinserción.

2. Objetivos

- Recibir adecuadamente a cada participante, presentarnos, proporcionar seguridad y facilitar su adaptación.
- Ajustar expectativas sobre lo que supone participar en un programa y trabajar terapéuticamente.
- Formar las bases de una relación terapéutica fuerte, edificante, motivadora, sustentadora y/o transformadora.
- Crear un entorno acogedor de escucha empática y ventilación emocional donde puedan expresar sus inquietudes/ansiedades desde su ingreso en prisión.
- Realizar una aproximación a la historia de vida de cada participante.
- Obtener su compromiso para seguir con la siguiente entrevista.

3. Contenido psicoterapéutico

En esta fase el/la terapeuta tiene que crear un clima de confianza y colaboración, sustentado en estrategias motivacionales y de alianza que facilite la comunicación, expresión de problemas, dificultades y emociones.

Tendremos que trabajar la resistencia extrema que muestra esta población penitenciaria con varias estrategias motivacionales y es fundamental comenzar con las preocupaciones de la otra persona, más que con la del terapeuta, para facilitar la tarea. El objetivo no es lograr solucionar ningún problema, sino lograr una adecuada vinculación y favorecer que sienta la relación como gratificante.

En la mayoría de las ocasiones, se percibe la intervención de forma negativa y, a menudo, al terapeuta como el enemigo. Por ello, es importante que se atienda y se comprenda la situación desde la escucha de las quejas, el malestar y las molestias que está experimentando el/la interno/a y responder a la hostilidad manifestada con calma, además de manejar el conflicto convenientemente y sin alimentarlo, adaptándose a cada persona e intentando encontrar interacciones positivas sobre aspectos en los que poder conversar y lograr el acercamiento y conexión emocional con el/la terapeuta. Es importante utilizar un tono de conversación de interés real, por su situación y la disposición a ayudar.

Otra posibilidad es que los/as participantes pueden esperar ser recibidos con hostilidad y rechazo como respuesta a la conducta por la que han sido condenados o por su condición de FIES. Para neutralizar esta impresión inicial, el/la terapeuta debe proporcionar un ambiente cálido, empático y de conexión emocional, que promueva la expresión abierta y sincera de su historia personal.

Esta fase se centrará especialmente en fomentar la libre expresión de opiniones, ideas, pensamientos, sensaciones y emociones, es decir, de cualquier aspecto que quiera manifestar mostrando una empatía cercana y de escucha reflexiva. La actitud que subyace a esa empatía es de aceptación. Mediante una escucha reflexiva adecuada, los/las terapeutas intentan comprender los sentimientos, pensamientos y perspectivas sin juzgar, criticar ni culpabilizar.

Es importante hacer notar aquí que la aceptación no es lo mismo que el acuerdo o la aprobación. Es posible aceptar y comprender la perspectiva de la otra persona, pero no estar de acuerdo con ella. Además de la empatía, el/la terapeuta debe mostrar flexibilidad cognitiva, es decir, supone tener una perspectiva amplia sobre los valores y maneras de entender la realidad, no desde la distancia sino a través del contacto directo. El/la participante percibe el mundo desde un contexto social y es importante tomarse el tiempo necesario para ver el mundo a través de sus ojos, de manera humilde.

Para fomentar y fortalecer el vínculo emocional y alianza terapéutica se podrán utilizar herramientas como:

- a. Compartir actividades gratificantes. Por ejemplo, imaginaros que el/la interna nos manifiesta que le gusta el ajedrez. En este caso, se podría, durante la sesión, jugar una partida a la vez que facilitamos la verbalización de información útil (evitando convertir el encuentro en un interrogatorio). Budman et al., (1993) encontraron

que “una buena alianza terapéutica se relaciona con espacios en los que los sujetos se sientan cómodos, se incrementa la participación y son capaces de confiar en el/la terapeuta, propagándose esta confianza al resto de miembros en el caso del trabajo grupal”.

- b. Disposición de auto-revelaciones selectivas. La disposición a hacer auto-revelaciones cuando resulte útil. Esto es un aspecto esencial para el desarrollo de unas relaciones humanas profundas. Los/as internos/as tenderán a sentirse atraídos por terapeutas que hablan de forma genuina de su propia experiencia personal, se utilice como modelado y se adapte a su lenguaje (no tecnicismos). La creación de una espiral recíproca y potencial de intercambios emocionales positivos es básica para lograr un mínimo de cercanía en el proceso de intervención. Muchos de los miedos y rechazos desaparecen, se disipan cuando el/la terapeuta reconoce haber tenido que luchar con problemas similares. Si el terapeuta muestra comportamientos para acercarse emocionalmente, la otra persona tenderá a corresponderle.
- c. Proporcionar ayuda para resolverles las dudas que puedan plantear tanto en el plano social, penal y penitenciario, como por ejemplo, facilitarle una hoja de cálculo.

En esta fase y para propiciar la creación de la alianza terapéutica, también es fundamental aproximarse a su historia de vida. El objetivo es otorgarle un espacio de escucha empática, donde no se sienta juzgado/a y pueda expresar sus inquietudes/sentimientos.

Va a ser prioritario identificar sentimientos y necesidades que estaba satisfaciendo con su modo de vida, conectando estos elementos a sus valores o bienes primarios.

Es muy probable que la persona quiera hablar de lo que le trajo a prisión. Es importante que sienta que la entendemos, no juzgamos y que lo que hizo era una estrategia válida en aquel momento para cubrir su necesidad, validando su respuesta en el contexto específico en que lo plantea.

En esta sesión vamos a “romper el hielo” y empezar a crear el vínculo conectando con lo que es importante para la persona. Le vamos a dar un espacio para que cuente y hable de lo que quiera hablar, un espacio que permita que terapeuta y participante se vayan conociendo. Para ello se utilizará una técnica que permite de una forma no invasiva acercarse a la persona (historias de vida).

Para comenzar a generar el vínculo, además, utilizaremos la metáfora del escalador, pues nos permite realizar una propuesta de cómo puede ser la relación terapéutica. Es fundamental clarificar cuál va a ser el papel del/la terapeuta, pues permite ajustar las expectativas y las ideas previas que pueda tener cada participante de lo que es una relación de terapia.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- Alianza/vínculo terapéutico
- Escucha empática
- Bienes primarios y bienes secundarios
- Historias de vida

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Actividad 1.1.1. Contacto inicial

Actividad 1.1.2. Tu vida como un libro

Actividad 1.1.3. Metáfora de los dos escaladores

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 1.1.1. Contacto inicial

El modelo de entrevista individual inicial que se expone a continuación se deberá aplicar si partimos de una fase de precontemplación con muchas resistencias, actitudes muy reacias al cambio, a la participación, e incluso negativas a la asistencia cuando se le requiere. Se comenzará con una fase de seducción, captación y alianza terapéutica como etapa previa al programa. Sus objetivos principales serán, por un lado, crear los primeros vínculos de confianza, suscitando de este modo la alianza terapéutica, y por otro lado motivar para la participación. La duración estará en función de la motivación y actitud previa que presente cada persona.

A continuación, se muestra un ejemplo de entrevista para empezar a trabajar con una persona con la que no se ha tenido contacto previo y que presenta muchas resistencias a ser atendida.



Ideas y sugerencias.

El guion de entrevista (no estructurada) precisará de las adaptaciones necesarias según los argumentos y la información que vaya proporcionando y exponiendo el/la entrevistado/a. Por ejemplo, puede mostrar resistencias, negar su conducta, mostrar ambivalencia respecto a la posibilidad de cambiar o no, etc., en todos estos casos el/la terapeuta necesitará adaptarse al discurso que presenta la persona.

Ejemplo

T: *Hola Abdelkader, soy Marta, tu psicóloga... Me gustaría conocerte y saber de ti, que podamos vernos de vez en cuando... soy la persona encargada de tu seguimiento psicológico y estoy aquí para lo que necesites. ¿Quieres preguntarme algo o te gustaría hablar de algo en particular?...*

A: *No...*

T: *Bueno, ¿Cómo te encuentras en el módulo?, ¿Cómo estás?,*

A: *Bueno tengo días mejores y días peores, aunque echo mucho de menos a mi familia y la añoro bastante....*

T: *¿Vienen a visitarte?*

A: *Mi mujer sí, pero mis hijos son muy pequeños y no queremos traerlos.*

T: *Ah, te entiendo, esto debe ser muy duro para ti y tu familia, ¿Cuántos hijos tienes?*

A: *No quiero hablar de porque estoy aquí*

T: *No creo que este sea realmente el tema en absoluto, y ahora no quiero que te preocupes por eso. No es importante para mí ese tema ahora. Simplemente me gustaría conocerte y poder ayudarte en todo aquello que necesites.*

Soy madre y puedo ponerme en tu lugar, yo estaría muy mal sin poder ver a mis hijos, eso me parece muy doloroso. A lo mejor podemos pensar una manera de que vengan sin que resulte muy impactante para ellos.

A: *Es doloroso para mí y sueño mucho con ellos* T: *Ya te entiendo, ...*

A: *A veces pienso que no voy a volver a verlos.*

T: *Es normal que a veces lo pienses. ¿Recuerdas alguna actividad que compartías con ellos...?*

A: *Jugaba con ellos a las damas.*

T: *Qué bien, ¿Te gustaría que jugáramos en la próxima vez que nos veamos? Yo no juego desde que era pequeña, aunque tengo que confesarte que siempre he sido bastante mala en los juegos de mesa...*

A: *No sé si me apetecerá*

T: *Bueno, a ver si surge, pasaríamos un rato agradable. A: A ver...*

T: *Espero que hayas estado cómodo y gracias por tu tiempo. Si necesitas cualquier cosa, coméntalo.*

Actividad I.1.2. Tu vida como un libro (adaptado a partir de García-Martínez, 2012. Tomado del programa PIDECO)

Se pide a cada participante que piense en su vida como si fuera un libro. Debe intentar organizar su historia entre 3 y 5 capítulos, poniéndole nombre a cada uno de éstos. Posteriormente le pedimos que nos hable de cada uno de esos capítulos.

Después, se recomienda profundizar en los siguientes puntos:

- Indicar cuáles son los acontecimientos críticos. Se suele preguntar por ocho eventos importantes: primer recuerdo personal, un suceso de la infancia, otro de la adolescencia, otro de la vida adulta, el punto cumbre de la vida (el mejor momento), el punto suelo (el peor) y punto de inflexión (momentos de cambio, a mejor o a peor), además de otro momento crítico adicional.
- Desafío vital. Identificar cuál ha sido el mayor reto al que ha tenido que hacer frente. Cómo lo manejó y cómo lo solucionó.
- Influencias positivas y negativas. Identificar personas, grupos o instituciones que han influido de forma positiva o negativa.

Actividad I.1.3. Metáfora de los dos escaladores

(Wilson y Luciano, 2002). Tomado del programa PIDECO

El objetivo de esta actividad es subrayar la similitud entre terapeuta y participante en el contexto de la relación terapéutica. Se trata de establecer el contexto de la terapia.

Después de explicar la metáfora, se pide a la persona que reflexione sobre ella, y se le pregunta si le parece bien que la relación terapéutica se establezca así. Se fomenta el debate, valorando las ventajas y los inconvenientes de establecer este marco de referencia.

Metáfora de los dos escaladores

“Es como si tú y yo fuésemos escaladores, cada uno se afana en su propia montaña.

Eso sí, las montañas se alzan cercanas una a la otra.

Yo puedo ver un camino por el que tú puedes subir tu montaña, no porque yo la haya escalado antes, ni porque haya coronado la cima, ni porque sea más listo que tú, sino porque estoy situado en una posición desde donde puedo ver cosas que no pueden verse desde donde estás tú.

Yo estoy escalando mi propia montaña y tú, llegado el caso, podrías hacerme indicaciones pertinentes sobre el camino que me espera.

Mi única ventaja con respecto a ti durante la terapia será la perspectiva.

Aunque hay cosas que yo no puedo saber sobre tu montaña. Esas tendrás que contármelas tú y yo no tendré más remedio que confiar en ti.

Asimismo, aunque yo te pueda aconsejar sobre la senda que veo, no subiré la montaña por ti. En realidad, tú tienes la tarea más difícil.”



Ideas y sugerencias.

Se cierra la(s) sesión(es) con la transmisión de un mensaje de agradecimiento por su asistencia y colaboración.

Se realizarán tantas entrevistas como sean necesarias..

SESIÓN 2. MOTIVACIÓN AL CAMBIO (SESIÓN INDIVIDUAL)

1. Introducción

Tras una alianza de trabajo óptima, podemos lograr que sigan acudiendo a las entrevistas y que perciba gratificante la relación. De esta forma, podremos seguir avanzando para mostrar a cada participante la utilidad del programa.

El modelo de las buenas vidas (Ward y Brown, 2004) indica que es necesario conocer qué es lo importante para la persona, sus bienes primarios, con el objetivo de que pueda aprender a conseguir de una forma lícita lo que es importante para ella, de tal forma que tenga una vida satisfactoria.

Tras un determinado número de entrevistas que variará en función de cada persona hasta que se alcance una relación estrecha y de confianza mutua, se habrá logrado obtener la suficiente información como para plantear objetivos y metas a alcanzar. De las ca-

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

rencias y problemas detectados, se plantean posibles objetivos y metas, pero atendiendo a la diversidad madurativa (bienes primarios-bienes secundarios).

Lo fundamental es relacionar el programa con su bienestar personal y no vincularlo con el delito, es decir, conectarlo con aquello que es importante para la persona.

Partiendo de la resistencia de la población a la que se dirige el programa y teniendo en cuenta el Modelo de las 3N (Webber y Kruglanski, 2017; Lobato, 2019), nos podría ser de utilidad como motivación la necesidad de pertenencia a un grupo (intervención grupal para quienes pertenecen al grupo B y C).

2. Objetivos

- Fomentar la autorreflexión sobre qué es importante para la persona (bienes primarios).
- Fomentar la motivación al cambio.
- Tomar conciencia sobre las acciones que ha realizado hasta ahora, reflexionando si éstas, están conectadas con sus valores y bienes primarios.

3. Contenido terapéutico

El trabajo debe ir orientado a fortalecer la alianza y trabajar desde problemas periféricos que generan malestar y no desde el problema nuclear que provocó el ingreso en prisión.

Es poco realista pretender una toma de conciencia completa en la que exprese arrepentimiento, no justifique sus acciones y reconozca la gravedad de su comportamiento.

De hecho, probablemente sea suficiente con que se encuentren indicadores claros de consecuencias negativas de determinados problemas de su vida, hacer que reevalúen su historia personal para estimular la motivación al cambio de comportamientos que le supongan beneficios y fomentar la toma de conciencia y reflexión del impacto que su entrada en prisión tiene para sus seres queridos.

Durante esta fase es necesario hablarles de su *programa individualizado de tratamiento* (PIT) con honestidad y desde esa conexión emocional establecida previamente (nunca al margen de la misma), y teniendo en cuenta la información que se ha proporcionada previamente. En su planteamiento se hará referencia al beneficio para su desarrollo personal.

Teniendo en cuenta las características de esta población y, como anteriormente, se ha comentado, sus resistencias, necesitaremos utilizar ciertos *elementos motivadores* (incentivos) como la posibilidad de permanecer más tiempo fuera de la celda, mejora de las funciones a nivel cognitivo y de personalidad, sentimientos de apoyo por parte de los profesionales que conlleva la emisión de informes y valoraciones positivas,

aprendizaje de valores, habilidades o estrategias para mejorar el afrontamiento de posibles situaciones, inclusión en diversos talleres, favorecer la relación con su familia (considerado como valor principal debido a que tanto el Corán como el profeta le dan una especial importancia), etc.



Ideas y sugerencias.

Los elementos motivadores o incentivos estarán condicionados por las características de cada interno/a, por su régimen de vida, así como por las medidas de seguridad establecidas por la Secretaría General de Instituciones penitenciarias y, de manera específica, por cada centro penitenciario.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- Bienes primarios y secundarios.
- Eventos negativos internos.

Será aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Actividad 1.2.1. Conociendo lo que es importante para mí.

Actividad 1.2.2. Entrevista motivacional.

Actividad 1.2.3. El programa como herramientas para conseguir bienes primarios.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 1.2.1. Conociendo lo que es importante para mí.

El juego de los dardos (Wilson y Luciano, 2002)

Se presenta la actividad como un ejercicio para que la persona profundice en lo que es importante para ella. Nos permitirá además visualizar gráficamente cuanto estamos de cerca, o de lejos, de alcanzar estos ideales. Para comenzar se indican las siguientes instrucciones verbales, que se acompañarán de una tabla donde describir las metas personales.

Nota: Se puede utilizar este ejercicio en momentos posteriores de la intervención, como puede ser en las sesiones de seguimiento, para valorar la evolución de cada participante en el programa y en la consecución de sus metas y objetivos.

El tablero de dardos de la próxima página está dividido en cuatro áreas importantes de la vida: Trabajo/Educación, Esparcimiento, Relaciones y Salud/Crecimiento Personal. Para comenzar, anota tus valores en estas cuatro áreas.

Piensa en términos de direcciones generales para tu vida en lugar de metas específicas. Puedes tener valores que apliquen a más de un área – por ejemplo, si valoras estudiar psicología, esto podría considerarse parte del área de Educación y también de Desarrollo Personal. Escribe todo aquello que sería de valor para ti si nada pudiera detenerte en su búsqueda, si no hubiera obstáculos en tu camino.

¿Qué es importante para ti? ¿Qué te interesa y motiva? ¿En qué dirección deseas enfocar tus esfuerzos?

Tus bienes primarios no se refieren a metas específicas, sino más bien a la forma en que te gustaría vivir tu vida a través del tiempo. Por ejemplo, llevar a tu hijo/a al cine puede ser una meta; ser un padre o madre que asuma compromiso y muestre interés puede ser el valor subyacente.

Asegúrate de hacer referencia a lo que más te importa a ti.

Tablero de dardos

1. Trabajo/Educación: Se refiere a tu carrera, tu trabajo, educación y conocimientos, desarrollo de habilidades y competencias. (Esto puede incluir trabajo voluntario y otras formas de trabajo no remunerado). *¿Cómo quieres ser al relacionarte con tus compañeros/as, superiores, empleados/as, clientes, colegas? ¿Qué cualidades personales quieres expresar y plasmar en tu trabajo? ¿Qué habilidades quieres desarrollar?*

2. Relaciones: Se refiere a la intimidad, cercanía, camaradería y a los lazos afectivos en tu vida: incluye las relaciones con tus amistades, pareja, familiares, hijos e hijas, compañeros/as y otras personas conocidas. *¿Qué tipo de relaciones quieres construir? ¿Cómo quieres ser en esas relaciones? ¿Qué cualidades personales quieres desarrollar?*



3. Crecimiento Personal/Salud: Se refiere a tu desarrollo continuo como ser humano. Esto puede incluir prácticas religiosas, expresiones personales de espiritualidad, creatividad, desarrollo de habilidades para la vida, meditación, yoga, contacto con la naturaleza, ejercicio, nutrición y reducir factores de riesgo para la salud como fumar.

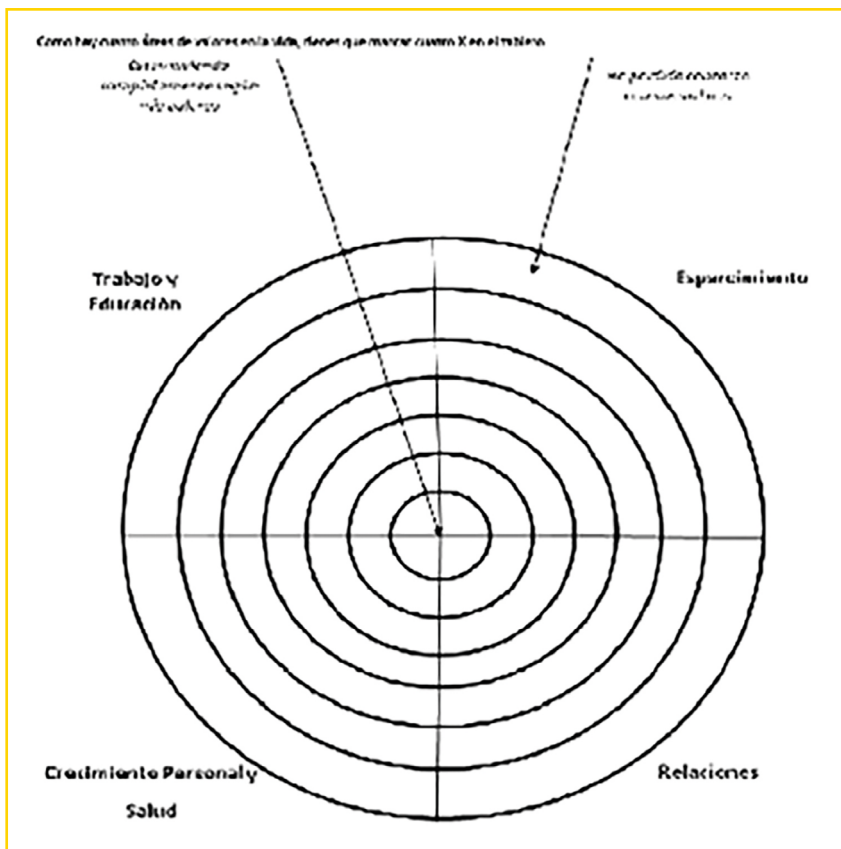


4. Esparcimiento: Se refiere a cómo te diviertes, relajas, motivas o disfrutas de ti mismo/a; tus pasatiempos u otras actividades para el descanso, recreación, diversión y creatividad.



Juego de dardos

Revisa tus valores y luego marca con una X en cada área del tablero para representar donde te encuentras en este momento. Una X en el blanco o diana (el centro del tablero) significa que estás viviendo completamente conforme a tus valores en esta área de tu vida. Una X alejada del centro significa que estás más lejos de vivir según tus valores.



Nota: Esta es una versión adaptada al español de la herramienta de evaluación e intervención conocida como el Juego de Dardos ("Bull's Eye"; Lundgren et al., 2012). Tomado y adaptado de JuanSinmiedo (s.f.). Español Lundgren's_Bull's_Eye_Exercise (re-vised_by_Russ_Harris).doc. Recuperado de https://contextualscience.org/bull_s_eye_in_Spanish.

Actividad 1.2. 2. Entrevista motivacional (tomada del Programa PIDECO)

Para que la persona quiera cambiar tiene que darse cuenta que las acciones que realiza actualmente generan una discrepancia con lo que realmente quiere conseguir y lo que es importante en su vida (bienes primarios, metas).



“Las personas se convencen más por las razones que descubren ellas mismas, que por las que se les explican por los demás” (Pascal 1623-1662).

El objetivo de esta sesión será que la persona tome conciencia de este proceso, reflexione sobre el mismo y tome la decisión de movilizarse hacia el cambio. Para ello, se comenzará la entrevista preguntándole por su conducta actual, que sea capaz de identificar “los pros y contras” de su comportamiento, que reflexione sobre lo que quiere en un futuro para crear o desarrollar las discrepancias que surjan entre cómo actúa y lo que desea.

En función de en qué aspecto creamos necesario profundizar, se puede realizar de tres formas diferentes:

- Centrándonos en las desventajas para presentar la necesidad de cambio. *¿Qué te gustaría cambiar de tu situación que consideres negativo? ¿Qué aspectos crees que ayudan a mantener esta situación? ¿Hay algún aspecto con el que no te sientas satisfecho?*
- Centrándonos en las ventajas para presentar las consecuencias positivas del cambio. *¿En qué crees que te puede ayudar cambiar esta situación? ¿Cómo crees que cambiar este aspecto puede ayudar a que cambie la situación? ¿Qué repercusiones pueden tener introducir el cambio que has propuesto?*
- Mostrando optimismo hacia el cambio, actuando como modelo para que la persona tenga una visión positiva del mismo.

Para continuar, se pueden realizar las siguientes **preguntas** orientativas:

- **Toma de conciencia:** *¿cuáles son las ventajas y desventajas de tu conducta?, ¿Qué beneficios y consecuencias te ha aportado la conducta por la que se te ha impuesto la condena?, ¿Cómo era tu vida antes de realizar el hecho delictivo o de tu ingreso en prisión? ¿De qué cosas podías disfrutar que actualmente no puedes, o que no podías tras su implicación en los hechos? (se puede surgir que verbalice tiempo en familia, determinados beneficios que vincularemos con sus bienes primarios) ¿Qué cambiarías de los hechos ocurridos? ¿Qué planes de futuro tienes?*

- **Motivación al cambio:** *¿Cuáles serían algunas de las cosas positivas de la posibilidad de cambiar? ¿Cuáles son las razones que ves para cambiar? ¿Qué te hace pensar que si decides introducir un cambio lo podrías hacer? ¿Qué es lo que crees que te funcionaría en tu manera de relacionarte con el resto si decides cambiar?*
- **Ambivalencia:** *¿Crees que manteniendo esta conducta eres capaz de conseguir (reformular con lo que es importante para la persona) tu meta? Si verbaliza una dificultad para conseguir un logro o meta vital se puede preguntar por las dificultades que tuvo para poder realizarlo, qué le impidió llevarlo a cabo y motivarle a reformular escenarios alternativos que hubiera posibilitado la consecución de los mismos reforzando su autoeficacia.*
- **Motivar escenarios alternativos:** *¿Qué crees que podrías cambiar en ti, para que no se vuelva a repetir este problema?, ¿Cómo sería la situación si eso cambiara?, ¿Crees que podrías haber hecho algo diferente a tu conducta delictiva? ¿Qué habría pasado si hubieras actuado de esa manera? ¿Qué necesitarías para haber actuado de otra manera?*
- **Excepciones para atribuir control y provocar la automotivación:** *¿Te ha surgido en algún momento de tu vida una situación similar pero finalmente no hiciste esta conducta? ¿Cómo la resolviste, qué hiciste diferente?, ¿Cómo conseguiste mantener la calma en otras ocasiones en las que te pasó algo parecido? (amplificar sensación de control), ¿Qué te lleva a pensar que podrías cambiar si así lo deseas? ¿Qué crees que podrías utilizar (potencialidad) para conseguir...?*
- **Trabajar las resistencias al cambio:** se presentan posibles alternativas a las interpretaciones que realiza (encuadrar) *¿Qué otros cambios crees que serían interesantes que llevaras a cabo para cambiar la situación? ¿Qué te impide llevarlo a cabo?*

En todo el proceso es muy importante apoyar la AUTOEFICACIA haciendo ver a la persona que es capaz de llevar a cabo sus metas y objetivos para producir un cambio significativo. *Todas las ideas que comentas parecen válidas deberías darlas una oportunidad. Te has esforzado mucho para llegar hasta dónde estás, creo que eres capaz y podrás enfrentarte con éxito a esta situación.*



Una persona tiene que percibir beneficios y que es capaz de lograr el cambio para estar motivada y pasar a la acción.

La entrevista se adaptará por el/la terapeuta a las necesidades y características de cada participante en función del desarrollo de la misma y la información previa de las anteriores sesiones.

Actividad 1.2.3. El programa como herramienta para conseguir bienes primarios

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo llevar a cabo este tipo de entrevista.

Buenos días Abdelkader, ¿qué tal estás? Bueno, en las sesiones pasadas hemos estado hablando de los problemas que tenías antes de entrar, de los planes de futuro que tenías, Me contaste que te encontrabas triste por tus hijos, cuando me contaste tu historia me conmovió, y creo que podemos trabajar juntos y buscar la manera de superar tus problemas, darte herramientas para trabajar aquellos aspectos que te generan malestar. Como sabes en tu PIT aparece un programa que te puede ayudar a manejar los sentimientos negativos y a potenciar y/o desarrollar el “crecimiento personal”.

Para ello te ayudaremos a “llevar mejor” los estados emocionales negativos e incómodos... Este programa seguramente te ayudará a resolver los problemas con otras personas, aprender habilidades que te ayuden para tu día a día, y sobre todo la valoración positiva de los profesionales y de la institución.

¿Qué te parece esta propuesta?

¿Estarías dispuesto a participar en este programa?

¿Tienes alguna duda o quieres preguntarme alguna cosa más en relación al programa que te ofrezco?

SESIÓN 3. CREANDO GRUPO

1. Introducción

Los grupos de psicoterapia tienen la ventaja de ser más beneficiosos si hablamos en coste-efectividad que la terapia individual. Otros autores señalan que tienen beneficios adicionales en forma de apoyo social y de auto-ayuda, disminuye la sensación de estigma, reduce el aislamiento social y facilita el aprendizaje de actitudes adaptativas y estrategias de afrontamiento (Burlingame, MacKenzie, Strauss, 2004).

Hasta este momento, cada participante ha realizado un trabajo individual con el/la terapeuta. Es posible que las personas que vayan a formar parte del grupo de intervención no se conozcan, o la relación previa sea poco profunda, por lo que es importante romper el hielo y empezar a generar un clima de confianza.

Va a ser fundamental cuidar esta fase inicial tras la creación del grupo. Un ambiente seguro y acogedor favorecerá un contacto terapéutico que facilite el compromiso de las personas atendidas en su tratamiento, mejorando así la satisfacción y los resultados. La acogida es una parte esencial del proceso, ya que puede marcar las futuras relaciones terapéuticas. A través de una buena acogida se pretende lograr la adaptación de cada participante al programa, asegurando su bienestar integral.

Puesto que se va a trabajar en grupo, también cobra relevancia crear unas normas que todas las personas estén dispuestas a cumplir. Dicha normativa va a crear seguridad, al disminuir la incertidumbre. Otro elemento clave para disminuir esta incertidumbre es volver a explicar, pero esta vez en grupo, en qué consiste el programa y para qué les puede ayudar. En grupo puede ser que surjan dudas que no habían aparecido hasta ahora, pues ya hemos comentado que es el primer momento en el que cada participante se relacionará con otras personas con un objetivo común: avanzar terapéuticamente.

2. Objetivos

- Presentar el programa.
- Crear un entorno grupal que facilite el cambio de comportamiento y el aprendizaje social.
- Potenciar un clima de confianza y confidencialidad.
- Tomar conciencia de la importancia de trabajar en grupo.
- Propiciar la creación de una normativa grupal que asuman como suya y se comprometan a cumplir.
- Ajustar las expectativas grupales.

3. Contenido psicoterapéutico

Las actividades realizadas en esta sesión van encaminadas a fomentar la cohesión grupal, a mostrar la importancia del trabajo en equipo, así como a generar un clima de confianza y crear unas normas grupales que todas las personas que formen parte del grupo deberán respetar. Finalmente, ajustarán las expectativas en relación con el programa.

La cohesión grupal es uno de los factores terapéuticos más importantes (Roark y Sarah, 1989). Estos autores encontraron que la cohesión grupal, considerada como atracción de los miembros hacia el grupo, está positivamente relacionada con la empatía, la aceptación de los valores, sentimientos y problemas, y con la confianza hacia los otros miembros del grupo. Además, la confianza es la variable que mejor predice la cohesión grupal. Adicionalmente, en un metaanálisis, Burlingame, McClendon y Alonso (2011). Tomado de Molero y Gaviria, 2012) concluyeron que la cohesión con el grupo terapéutico está positivamente relacionada con la reducción de síntomas y con la mejora de las relaciones interpersonales.

El clima grupal se refiere a la atmósfera terapéutica en los grupos. El clima va a estar determinado por el nivel de compromiso, de evitación y de conflicto que hay en el grupo (MacKenzie, 1983). Según este autor por compromiso se entiende el clima de trabajo positivo, el deseo de los miembros de asistir al grupo, la importancia del grupo para ellos, su deseo de participación activa. La evitación se refiere a la falta de interés de los miembros del grupo en responsabilizarse de sus propios procesos de cambio. Por último, el conflicto hace referencia a la fricción y desconfianza entre los miembros. De cara a potenciar un buen clima grupal, en esta sesión se fomentará el compromiso

y la confianza, a través de ejercicios que favorezcan el acercamiento entre las personas que participan en el programa.

También se le va a dar mucha importancia a la creación de una normativa grupal. Las normas permiten que cada participante tenga un marco de referencia que le ayude a interpretar la realidad (Brown, 2000. Tomado de García-Ael y Huici, 2012). A nivel grupal, además, las normas tienen las siguientes funciones (García-Ael y Huici, 2012):

- Regulación y coordinación de la interacción y de las actividades de los miembros del grupo.
- Consecución de las metas grupales.
- Mantenimiento de la identidad grupal.

Finalmente es importante que se presente el programa y se resuelvan las dudas que puedan existir en relación al mismo, así como sobre los compromisos que adquieren el/la terapeuta y cada participante.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las TAREAS ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión.

- Cohesión grupal.
- Confianza.
- Clima grupal.

Actividades

En el desarrollo de las actividades, cada terapeuta priorizará la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Actividad 1.3.1 Presentación de los componentes.

Actividad 1.3.2 Establecimiento de las normas del grupo.

Actividad 1.3.3 Presentación del programa.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las ideas clave aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 1.3.1. Presentación de los componentes del grupo

Se presentará cada persona que van a formar el grupo de tratamiento, a través de dinámicas de grupo. Se muestran a continuación algunos ejemplos.

“Presentación por parejas”

Esta dinámica consiste en que cada un miembro del grupo presentará a otra persona y no a sí mismo. Para ello se divide el grupo en parejas. Durante cinco o diez minutos charlarán sobre algunas cuestiones personales como los nombres de ambos, lugar de procedencia, profesión, número de hijos y otras cuestiones que la persona considere deban ser conocidas por sus compañeros. También hablarán brevemente sobre las expectativas del programa y qué esperan conseguir una vez que acabe este. Pasados los cinco o diez minutos cada miembro de la pareja presenta a su compañero/a al resto del grupo.

Cada cual puede ser libre de presentarse a sí mismo si lo prefiere.

Cuando se haya terminado se abre un turno para aquellas personas que consideren que no han sido presentadas de acuerdo a lo que han contado de sí mismas. Si existen desacuerdos entre lo explicado y lo entendido podremos aprovechar la ocasión para introducir conceptos básicos como saber escuchar adecuadamente, distinguir entre hechos y opiniones, etc.

“Mi tío, mi sobrino”

Objetivos: Conocerse y comunicarse más. Darse cuenta de la infinidad de detalles que nos pasan desapercibidos en las personas, y que, sin embargo, para ellas son importantes.

Materiales: Hojas y sobres para carta.

Desarrollo: Contamos la historia: “Un tío suyo se fue a Europa antes de que ustedes nacieran. No lo conocen. ¿Cómo los reconocerá cuando salgan a recibirle en el aeropuerto?”

Para ello, cada participante le escribirá una carta dándole una descripción de su personalidad de modo que él pueda reconocerlos. Ahora bien, no vale indicar la ropa que llevarán, ni el color de su pelo, ni el de sus ojos, ni la altura, ni el peso, ni el nombre. Tiene que ser una carta más personal: tus aficiones, lo que haces, lo que te preocupa, los problemas que tienes, qué piensas de las cosas, cómo te diviertes, lo que te gusta y lo que no te gusta, etc.

Se dan 20-30 minutos para escribirla. Se recogen todas las cartas. Y a cada uno se le da una que no sea la suya. Y se le invita a leerla como si fuera la de su sobrino, y tiene que adivinar a qué persona del grupo corresponde. Pueden dársele dos oportunidades.

Tras adivinar a quién corresponde, se pregunta qué datos son los que le han dado la pista o lo que nos han despistado.

¿Quién quieres ser?

Objetivos: Romper el hielo y conocerse. Comenzar a hablar de cuestiones personales. Presentar valores personales propios.

Desarrollo: Pedimos a cada participante que imagine una persona o un personaje con el que se sientan identificados y del que por algún aspecto pudieran decir "Me gustaría ser como él/ella". Puede ser una persona real o imaginaria, alguien que exista o que no, como un personaje de un libro, un tebeo o una película, alguien que conozcan o del que hayan oído hablar

No tienen que decir quien hasta que se lo indiquemos y pediremos que lo piensen bien y lo mediten un poco. Para ello les dejamos unos minutos, acompañados con música y con los ojos cerrados. Es el momento de dejar volar la imaginación y jugar un poco con ella.

A continuación, hacemos la ronda y pedimos que nos indiquen los motivos de su elección. Ahí encontraremos una primera expresión de valores, de cosas que se destacan como importantes. Como se trata de una presentación inicial en esta ocasión no incidiremos en aspectos más profundos, que serán objeto de otras unidades posteriores.

Actividad 1.3.2. Establecimiento de las normas del grupo

Repartiremos las normas de funcionamiento del grupo, solicitaremos que las lean y les explicaremos que éstas son las normas del programa que deben cumplir, son las que nosotros marcamos. Sin embargo, no queremos que sean las únicas; queremos construir unas normas propias para el grupo. Pediremos que piensen en aquellas normas que no se encuentran escritas y que sería importante tener en cuenta para que el espacio de trabajo en el que van a participar se perciba como un espacio seguro, que fomente la visibilización de sus experiencias y sus dificultades con respecto al problema que les ha traído al Programa. Anotaremos las aportaciones de cada participante en la pizarra, creando unas normas en las que se reflejen las necesidades personales de los/las participantes, que fomenten la adhesión al Programa y el cumplimiento de las normas. Deberán anotar esas nuevas normas en la hoja y firmarla para sellar su compromiso de cumplirlas. Comunicaremos la posibilidad de revisar y ampliar estas normas a lo largo de toda la intervención.

Normas de funcionamiento grupal

- Asistencia obligatoria a las sesiones.
- No usar la violencia física ni verbal en las sesiones.
- Cumplir los horarios de entrada, salida y estancia que se establezcan para el Programa.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

- Cuidado y limpieza del local y materiales del Centro.
- Aprovechamiento del Programa: mantenimiento de los compromisos adquiridos con el Programa de Intervención.
- Acudir a las sesiones con una buena higiene, así como no acudir bajo los efectos de sustancias tóxicas.
- Mantener una actitud de tolerancia y respeto hacia el resto de personas del programa.
- Enviar una instancia en caso de querer comentar cualquier cuestión con el/la terapeuta.
- Guardar el secreto sobre toda la información que reciba de mis compañeros.

A continuación, se muestra el documento que cada participante debe firmar.

Mi compromiso en el programa

Nombre y apellidos del participante

Me comprometo a:

- Participar en el Programa de Intervención, aportando mis opiniones y experiencias.
- Trabajar en mí mismo, especialmente en aquellos problemas que me ayudará de cara al futuro.
- Colaborar y confiar en el/la terapeuta y en el resto de mis compañeros/as, sin interrumpir, ni obstaculizar la marcha o el avance del grupo.
- Respetar a mis compañeros de grupo, sean cual sean sus opiniones y conducta pasada.
- No utilizar la violencia física ni verbal contra otros miembros del grupo (está prohibido las descalificaciones, insultos, burlas, etc., hacia los compañeros).
- Mantener confidencialidad respecto a las situaciones vividas, valoraciones, etc., de los demás compañeros y que sean debatidas en el grupo (está prohibido comentar con otras personas ajenas al grupo cuestiones debatidas en el grupo).
- Ser puntual y no faltar a más de dos sesiones sin causa justificada.

Actividad I.3.3. Presentación del programa

En esta actividad se aportará información sobre el programa y su estructura y desarrollo. En estos momentos es importante que el/la profesional insista y aclare su papel ante el grupo, que su labor es ayudar a conseguir cambios positivos, es decir, ayudará a alcanzar aquellos objetivos y metas que sean importantes para cada participante. Utilizaremos un lenguaje asequible que pueda ser comprendido por la totalidad de los componentes del grupo.

Los siguientes contenidos pueden presentarse en diapositivas.

Objetivos

Este programa pretende:

- *Potenciar y/o desarrollar el “crecimiento personal” de todas las personas que participen.*
- *Dotar a cada participante de más habilidades sociales y estrategias de autoeficacia.*
- *Aumentar la resiliencia personal.*
- *Analizar la conducta y reflexionar sobre cómo influyen en ella las emociones.*
- *Profundizar en los valores personales y grupales.*
- *Mejorar las relaciones personales y familiares.*

Forma de aplicación

La forma de aplicación será preferentemente grupal. Para conseguir todo lo anterior (los objetivos) nos reuniremos una vez por semana todos los participantes y el/la terapeuta.

Contenidos

Los temas a tratar en las sesiones grupales serán diversos, por ejemplo, hablaremos de emociones positivas y negativas, sobre los valores, aprendizaje de habilidades que te ayudarán en distintas situaciones, etc. . .

Beneficios

¿Qué beneficio o provecho tiene la participación en este programa?

A nivel personal aprenderás a conocerte mejor, a manejar tus sentimientos y a hacer frente a situaciones interpersonales difíciles.

A nivel penitenciario, posibilidad de estar más tiempo fuera de la celda, valoración positiva por los profesionales y la institución.

Terapeutas

Mi labor será ayudaros a conseguir los objetivos. Mostraros formas para manejar sentimientos negativos, ayudaros a potenciar vuestro crecimiento personal. Esta es una labor conjunta, de colaboración. Intentaré ayudaros y vosotros me ayudareis a mí. Estaré con vosotros desde un papel de acompañamiento y comprensión.

Las opiniones y los debates grupales serán confidenciales, no se trata de evaluar ni juzgar a nadie, sino de trabajar juntos.

¿Qué os parece esta propuesta? ¿Tenéis dudas o quieres preguntar alguna cosa más en relación al programa?

SESIÓN 4. ENTREVISTA MOTIVACIONAL DE REFUERZO (SESIÓN INDIVIDUAL)

1. Introducción

El Modelo Transteórico (Prochaska y DiClemente, 1982) sugiere el dinamismo del proceso de cambio y la posibilidad de sufrir tanto avances como retrocesos.

Esta sesión se llevará a cabo **después de finalizar la unidad de emociones** y pretende mantener la motivación de cada participante en el programa, evitar los retrocesos que puedan sufrir y evitar los posibles abandonos. Adicionalmente, se evaluará la evolución de cada caso.

2. Objetivos

- Fortalecer y mantener la motivación para el cambio.
- Tratar los objetivos alcanzados y aquellos aún no logrados.
- Potenciar la adhesión al tratamiento y evitar el abandono del programa.

3. Contenido psicoterapéutico

Una manera de fortalecer la motivación será proporcionar feedback de los logros conseguidos en las sesiones pasadas y examinar aquellos aspectos no logrados y/o no tratados en el programa y que se consideran claves en el proceso de cambio. Terapeuta y participante vuelven, por tanto, a conversar siguiendo de nuevo el método de la Entrevista Motivacional.

Es fundamental en esta entrevista reforzar la idea de que el programa es una herramienta eficaz para conseguir lo que es importante para cada persona.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Actividades

En el desarrollo de las actividades, cada terapeuta priorizará la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Actividad 1.4.1. Entrevista de refuerzo.

Actividad 1.4.2. Tarea motivacional.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las ideas clave aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 1.4.1. Entrevista de refuerzo

El guion a seguir podría ser el siguiente:

(Después de los saludos iniciales)

¿Qué tal? ... ¿Qué tal te va en el programa?... (Se puede comenzar con una pregunta abierta que busque la opinión personal).

Creo que estás consiguiendo muchas cosas en el programa... Y me gustaría hablar contigo de los avances que estás consiguiendo y que me des tu opinión

Además, veo que el programa es importante para ti (sale del programa con entusiasmo...).

Personalmente creo que has avanzado mucho... si quieres podemos repasar juntos las cosas que vas consiguiendo...

Asistes a todas las sesiones (hacer este comentario si es así) y te muestras muy interesado en los temas que estamos viendo...

O bien:

¿Qué cosas, de las que estamos viendo, te están ayudando?

¿Qué te puede ayudar aún más a manejar tus emociones? (citar lo que más apropiado resulte según la persona).

¿Qué podrás utilizar en el futuro?



Ideas y sugerencias.

Aquí se trata de señalar los puntos fuertes y los avances de la persona. Por ejemplo, se puede citar aquellos módulos en los que el participante ha mostrado interés, ha realizado las tareas intersesiones, ha sido sincero, etc. Se trata de afirmar y señalar los logros alcanzados y que previamente hemos ido recogiendo en su carpeta personal.

Actividad 1.4.2. Tarea motivacional

Cada participante debe contestar a las siguientes preguntas. Éstas les permitirán reflexionar sobre en qué medida el programa está sirviendo para el cumplimiento de los objetivos de desarrollo personal que se marcó al principio de la intervención.

- *¿Por qué crees que estás realizando este Programa?*
- *¿Se están cumpliendo tus expectativas sobre el programa de intervención?*
- *¿Cuáles de tus objetivos se van cumpliendo? ¿Cuáles no?*
- *¿Cuáles son las dificultades con las que te estas encontrando en este programa?*
- *¿Cuáles crees que son las ventajas?*
- *¿Cómo crees que te está ayudando en el logro de tus metas vitales?*

ANEXOS: (GUARDAR EN CARPETA PERSONAL DE CADA PARTICIPANTE)

Anexo I. Ficha individual de cada participante

Nombre:

Apellidos:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Nacionalidad:

País de nacimiento:

Estado civil:

Nº de hijos:

Antes de su ingreso en prisión vivía con:

Breve historia familiar:

Estudios:

Profesión:

Breve historia laboral:

Historia toxicológica (tipos de sustancias consumidas, edad de inicio, duración del consumo, tratamientos de deshabituación recibidos, consumo durante los hechos delictivos y otros datos relevantes del consumo):

Enfermedades físicas importantes y antecedentes psiquiátricos: Fecha ingreso en prisión (actual):

Comunicaciones:

Breve historia penitenciaria:

Resumen de los hechos probados:

Anexo 2. Documento individual sobre motivación y evolución del participante

– Asistencia a las sesiones:

– N° de ausencias sin causa justificada:

– ¿Realiza las tareas intersesiones?

Nunca aprox.	El 50% de las veces	siempre
_____ /	_____ /	_____ /

– ¿Parece interesado en los contenidos?

Poco interesado	medianamente	muy interesado
_____ /	_____ /	_____ /

– ¿Participa en las dinámicas grupales?

Nunca	medianamente	siempre
_____ /	_____ /	_____ /

– ¿Es sincero respecto a su comportamiento?

Poco sincero	medianamente	muy sincero
_____ /	_____ /	_____ /

– ¿Parece interesado en manejar los conflictos que le puedan surgir?

Poco interesado	medianamente	muy interesado
_____ /	_____ /	_____ /

– ¿Parece interesado en obtener beneficios penitenciarios?

Poco interesado	medianamente	muy interesado
_____ /	_____ /	_____ /

– Lleva la contraria o contradice contenidos:

– Contradice opiniones:

– Respeta a los compañeros y terapeuta:

– Comportamiento general en el programa:

Anexo 3. Valoración de la etapa de cambio del participante (a aplicar en diversos momentos temporales)

Fecha: / / . La actitud que predomina en el o la participante es:

Precontemplación: Niega el problema.

Contemplación: Muestra ambivalencia.

Acción: Cree que debe modificar sus conductas por otras más adaptativas.

Mantenimiento: Presenta un estilo de vida desvinculado con las conductas que le han traído a prisión.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Austin, K. P., Williams, M.W.M. y Kilgour, G. (2011). The effectiveness of motivational interviewing with offenders: an outcome evaluation. *New Zealand Journal of Psychology*, 40.

Austin, K.P. (2012). *The process of motivational interviewing with offenders*. (Tesis doctoral) Massey University, Albany, New Zealand. Recuperado de: <http://mro.massey.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10179/4173whole.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bloom, B., Owen, B. y Convington S. (2003). *Gender-Responsive Strategies. Research, Practice, and Guiding Principles for Women Offenders*. U.S. Department of Justice National Institute of Corrections. <https://s3.amazonaws.com/static.nicic.gov/Library/018017.pdf>

Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, research & practice*, 16(3), 252.

Budman, S. H., Soldz, S., Demby, A., Davis, M. y Merry, J. (1993). What is cohesiveness? An empirical examination. *Small Group Research*, 24, 199–216.

Burlingame, G. M., MacKenzie, K. R., & Strauss, B. (2004). Small group treatment: Evidence for effectiveness and mechanisms of change. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin & Garfield's Handbook of psychotherapy and behavior change* (5th ed., pp. 647-696). New York: Wiley & Sons.

Burlingame, G.M., McClendon, D.T., y Alonso, J. (2011). Cohesión in Group Therapy *Psychotherapy Theory Research Practice Training* 48(1), 34-42. DOI: 10.1037/a0022063

Eckhardt, C. Holtzworth-Munroe, A., Norlander, B., Sibley, A. y Cahill, M. (2008). Readiness to change, partner violence subtypes, and treatment outcomes among men in treatment for partner assault. *Violence and victims*, 23(4), 446-475.

García-Ael, C. y Huici, C. (2012). Composición y estructura de grupo. En C., Huici, F. Molero, A. Gómez y J.F. Morales (Coods). *Psicología de los grupos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García-Martínez, J. (2012). *Técnicas narrativas en psicoterapia*. Madrid: Síntesis.

Gelso, C. J., y Carter, J. A. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. *The Counseling Psychologist*, 13. 155-243. DOI: 10.1177/0011000085132001

Horvath, A. O., & Symonds, B. D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy: a meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 38. 139-149. DOI: 10.1037/0022-0167.38.2.139

Kistenmacher, B.R., y Weiss, R.L. (2008). Motivational interviewing as mechanism for change in men who batter: A randomized controlled trial. *Violence and victims* 23(5), 558-570.

Lobato, R.M. (2019). En busca de los extremos: tres modelos para comprender la radicalización. *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 5(2), 107-125. DOI: 10.18847/.10.7

Lundgren, T., Luoma, J., Dahl, J., Strosahl, K., y Melin, L. (2012). The Bull's-Eye Values Survey: A psychometric evaluation. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 518-526.

MacKenzie, K.R. (1983). The clinical application of a group climate measure. En R.R. Dies and MacKenzie (Eds), *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice* (159-170). Madison, CT: International Universities Press.

Martínez, A., Civit, N., Iturbe, N., Muro, A., y Nguyen, T. (2015). *La motivación al cambio de los agresores de pareja que realizan un programa formativo: Diseño de Plan de Intervención Motivacional*. Barcelona: Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Generalitat de Catalunya.

Miller, W.R. y Rollnick, S. (1999). *La entrevista motivacional*. Barcelona. Ed. Paidós Ibérica. S.A.

Miller, W.R y Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change* (2nd ed.). New York: Guilford.

Miller, W.R y Rollnick, S. (2015). *La entrevista motivacional: Ayudar a las personas a cambiar* (3ª Edición). Barcelona: Paidós.

Molero y Gaviria (2012). Formación y cohesiones grupales. En C., Huici, F. Molero, A. Gómez y J.F. Morales (Coods). *Psicología de los grupos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Musser, P.H., Semiatin, J.N., Taft, C.t., y Murphy, C.M. (2008). Motivational interviewing as a pregroup intervention for partner-violent men. *Violence and Victims* 23(5). 539-557

Prochaska, J.O. y DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: theory, research & practice*, 19 (3). 276.

Prochaska, J.O., DiClemente, C. y Norcross, J.C. (1994). Cómo cambia la gente. Aplicaciones en los comportamientos adictivos. *Revista de Toxicomanías*, 1., 3- 14.

Roark, A. E., & Sarah, H. S. (1989). Factors Related To Group Cohesiveness. *Small Group Behavior*, 20(1), 62–69.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2015). *Programa de Intervención para Agresores de Violencia de Género en Medidas Alternativas (PRIA-MA)*. Documento Penitenciario 10.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2012). *Programa de intervención frente a la delincuencia sexual con menores en la red. PROGRAMA FUERA DE LA RED*. Documento Penitenciario 12.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2017). *PROGRAMA PICOVI: Programa de intervención en conductas violentas*. Documento Penitenciario 17.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2021). *Programa de Intervención en delitos económicos (PIDECO)*. Documento penitenciario 28.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2022). *Proyectos de investigación sobre procesos de radicalización violenta*. Documento penitenciario 29.

Walter, S.T., Clark, M.D. Gingerich, R y Meltez, M.L. (2007). *Motivating offenders to change: A guide for probation and parole*. Washington, DC. US Department of Justice, National Institute of Corrections.

Ward, T., & Brown, M. (2004). The good lives model and conceptual issues in offender rehabilitation. *Psychology, Crime & Law*, 10(3), 243-257.

Ward, T. (2010). The good lives model of offender rehabilitation: Basic assumptions, aetiological commitments, and practice implications. En F. McNeill, P. Raynor y C. Trotter (eds.), *Offender supervision: New directions in theory, research and practice* (pp. 41-64). Oxon, England: Willian

Ward, T. y Gannon, T. (2006). Rehabilitation, etiology, and self-regulation: The good lives model of sexual ofender treatment. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 77–94.

Ward, T. y Stewart, C. A. (2003) The treatment of sex offenders: Risk management and good lives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 353–360.

Ward, T., Vess, J., Collie, R. M., & Gannon, T. A. (2006). Risk management or goods promotion: The relationship between approach and avoidance goals in treatment for sex offenders. *Aggression and Violent Behavior*, 11(4), 378-393.

Webber, D., Krunglanski, A.W. (2017) Psychological Factors in Radicalization a “3N” Approach. En: G. LaFree y J.D. Freilich, (eds.), *The Handbook of the Criminology of Terrorism*. Hoboken, (33–46). NJ: Wiley. DOI: 10.1002/9781118923986

Wilson, K.G. & Luciano, M.C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide

Wong, S.C. y Gordon, A. (2013). The Violence Reduction Programme: a treatment programme for violence-prone forensic clients. *Psychology, Crime & Law*, 19(5-6). 461-475

Unidad 2. Identidad

1. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

A pesar de los numerosos estudios realizados tratando de encontrar un determinado perfil de la “personalidad terrorista”, los intentos de ofrecer una explicación desde la psicopatología, la personalidad o determinadas características demográficas no han dado frutos, siendo los resultados contradictorios o evidenciando que las psicopatologías o trastornos padecidos por los terroristas son más bien producto de las especificidades de su actividad y no al revés (Horgan, 2003; Silke, 2008).

La literatura sobre terrorismo ha mostrado que, en general, los terroristas son individuos racionales y psicológicamente sanos, sin psicopatologías relevantes que puedan explicar por qué han optado por el uso de la violencia. Como afirma Ganor (2005), aunque las acciones de un terrorista puedan ser semejantes a las de un delincuente común, los terroristas difieren porque su comportamiento viene motivado por un objetivo más amplio de tipo ideológico, religioso o social. Es decir, intervienen de manera decisiva y a diferentes niveles diversos factores y procesos psicosociales, como el sentido de pertenencia a un grupo y las relaciones intergrupales.

Uno de los estudios cualitativos más recientes sobre factores que influyeron en procesos de radicalización y desradicalización, indica que los más relevantes están relacionados con la pertenencia social y la identidad social (Reiter et al., 2021). Por tanto, el enfoque criminológico es útil como punto de partida para ciertos aspectos de rehabilitación y reinsertión social de los individuos radicalizados, pero para ampliar la posibilidad de éxito de un programa de desradicalización y/o desvinculación, es fundamental individualizarlo y adaptarlo en lo posible a las características personales y psicosociales de los destinatarios del programa, así como al contexto sociocultural en el que se ha desarrollado su proceso de radicalización.

En este sentido, la *Radicalisation Awareness Network* (RAN) en una de sus más recientes revisiones de los programas llevados a cabo en las prisiones en Europa (“*Collection of Approaches and Practices*”, RAN, 2019) considera que los programas con mayor probabilidad de éxito son aquellos que incluyen la intervención en factores identitarios y tienen en cuenta las dinámicas de las relaciones intergrupales, subrayando tres aspectos **fundamentales**:

1. Explorar las cuestiones relacionadas con la **identidad personal** del interno o la interna permite analizar las motivaciones de su implicación en grupos extremistas, qué tipo de justificaciones utiliza para el uso de la violencia y cuáles son las necesidades que cubre con ello. De esta manera se pueden ofrecer alternativas que permitan **satisfacer sus necesidades básicas de pertenencia, significado vital**, etc.
2. Asimismo, en relación a la **cuestión religiosa**, elemento clave en el caso del terrorismo yihadista, se subraya la importancia de permitir su expresión con normalidad, ya que ello pone de manifiesto que la práctica de la propia fe puede seguir siendo un elemento importante en la identidad personal, pero sin vinculación con la violencia.
3. La conducta profesional del personal de prisiones contribuye a crear un “entorno saludable” y puede contribuir de manera significativa al proceso de desradicalización y rehabilitación. Para ello, se recomienda la **capacitación del personal penitenciario** centrada en temas relacionados con la radicalización y el extremismo, además de trabajar en la estigmatización y la discriminación. Según la RAN, todo ello suma para reforzar las interacciones cotidianas positivas, por pequeñas que sean, con la finalidad de debilitar las visiones dicotómicas y excluyentes de quienes cometen este tipo de delitos.

De manera similar, en su manual *“Rehabilitation of radicalised and terrorist offenders for first-line practitioners”* (2021), la RAN advierte sobre la **importancia crucial de la estigmatización** en el caso de los delincuentes pertenecientes a minorías, ya sean religiosas, sexuales, étnicas, etc. Concretamente respecto a la radicalización yihadista, detalla que los sentimientos de **discriminación percibida** desempeñan un papel clave en los procesos de radicalización y considera que, si la discriminación religiosa parece ser uno de los principales factores impulsores, puede ser también un factor importante en los procesos de desradicalización. Además, vuelve a subrayar **la importancia del contacto intergrupual** reflejado en las actitudes del personal de prisiones en contacto con las internas y los internos: el prejuicio, la estigmatización y la idea de que la mentalidad extremista no se puede cambiar tienen un impacto muy negativo en cualquier proceso de rehabilitación.

Ya en el contexto de las prisiones españolas, la **Secretaría General de Instituciones Penitenciarias**, en colaboración con un equipo de investigación de la **UNED**, ha llevado a cabo de manera muy reciente un estudio empírico (Gómez y Blanco, 2021). A raíz de los resultados, se concluye que las políticas penitenciarias para tratar con terroristas yihadistas deben centrarse en lo que les diferencia de otros delincuentes violentos:

- Su mayor compromiso con sus valores sagrados, asociados a sacrificios costosos;
- Su compromiso duradero con dichos valores;
- La percepción de trato injusto, hostil y/o discriminatorio que refuerza los vínculos previos con el extremismo.

De manera muy breve, los resultados más relevantes para esta unidad y correspondientes al estudio IA que compara los grupos de internos A, B, C y control, pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Los hombres yihadistas muestran una **mayor disposición a realizar sacrificios extremos** por la comunidad musulmana y, sobre todo, por la religión que los musulmanes control.
- Un nivel **alto de fusión de identidad** con la familia y con el sistema de justicia amortigua esta disposición al sacrificio extremo.
- La **percepción del comportamiento por el que están en prisión**, por parte del grupo de internos yihadistas, difiere en gran medida del resto de grupos, creyendo que en realidad su comportamiento era bueno. También se distingue en la **percepción de su sentencia**, considerando que ha sido extremadamente injusta y con intenciones negativas.
- Los internos e internas yihadistas mostraron el nivel más alto de **discriminación personal percibida**, factor fuertemente relacionado con la disposición a sacrificarse tanto por la comunidad musulmana como por la religión.

Estos resultados, que coinciden plenamente con la investigación y las recomendaciones internacionales, llevan a realizar una serie de recomendaciones para el programa de intervención (recogidas en las conclusiones del informe) y que destacan la importancia de:

- Profundizar en la conexión con el grupo y la religión y en sus formas de expresión no violentas a lo largo del programa.
- Trabajar en la percepción de discriminación personal y colectiva y profundizar en los mecanismos adecuados de afrontamiento.
- Trabajar tanto con la población penitenciaria como con el sistema de justicia (policía, guardia civil, funcionarios de prisiones), para un mayor éxito en el programa de intervención.
- Incorporar a las familias en la intervención, ya que pueden suponer un factor de protección frente a la radicalización violenta y, en el caso del grupo yihadista, podría ser un factor importante para favorecer la desradicalización o, al menos, la desvinculación.

Por tanto, en esta unidad se va a profundizar particularmente en el proceso de construcción no sólo de la identidad personal, sino de la identidad social de los internos y las internas, la relación intragrupal e intergrupala, y la importancia en su historia personal de procesos psicosociales como la pertenencia a una minoría religiosa y/o étnica y posibles vivencias de discriminación o procesos de victimización que hayan podido ser factores decisivos en su motivación para la pertenencia a un grupo radical violento. El objetivo último de esta unidad es explorar diversos factores intervinientes en el proceso de radi-

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

calización de cada participante para que sea consciente y responsable de la construcción de su identidad social a través del conocimiento de diferentes mecanismos psicosociales aplicados a su biografía.

2. OBJETIVOS

Los objetivos a conseguir en esta unidad son los siguientes:

- Promover la auto-reflexión sobre la propia biografía e identificación de los momentos más relevantes de su vida.
- Reflexionar sobre la propia identidad personal y social: análisis del autoconcepto y autoestima tanto personal como grupal.
- Identificar los grupos de referencia del sujeto y los niveles de dependencia emocional a los mismos.
- Delimitar y fortalecer identidades alternativas del sujeto en base a sus grupos de pertenencia formales e informales y que puedan colmar las necesidades del participante sin necesidad de recurrir a la violencia.
- Favorecer cambios de aquellos aspectos de la identidad contrarios a los valores prosociales.
- Establecer metas u objetivos vitales positivos, que incrementen una autoimagen y autovaloración positivas.
- Trabajar los posibles sentimientos de discriminación real o percibida para proporcionar herramientas positivas de afrontamiento alejadas de la confrontación violenta.

3. MARCO CONCEPTUAL

Esta unidad se ha estructurado enfocada en presentar procesos propios de la psicología social, como la construcción de la identidad social, y los procesos y dinámicas intergrupales identitarias que se han mostrado factores clave en los procesos de radicalización y desradicalización o desvinculación.

Para ello, tras un apartado dedicado al autoconcepto y a la autoestima individual y colectiva, se proporciona un marco teórico de la identidad social y sus dos teorías fundamentales:

- La Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1979).
- La Teoría de la Autocategorización (Turner, 1987).

Tras un breve repaso a sus conceptos fundamentales, se abordan los aspectos más importantes de las relaciones intergrupales, como el contacto intergrupal, el prejuicio, la estigmatización y la discriminación percibida, para continuar con un apartado que resume

los hallazgos de las numerosas investigaciones que muestran la relación de estos procesos psicosociales con los procesos de radicalización yihadista.

Finalmente, se ha tenido en cuenta otros tres modelos, ya comentados en el marco teórico de este manual.

- La Teoría de la Fusión de Identidad (Gómez et al., 2011; 2022; Swann et al., 2012),
- El Modelo de Actor Devoto (Gómez et al., 2016, 2017),
- El Modelo 3N de Radicalización (Kruglanski et al., 2019).

3.1. ¿QUIÉN SOY YO?

La **“identidad”** o el *“self”* (el yo) aunque han sido constructos ampliamente investigados en la psicología social, son conceptos difíciles de definir. Ambos objetos conceptuales pueden ser vistos como análogos, y el uso de uno u otro, responde a distintas tradiciones psicológicas (Abrams y Hogg, 2005).

No obstante, tradicionalmente se considera que el concepto de *self* contiene al de identidad, siendo el *self* un “proceso de organización de la información que se tiene sobre uno mismo”, cuyo origen se da en la auto-reflexión, mientras que la **identidad** es una “herramienta a través de la cual los individuos o grupos se categorizan y se presentan a sí mismos ante el mundo” (Owens, 2006).

Por otro lado, también existe confusión al hacer uso del binomio conceptual de *self* y autoconcepto como si fueran intercambiables, cuando el autoconcepto es una idea acerca del *self* (Baumeister, 1998). Es importante indicar que el *self* o la identidad como constructo no es en sí mismo accesible a la investigación empírica; sin embargo, provee de las bases conceptuales y filosóficas para la investigación socio-psicológica sobre el autoconcepto, que sí resulta viable como constructo científico (Swann et al., 2007).

El **autoconcepto** es, por tanto, un producto de la experiencia y de la actividad reflexiva y puede ser definido como el conjunto de conocimientos que las personas tienen sobre sus características físicas, psicológicas, sociales, espirituales y morales (Páez et al., 2004). El autoconcepto tiene también una dimensión valorativa, la **autoestima**. Así, el autoconcepto está relacionado con aspectos cognitivos, la percepción que cada uno tiene de sí mismo, mientras que la autoestima indica los aspectos evaluativos y afectivos o cómo valora el individuo su autoimagen. Autoconcepto y autoestima están íntimamente relacionados, de manera tal que, siguiendo Núñez et al. (1997), el autoconcepto final del individuo es el resultado de la interacción significativa entre la autoimagen (más o menos positiva) y la autoestima (la valoración afectiva que hace de su autoimagen).

Sin embargo, la autoestima posee también un fuerte componente social. La percepción de nosotros mismos no sólo se basa en nuestra autoimagen, sino también en la manera en la que percibimos la imagen que los demás tienen de nosotros y del grupo al que pertenecemos, la autoestima colectiva. Pertenecer a un grupo y que esa

pertenencia suscite sentimientos de conexión y orgullo es esencial para mantener un autoconcepto saludable y preservar el bienestar psicológico (Crocker et al., 1994; Jetten et al., 2015).

La autoestima colectiva está íntimamente asociada a la autoestima personal: identificarse con un grupo socialmente reconocido o con un alto estatus suele afectar de manera positiva a la autoestima personal. Hay determinados grupos cuya identidad social ejerce una influencia sumamente relevante en la autoestima de sus integrantes, como la etnia, por ejemplo. (Crocker et al., 1994; Katz et al., 2002).

3.1.1. La autoestima como factor protector

Tal y como se indicaba en el apartado anterior, la autoestima es una especie de sentimiento de valía que nos atribuimos, revelando el nivel o grado de valor, respeto y amor que cada persona tiene hacia sí misma. Dicha estima de sí mismo constituye un factor de gran relevancia para el desarrollo personal satisfactorio y para la adquisición de conductas adaptativas y saludables (Paterson y Seligman, 2004; Romero et al., 1999). Así, la investigación parece otorgar un peso importante a la relación existente entre niveles de autoestima poco equilibrados y la aparición de conductas desadaptativas en los sujetos (McKay y Fanning, 1999). Desde el marco de la psicología individual, ciertas personas se ven impulsadas, por sus propias dudas internas y su auto-desprecio, a atacar a otras personas, posiblemente como una forma de ganar autoestima. Otras teorías proponen que la violencia se puede desencadenar cuando la persona interpreta que su autoimagen positiva se puede ver impugnada o amenazada por otros. En este análisis, la agresión hostil es una expresión del rechazo del *self* de las evaluaciones de autoestima recibidas de otros (Niacro, 2012). Por todo ello, la autoestima es considerada como un potencial factor de riesgo/vulnerabilidad o de protección en el estudio del ajuste psicosocial y, por tanto, con amplia implicación en la génesis de los comportamientos antisociales.

Sin embargo, en el marco de la psicología social y del terrorismo yihadista que nos ocupa, resulta de mayor interés no sólo la exploración del contexto relacional (pasado y presente) de la persona participante y cómo dichos contextos han influido en la formación de su autoconcepto, sino también el análisis de determinadas variables relacionadas con la identidad social y el contacto intergrupar como condicionantes socioculturales de su desarrollo. De hecho, en el estudio llevado a cabo en las prisiones españolas, se pone de manifiesto que, comparando los tres grupos de internos A, B y C y el grupo control, los niveles de autoestima de todos los grupos estuvieron por encima de la media. Sólo las mujeres yihadistas presentaban una autoestima inferior a las mujeres control.

De ello podría deducirse que la autoestima personal no parece ser, en general, una herramienta de interés en los procesos de desradicalización o desvinculación. Sin embargo, hay dos motivos que llevan a considerar la conveniencia de abordar tanto la autoestima personal como la grupal:

1. La literatura señala la interrelación entre identidad social y autoestima colectiva, que tienden a presentar una correlación fuerte y positiva (p. ej., Branscombe et al., 1999; De la Sablonnière y Tougas, 2008). La autoestima colectiva ejerce, además, una importante influencia en la autoestima individual de las personas.
2. En el caso de intervención grupal, la heterogeneidad de los perfiles de los internos aconseja una intervención más amplia que incluya aquellos factores relevantes en la construcción de la identidad personal, lo que incluye la autoestima tanto personal como grupal, explorando el sentido positivo o negativo de su pertenencia a la comunidad musulmana a través de posibles vivencias personales o percepciones grupales de discriminación y exclusión.

Concretamente, durante el presente módulo de intervención se trabajará el autoconcepto y autoestima, con tres finalidades:

- **Analizar la influencia de los grupos de socialización primarios en la construcción del autoconcepto y la autoestima**, prestando especial atención a la existencia de victimizaciones que pudiesen quebrar el desarrollo de un autoconcepto equilibrado (análisis de la historia de apego).
- **Valoración de la existencia de una “autoestima amenazada”**, debido a que la pertenencia a un colectivo socialmente estigmatizado, la comunidad musulmana, haya generado una elevada discriminación percibida, lo que puede haber sido uno de los factores detonantes en la adhesión a un grupo extremista (Beller y Kröger, 2020; Shapiro y Neuberg, 2007).
- **Construir las bases para la consecución de una autovaloración equilibrada**, sobre la que se construirán las relaciones humanas saludables, basadas en el respeto de los Derechos Humanos, las habilidades de gestión emocional y el afrontamiento de los conflictos de la vida cotidiana.

3.2. CÓMO CONSTRUIMOS NUESTRA IDENTIDAD

Debemos indicar que el **autoconcepto** no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente (Núñez et al, 1997). Así, a medida que pasan los años se va formando un autoconcepto cada vez más estable y con mayor capacidad para dirigir la conducta. Las autopercepciones se desarrollan en un contexto social, lo cual implica que el autoconcepto y su funcionamiento particular están vinculados al contexto inmediato. A su vez, las autopercepciones también dependen de las características evolutivas de la persona en cada momento de su desarrollo (Cazalla y Molero, 2013), debiendo tener en cuenta el momento evolutivo de la persona participante para adaptar la intervención.

Por tanto, podemos afirmar que el concepto que una persona tiene de sí misma y, en definitiva, su propia identidad, no surge en el vacío, sino que se va desarrollando en fun-

ción de las interacciones que el individuo mantenga con su ambiente. Así, siguiendo el enfoque ecológico (OMS, 2002) es necesario explorar no solo los factores biológicos del individuo sino también su historia personal, sus relaciones más cercanas y, desde una perspectiva más social, el contexto comunitario y la estructura de la sociedad en la cual se desarrolla.

Por tanto, a la hora de analizar la construcción de la identidad nos centraremos en dos aspectos diferenciados pero complementarios:

- La **identidad personal**, definida como el conjunto de características propias de la persona que le permiten reconocerse como un individuo diferente de los demás: sus actitudes, habilidades, carácter, temperamento, virtudes y carencias. Todo aquello que permite que la persona se diferencie de los demás y reconozca su individualidad.
- La **identidad social**, como aquella parte del autoconcepto que se define por las membresías grupales. Desde la psicología social se considera que las personas poseen múltiples identidades, según los grupos a los que pertenecen o con los que se identifican y que se incluyen como parte de su autoconcepto (Riketta, 2005), identidades que son utilizadas para reducir la incertidumbre y aumentar la autoestima.

3.2.1. La identidad social

La **Teoría de la Identidad Social –TIS–** (Tajfel, 1979), una de las más influyentes en psicología social, fue formulada para explicar el comportamiento entre grupos. Surge de una serie de experimentos realizados en la década de los 70 y diseñados para medir la base mínima sobre la cual las personas se identifican como parte de un determinado grupo, el llamado Paradigma de Grupo Mínimo. Éste demuestra cómo el efecto de la mera categorización hace que los grupos desarrollen conductas de discriminación grupal sólo por el hecho de recibir la premisa de pertenecer a un grupo y no a otro.

En un primer momento, se distinguieron dos tipos de identidades relacionadas con distintos tipos de self:

1. La identidad personal, que define el self en términos de rasgos y relaciones personales.
2. La identidad social, como parte del autoconcepto que se deriva de la pertenencia a grupos sociales.

Y se establecieron los mecanismos del proceso mediante el cual se pasa de la psicología individual a la intergrupala:

- La tendencia a la **categorización**, tanto a de uno mismo como de los demás, en grupos de pertenencia.

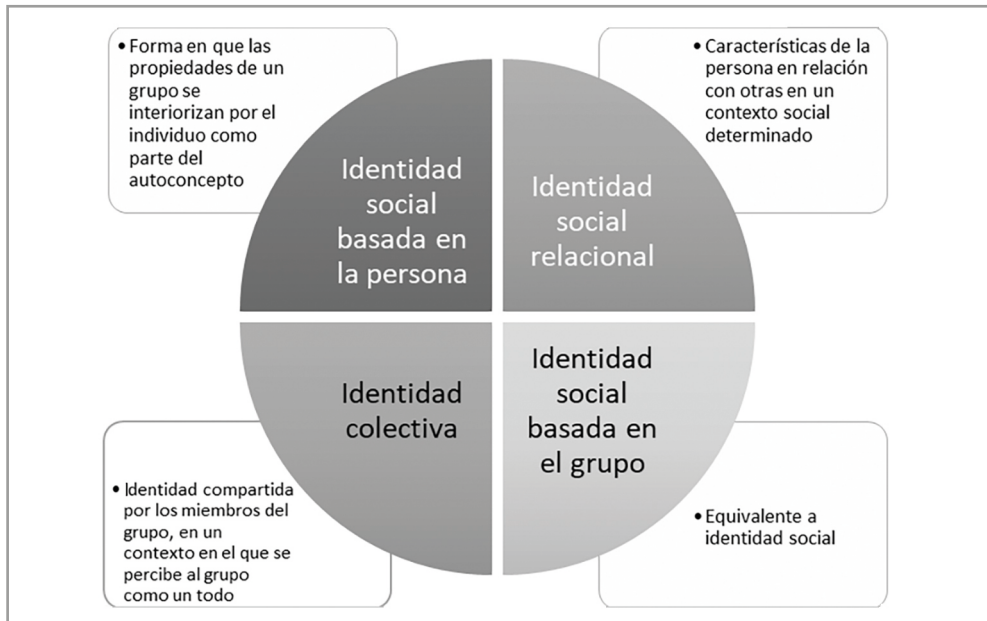
- La **identificación social** con el endogrupo, que lleva a los individuos a tratar de actuar de la manera más acorde a las normas del endogrupo.
- La tendencia a la **comparación social**, mediante la cual se tenderá a percibir de manera más favorable al endogrupo y de manera menos favorable al exogrupo.

De todo ello surge la definición clásica de identidad social como parte del autoconcepto del individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social (o grupos sociales), junto con los aspectos emocionales y valorativos asociados a dicha pertenencia (Tajfel, 1981).

De manera aún más reciente, Brewer (2001) diferencia entre cuatro tipos de identidad, según esté basada en el individuo, en las relaciones significativas para ese individuo, en el grupo o como colectivo (ver Figura 2).

1. Identidad social basada en la persona, en la cual el individuo interioriza las propiedades de un grupo como parte de su autoconcepto.
2. Identidad social relacional, o características de la persona en relación con otras con las que interactúa en un contexto social determinado.
3. Identidad social basada en el grupo, equivalente a la identidad social de la TIS y al self colectivo anterior.
4. Identidad colectiva, en la cual se comparten atributos auto-definitorios del grupo y se enmarcan en un contexto en el cual se forja la imagen de grupo como un todo.

Figura 2. Tipos de identidad según Brewer (2001).



La identidad social, por tanto, viene definida en función de los grupos de pertenencia (sean de índole étnica, nacional, religiosa o profesional, por ejemplo), adquiriéndose el conocimiento de pertenecer a un grupo determinado y el significado valorativo mediante los procesos de comparación social que se dan entre el grupo al cual se pertenece y los otros grupos de no pertenencia.

A partir de la TIS, que se centra en los procesos intergrupales, se desarrolla la **Teoría de la Autocategorización –TAC–** (Turner, 1987), que pone el foco en los procesos intragrupal y trata de explicar qué lleva a las personas a incluirse en unas categorías y no en otras.

La **categorización** es un proceso cognitivo mediante el cual se realiza el agrupamiento de objetos, personas o acontecimientos que resultan equivalentes o similares en alguna característica. Mediante el proceso de categorización social, las personas tienden a percibir a otros individuos del mismo grupo como muy similares entre sí, dándose una baja distintividad intragrupal, al tiempo que se da una percepción de alta distintividad intergrupala. Es decir, se maximizan las diferencias con respecto a los miembros de otros grupos y se minimizan entre los miembros del propio grupo.

Vemos, por tanto, que la identidad se conforma mediante un proceso de diferenciación, es decir, las personas y los grupos se identifican en función de su diferencia con respecto a otras personas u otros grupos. Pero la identidad también se construye en referencia a un proceso de integración, que le permite a la persona o al grupo adoptar aquellos aspectos que desde su experiencia o su pertenencia al grupo le permiten identificarse o sentirse parte de este. Ello lleva e implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, así como formas de vida compartidas que se expresan y manifiestan en comportamientos regulados: la identificación social con un grupo lleva a las personas a comportarse de la manera en que creen que los miembros de ese grupo deberían comportarse (Colás, 2007).

Según la TAC, las personas actúan en **tres niveles de categorización** con distinto grado de inclusividad (Turner, 1990):

- el de mayor abstracción o supraordenado (el Yo categorizado como ser humano),
- el intermedio (el Yo categorizado como miembro de un grupo social y no de otros) y
- el subordinado (el Yo categorizado como identidad personal).

El nivel de mayor inclusividad se corresponde con la categorización supraordenada, y el de menor inclusión sería la categorización como individuo. Para la TAC, el comportamiento grupal vendría dado por un cambio en el nivel de autocategorización según el contexto o situación en la que el individuo se encuentre, que haría saliente la pertenencia a una determinada categoría de nuestra identidad sobre otras (Turner, 1987).

Resumiendo brevemente, la valoración positiva o negativa de la pertenencia a un grupo no es un hecho aislado, sino que depende del contexto social y de la compa-

ración del propio grupo con otros. Dicha pertenencia a diferentes grupos sociales ejerce una poderosa influencia en nuestras creencias, sentimientos, emociones y comportamientos, forjando nuestro autoconcepto y el lugar que ocupamos en la sociedad no sólo como individuos, sino como miembros de un grupo, generándose diferentes dinámicas en las relaciones intergrupales, siendo el concepto de categorización fundamental para comprender cómo se crean los grupos y de qué manera el contacto intergrupal puede generar una conducta discriminatoria contra el exogrupo y favorecedora hacia el endogrupo (Montes Bergés, 2008). Por último, la comprensión de los diferentes niveles de inclusividad que presenta el proceso de categorización puede ser una herramienta para trabajar la discriminación grupal mediante la recategorización. Imaginemos, por ejemplo, una reunión de trabajo entre dos grupos de individuos con dos identidades sociales diferentes en la categoría de “nacionalidad”, españoles y franceses. Durante la reunión, mantener un lenguaje y una actitud de “nosotros” los españoles, frente a “ellos” los franceses, crea dos categorías identitarias que se excluyen mutuamente y que suscitan con facilidad actitudes estereotipadas y prejuiciosas que dificultan el entendimiento. Sin embargo, si durante la reunión empezamos a utilizar una categoría más inclusiva, como la categoría “europeos”, que engloba ambas identidades sociales antes contrapuestas, habremos creado un espacio identitario común, un “nosotros europeos” inclusivo que facilitará el entendimiento y aumentará las probabilidades de llegar a acuerdos. Apelar a otras identidades compartidas también puede ser otra manera de salvar la distancia intergrupal. Si todos los presentes en la reunión fueran también seguidores del mismo equipo de fútbol, hacer saliente esa identidad social común durante la reunión ayudaría a crear puentes más allá de las diferencias intergrupales.



La recategorización de los grupos creando grupos más inclusivos tiene un efecto positivo en las relaciones intergrupales y conduce a una mayor participación en el contacto intergrupal (Glasford y Dovidio, 2011).

Por ejemplo, el/la terapeuta debiera hacer inclusivas las categorías “españoles/as”, “europeos/as”, “ciudadanos/as” y “musulmán/a”. La percepción de incompatibilidad entre dos categorías sociales produce una saliencia crónica de la categoría dominante en la persona (que en el caso del interno/a yihadista sería la de “musulmán/a”), generando en él o ella mayor favoritismo, identificación grupal y discriminación exogrupal (Grad y Sanz, 2008; Huici et al., 2008).

3.2.2. Las relaciones intergrupales

La **conducta intergrupal** se define como aquella que aparece siempre que las personas que pertenecen a un grupo interactúen colectiva o individualmente con otro grupo o con sus miembros en términos de su identificación de grupo (Sherif, 1966).

Para explicar qué procesos subyacen a la transformación de la psicología individual en psicología colectiva y las dinámicas intergrupales que se generan, la psicología social dispone de dos grandes teorías:

1. La **Teoría del Conflicto Realista** (Sherif, 1966), que propone que el factor clave para comprender las interacciones intergrupales es la competición por unos recursos limitados o unas metas incompatibles, es decir, metas que solo un grupo puede lograr. El conflicto intergrupal que se genera de esta incompatibilidad de metas es la que crea la hostilidad y la discriminación intergrupal.
2. La **Teoría de la Identidad Social**, que ya hemos visto, y que se enfoca en la interacción entre procesos psicológicos y factores sociales implicados en el comportamiento intergrupal, teniendo en cuenta la sociedad en la que se dan las relaciones intergrupales a través de dos aspectos: la determinación de esas relaciones y la valoración social de las dimensiones de comparación (Morales, 1996).

Desde la TIS, existen tres elementos de análisis de la identidad social:

- a) La **interacción social**, que se concibe como un continuo formada por dos polos, el polo intergrupal y el polo interpersonal. Que la interacción sea intergrupal o interpersonal dependerá de si se ha activado mediante el contexto la identidad social del individuo.
- b) La existencia de **identidades sociales inadecuadas**, es decir, una pertenencia grupal que no proporciona una identidad social positiva, menoscabando así la identidad positiva de sus miembros, en cuyo caso tanto los grupos como los individuos utilizan diferentes estrategias para enfrentarse a ello.
- c) Si la **identidad social** es **segura o insegura**. Una identidad social segura se da cuando no se perciben alternativas cognitivas al *statu quo* de la relación intergrupal. En cambio, será insegura si se percibe la existencia de alternativa. En este último caso, las diferencias de estatus entre los grupos pueden considerarse inestable o ilegítima, lo que lleva a un aumento de la diferenciación grupal.

Dado que la identidad social deriva de la pertenencia a un grupo, es imprescindible que ese grupo se diferencie del resto positivamente. Por tanto, ese deseo de poseer una identidad social positiva puede llevar a un proceso de **competición social**, sin necesidad de que exista ningún conflicto de intereses intergrupales motivados por una competición instrumental en la búsqueda de recursos, como propone la Teoría del Conflicto Realista. El objetivo de la competición social sería intentar mantener diferencias positivas con respecto a los otros grupos y generaría no sólo los comportamientos de favoritismo endogrupal, sino también discriminación exogrupal, si es la única forma de conseguir el objetivo de distintividad positiva del propio grupo (Lois et al., 2017).

Otra aportación de la TIS es la idea de que, cuanto más saliente sea una situación o contexto social como intergrupal en vez de interpersonal, más fuerte será la tendencia del individuo a la **despersonalización**, percibiéndose a sí mismo menos como persona

individual diferente y más como representante intercambiable de la pertenencia a una categoría social compartida, y percibiendo a los miembros del exogrupo como sujetos indiferenciados dentro de la categoría del exogrupo, sin atender a las diferencias individuales entre ellos (Hogg et al., 1995).

3.2.3. Contacto intergrupual y prejuicio

La identificación con un grupo, por tanto, es fundamental para satisfacer la necesidad de pertenencia y seguridad, pero puede llevarnos a crear prejuicios hacia aquellos que no forman parte de nuestro grupo, generando conductas discriminatorias que pueden crear o exacerbar los conflictos intergrupales.

Según la teoría del **contacto intergrupual** (Allport, 1954), el contacto positivo entre miembros de diferentes grupos aumenta las actitudes y conductas positivas intergrupales. Son muy numerosos los estudios que proporcionan un fuerte respaldo empírico a la teoría en diferentes contextos y con diferentes grupos étnicos, con discapacidad o grupos que han participado en un conflicto. Cuanto mayor y más frecuente es el contacto positivo entre diferentes grupos, menor es el prejuicio mutuo (Mendoza-Denton y Page-Gould, 2008). Sin embargo, no sirve el contacto sin más. Hay que tener en cuenta:

- los **aspectos cualitativos del contacto**, como la frecuencia y la duración;
- la **igualdad o desigualdad** de estatus de los grupos que establecen el contacto;
- los **roles** en la relación de contacto concreta o características del contexto: si se trata de un contexto de discriminación, si el contacto surge de manera voluntaria, si se percibe como contacto intergrupual o no;
- las **experiencias personales previas** al contacto, junto a los factores de personalidad que puedan influir;
- el **contexto** en el que se produce el contacto.

Uno de los temas fundamentales relacionados con el contacto intergrupual y más estudiados por la psicología social desde sus comienzos es el prejuicio. Allport lo definió como la valoración negativa que se hace de algo o alguien en base a creencias adquiridas a través de personas y situaciones importantes en el desarrollo del individuo, especialmente durante la infancia y a través de la familia. El **prejuicio** es, por tanto, una valoración negativa hacia un grupo y hacia los miembros de ese grupo.

Al igual que otras actitudes, se considera que el prejuicio tiene tres componentes:

- Un componente cognitivo, constituido por las creencias acerca de un grupo específico. Tales creencias pueden ser neutras, positivas o negativas y son lo que conocemos como estereotipos.
- Un componente afectivo, es decir, la valoración negativa hacia el grupo y sus miembros.
- Un componente conductual, que se manifestaría en comportamientos de discriminación.

Asimismo, siguiendo a Vázquez y López-Rodríguez (2018), son diversas las funciones que puede cumplir el prejuicio:

- Nos ayuda a simplificar cognitivamente la complejidad del mundo social que nos rodea;
- Nos permite expresar y reafirmar nuestro sistema de valores frente a otros grupos;
- Potencia la identificación grupal, haciéndonos sentir más unidos a nuestro grupo;
- Nos ayuda a mantener nuestra autoestima, ya que la pertenencia a un grupo socialmente valorado nos proporciona una identidad social positiva que, a su vez, repercute en un aumento de nuestra autoestima individual.
- Permite reforzar la estructura social que favorece al propio grupo e incrementa su poder con respecto a los grupos subordinados, manteniendo la jerarquía social a través de la discriminación de los grupos de bajo estatus (Glick et al., 2000).

Factores que influyen en la discriminación y el prejuicio desde la perspectiva intergrupal

El Paradigma del Grupo Mínimo establece que la membresía grupal es tan poderosa que la mera diferenciación de las personas en dos grupos, aunque el motivo de la clasificación sea trivial, es suficiente para que las personas piensen en sí mismas en términos de pertenencia grupal y afecte de manera predecible y significativa a sus juicios acerca de los miembros del otro grupo mediante el favoritismo endogrupal (Rabbie y Horwitz, 1982). Por tanto, el origen del prejuicio y de la discriminación intergrupal puede estar basado en parte en un proceso cognitivo subyacente.

Sin embargo, el favoritismo hacia los miembros del endogrupo no implica la hostilidad hacia los miembros de otros grupos. Para pasar del favoritismo a la hostilidad intergrupal suele ser necesaria la presencia de otros factores. Algunos de los más importantes serían:

1. **Un contexto de competición.** Existe mayor tendencia a ser más competitivo en situaciones de interacción intergrupal que en situaciones de interacción entre individuos. Y en un contexto de competición, se observa mayor favoritismo endogrupal y discriminación exogrupal y menos simpatía intergrupal (Brown, 1988). No hay que olvidar que es suficiente con que el conflicto sea percibido para que tenga un efecto real en las relaciones intergrupales: que los inmigrantes en un país presenten mayores tasas de desempleo y peores condiciones de vida, no evita la percepción entre gran parte de la población autóctona de que se están quedando con “sus” recursos.
2. Las **relaciones asimétricas de poder entre los grupos.** Si no existe una relación de poder entre el endogrupo y el exogrupo, la mera categorización social no es suficiente para provocar un comportamiento de discriminación intergrupal (Sachdev y Bourhis, 1985).

3. La **percepción subjetiva de amenaza**, ya sea de carácter realista, en la que se perciben amenazados el poder o los recursos del grupo de pertenencia, o de carácter simbólico, viéndose amenazados los valores, las creencias o la cosmovisión del propio grupo (Ellemers et al., 1999).
4. **Privación relativa colectiva**, o percepción que se tiene de que el grupo de pertenencia está en una posición inferior a otros grupos de manera injusta, suscitándose sentimientos de ira y resentimiento, lo que puede intensificar el prejuicio (Guimond y Dambrun, 2002).
5. El **esencialismo**, que se produce al considerar las categorías sociales como naturales, fijas e inmutables, producto de características inherentes a la naturaleza de los miembros de las diferentes categorías. Las personas con creencias esencialistas tienden a mostrar actitudes más negativas hacia los miembros de otros grupos (Bastian y Haslam, 2008).



La **privación relativa colectiva** ha sido repetidamente señalada como uno de los factores que puede favorecer el proceso de radicalización yihadista (Doosje et al., 2016). Este factor suele ir unido a la victimización colectiva, núcleo central de las narrativas extremistas violentas y que se verá en la unidad de Narrativas.

El sesgo intergrupales del **esencialismo** supone un obstáculo importante en las relaciones intergrupales y contribuye a perpetuar los conflictos. Creencias esencialistas entre los profesionales penitenciarios, como la idea de que “los yihadistas no van a cambiar nunca”, perjudican el proceso de rehabilitación (RAN, 2021).

3.2.4. La identidad estigmatizada

La **estigmatización** se produce cuando una persona posee de forma real, o en opinión de los demás, algún atributo o característica que le proporciona una identidad social negativa o devaluada en un determinado contexto (Crocker et al., 1994). Mientras los estudios sobre el prejuicio se centran principalmente en el rechazo étnico y se enfocan en la perspectiva de la mayoría social ante otros grupos minoritarios, **el estudio del estigma adopta la perspectiva de las personas estigmatizadas y analiza los efectos del estigma sobre su bienestar**. Pero ambos enfoques comparten el carácter grupal, puesto que tanto el prejuicio como el estigma afectan a un conjunto de personas que poseen una determinada característica, y es compartido por un grupo social que acuerda considerar rechazable tal característica (Bos et al., 2013).

Una de las variables fundamentales en el estudio del estigma es la **discriminación percibida**. La discriminación por motivos de etnia, color de piel, sexo y religión sigue siendo una realidad cotidiana, muy a pesar de los esfuerzos en las sociedades actuales

para concienciar a la ciudadanía del enorme daño que provoca en la convivencia y en el tejido social. La discriminación percibida no es un factor unidimensional, sino que se puede distinguir entre la dimensión individual o grupal, por un lado, y explícita o sutil, por otro (Molero et al., 2013).

La **discriminación grupal** se refiere al grado en el que una persona cree que su grupo es discriminado, mientras que la **discriminación individual** es producto de las experiencias personales de discriminación. Suele ser habitual el llamado “efecto de discrepancia de la discriminación personal-grupal”, según el cual los miembros de grupos estigmatizados tienden a percibir mayor discriminación hacia su grupo en conjunto que hacia sí mismos personalmente (Taylor et al., 1990). Una posible explicación de este efecto sería que las personas tienden a minimizar las experiencias personales de discriminación para mantener una autoimagen positiva. En cuanto al efecto negativo que la discriminación tiene sobre el bienestar psicológico de las personas, es peor el efecto de la discriminación individual que el de la discriminación grupal (Schmitt et al., 2014).

La distinción entre **discriminación manifiesta o sutil** se refiere al grado de claridad con el que un miembro del grupo expresa sus actitudes negativas hacia miembros de otro grupo. Dado que la mayoría de nuestras sociedades actuales promueven valores y comportamientos universales e igualitarios, la discriminación hoy día tiende a expresarse de manera más sutil y socialmente aceptable (Dovidio y Gaertner, 1986). Aunque pueda parecer paradójico, lo cierto es que la discriminación sutil tiene efectos más perjudiciales que la discriminación manifiesta: cuando se es objeto de un acto de discriminación flagrante, que devalúa la propia identidad y la identidad grupal, es posible defenderse del efecto negativo sobre la autoestima culpando al discriminador. Cuando la discriminación se produce de manera sutil, en un contexto ambiguo, la persona queda indefensa ante el acto discriminatorio (Dovidio y Gaertner, 2000).

Los efectos de la estigmatización se producen también en diferentes niveles:

- A **nivel individual**, el estigma y la discriminación tienen un impacto negativo sobre la autoestima personal; algunas variables relacionadas con este impacto sobre la autoestima son la amenaza a la identidad personal, la ambigüedad en la manifestación del prejuicio o la identificación con el grupo. Según el **modelo de rechazo-identificación**, la percepción del prejuicio por parte de un miembro del grupo estigmatizado lleva a una mayor identificación con el endogrupo, lo que le permite atenuar los efectos negativos del prejuicio; es decir, a mayor rechazo percibido, mayor identificación grupal y al mismo tiempo mayor rechazo hacia el grupo estigmatizador (Branscombe et al., 1999).
- A **nivel grupal**, la principal consecuencia de pertenecer a un grupo estigmatizado y tener, por tanto, una identidad social devaluada, es que la autoestima

colectiva se ve menoscabada. Su relación con la autoestima individual hace que los individuos recurran a diferentes estrategias individuales y grupales para mejorarla.

- Finalmente, a **nivel societal**, la consecuencia de una discriminación puede ser la exclusión social, también con importantes efectos psicológicos y psicosociales negativos (Molero et al., 2001).

Puede parecer que el prejuicio es algo superado en las sociedades actuales, ya que su manifestación abierta es socialmente sancionada, pero lo cierto es que la diversidad cultural de nuestras sociedades, los retos de convivencia que plantean, las diferentes crisis económicas vividas y el miedo al terrorismo, constituyen un caldo de cultivo ideal para el auge de las ideologías excluyentes.

3.2.5. Estrategias frente a la discriminación

La sociedad mayoritaria puede presentar diferentes reacciones ante los grupos estigmatizados, ya sea pena, miedo, aprensión o incluso agresividad. Pero las personas estigmatizadas no son meros receptores pasivos del prejuicio, también tienen sus propias reacciones e interpretan y afrontan la estigmatización recurriendo a diferentes estrategias, ya sean proactivas o reactivas.

Las **estrategias grupales de afrontamiento** de la discriminación han sido objeto principal de estudio en la Teoría de la Identidad Social, que destaca particularmente tres:

- la movilidad individual,
- la creatividad social y
- la acción colectiva.

Se usa la estrategia de **movilidad individual** cuando una persona se distancia del propio grupo o de los aspectos negativos de su pertenencia a esa identidad social, buscando mejorar su estatus respecto al grupo mayoritario (Barreto, 2015). En el caso de la **creatividad social**, los miembros de grupos estigmatizados reducen el impacto negativo del prejuicio de maneras diversas: pueden abandonar el grupo por otro, modificar la dimensión de comparación con el otro grupo o cambiar de grupo para compararse o superar al otro grupo en una dimensión en la que antes presentaba desventaja. La **acción colectiva** supone enfrentar la discriminación mediante acciones colectivas con el objetivo de mejorar el estatus del endogrupo; participar en este tipo de acciones que persiguen el cambio social no sólo mejoran la situación del grupo, sino que también mejora el bienestar psicológico de los miembros del grupo (Molero et al., 2011). Son un buen ejemplo el movimiento feminista o el movimiento en defensa de los derechos del colectivo LGTBI.

Seguindo a Molero y Pérez-Garín (2017) las **estrategias individuales de afrontamiento** que utilizan las personas objeto de discriminación son también diversas:

- **Evitar las interacciones intergrupales**, lo cual es eficaz en el caso de tratarse de interacciones individuales, pero no evita la estigmatización en los medios de comunicación ni mejora las posibilidades de igualdad del grupo devaluado.
- **Compensar las interacciones intergrupales** haciendo un esfuerzo para ser aceptados en las relaciones con miembros de los otros grupos.
- **Ocultar la identidad estigmatizada** cuando se trata de un estigma que no es visible, como la enfermedad mental o la orientación sexual. Así se evitan las consecuencias de la discriminación.
- **Reducir el impacto** de las experiencias negativas mediante el uso de diversas estrategias: evitando compararse con personas no estigmatizadas (Crocker y Major, 1989), mejorando la confianza en uno mismo o usando el humor para mejorar la autoestima (Cohen et al., 2006).
- **Enfrentarse directamente** a la discriminación, denunciándola. Esta opción tiene efectos positivos a nivel social, ya que puede reducir el prejuicio tanto en los que discriminan como en los que observan la conducta discriminatoria (Blanchard et al., 1994). Sin embargo, hay que tener en cuenta que tiene un **alto coste, ya que los miembros del grupo mayoritario suelen tomar represalias**.



Diferentes estudios realizados con musulmanes en general y en contextos diversos relacionan un mayor grado de religiosidad con menor contacto intergrupar y mayor discriminación percibida. Probablemente, la visibilidad de las señas de identidad religiosa musulmana en un espacio social predominantemente cristiano alimenta una mayor discriminación por parte del grupo mayoritario, lo que a su vez redundaría en una mayor identificación con el endogrupo, siguiendo la teoría de rechazo-identificación (Branscombe et al., 1999). En este caso, la estrategia de evitar el contacto intergrupar que puede utilizar un interno musulmán profundizaría la experiencia de discriminación percibida y favorecería una saliencia crónica de su identidad religiosa. De ahí la importancia del contacto intergrupar positivo.

3.3. EL PAPEL DE LAS IDENTIDADES SOCIALES EN LA RADICALIZACIÓN YIHADISTA

Los procesos de radicalización no ocurren en el vacío, sino que se dan en contextos de relaciones intergrupales que resultan fundamentales en el proceso. Según

Moghaddam (2020), los individuos y los grupos pasan por un proceso de radicalización mutua, llevándose uno a otro a términos cada vez más extremos en un modelo de tres etapas:

- Primero, un grupo se moviliza incrementando los niveles de saliencia grupal, las identidades grupales y la diferenciación intergrupal.
- Luego, los líderes más agresivos utilizan una ideología como elemento central para reforzar en sus seguidores la conformidad y la obediencia, creando una cohesión extrema del endogrupo.
- Por último, surge un ciclo de conflicto que se perpetúa a sí mismo y en el cual posiciones cada vez más extremas desencadenan respuestas también más hostiles hacia los otros grupos, lo que a su vez provoca una mayor radicalización en éste, desencadenando un conflicto cada vez mayor.

Esta destructiva dinámica intergrupal es fácilmente observable en la retroalimentación tanto ideológica como operativa que se produce entre el yihadismo y la extrema derecha en numerosos países europeos (Gazapo, 2020).

Hay que tener presente que **el fenómeno del yihadismo se divide claramente en dos grandes zonas geográficas** con contextos sociales y culturales muy diferentes: la radicalización violenta de individuos que se produce **en el seno de sociedades mayoritariamente musulmanas** y la que se da en individuos pertenecientes a **las sociedades occidentales**, en las cuales la población musulmana constituye una minoría religiosa y/o étnica. Aunque mediante procesos diferenciados, en ambos casos la investigación señala de manera inequívoca a la identidad social como un factor clave en el proceso de radicalización violenta (Reiter et al., 2021).

Uno de los países de mayoría musulmana donde más investigación se ha realizado es **Indonesia**, el mayor país musulmán del mundo y con el mayor número de grupos terroristas afines al Estado Islámico (según el *International Centre for Political Violence and Terrorism Research*, en ese país operan unos 22 grupos), y que ha sido víctima de varios ataques terroristas yihadistas desde el atentado de Bali en 2002.

Entre las investigaciones más recientes llevadas a cabo entre jóvenes presos yihadistas, el estudio de Hakim y Mujahidah (2020) muestra el proceso de cambio en la identidad social de jóvenes yihadistas, *los muyahidín*, es decir, aquellos dispuestos a sacrificarse a sí mismos por Dios y por el islam. Los procesos psicosociales críticos identificados en la formación de la identidad muyahid se producen principalmente a través de la asunción de una serie de supuestos religiosos mediante la internalización de las normas del grupo, la aceptación de una jerarquía interna grupal a través del juramento de lealtad (*baya'h*) y la identificación de grupos externos o exogrupos relevantes, como son los “enemigos distantes” (EEUU, Israel y Occidente) y los “enemigos cercanos” (gobierno indonesio).

En el marco de los países de mayoría musulmana, parece darse más bien un proceso acorde al modelo de las 3N, según el cual se pueden reconocer tres factores críticos en el proceso de radicalización yihadista:

1. Una necesidad individual que motiva a comprometerse con la violencia política.
2. Una narrativa ideológica que justifica la violencia.
3. Una red social que influye en las decisiones a lo largo del camino hacia la radicalización violenta.

De esta manera, la **identidad muyahid** proporciona un sentido de importancia existencial a los individuos que se unen al grupo yihadista, mejorando la confianza en sí mismos y generando una gran fuerza para afrontar los desafíos y amenazas de los considerados enemigos: ser un muyahidín se convierte en parte central del autoconcepto, desplazando otras identidades alternativas como ser parte de la familia, de la comunidad y otras categorías sociales importantes (Milla et al., 2019).

En el caso de los países occidentales, en los cuales ser musulmán significa formar parte de una minoría religiosa, las dinámicas de la construcción de la identidad social se producen en un contexto diferente, en el cual más que la religión en sí, **uno de los factores clave parece ser la discriminación percibida**.

En la actualidad y en gran medida (pero no únicamente) debido a acontecimientos como el 11-S en Estados Unidos, el 11-M en Madrid o atentados como los de París o Londres, uno de los grupos sociales estigmatizados en Europa es el de los musulmanes. Los miembros de grupos yihadistas occidentales presentan un perfil heterogéneo, pero suelen compartir, en muchos casos, el sentimiento de marginación por su pertenencia grupal. La radicalización supondría para esos individuos la solución a sus problemas a través de la lealtad a su comunidad, satisfaciendo su identidad religiosa y dotándoles de un medio para afrontar la discriminación (Abbas, 2012).

La discriminación percibida es, en general, un factor impulsor en los conflictos ya que suscita fuertes emociones negativas (Shapiro, 2010) y en el caso de **la discriminación religiosa**, la reacción es mucho más intensa ante lo que se considera una agresión al sistema de creencias sagradas que forman parte de la identidad (Ysseldyk et al., 2014; Obaidi et al., 2018). En el contexto occidental, la discriminación religiosa, experimentada en mayor medida por las minorías religiosas, **tiene un efecto incluso más perjudicial que la discriminación étnica** para el grupo minoritario, resultando en una mayor identificación con el endogrupo, una mayor hostilidad intergrupal y mayor participación en acciones tanto individuales como colectivas que la discriminación étnica (Ysseldyk et al., 2014).

De hecho, parte del éxito en las estrategias de reclutamiento de grupos terroristas como el Estado Islámico o al-Qaeda se basa en gran medida en la importancia que le brindan al concepto de pertenencia a un grupo discriminado y al ensalzamiento de la victimización para justificar la acción y la violencia relacionadas con el extremismo (McGilloway et al., 2015).

Es importante diferenciar entre la religión en sí misma y la ideología que se construye en torno a ella. Un interesante estudio realizado entre la población musulmana norteamericana comparando la relación de la religiosidad y de la discriminación religiosa con el apoyo a ataques suicidas yihadistas, puso de manifiesto que la mayoría de los participantes, independientemente de su mayor o menor religiosidad, no apoyaban la violencia extremista religiosa, sino que el apoyo se relacionaba con el factor de la discriminación religiosa percibida (Beller y Kröger, 2020)

De manera similar y en nuestro contexto, la investigación de Instituciones Penitenciarias muestra cómo la religiosidad propia está relacionada con la disposición a sacrificarse por la comunidad musulmana y por la religión sólo en el caso de los internos yihadistas y de los pertenecientes al Grupo B, pero no existe esa relación en los internos del grupo C y es muy baja en los musulmanes del grupo control. Por tanto, **la religiosidad en sí no implica extremismo**, sino que el aspecto fundamental es la “ideologización” de la religión y su uso para justificar actitudes y comportamientos agresivos o violentos.

Por todo ello, se alerta contra algunas políticas antiterroristas que pueden contener de manera implícita prácticas discriminatorias que condenan el islam como religión y estigmatizan la identidad religiosa de sus creyentes, lo que probablemente genere más sentimientos de discriminación entre los ciudadanos musulmanes y acabe provocando a largo plazo un mayor apoyo al extremismo violento (Doosje, Loseman, y Van den Bos, 2013; Lyons-Padilla et al., 2015). En cambio, reducir las actitudes negativas hacia la religión en sí y la discriminación de los musulmanes podría resultar ser una de las políticas de prevención más efectivas.

3.4. OTRAS PROPUESTAS TEÓRICAS CENTRADAS EN LA DESVINCULACIÓN

Como se ha comentado, el marco teórico de la presente unidad de identidad social se sustenta en tres teorías íntimamente relacionadas que tratan de explicar los procesos de radicalización: la fusión de identidad, el modelo de los actores devotos y la teoría de la búsqueda de significado, más conocida como el modelo de las 3N de la radicalización y en la que se integran las dos anteriores.

Todo lo expuesto nos proporciona indicios acerca de los procesos sobre los que se debe trabajar en la prevención y en la desradicalización. Visto que la fusión tanto con un grupo como con un valor predice la disposición a un comportamiento extremo, especialmente ante una amenaza al grupo o al valor, es fundamental utilizar estrategias de desvinculación del grupo y desradicalización de las ideas, aunque esto último pueda ser quizás un objetivo demasiado ambicioso y haya que trabajar la desvinculación, es decir, **un cambio de conducta manifestado en la renuncia al uso de la violencia**. Son numerosos los individuos que, habiendo abandonado un grupo radical violento, siguen manteniendo sus ideas radicales (Horgan, 2008).

A la hora de analizar los factores que pueden favorecer la desvinculación de un grupo radical, son diversas las aportaciones teóricas:

Rabasa y colaboradores (2010) consideran que **el grado de compromiso de un individuo con un grupo es un factor clave que puede ser determinante en la probabilidad de desvinculación**. Identifican tres tipos de compromiso con un grupo: **afectivo, pragmático e ideológico**. Según los autores, abordar una motivación de pertenencia al grupo preeminentemente afectiva tendrá más expectativas de éxito si se enfatizan las experiencias decepcionantes o los momentos de desilusión con el grupo, pues reducirá el apego emocional a éste. Mientras que el apego ideológico debe tratarse creando dudas respecto a la ideología compartida por el grupo. El vínculo pragmático puede debilitarse con mayor facilidad si se ofrecen alternativas más atractivas para el individuo a lo largo de la intervención. Además, en el caso de que se trate de un vínculo afectivo con el grupo, el hecho de fortalecer otros vínculos afectivos con grupos importantes para el individuo, como la familia, tiene un efecto positivo de cara a la desvinculación. También parece contribuir a dicha desvinculación de los grupos el trato humano recibido por parte de las fuerzas de seguridad y del personal de prisiones.

La **des-identificación grupal** también proporciona algunas variables clave para conseguir una desidentificación con el grupo radical. Un estudio propone un modelo que aúna los diferentes componentes de desidentificación, con tres dimensiones principales: **el desapego, la insatisfacción y la disimilitud** (Becker y Tausch, 2014). Según este modelo, el desapego es un estado emocional negativo que se desencadena en la persona cuando percibe un conflicto moral con el grupo. La insatisfacción se refiere a una evaluación negativa de la pertenencia en el grupo y vendría relacionada con experiencias de rechazo o discriminación. Finalmente, la disimilitud se da cuando la persona se percibe a sí misma diferente del resto de miembros del grupo.

Otra perspectiva teórica la proporcionan Bjørgo (2004) y los llamados *push and pull factors*, es decir, los factores de empuje y los de atracción. Los “push factors” o **factores de empuje hacia fuera del grupo** vienen constituidos por las circunstancias negativas que le quitan atractivo a la pertenencia al grupo, como puede ser dejar de compartir la ideología, sentirse desilusionado con las actividades desarrolladas por el grupo, la ausencia de solidaridad entre los miembros del grupo, etc. Los “pull factors” o **factores de atracción hacia fuera del grupo** constituyen todas aquellas fuerzas y motivaciones que atraen a la persona hacia una alternativa mejor que el grupo radical al que pertenece, como puede ser el anhelo de tener una vida normal, el mayor apego a la familia o encontrar una ideología más atractiva.

Tras comentar los elementos teóricos fundamentales que impregnan esta unidad, se comenta a continuación cómo será el desarrollo de las sesiones.

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES



SESIÓN 1. ¿QUIÉN SOY YO?

Actividad 2.1.1. ¿Quién soy yo?

Actividad 2.1.2. Mi vida como un libro (social).

Actividad 2.1.3. ¿Qué es la identidad? Conociendo mi autoconcepto.

SESIÓN 2. MI AUTOESTIMA INDIVIDUAL Y GRUPAL

Actividad 2.2.1. Cuando me valoro bien... me siento bien.

Actividad 2.2.2. ¿Cómo valoro yo y cómo valoran los demás mi grupo?

Actividad 2.2.3. Enfrentando el estigma.

Actividad 2.2.4. Afrontando el estigma: un caso real.

Actividad 2.2.5. Mi mundo en categorías.

SESIÓN 3. INFLUENCIAS SOCIALES

Actividad 2.3.1. Mi árbol de relaciones.

Actividad 2.3.2: Mi sistema de normas.

Actividad 2.3.3. "Tres mujeres". Reflexionando sobre la diferencia de oportunidades entre hombres y mujeres.

Actividad 2.3.4. Cuando la presión por encajar nos daña.

Actividad 2.3.5. ¿Qué he dejado de hacer por ser "un hombre o una mujer de verdad"? (entre sesiones).

SESIÓN 4. ¿CÓMO QUIERO REALMENTE SER?

Actividad 2.4.1. Los héroes de cada día.

Actividad 2.4.2. El viaje a Siria.

Actividad 2.4.3. Mis cadenas. El elefante encadenado.

SESIÓN 1. ¿QUIÉN SOY YO?

I. Introducción

A lo largo de las sesiones siguientes, se va a profundizar mediante diversas actividades en el proceso de construcción no sólo de la identidad personal, sino de la identidad social. Además, se abordará la relación intragrupal e intergrupala, y la importancia en la historia personal de cada participante de procesos psicosociales como la pertenencia a una minoría religiosa y/o étnica, posibles vivencias de discriminación o procesos de victimización,

que hayan podido ser factores decisivos en su motivación para la pertenencia a un grupo radical violento. Las actividades irán dirigidas a ayudar a cada participante a que tome conciencia y responsabilidad de la construcción de su identidad social a través del conocimiento de diferentes mecanismos psicosociales aplicados a su biografía, y de qué manera algunos han podido intervenir en su adhesión a un grupo extremista violento.

2. Objetivos

- Iniciar el proceso de reflexión sobre los momentos más importantes de la biografía.
- Dar el primer paso de conocimiento de sí mismo, del propio mundo y del mundo social que tenemos de referencia.
- Establecer vínculos entre las experiencias pasadas y las vivencias actuales.
- Introducir el constructo de identidad.

3. Contenido psicoterapéutico

Durante estas sesiones proporcionaremos al participante o participantes unas pequeñas pautas para poder explorar su propia historia personal y social, y conseguir que tenga una visión más amplia del por qué ha llegado hasta aquí, a este momento vital en concreto y, lo más importante, que tenga una concepción sobre sí mismo más ajustada, más sabia.

La mayoría de las personas somos en gran medida el resultado de nuestras experiencias vitales, de nuestros aprendizajes, de nuestras relaciones con otros seres humanos. Unas serán positivas y otras tendrán un carácter más negativo o incluso traumático. Todas ellas han contribuido a convertir al participante en la persona que es actualmente. Incluso podemos afirmar que algunas de esas vivencias pueden haber contribuido a los comportamientos que le han traído a este programa.

La sesión constituye un primer acercamiento a su propia IDENTIDAD, a las múltiples y diversas características que le definen. Algunos autores comparan la identidad con una margarita y, al igual que resulta difícil reducirla a un sólo pétalo, la identidad tampoco se puede reducir a una de sus facetas, ya que se compone de numerosos pétalos.

Así, la identidad está constituida por multitud de elementos, que no se limitan a los que figuran en los registros administrativos (identidad administrativa). La gran mayoría de las personas pertenecemos a una nación (en ocasiones a dos); a un grupo étnico; a una familia más o menos extensa; a una profesión; a una tradición religiosa... pero todos esos elementos son valiosos y aunque estén presentes en muchos individuos, nunca se da la misma combinación en dos personas distintas. Esto es lo que hace que todo ser humano sea singular e insustituible. La función de la identidad es la aportación de un sentido para la vida, la sensación de ser y existir. El ser humano puede vivir con obstáculos muy difíciles, pero no puede vivir sin un sentido.

No obstante, tradicionalmente se considera que el concepto de *self* contiene al de identidad, siendo el *self* un “proceso de organización de la información que se tiene sobre uno mismo”, cuyo origen se da en la auto-reflexión, mientras que la **identidad** es una “herramienta a través de la cual los individuos o grupos se categorizan y se presentan a sí mismos ante el mundo” (Owens, 2006).

En resumen, mediante la identidad, la persona dirige la mirada hacia sí misma, se auto-descubre y organiza su propia realidad. Le permite tomar posesión de sí mismo y responder a la pregunta “quién soy” (Martínez-Otero, 2017).

A su vez, en la identidad de cada persona observamos dos campos diferenciados pero complementarios:

IDENTIDAD PERSONAL

- Es lo que nos diferencia de los demás. Cuando formamos parte de un mismo grupo, entran en juego el conjunto de rasgos característicos de un individuo, como sus actitudes y habilidades, carácter, temperamento, virtudes y sus carencias, todos los cuales permiten que este se diferencie de los demás y reconozca su individualidad y su personalidad.
- Este conjunto de características propias de la persona le permiten reconocerse como un individuo diferente de los demás.
- También se refiere al concepto que cada individuo tiene de sí mismo o autoconcepto, el cual se construye en función de lo que cada persona percibe, sabe y tiene conciencia de quién es y qué le distingue del resto. Su desarrollo comienza en la niñez desde el momento en que el individuo es consciente de su propia existencia; continúa durante la adolescencia y se consolida en la adultez, cuando el individuo es consciente de su lugar dentro de la sociedad.

IDENTIDAD SOCIAL

- Es aquella según la cual una persona, al pertenecer o sentirse afín a determinados grupos sociales (espirituales, nacionales, profesionales, laborales, etc.), asume un conjunto de rasgos o atributos propios de esta comunidad, lo cual ayuda al individuo a forjar o definir el concepto que tiene de sí mismo y de su lugar en la sociedad.
- Existen tantas identidades sociales como grupos a los que se pertenece. Estos grupos determinan nuestro autoconcepto y autoestima.

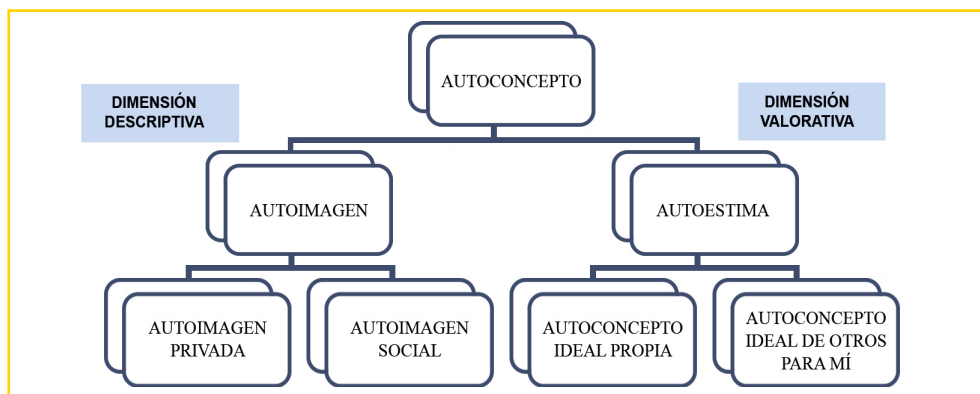
La identidad es dinámica, pues a lo largo de la vida se puede reconfigurarla en la medida en que el concepto que se tiene de uno mismo (autoconcep-

to) va modificándose en función de las propias experiencias, intereses y expectativas.

IMPORTANCIA DEL AUTOCONCEPTO EN LA CONDUCTA DE LOS INDIVIDUOS

El autoconcepto se ha revelado en las últimas décadas como un constructo central en gran número de investigaciones, otorgándole un papel protagonista en las más relevantes áreas vitales de las personas. Esto ha motivado el interés de multitud de profesionales por el estudio de esta compleja variable (Arce et al., 2004). Siguiendo a Núñez et al. (1997), concebiremos el autoconcepto como un constructo multidimensional (ver figura 2.2).

Figura 2.2. Dimensiones del autoconcepto



Tal y como puede observarse, el autoconcepto posee una dimensión descriptiva que haría referencia a la autoimagen o cómo se percibe el individuo. Dicha autoimagen puede ser de dos tipos:

- Autoimagen privada: imagen que el individuo tiene de sí mismo.
- Autoimagen social: imagen que mostramos a los demás cuando desempeñamos determinados roles sociales.

A su vez, también se destaca la presencia de una dimensión valorativa, que reflejaría la importancia que tiene para el sujeto la imagen percibida. Haría referencia a la autoestima o cómo valora el individuo su autoimagen. La autoestima está vinculada al autoconcepto ideal propio (lo que me gustaría ser) y de otros (lo que los demás quieren que sea). Según los autores de este modelo interactivo (González-Pineda et al., 1997), el autoconcepto final del individuo es el resultado de la interacción significativa entre la autoimagen (más o menos positiva) y la autoestima (la mayor o menor importancia que el sujeto concede a su autoimagen).

4. Esquema desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- Qué es la identidad personal y la social.
- Cómo nos vemos y cómo nos ven: el autoconcepto.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

Actividad 2.1.1 ¿Quién soy?

Actividad 2.1.2: Mi vida como un libro (social).

Actividad 2.1.3: ¿Qué es la identidad? Conociendo mi autoconcepto.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 2.1.1. ¿Quién soy?

Objetivo

- Explorar componentes básicos de la identidad mediante imágenes.

Desarrollo

Cada participante tendrá que realizar un *collage* que describa *quién es* (sus gustos, sus habilidades, su familia, la comunidad a la que creen pertenecer y su historia personal). Para ello, se proporcionará diferentes revistas, tijeras y pegamento para que cada participante recorte, clasifique y pegue las imágenes en un folio o cartulina. La actividad implica la selección de las imágenes y la creatividad al ensamblar el *collage* final. Esto será particular-

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

mente positivo para aquellas personas que se benefician del aprendizaje visual dado que proporciona una vía diferente para la exploración de la identidad sin la necesidad de emplear el lenguaje. Dicha actividad posee un carácter informal y no amenazante, dado que no activa su sistema de defensas.

El/la terapeuta proporcionará la orientación adecuada para la realización de la tarea mediante la formulación de preguntas como:

- *¿Cuál es tu comida, música, series o películas favoritas?*
- *¿Qué cosas haces bien en casa, fuera de casa, en el deporte, con tus manos, etc.?*
- *¿Quiénes son tus mejores amigos, tu familia cercana, parientes, vecinos, etc.?*
- *¿Qué personas de tu comunidad/ciudad/pueblo son importantes / qué te gusta o te disgusta, etc.?*

Cada participante compartirá y explicará su collage al resto del grupo.

Actividad 2.1.2. “Mi vida como un libro (social)”

Objetivos

- Identificar aspectos de la identidad social del participante que puedan ser útiles para la eficacia del programa.
- Promover la reflexión por parte del participante sobre la importancia a lo largo de su vida de la pertenencia a diferentes grupos sociales.

Desarrollo

El/la terapeuta solicita a los participantes que recuperen la actividad realizada durante la unidad de Alianza Terapéutica denominada “mi vida como un libro”. En esa actividad, el participante pensaba en su vida como si fuera un libro o una novela, en la cual los acontecimientos más significativos de su vida se exponían como si fueran los “capítulos” y se describían brevemente en la ficha “mi vida como un libro”. Se pedirá al participante que recupere la ficha ya realizada para reelaborarla, solicitando que en esta ocasión se centren en las personas de su entorno más relevantes en cada capítulo, tratando de identificar su pertenencia a diferentes grupos sociales y el peso que cada una de esas pertenencias ha tenido en diferentes ámbitos de su vida (familiar, escolar, laboral). Puede ser de ayuda formular preguntas del estilo: *¿Quiénes eran tus referentes en los diferentes capítulos de tu vida? ¿Sentías que pertenecías a algún grupo en particular? ¿Qué sentimientos te generaba esa pertenencia? ¿Crees que los demás te trataban diferente por ser de ese grupo? ¿Ha tenido alguna consecuencia en tu vida?*

También es importante que el/la participante sea consciente de la importancia y singularidad que pueden adquirir las relaciones a través de las redes sociales virtuales. Se animará al/la participante a identificar semejanzas y diferencias entre sus amistades habituales pertenecientes a su entorno y las amistades desarrolladas a través de redes sociales virtuales, prestando especial atención en el caso de que el/la participante haya sufrido un proceso de captación online.

Actividad 2.1.3. ¿Qué es la identidad? Conociendo mi autoconcepto

Objetivos

- Favorecer el autoconocimiento en relación al concepto de sí mismo.
- Propiciar la aceptación de uno mismo, tanto las cualidades como los defectos.

Desarrollo

Este ejercicio implica la toma de conciencia de sus cualidades positivas y negativas. Para ello, tendrá que leer el documento “Conociendo mi autoconcepto. Ficha explicativa” y, posteriormente, cumplimentar la ficha “Conociendo mi autoconcepto” (Inventario de Autoconcepto de Echeburúa et al., 2007). Se leerá el inventario y, de las diez áreas que allí figuran, elegirá las cinco áreas que considera más importantes. Una vez elegidas, deberá priorizarlas. Posteriormente, deberá señalar los aspectos positivos y negativos que se le ocurran de las cinco áreas seleccionadas.

Posteriormente, será analizado en grupo en la siguiente sesión.

Conociendo mi autoconcepto. Ficha explicativa

“Conociéndote: tus cualidades y defectos”

Con el presente ejercicio se pretende que tomes conciencia de las cualidades y los posibles aspectos negativos que crees que tienes. De este modo, podrás ser consciente de tus cualidades e identificar objetivamente los aspectos que te gustaría cambiar. Los pasos que hay que seguir son los siguientes:

Primer paso. Descripción de cualidades y defectos:

- Lee el Inventario del autoconcepto. De las diez áreas que figuran elige las cinco que consideras más importantes para ti.
- Señala los aspectos positivos y negativos que se te ocurran de las cinco áreas seleccionadas.

Segundo paso. Autoevaluación precisa:

- Apunta los aspectos negativos para estudiarlos después.
- Seguramente algunos de estos se pueden modificar. Piensa en ello y busca formas de mejorar.
- En relación a aquellos aspectos negativos que no puedas cambiar, intenta ser justo y acéptalos.
- Finalmente, haz una redacción – resumen sobre ti, incluyendo los aspectos positivos y negativos analizados.

“Conociendo mi autoconcepto”

Ordena las áreas de mayor a menor importancia según tu criterio.

ÁREAS A EXPLORAR	
Nº...	APARIENCIA FÍSICA (p.ej. altura, peso, aspecto, etc.)
Nº...	CAPACIDAD INTELECTUAL (p.ej. memoria, estudios, etc.).
Nº...	PERSONALIDAD/FORMA DE SER (p.ej., soy muy alegre, soy muy tímido/a, etc.).
Nº...	SALUD.
Nº...	RELACIONES CON LOS DEMÁS (p.ej. caigo bien, mal; evito a la gente, etc.).
Nº...	CONDUCTA AFECTIVA (p.ej., soy cariñosa/o, no suelo mostrar afectos, etc.).
Nº...	RENDIMIENTO LABORAL (p.ej., tengo trabajo, me llevo bien/mal con mis superiores, etc.).
Nº...	ESTATUS SOCIOECONÓMICO (nivel social y económico).
Nº...	LOGROS ALCANZADOS Y ÉXITOS EN LA VIDA.
Nº...	CÓMO CREO QUE ME VEN LOS DEMÁS.

Ahora, de las cinco áreas seleccionadas, indica lo positivo y lo negativo.

ÁREAS A EXPLORAR	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Nº 1	+	-
Nº 2	+	-
Nº 3	+	-
Nº 4	+	-
Nº 5	+	-

Seguramente tienes aspectos negativos que puedes modificar. Piensa en ello y busca formas de mejorar. En relación a aquellos aspectos negativos que no puedas cambiar, intenta actuar con justicia y acéptalos.

ASPECTOS NEGATIVOS	VALORACIÓN JUSTA	¿CÓMO PUEDO MEJORARLOS?
1. Por ejemplo: “no terminé los estudios” 2. 3.	Realmente sí estudié hasta 8º EGB, no pude seguir estudiando, tenía que trabajar.	Siempre puedo retomar los estudios.
RESUMEN SOBRE MÍ		

SESIÓN 2. MI AUTOESTIMA INDIVIDUAL Y GRUPAL

I. Introducción

La autoestima, el sentimiento de valía que nos atribuimos y que está íntimamente relacionado con nuestro autoconcepto, ha sido considerada de manera tradicional como un factor interviniente en la génesis de los comportamientos antisociales. En el caso de los internos yihadistas, el estudio llevado a cabo en las prisiones españolas indica que la autoestima personal no parece ser una herramienta de interés en los procesos de desradicalización/desvinculación. Los internos pertenecientes al Grupo A, B y C presentan en general una autoestima elevada; en el caso de las internas yihadistas, ellas sí presentan una autoestima personal inferior a las mujeres musulmanas que se hallan en prisión por delitos no relacionados con el yihadismo. Sin embargo, numerosos estudios señalan a la autoestima colectiva y la discriminación percibida como factores importantes en la motivación para adherirse a un grupo o ideología yihadista.

En la actualidad y en gran medida debido a acontecimientos como el 11-S en Estados Unidos o los diferentes atentados cometidos en suelo europeo, uno de los grupos sociales estigmatizados es el de los musulmanes. Diversos estudios enfocados en el contexto europeo muestran y analizan las condiciones de precariedad y exclusión en las que vive gran parte de la población musulmana (Meer, 2010; Ramírez, 2014). Si bien tales condiciones son compartidas en gran medida con otras minorías sociales, especialmente migrantes, la población musulmana sufre de manera añadida la asimilación de su identidad religiosa a la violencia: a modo de ejemplo, el 93% de las noticias sobre musulmanes en Europa hablan de terrorismo (Aparicio y Doménech, 2020). Estudios empíricos muestran la relación entre exclusión social, discriminación y vulnerabilidad a los procesos de radicalización (Bäck et al., 2018; Pfundmair et al., 2022) y, de hecho, los miembros de grupos yihadistas, aunque presentan un perfil heterogéneo, sí parecen compartir en su mayoría la discriminación percibida, ya sea personal o grupal. La radicalización parece ofrecerles la solución a través de la lealtad a su comunidad, al tiempo que satisface su identidad religiosa y les permite afrontar la discriminación (Abbas, 2012; RAN, 2021).

Por tanto, dado que la identidad social y la discriminación percibida son factores relevantes en los procesos de radicalización, se aconseja incluir en la intervención la autoestima tanto personal como grupal y explorar el sentido positivo o negativo de su pertenencia a la comunidad musulmana, a través de posibles vivencias personales o percepciones grupales de discriminación y exclusión.

2. Objetivos

- Profundizar en los conceptos de autoconcepto y autoestima.
- Valorar la autoestima.

- Conocer la relación entre el nivel de autoestima y el bienestar personal.
- Aprender la importancia que tiene la pertenencia grupal para la autoestima individual y colectiva.
- Saber qué es el estigma.
- Analizar la existencia de vivencias de discriminación (real o percibida) tanto individual como grupal que puedan haber sido un factor de empuje hacia grupos radicales.

3. Contenido psicoterapéutico

La respuesta que una persona da en las diferentes situaciones de su vida depende de lo que piense de sí misma. De todos los juicios a los que nos sometemos, ninguno es tan importante como el nuestro propio. Nuestra manera de relacionarnos, el modo en que nos enfrentamos a las nuevas situaciones y estímulos (sociales, profesionales, de salud, etc.); incluso nuestra apariencia externa... todo llevará el sello de ese juicio, o lo que es lo mismo, dependerá de nuestro autoconcepto y autoestima.

No todo el mundo posee la misma autoestima. Hay gente que posee una autoestima equilibrada, otros tienen una autoestima excesivamente elevada y otras personas tienen una autoestima baja. En los dos últimos casos, esa autovaloración está distorsionada. El nivel de nuestra autoestima dependerá de los siguientes factores:

- Confianza (Seguridad y fe en uno mismo, en las propias habilidades y recursos).
- Orgullo (Pensamientos positivos sobre uno mismo).
- Satisfacción (Valoración personal de las propias cualidades).

Atendiendo a estos tres elementos podemos distinguir tres niveles diferentes de autoestima. Dependiendo del grado de equilibrio de la misma, se podrá ver afectado también nuestro estado emocional de forma positiva o negativa.

Las personas con una autoestima sana y equilibrada:

- Se sienten con seguridad y autoconfianza en sí mismas, sabe quiénes son y lo que necesitan.
- Son capaces de tener una intimidad sana en sus relaciones.
- Pueden expresar sus verdaderos sentimientos.
- Reconocen sus logros.
- Son capaces de hacer frente a los problemas de la vida.
- Tienen habilidad para perdonarse y perdonar a los demás.
- Muestran apertura a nuevos cambios vitales.
- Son más resistentes y perseverantes en la adquisición de metas y logros.
- Con disposición a encontrar el bienestar y la felicidad.

Las personas con una autoestima demasiado elevada:

- Se sienten superiores a las demás personas, valorando exageradamente sus propias cualidades.
- Muestran una actitud de desprecio hacia el resto de las personas.
- Son incapaces de tener intimidad sana en las relaciones, ya que se consideran mejor que los demás.
- No perdonan que los demás no ensalcen sus habilidades.

Las personas con una autoestima demasiado baja:

- Se muestran inseguras acerca de quiénes son. No confían en sí mismas.
- Se sienten indignas e incompetentes.
- Con temor a los cambios vitales, a la incertidumbre, a lo desconocido.
- Con desconfianza y sumisión en la relación con otras personas, las cuales son percibidas como fuentes de aprobación o desaprobación.
- Con problemas de intimidad en las relaciones familiares y de pareja. Frecuentemente fomentan el rechazo o el abandono, engrandeciendo las pequeñas catástrofes y exigiendo a los demás aquello que la persona es incapaz de proporcionarse.
- Con vergüenza para mostrar tus verdaderos sentimientos. Poco hábil para premiarse por sus logros.
- Incapaz de perdonarse y perdonar a los demás.

Sin embargo, también tenemos una **autoestima colectiva**, con un fuerte componente social. La percepción de nosotros mismos no sólo se basa en nuestra autoimagen, sino también en la manera en la que percibimos la imagen que los demás tienen de nosotros y del grupo al que pertenecemos: la autoestima colectiva. Pertenecer a un grupo y que esa pertenencia suscite sentimientos de conexión y orgullo es esencial para mantener un autoconcepto saludable y preservar el bienestar psicológico de las personas.

La autoestima colectiva está íntimamente asociada a la autoestima personal: identificarse con un grupo socialmente reconocido suele redundar en beneficio de la autoestima personal. La pertenencia a ciertos grupos son determinantes en algunas vivencias fundamentales de las personas, como por ejemplo el género, la etnia o la creencia, ejerciendo una influencia sumamente relevante en la autoestima individual de sus integrantes.

Relacionado con la pertenencia a grupos, un concepto clave de la psicología social es el prejuicio. Éste se centra principalmente en el rechazo étnico y la perspectiva se enfoca en el grupo dominante que discrimina. En cambio, el estudio del estigma, otro de los conceptos clave en psicología social, adopta la perspectiva de la persona estig-

matizada y analiza los efectos del estigma sobre su bienestar. Ambas perspectivas son igualmente de carácter grupal, puesto que tanto el prejuicio como el estigma afectan a un conjunto de personas que poseen una determinada característica y es compartido por un grupo social que acuerda considerar rechazable tal característica. Tanto las personas como los grupos crean sus propias estrategias para afrontar la discriminación que sufren.

Algunas de las estrategias individuales son:

- Evitar el contacto con los miembros del grupo discriminador.
- Hacer todo lo posible para ganar la aceptación del otro grupo.
- Ocultar la identidad estigmatizada cuando se trate de un estigma no visible.
- Reducir el impacto de las experiencias negativas mediante diversas estrategias, como haciendo uso de la autoconfianza o del sentido del humor.
- Denunciar la discriminación, exponiéndose con ello a probables represalias por parte del grupo discriminador.

A nivel colectivo, el grupo discriminado puede iniciar una acción colectiva, enfrentando la discriminación mediante acciones colectivas dirigidas a mejorar el estatus del propio grupo. Sin embargo, cuando el grupo no percibe otra salida, puede llegar a radicalizarse y recurrir a conductas agresivas o violentas para conseguir sus objetivos.

Es por ello que, además de explorar la autoestima personal, se explorará la autoestima grupal y de qué manera influye en la vida de la persona participante la pertenencia a un colectivo altamente estigmatizado como el musulmán.

Una cuestión muy relacionada con la anterior es la **categorización social**. La categorización es un proceso cognitivo que presenta tres niveles con distinto grado de inclusividad:

- el de mayor abstracción (el Yo categorizado como ser humano),
- el intermedio (el Yo categorizado como miembro de un grupo social y no de otros) y
- el subordinado (el Yo categorizado como identidad personal).

Fomentar una recategorización **más inclusiva** mejora las relaciones intergrupales y favorece el contacto intergrupal.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- La autoestima individual y grupal. Prejuicio y estigma.
- Discriminación y afrontamiento. Categorización social.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

Actividad 2.2.1. Cuando me valoro bien... me siento bien.

Actividad 2.2.2. ¿Cómo valoro yo y cómo valoran los demás mi grupo?

Actividad 2.2.3. Enfrentando el estigma.

Actividad 2.2.4. Afrontando el estigma: un caso real.

Actividad 2.2.5. Mi mundo en categorías.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.
- Contenido conceptual.

5. Actividades

Actividad 2.2.1. Cuando me valoro bien... me siento bien

Objetivos

- Conocer y comprender el concepto de autoestima y su relación con el "sentirse bien".
- Explorar posible presencia de "autoestima amenazada".
- Analizar necesidades vitales no satisfechas: primera aproximación.

Desarrollo

Se inicia una lluvia de ideas sobre la siguiente cuestión:

¿Qué significa SENTIRSE BIEN? Posteriormente, se pide a cada participante que rellene las tarjetas incluidas en el documento de trabajo.

Se intentará centrar su atención en aspectos que tengan que ver con:

- Su persona: aspecto físico, forma de ser, de pensar, etc.
- Actividades que realiza diariamente: estudios, trabajos, etc.
- Cómo se relaciona con otras personas (familia, amistades, otras personas de su grupo y personas fuera de su endogrupo, etc.)

Una vez rellenas las frases y después de leer las aportaciones, se plantean las siguientes preguntas:

- *¿Qué necesitas para sentirte bien?*
- *¿Todas las personas tenemos las mismas necesidades?*
- *¿Cuáles son tus necesidades básicas?*
- *¿Por qué en algunas situaciones en las que tienes problemas te resulta difícil sentirse bien? ¿Qué te hace falta?*
- *A pesar de estas dificultades ¿qué puedes hacer o pensar para poder sentirte bien?*

Tras unos minutos para la reflexión se genera un debate, donde se oriente hacia las conclusiones planteadas para la actividad.

“Cuando me valoro bien... me siento bien”

- *Me gusta de mí...*
- *Para estar alegre y feliz necesito...*
- *Las cosas más importantes en mi vida para sentir bienestar son...*
- *Disfruto mucho cuando...*



La autoestima no parece ser un factor importante en el caso de los internos yihadistas, que presentan una autoestima elevada. Hay que exceptuar a las mujeres, ya que ellas sí presentan una autoestima baja, con lo cual se trabajaría especialmente con ellas.

Más importante es trabajar la autoestima colectiva (actividad 2.2.3) y las posibles vivencias de discriminación religiosa, que sí constituye un factor clave en los procesos de radicalización yihadista.

Actividad 2.2.2. ¿Cómo valoro yo y cómo valoran los demás a mi grupo?

Objetivos

- Conocer y comprender el concepto de autoestima colectiva y su relación con su autoestima personal.
- Explorar posibles experiencias de discriminación.
- Analizar qué estrategias de afrontamiento se utilizan y los resultados.

Desarrollo

Se visiona el video, “Cámara oculta capta la reacción de la gente ante racismo” (duración: 4:40 min.). Y se entrega la ficha **“¿Cómo valoro y cómo se valora mi grupo?”**.

<https://youtu.be/MxhKeOseu0c>

A partir de aquí, se preguntan ciertos aspectos como: *¿Ha habido alguna ocasión en que hayáis sido víctima de discriminación? Se pide a cada participante que describa la experiencia y se anota en un folio. A continuación, se le pide que piense en alguna acción o pensamiento o sentimiento que le ayudara en aquel momento a sentirse mejor.*

En el caso de que no haya tenido ninguna experiencia de rechazo, pedirles en general: *Si algún día fuerais víctima de rechazo, ¿Qué actuaciones, pensamientos o sentimientos os ayudarían a afrontar esa situación y a sentirse mejor?*

De las respuestas a todas las preguntas de la ficha de trabajo, se fomenta el debate en el grupo.

“¿Cómo valoro y cómo se valora mi grupo?”

- *En el momento x me he sentido víctima de discriminación, porque...*
- *Pensar/sentir/hacer me hizo sentir mejor/peor porque...*
- *¿Hubiera podido hacer algo diferente? ¿Qué hubiera pasado?*
- *¿Crees que los musulmanes son un grupo discriminado en nuestra sociedad?*
- *¿Cuáles crees que pueden ser los motivos?*
- *¿Crees que hay otros grupos discriminados también? ¿Por qué motivos?*

Actividad 2.2.3. Enfrentando el estigma (silla vacía/role playing)

Objetivos

- Afrontar y resolver de manera experiencial las emociones de miedo, ira o vergüenza que se sienten al ser víctima de una situación discriminatoria.

Desarrollo

La técnica de la Silla Vacía, creada por Fritz Perls, es una técnica que permite reintegrar en la vida del participante vivencias o cuestiones no resueltas. Se trata de reproducir un encuentro con una situación o persona con el fin de dialogar con ella y contactar emocionalmente con el suceso, pudiendo aceptar la situación y darle una conclusión. Es una técnica que favorece el contacto con las propias emociones por parte del participante, facilitando la superación del momento que le ha marcado emocionalmente y una mejor regulación emocional en el afrontamiento de situaciones semejantes.

En el caso de actividades grupales, se hará uso del *role playing*.

APLICACIÓN INDIVIDUAL: Se coloca una silla frente al participante y se le pide que recuerde una experiencia de discriminación o exclusión que le haya marcado. A continuación, se le pide que proyecte imaginariamente a esa persona o situación discriminatoria y se le invita a mantener un diálogo con ella, ya que es su oportunidad de expresarle cómo se sintió, qué pensó y de qué manera le ha afectado en la vida. El terapeuta ha de vigilar el diálogo y redirigirlo si fuera necesario, pero respetando el control del participante. Cuando sea oportuno, se ayuda al participante a reflexionar sobre las emociones que van surgiendo, de manera que pueda identificar sus reacciones emocionales, cómo le ha afectado el suceso y cómo afecta eso a su vida.

Para finalizar, el terapeuta indica al participante que cierre los ojos y se imagine a la persona o situación como una proyección entrando de nuevo dentro de él y se le pide que elimine todas las imágenes proyectadas durante el ejercicio, para volver finalmente al contexto real junto al terapeuta.

Instrucciones para el/la participante: *Siéntate frente a la silla e imagina que la persona o situación discriminadora está ahí sentada: si es una situación, imagina que sobre la silla hay una pantalla en la cual proyectarás todo lo sucedido. Cierra los ojos, concéntrate en la persona o situación que tienes delante... inspira, expira... abre los ojos e intenta visualizarla con claridad...*

A continuación, se le pide que dé forma a la persona/situación, describiéndola de la manera más detallada posible. Si se trata de una situación, la silla actúa a manera de pantalla sobre la cual el participante irá explicando lo sucedido y su reacción en aquel momento:

Intenta visualizarla con toda la claridad posible ¿Podrías describir con detalle a la persona/situación? ... Ahora es el momento de dialogar con esa persona/situación, en voz alta y con sinceridad. ¿Qué le dirías?... ¿Cómo te hace sentir?...

El/la terapeuta estará atento a la narración y sobre todo a las emociones que puedan ir surgiendo. Cuando lo considere conveniente, señalará al participante la imposibilidad de modificar lo sucedido, pero la posibilidad de crear un significado nuevo desde el cual se pueda vivir recordando lo mismo y sintiendo diferente al respecto.

Para finalizar, el/la terapeuta indica a la persona participante que cierre los ojos y se imagine a la persona o situación como una proyección entrando de nuevo dentro de él, desvaneciéndose todas las imágenes proyectadas durante el ejercicio, para volver finalmente al contexto real junto al terapeuta. Para ello, pueden utilizarse a modo de cierre las siguientes frases:

Cierra los ojos... inspira con profundidad y espira... y en la siguiente inspiración, todo lo proyectado vuelve dentro de ti... y se desvanece en tu interior... espira, inspira... y vuelve a conectar con el aquí y ahora... Ya puedes abrir los ojos.

Tras finalizar la sesión, el/la terapeuta debe indicar a la persona participante que, dado que se ha practicado una técnica emocional, es posible que durante unos días pueda sentir que emergen algunas emociones relacionadas, lo que es totalmente normal.

APLICACIÓN GRUPAL: Simular una escena de discriminación por diferentes motivos, asignando un papel de discriminador, de discriminado, de testigos y el resto de participantes como observadores.

Se representarán diferentes actitudes ante la discriminación por parte del discriminado (agresivo, evitativo, asertivo), explorando las consecuencias de cada una de las actitudes y los sentimientos que suscitan en cada uno de los participantes. Promover el debate en el grupo en torno a la posibilidad de escoger diferentes afrontamientos y el efecto que tiene tanto en uno mismo como en los demás.



En general, las mujeres musulmanas sufren mayor discriminación que los hombres y por partida doble: por el hecho de ser mujer y por el hecho de ser musulmana. Por tanto, esta técnica puede ser muy positiva en el caso de las internas, ya que les ayudaría a expresar y solventar los sentimientos de agravio acumulados.

Actividad 2.2.4. Enfrentando el estigma: un caso real

Objetivos

- Observar y analizar el afrontamiento del estigma por parte de un personaje muy conocido, el boxeador Mohamed Alí.
- Reflexionar sobre las ventajas de estilos de afrontamiento positivos.

Desarrollo

Se visiona el vídeo “¿Por qué todo es blanco?”, entrevista a Mohamed Alí en 1971 (duración: 5 min.)

<https://youtu.be/TOXXDOsiCNs>

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

ATENCIÓN: este vídeo debe detenerse en el minuto 00:4:24, justo tras explicar el incidente en el restaurante. El minuto final no tiene interés terapéutico.

Y se insta a los participantes que presten atención a los tipos de discriminación de los que se habla y la manera de afrontarlos que muestra quien lo relata. Debatir sobre el uso del sentido del humor y la ironía utilizados como afrontamiento y la reacción de los oyentes ante el discurso. Se pueden utilizar preguntas como:

- *¿Qué tipos de discriminación puedes reconocer en el discurso?*
- *¿Cómo te has sentido ante el sentido del humor y la ironía con las que relata sus vivencias de discriminación? ¿Cómo crees que lo recibe el público?*
- *¿Crees que ese sentido del humor ayudó a Mohamed Alí a afrontar su discriminación?*
- *¿Crees que hay maneras de llevar a cabo acciones en pro de una sociedad más igualitaria sin necesidad de usar la violencia?*
- *¿Qué te parece la forma en la que contestó a la camarera? ¿Qué tipo de estrategia de afrontamiento utilizó?*

Actividad 2.2.5. Mi mundo en categorías

Objetivos

- Comprender el proceso de categorización y como este influye y se manifiesta en el comportamiento.
- Identificar las diferentes categorías a las que se pertenece.
- Reflexionar acerca de la complejidad de la propia identidad social.

Desarrollo

Se visiona el vídeo: "Lo fácil que es encasillar a las personas" (duración: 3 min.).

<https://youtu.be/fXBXOaLcMZg>

Tras visionar el vídeo, se debatirá con los/las participantes sobre las categorías aparecidas en el vídeo que más les hayan sorprendido o con las que se sientan más identificados/as. A continuación, se animará a proponer nuevas categorías que pueden surgir en el grupo de participantes, de manera que sea visible la pertenencia a más de una categoría, debatiéndose sobre lo que une y lo que separa a cada sub-grupo.

Finalizada la actividad, se debatirá con las personas participantes sobre lo ocurrido, explicando el proceso de categorización, así como sus implicaciones.

Por último, se relacionará este proceso con la conducta delictiva. Para ello, se debatirá sobre su posible influencia, solicitando a cada participante que reflexione sobre la importancia de dicho proceso en su conducta en particular.

- *¿Puedes poner ejemplos de normas, reglas de conducta, costumbres... que se encuentran en esa relación entre categorías sociales?*
- *¿Qué influencia pudo tener la pertenencia a una determinada categoría o grupo social en la comisión del delito? ¿Cuáles serían esas categorías?*
- *¿Hasta qué punto se unieron a las normas grupales para realizar dicha conducta?*
- *¿Podrían haber actuado diferente?*
- *En ese caso ¿qué consecuencias hubiera tenido en el grupo de pertenencia? ¿Y en tu papel dentro del grupo?*

SESIÓN 3. INFLUENCIAS SOCIALES

1. Introducción

Los seres humanos tenemos una predisposición innata para establecer vínculos afectivos y emocionales, necesarios para conseguir un sentimiento de seguridad y protección. Durante el proceso de desarrollo en la infancia, cada persona requiere sentir amor y seguridad por parte de sus figuras de cuidado. Así, la forma en la que se manifiesta el afecto en la familia tiene un gran impacto en el desarrollo emocional, la autoestima y, en definitiva, el modo particular de estar y relacionarse con el mundo. En el caso de los internos condenados por delitos relacionados con el yihadismo, como musulmanes, la familia tiene un valor fundamental en sus vidas, con lo que facilitar los vínculos familiares puede suponer un elemento favorecedor para conseguir una mayor probabilidad de éxito del presente programa. A efectos preventivos con otros internos, la familia suele suponer también un factor protector.

2. Objetivos

- Analizar la influencia del entorno en el desarrollo del autoconcepto y autoestima.
- Explorar el tipo de relaciones y vínculos con el contexto social.
- Reflexionar sobre los momentos más importantes de la biografía familiar.
- Introducir el concepto de identidad cultural.
- Introducir el concepto de identidad de género.

3. Contenido psicoterapéutico

En el ambiente familiar y social realizamos nuestros primeros aprendizajes, son fuente de valores, mitos y experiencias. Podemos haber heredado formas de actuar y comportarnos de nuestros familiares y, aunque poco a poco nos vayamos alejando (desvinculación) para formar nuestras propias relaciones (amistades, pareja, etc.), de alguna forma la familia está ahí presente durante nuestras vidas.

A continuación, nos centraremos en su infancia, y le pediremos que nos indique qué personas han sido significativas en su vida, es decir, aquellas personas que de algún modo contribuyeron a que llegara a ser quien es hoy en día.

Los seres humanos tenemos una predisposición innata para establecer vínculos afectivos y emocionales, necesarios para conseguir un sentimiento de seguridad y protección. Durante el proceso de desarrollo en la infancia, se requiere que sienta amor y seguridad por parte de sus figuras de cuidado. Así, la forma en la que se manifiesta el afecto en la familia tiene un gran impacto en su desarrollo emocional, su autoestima y, en definitiva, el modo particular de estar y relacionarse con el mundo.

El vínculo que establecemos con nuestras figuras parentales (o personas cuidadoras) es de suma importancia, ya que tiene relación con nuestra propia autoestima, con la forma de relacionarnos con los demás, con nuestro desarrollo emocional, etc.

Nuestra identidad empieza a desarrollarse desde edades muy tempranas en la infancia, y se va construyendo a partir de la imagen que las demás personas nos transmiten sobre nuestras cualidades, comportamientos, defectos, etc. El inicio de nuestra imagen personal se edifica a partir de las opiniones de nuestras personas cercanas: principalmente nuestra familia, la pareja, las amistades, profesorado, etc. También los acontecimientos y experiencias a lo largo de nuestra vida influyen en el desarrollo de nuestra autoestima.

Uno de los aspectos cruciales de nuestra identidad y que también se va formando desde el momento de nuestro nacimiento es nuestra identidad cultural. La cultura se aprende y se transmite de generación en generación e incluye las creencias y el sistema de valores de una sociedad. Nuestra identidad cultural está compuesta, por tanto, por nuestras creencias religiosas, los ritos de transición o cambio, nuestro lenguaje materno, nuestros hábitos alimentarios y las actividades de ocio. Los ritos y las creencias religiosas constituyen un componente clave de nuestra identidad cultural, sin importar que quizás no los practiquemos en nuestra etapa de adultos. Pero nuestra identidad cultural también puede cambiar, especialmente si hemos dejado nuestra sociedad de origen para ir a otra diferente. La adaptación a una nueva sociedad, con otra lengua, otra cultura y otros modos de vivir se conoce con el nombre de "aculturación". Esta adaptación no siempre es fácil, y los resultados pueden ir desde una integración exitosa, en la cual conseguimos combinar elementos de ambas culturas de una manera armoniosa para nosotros, a una segregación, que nos puede llevar a una reafirmación excesiva de nuestra cultura de origen combinada con el rechazo frontal hacia la cultura de la sociedad a la cual hemos llegado. Un aspecto importante y a menudo olvidado de los procesos de aculturación es que funciona en una doble dirección: no depende únicamente de la voluntad individual del recién llegado, sino que la sociedad mayoritaria también condiciona el resultado de la aculturación con su actitud hacia las personas migradas.

La identidad cultural también engloba lo que significa ser hombre o mujer en las diferentes sociedades: nacer niño o niña marca en gran medida el modo en el que nos educan. Existen una serie de expectativas y creencias distintas sobre las mujeres y los hombres. A lo largo de nuestro desarrollo vamos aprendiendo una serie de estereotipos, modelos y normas sociales que nos indican las expectativas que se tienen socialmente por el hecho de ser mujer u hombre (es lo que se denomina género). Así, tradicionalmente en la mayoría de las culturas, se han asignado funciones sociales diferentes a hombres y mujeres:

- El cuidado de la casa, la educación de los hijos, el cuidado de las personas mayores... ha sido tradicionalmente asociado a mujeres.
- El trabajo fuera de casa, determinados tipos de trabajo o cargos (la construcción, la mecánica del automóvil, dirección de empresas, etc.) la práctica de deportes, la agresividad..., ha sido asociado tradicionalmente a hombres.

Esto ha tenido y tiene consecuencias negativas para la autoestima de unas y otros. Así, por ejemplo:

- Las mujeres pueden infravalorarse, debido a que las funciones y tareas tradicionalmente asumidas por ellas son poco valoradas socialmente, dificultan las posibilidades de relacionarse con otras personas y dedican menor tiempo a su propio autocuidado porque priorizan el cuidado de sus familiares y personas queridas.
- Los hombres pueden sentirse poco competentes en relación a su propio autocuidado, presionados por lo que se espera de ellos en determinadas áreas (por ejemplo, en la sexualidad, en el trabajo, en el poder económico...).

Si, además, hemos vivido una historia migratoria, conocer otras formas sociales de ser hombre o mujer puede ayudarnos a reflexionar sobre los pros y los contras de los roles de género tanto en nuestra sociedad de origen, como en la sociedad mayoritaria. Por ejemplo, haberse educado en una sociedad musulmana puede hacer que el rol tradicional de cuidado femenino sea prestigioso (pro). Sin embargo, puede suceder que esa misma sociedad tradicional no permita otras opciones a las mujeres (contra).

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- La influencia de los demás en nuestro sistema de valores y normas.
- La construcción social de la identidad de género y sus consecuencias personales.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

Actividad 2.3.1. Mi árbol de relaciones.

Actividad 2.3.2: Mi sistema de normas.

Actividad 2.3.3. "Tres mujeres". Reflexionando sobre la diferencia de oportunidades entre hombres y mujeres

Actividad 2.3.4. Cuando la presión por encajar nos daña.

Actividad 2.3.5. ¿Qué he dejado de hacer por ser "un hombre o una mujer de verdad"? (actividad entre sesiones)

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 2.3.1. Mi árbol de relaciones

Objetivos

- Identificar relaciones significativas en la infancia de la persona participante, como familiares, maestros, amistades, etc.
- Relacionar el efecto de estas relaciones sobre su propia identidad, incluida la cultural.

Desarrollo

Se solicita a cada participante que identifique en el documento “Mi árbol de relaciones” a las personas significativas de su infancia. Posteriormente, debe reflexionar sobre la manera en que influyeron en su identidad (de forma positiva o negativa), realizando las siguientes preguntas:

- i. *¿Qué aprendiste de esta persona?*
- ii. *¿Qué te gustaba o qué te disgustaba de ella?*
- iii. *¿Qué comportamientos crees que has aprendido de ella?*
- iv. *¿Cómo te hacía sentir?*
- v. *¿Te sentías seguro con esa persona?*
- vi. *Si pudiésemos preguntarle sobre ti a esa persona, ¿qué diría?*

La segunda parte del ejercicio consiste en la exploración de la identidad cultural mediante las siguientes preguntas:

- vii. *¿Cómo definirías los valores que has heredado de tu familia (tu sentido de la historia, de la tradición, de la cultura)?*
- viii. *¿Cómo definirías las creencias y principios de tu familia (por ejemplo, religión, política, ética)?*
- ix. *¿Cómo te han influido?*

Mi árbol de relaciones

A continuación, te solicitamos que pienses en todas aquellas personas que han influido en tu infancia. Céntrate principalmente en tu familia, no obstante, podrás hacer referencia a otras personas que consideres relevantes. Posteriormente completa cada una de las casillas que ves en el árbol, colocando en el centro a aquellas personas más significativas y en las copas aquellas que te han influido menos (no es necesario que rellenes todas las casillas). Posteriormente tendrás que contestar una serie de preguntas.



Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

De todas las personas que has indicado en el árbol, céntrate en tres de ellas, las más relevantes para ti e intenta responder, por cada una de ellas, a las siguientes preguntas:

- *¿Qué aprendiste de esta persona?*
- *¿Qué te gustaba o que te disgustaba de ella?*
- *¿Qué comportamientos crees que has aprendido de ella?*
- *¿Cómo te hacía sentir?*
- *¿Te sentías seguro con esa persona?*
- *Si pudiésemos preguntarle sobre ti a esa persona ¿qué diría?*

A continuación, quiero que reflexiones en torno a las siguientes cuestiones en relación a tu familia:

- *¿Cómo definirías los valores que has heredado de tu familia (tu sentido de la historia, de la tradición, de la cultura)?*
- *¿Cómo definirías las creencias y principios de tu familia (por ejemplo, religión, política, ética)?*
- *¿Cómo te han influido?*



Debemos prestar atención ante la posibilidad de que algún miembro describa episodios de abuso y/o negligencia durante la infancia, en cuyo caso será preferible su análisis individualmente, salvo que se quiera compartir en grupo.

Actividad 2.3.2. Mi sistema de normas

Objetivos

- Explorar normas del entorno familiar y social durante la vida del sujeto.
- Analizar el grado de influencia que estas normas familiares y sociales han tenido en su desarrollo.

Desarrollo

El/la terapeuta, solicitará a cada participante que recuerde las normas familiares y sociales. Se indicará qué persona imponía la norma (padre, madre, abuelo/a). Posteriormente, se indicará qué normas han tenido más influencia a lo largo de su vida y lo que piensa actualmente sobre dichas normas.

Posteriormente, la persona participante tendrá que rellenar el documento de trabajo.

Mi sistema de normas

NORMA	ORIGEN

NORMA	INFLUENCIA: grado de acuerdo que actualmente tienes con esa norma.

Actividad 2.3.3. Tres generaciones de mujeres. Reflexionando sobre la diferencia de oportunidades entre hombres y mujeres

Objetivos

- Reflexionar acerca de lo femenino y lo masculino y sus roles desde la propia referencia cultural.
- Reflexionar sobre las discriminaciones y las dificultades que afrontan las mujeres por el hecho de ser mujeres.

Desarrollo

Visionado del video “Ayam” (“Días”) (duración: 3’42” min.)

<https://www.youtube.com/watch?v=iwQBMKYXd68>

Tres generaciones de mujeres marroquíes intercambian sentimientos y anécdotas mientras preparan la ceremonia tradicional de *Eid Al Adha* (“la fiesta del sacrificio”).

Tras ello, explorar las emociones que les hayan podido suscitar y debatir acerca de lo masculino y lo femenino y el sacrificio que hacen hombres y mujeres por cumplir con los roles tradicionales.

Se presenta el documento **“Tres generaciones de mujeres”** y las siguientes preguntas para el debate

- *¿Por qué crees que las mujeres no podían estudiar antes? ¿Crees que eso aún pasa?*
- *¿Conoces algún caso? ¿Qué piensan las mujeres que conoces sobre no tener los mismos derechos que los hombres?*
- *¿Crees que el mundo ha cambiado hoy día para hombres y mujeres?*

“Tres generaciones de mujeres”

Audio en árabe (dialecto marroquí). Subtitulado en inglés.

Traducción:

- **(Abuela)** ¿Este vaso de té es nuevo? Sí “hecho en Marruecos”. Definitivamente, usaremos estos para beber este Eid. Sí, sirve el té.
Para ti. Para tu hija. Y para mí.
- **(nieta)** Abuela... ¿Cómo sabes que el vaso está hecho en Marruecos? Pensaba que no sabías leer.
- **(madre)** Ya lo sabes, hija mía. Tu bisabuela sacó a mi madre de la escuela cuando era pequeña, porque las niñas que sabían leer y escribir no estaban bien vistas. ¡Ella estaba devastada! Esperaba a que su hermano volviera de la escuela para ponerse al día de las lecciones. Y poco a poco aprendió a leer y a escribir.
- **(abuela)** Dime, ¿Cómo has pasado tu último examen?
- **(nieta)** ¡Obtuve las mejores calificaciones, abuela!
- **(abuela)** ¡Que Dios te bendiga, cariño!
- **(madre)** Lo más importante es que sea feliz, mamá.
- **(abuela)** ¡Tú cuida los kebabs, en vez de molestarme! (ríen)
- **(nieta como narradora)** Mi abuela le ha dado todo a mi madre, que me ha dado todo a mí. Su herencia es fuerza, risas, amor, como un legado contra la amargura del día.

Esbelta, fina, elevándose hacia el cielo, el “alif” es una letra sutil, delicada y femenina. Y sin embargo, está asociado a lo masculino. Estable, fuerte y sólida, suavemente distinguida con un punto, la “ba” es la letra que representa a la mujer.

- **(abuela)** Todavía me acuerdo cuando conocí a tu abuelo. Era guapo. Iba detrás de mí y yo miraba hacia él discretamente. Y entonces, vino a casa de mis padres para pedir mi mano y nos casamos.
- **(nieta)** ¡Has vivido muchas cosas, abuela!
- **(abuela)** ¡Gracias a Dios, mi niña! Me tocó sacar adelante sola a 10 niños cuando mi marido murió. En aquel momento, yo sólo tenía 40 años. El destino
- **(madre)** ¡Oh, Dios mío diez niños! Y yo sólo tengo que luchar con dos... ¿Y dónde estaba tu padre cuando lo necesitaba? Dime ¡Las mujeres son las que se deben sacrificar por los hijos!
- **(nieta)** ¡Eid Mubarak! (¡Feliz fiesta del Eid!)
- **(abuela y madre)** ¡Gracias, cariño!

Actividad 2.3.4. Cuando la presión por encajar nos daña. Tomado del programa Diversidad (Mendez et al., 2019).

Objetivos

- Conocer la autoestima amenazada o dañada debido a la comparación con los ideales sociales imperantes.
- Valorar las proyecciones hacia colectivos diferentes al endogrupo.

Guía para el ejercicio

Se solicita a la persona participante que rellene la ficha **“Cuando la presión por encajar nos daña”**.

Para la mejor comprensión del ejercicio se podrá indicar lo siguiente:

En ocasiones, y debido a la necesidad de “encajar” en determinados grupos sociales, nos comportamos de forma no adecuada o demasiado intolerante tanto con nosotros mismos como con los/las demás. Podemos llegar a “dañarnos” al compararnos con otras personas de nuestros grupos de referencia y por no alcanzar los “ideales” personales o vitales imperantes, lo que erosiona nuestra autoestima. En otras ocasiones, rechazamos o dañamos a las personas que consideramos diferentes porque no encajan en nuestros “esquemas” y, de algún modo, nos sentimos amenazados.

Posteriormente, se le pide que indique cuál cree que es su ideal personal y social. A continuación, deberá compararlo con su situación real. Tras el ejercicio se le pedirá que reflexione e indique si, de esa comparación, sale dañada su propia autoestima. Finalmente, se solicitará que valore si en alguna ocasión culpó o proyectó su malestar por no alcanzar los ideales sociales a otros seres humanos o colectivos de personas.

“Cuando la presión por encajar nos daña”

Indica cuáles son tus ideales de vida - personales y sociales - (p.e., tener una familia, una casa, un trabajo estable, etc.) y, posteriormente indica cómo es tu vida actualmente.

¿Cómo te sientes al comparar los dos tipos de vida?

VIDA IDEAL	VIDA REAL

Actividad 2.3.5. ¿Qué he dejado de hacer por ser un hombre o una mujer de verdad? (actividad entre sesiones). Tomado del programa Diversidad (Mendez et al., 2019).

Objetivos

- Analizar las presiones sociales y culturales asociadas al género.
- Valorar las pérdidas asociadas a la rigidez de los roles de género.

Desarrollo

Se solicitará a la persona participante que reflexione y que posteriormente rellene la ficha **“¿Qué he dejado de hacer por ser un hombre o una mujer de verdad?”** Se trata de que indique todo aquello que ha dejado de hacer (a nivel físico, afectivo, relacional, laboral, familiar, etc.) por tener que cumplir con determinados “mandatos de género” y por el miedo a la crítica social.

¿Qué he dejado de hacer por ser un hombre o una mujer de verdad?

Tras la explicación psicoeducativa en relación con los estereotipos de género, seguramente te has dado cuenta de que has dejado de hacer o decir cosas por miedo a la crítica social. A continuación, te solicitamos que indiques todo aquello que has dejado de hacer por ser “un hombre/una mujer de verdad”.

No he podido HACER...	No he podido DECIR...	No he podido SENTIR...

- ¿Consideras que merece la pena seguir sintiéndose o comportándose así?, ¿qué ganas con ello?, ¿son más las ganancias o las pérdidas?

SESIÓN 4. ¿CÓMO QUIERO REALMENTE SER?

I. Introducción

La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) afirma que la mayor parte de nuestro conocimiento social proviene del aprendizaje por observación de las figuras de referencia y que la conducta se aprende a través de diversos procesos, incluidos el modelado, la imitación y el refuerzo diferencial. Según la teoría, se puede imitar una conducta tras haberla observado en otro, aunque no es imprescindible la ejecución de la conducta para su aprendizaje, puesto que el proceso de aprendizaje no depende de refuerzos relacionados con la ejecución de la conducta, sino que, si dicha conducta realizada por otra persona nos parece útil para lograr nuestro objetivo, prestaremos atención a su comportamiento y por observación, lo aprenderemos y lo incorporaremos a nuestro repertorio conductual (Gaviria, 2018). Sin embargo, es probable que, si hemos observado y aprendido una conducta, finalmente se imite. De acuerdo con De Miguel (2014), ciertas variables contribuyen a que se adquiera la conducta y aumente la probabilidad de imitación, como la percepción de que el modelo se nos parece de alguna manera, si nos resulta atractivo, si recibe algún tipo de recompensa por su comportamiento o es admirado por otros. Obviamente, la observación de modelos no sólo da lugar a la imitación de una conducta concreta,

sino que se producen inferencias contextuales que hará que generalicemos esa conducta a otras situaciones.

El modelado es por tanto una técnica que facilita la adquisición y la modificación de comportamientos, por lo cual es ampliamente utilizada en numerosos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia, siendo los más eficaces aquellos que se centran en enseñar técnicas prosociales y vitales (Akers, 2006).

Dado que, cuanto más semejante sea el modelo y el observador en edad, sexo y etnia, más probable es que se ejecute la conducta modelada, podemos ver la relevancia de utilizar referentes positivos de miembros del propio grupo, con los que se comparten valores morales y religiosos y que pueden ayudar a los internos a repensar su comportamiento en un marco prosocial, ya que les proporcionan modelos y maneras de vivir, y desarrollar la identidad religiosa y cultural en nuestro contexto nacional alejadas de cualquier conducta violenta.

2. Objetivos

- Favorecer la motivación al cambio.
- Equilibrar la autoestima y favorecer la resiliencia.
- Iniciar la flexibilización de la identidad.
- Ofrecer referentes al interno/a de maneras positivas de vivir la propia identidad religiosa.

3. Contenido psicoterapéutico

En la sesión anterior, solicitamos al participante que valorase cómo creía que era su vida actual en relación con determinados “ideales” sociales. Posiblemente, no ha alcanzado todo aquello que se supone que tenemos que conseguir en nuestra trayectoria vital..., posiblemente en algún momento de su vida se ha sentido mal por no encajar perfectamente con lo que se supone como normal, lo esperado, lo lógico... Pero, ¿no son demasiado duras esas exigencias que nos imponemos?, ¿acaso no dañan de algún modo la autoestima de las personas?

Sin duda todo el mundo tiene metas vitales, y eso es muy importante dado que nos motivan a seguir creciendo. Sin embargo, en ocasiones nos centramos demasiado en lo que los demás esperan de nosotros/as, en suposiciones sobre lo que deberíamos ser o debería ser nuestra vida y nos olvidamos de lo que realmente es importante...

A lo largo de este programa el participante podrá incrementar su conocimiento sobre sí mismo y sobre lo que le rodea. Pero ¿cómo podemos mejorar y seguir creciendo? Vamos a analizar algunas claves básicas para potenciar la autoestima.

- a) **Conocerse:** Si te exploras y reconoces, con tus propias virtudes y defectos, podrás aceptarte y proponerte los cambios que mejoren tu bienestar.
- b) **Aceptarse:** Asumir lo que piensas, sientes y haces, reconociendo tus virtudes, defectos y contradicciones. Supone aceptar las cosas que te gustan y las que no.
- c) **Valorarse:** Quererte siendo consciente de tus propias fortalezas y debilidades.
- d) **Autoafirmarse:** Aprender a comunicar de forma clara y segura necesidades, deseos y sentimientos a otras personas.
- e) **Asumir la responsabilidad:** Hacerte cargo de tu bienestar, de tu salud, de tu trabajo, tiempo, etc. No esperar que otras personas hagan realidad tus sueños, ilusiones o metas.

Tener una autoestima social positiva y prosocial también contribuye a conseguir una autoestima personal equilibrada. Desafortunadamente, en la sociedad no todas las personas tienen las mismas oportunidades ni son consideradas con el mismo respeto debido a su identidad social. En ocasiones viven experiencias de discriminación, ya sea por pertenecer a otra etnia, por presentar diversidad funcional, por tener una enfermedad estigmatizada o por tener otras creencias religiosas, por ejemplo. No siempre podemos evitar las experiencias desagradables producto de nuestra identidad social, pero ya hemos visto que sí podemos escoger un estilo de afrontamiento que sea positivo y nos genere bienestar personal y social. La resiliencia, la capacidad de transformar en crecimiento personal las vivencias negativas o incluso traumáticas, es un valor y una herramienta de superación de las dificultades que en muchos casos las personas cultivamos gracias a nuestras creencias religiosas. Las sociedades multiculturales de hoy día, a pesar de las complejidades que generan, también permiten un espacio de encuentro y expresión de la diversidad que debemos ser capaces de aprovechar para desarrollarnos como personas, empleando nuestra identidad cultural y religiosa para el bienestar propio y de los demás.

Llegados a este punto, estamos seguros de que cada participante tiene la capacidad de seguir avanzando, de seguir aprendiendo y de crecer. Ello implica observar la diversidad que nos rodea, sin que suponga una pérdida de la libertad individual (o colectiva). Aprender y cambiar, supone un enriquecimiento.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- La importancia de desarrollar una autoestima tanto personal como social equilibradas.
- Explorar maneras de vivir una misma identidad social (ser musulmán) de forma positiva y prosocial, alejadas de cualquier extremismo.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

Actividad 2.4.1. Los héroes de cada día.

Actividad 2.4.2. El viaje a Siria.

Actividad 2.4.3. Mis cadenas. El elefante encadenado.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 2.4.1. Los héroes de cada día

Objetivos

- Remarcar otras identidades sociales importantes tanto cultural como religiosamente, como el rol de hijo/a, alejadas de grupos extremistas.
- Mostrar maneras prosociales de ser musulmán, también en una sociedad no musulmana.

Desarrollo

Se visionan los dos vídeos para comentarlos con posterioridad, se invita a responder a las preguntas de la ficha y a la reflexión personal.

- Vídeo: “Nabil el Lobo” (duración: 20 min.)
<https://www.youtube.com/watch?v=ChYcLFGIZMg>
- Vídeo: “Primer campamento infantil en Jordania” (duración: 3 min.)
<https://youtu.be/MgArVLgXgIU>

“Los héroes de cada día”

“Nabil el Lobo”

Nabil el Lobo es un deportista melillense, admirado tanto en el mundo deportivo como en la calle.

- *Al comienzo del vídeo, explica la admiración y el amor que siente por su madre. ¿Crees que su madre tuvo algo que ver con la capacidad de superación de Nabil?*
- *En un momento del vídeo, Nabil explica el concepto de Underdog y cómo en su escuela mejoran a las personas, no hacen campeones. ¿Qué crees que significa hacer mejores a las personas?*
- *“Yo no entreno perros de pelea. Yo formo personas”. ¿Qué reflexiones te suscita esta frase?*
- *A lo largo del vídeo, comenta qué significa para él su religión, las dificultades que a veces ha encontrado y de qué manera es musulmán y español. ¿Crees que el protagonista del vídeo aporta cosas positivas a nuestra sociedad desde su fe?*
- *¿Podría ser un héroe para ti?*

“Primer campamento infantil en Jordania”

Un grupo de jóvenes voluntarios en la ONG *Islamic Relief* trabajan para hacer realidad un campamento infantil en un campo de refugiados en Jordania.

- *¿Qué valor crees que tiene trabajar para proporcionar esas experiencias a niños huérfanos refugiados sirios?*
- *¿Cómo crees que recordarán esos niños esos momentos?*
- *¿Crees que los jóvenes voluntarios parecen héroes a ojos de los niños? ¿Y a los tuyos?*
- *¿Crees que los jóvenes del vídeo aportan cosas positivas a nuestra sociedad desde su fe?*
- *¿Qué hombres o mujeres conoces que podrían ser tus héroes de cada día?*

Actividad 2.4.2. El viaje a Siria

Objetivos

- Reflexionar acerca de cómo una misma experiencia es vivida de manera totalmente diferente.
- Reflexionar acerca de las consecuencias de la conducta.

Desarrollo

Se visionan los dos vídeos para comentarlos con posterioridad, se invita a responder a las preguntas de la ficha y a la reflexión personal.

- Vídeos: “Tres españolas en Siria” (5 min.)
<https://youtu.be/SHrsR53Ankc>
- Vídeo: “De la calle a los quirófanos” (15 min.)
<https://youtu.be/Rg0Kq9kHBs0>

El viaje a Siria

- *¿Por qué crees que fueron a Siria las jóvenes españolas?*
- *¿Cuál crees que fue el motivo del joven médico para ir a Siria?*
- *¿Qué hizo cambiar al joven y pasar de una adolescencia conflictiva a querer ser médico?*
- *Las jóvenes señalan cómo se golpeaba, se robaba y se llevaban a cabo actos delictivos dentro de una comunidad que pretendía seguir estrictamente el islam. ¿Cómo crees que es posible algo así?*
- *¿Crees que hay diferencias entre ambos vídeos en la manera de entender y vivir el islam? ¿Y semejanzas?*
- *¿Qué consecuencias ha tenido en su vida el viaje a Siria para cada uno de ellos? ¿Y para sus familias?*

Actividad 2.4.3. Mis cadenas. “El elefante encadenado”.

Objetivos

- Analizar las experiencias vitales y aprendizajes que han marcado la construcción de su identidad.
- Iniciar el conocimiento del sistema de creencias erróneas y su motivación para el cambio.

Desarrollo

Se lee el cuento “El elefante encadenado” de forma individual y, posteriormente se realizará una puesta en común.

“El elefante encadenado”

Cuando yo era chico me encantaban los circos. Lo que más me gustaba de los circos eran los animales. También a mí como a otros, después me enteré, me llamaba la atención el elefante. Durante la función, la enorme bestia hacía despliegue de su tamaño, peso y fuerza descomunal... pero después de su actuación y hasta un rato antes de volver al escenario, el elefante quedaba sujeto solamente por una cadena que aprisionaba una de sus patas, atado a una pequeña estaca clavada en el suelo. Sin embargo, la estaca era solo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en la tierra, y aunque la cadena era gruesa y poderosa, me parecía obvio que ese animal era capaz de arrancar un árbol de cuajo con su propia fuerza. Podría, por lo tanto, arrancar la estaca y huir. El misterio es evidente: ¿qué lo mantiene entonces? ¿Por qué no huye? Cuando tenía cinco o seis años yo todavía confiaba en la sabiduría de los grandes. Pregunté entonces a algún maestro, padre, o a algún tío por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapaba porque estaba amaestrado. Hice entonces la pregunta obvia: “Si está amaestrado, ¿por qué lo encadenan?”. No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo me olvidé del misterio del elefante y la estaca, y sólo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho la misma pregunta. Hace algunos años descubrí que, por suerte para mí, alguien había sido lo bastante sabio como para encontrar la respuesta. El elefante del circo no se escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde muy, muy pequeño. Cerré los ojos y me imaginé al pequeño recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que en aquel momento el elefantito empujó, tiró, sudó, tratando de soltarse. Y a pesar de todo su esfuerzo, no pudo. La estaca era ciertamente muy fuerte para él. Juraría que se durmió agotado, y que al día siguiente volvió a probar, y también al otro y al siguiente. Hasta que un momento, un terrible día para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino. Este elefante enorme y poderoso, que vemos en el circo, no se escapa porque cree que NO PUEDE. Él tiene registro y recuerdo de su impotencia, de aquella impotencia que sintió poco después de nacer. Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese recuerdo. Jamás, jamás intentó poner a prueba su fuerza otra vez.

Una vez leído el cuento del “El elefante encadenado”, responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué mantiene encadenado al elefante?, ¿realmente lo mantiene encadenado a una estaca?
- ¿Por qué no intentó poner a prueba su fuerza otra vez?, ¿qué se lo impedía?

- Ahora es preciso que reflexiones, ¿consideras que existe alguna estaca en tu vida que te impide avanzar?, ¿es posible que tu propia autovaloración te impida plantearte metas vitales positivas?
- ¿Qué puedes hacer para librarte de esas estacas que te impiden seguir avanzando?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbas, T. (2012). The symbiotic relationship between Islamophobia and radicalisation. *Critical Studies on Terrorism*, 5(3), 345-358.

Abrams, D., Hogg, M. A., Hinkle, S., y Often, S. (2005). The Social Identity Perspective on Small Groups. In M. S. Poole & A. B. Hollingshead (eds.), *Theories of small groups: Interdisciplinary perspectives* (pp. 99–137). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483328935.n4>

Akers, R. L. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia. *Derecho penal y criminología como fundamento de la política criminal*, 20, 1117-1138.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Aparicio, R., y Doménech, C. (2020). Informe sobre la intolerancia y la discriminación hacia los musulmanes en España. *Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (Oberaxe)*. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_013.html.

Arce, R., Suárez, A., y Villar, R. (2004). Intervención con familias que sufren violencia doméstica: adquisición de destrezas básicas para aceptar y superar la separación conyugal en maltratados. En R. Arce, F. Fariña, M. Novo, A. Egido, J. Ardoino y G. Berger, *La pensée critique en éducation. Colloque international de l'afirse Saint-Jacques de Compostelle* (pp. 362-374).

Barreto, M. (2015). Experiencing and coping with social stigma. *APA handbook of personality and social psychology, Volume 2: Group processes.*, 473-506.

Bäck, E. A., Bäck, H., Altermark, N., y Knapton, H. (2018). The quest for significance: Attitude adaption to a radical group following social exclusion. *International Journal of Developmental Science*, 12(1-2), 25-36.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological review*, 84, 191-215.

Bastian, B., & Haslam, N. (2008). Immigration from the perspective of hosts and immigrants: Roles of psychological essentialism and social identity. *Asian Journal of Social Psychology*, 11(2), 127–140.

Baumeister, R.F. (1998). The Self. En D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (eds.) *The Handbook of Social Psychology*, 680-740. Boston MA: McGraw-Hill.

Beller, J., y Kröger, C. (2020). Religiosity and perceived religious discrimination as predictors of support for suicide attacks among Muslim Americans. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*.

Becker, J. C., y Tausch, N. (2014). When group memberships are negative: The concept, measurement, and behavioral implications of psychological disidentification. *Self and Identity*, 13(3), 294-321.

Brewer, M. (2001). The many faces of social identity: Implications for political psychology. *Political Psychology*, 22(1), 115-125

Bjørngo, T. (Ed.). (2004). *Root causes of terrorism: Myths, reality and ways forward*. Routledge.

Blanchard, F. A., Crandall, C. S., Brigham, J. C., y Vaughn, L. A. (1994). Condemning and condoning racism: A social context approach to interracial settings. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 993.

Bos, A. E., Pryor, J. B., Reeder, G. D., & Stutterheim, S. E. (2013). Stigma: Advances in theory and research. *Basic and applied social psychology*, 35(1), 1-9.

Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., y Harvey, R. D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 77(1), 135.

Cazalla, C., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, (10).

Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., y Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *science*, 313(5791), 1307-1310.

Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, 25(1), 151-166.

Crocker, J., Luhtanen, R., Blaine, B., y Broadnax, S. (1994). Collective self-esteem and psychological well-being among White, Black, and Asian college students. *Personality and social psychology Bulletin*, 20(5), 503-513.

Crocker J, Major B. 1989. Social stigma and self-esteem: the self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608-30

De la Sablonnière, R., y Tougas, F. (2008). Relative deprivation and social identity in times of dramatic social change: the case of nurses I. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(9), 2293-2314.

De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 1(1), 17-26.

Doosje, B., Loseman, A., y Van Den Bos, K. (2013). Determinants of radicalization of Islamic youth in the Netherlands: Personal uncertainty, perceived injustice, and perceived group threat. *Journal of Social Issues*, 69(3), 586-604.

Dovidio, J. F., y Gaertner, S. L. (1986). *Prejudice, discrimination, and racism*. Academic Press.

Dovidio, J. F., y Gaertner, S. L. (2000). Aversive racism and selection decisions: 1989 and 1999. *Psychological science*, 11(4), 315-319.

Ellemers, N. y Kortekaas, P y Ouwerkerk, J. (1999). Self-categorisation, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.

Ganor, B. (2005). Terrorism as a strategy of psychological warfare. *Journal of aggression, maltreatment & trauma*, 9(1-2), 33-43.

Gaviria, E. (2018). Agresión interpersonal, en Gómez y Vázquez (coord.), *Psicología social*, (pp. 351-387). Sanz y Torres.

Gazapo, M. J. (2020). Fenómenos terroristas del siglo XXI: la retroalimentación ideológica y operativa entre el yihadismo y la extrema derecha. *Fenómenos terroristas del siglo XXI: la retroalimentación ideológica y operativa entre el yihadismo y la extrema derecha*, 103-114.

Glasford, D. E., y Dovidio, J. F. (2011). E pluribus unum: Dual identity and minority group members' motivation to engage in contact, as well as social change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(5), 1021-1024.

Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B. y López, W. L. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of personality and social psychology*, 79(5), 763.

Gómez, Á., Brooks, M. L., Buhrmester, M. D., Vázquez, A., Jetten, J., y Swann Jr, W. B. (2011). On the nature of identity fusion: Insights into the construct and a new measure. *Journal of personality and social psychology*, 100(5), 918-933.

Gómez, Á., López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Paredes, B., y Martínez, M. (2016). Morir y matar por un grupo o unos valores. Estrategias para evitar, reducir y/o erradicar el comportamiento grupal extremista. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26(1), 122-129.

Gómez, Á., López-Rodríguez, L., Sheikh, H., Ginges, J., Wilson, L., Waziri, H., y Atran, S. (2017). The devoted actor's will to fight and the spiritual dimension of human conflict. *Nature Human Behaviour*, 1(9), 673-679.

Gómez, A. y Blanco, L. (2021). *Proyecto de investigación sobre procesos de radicalización violenta*. Documentos Penitenciarios, 29. Ministerio del Interior.

Gómez, Á., Atran, S., Chinchilla, J., Vázquez, A., López-Rodríguez, L., Paredes, B. y Davis, R. (2022). Willingness to sacrifice among convicted Islamist terrorists versus violent gang members and other criminals. *Scientific reports*, 12(1), 1-15.

Grad, H. y Sanz, A. (2008). La contribución de valores, nacionalismo étnico e identidad comparativa a la xenofobia: un estudio intercultural. *Revista de Psicología Social*, 23(3), 315-327.

Guimond, S., y Dambrun, M. (2002). When prosperity breeds intergroup hostility: The effects of relative deprivation and relative gratification on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(7), 900-912.

Hakim, M. A., y Mujahidah, D. R. (2020). Social context, interpersonal network, and identity dynamics: A social psychological case study of terrorist recidivism. *Asian Journal of Social Psychology*, 23(1), 3-14.

Hogg, M. A., Terry, D. J., y White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social psychology quarterly*, 255-269.

Horgan, J. (2003). The search for the terrorist personality. *Terrorists, victims and society: Psychological perspectives on terrorism and its consequences*, 3, 27.

Horgan, J. (2008). From profiles to pathways and roots to routes: Perspectives from psychology on radicalization into terrorism. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 618(1), 80-94.

Huici, C., Gómez, Á., y Bustillos, A. (2008). La identidad comparativa veinte años después: repercusión en el dominio de las relaciones intergrupales. *Revista de Psicología Social*, 23(3), 297-313.

Jetten, J., Branscombe, N. R., Haslam, S. A., Haslam, C., Cruwys, T., Jones, J. M., y Zhang, A. (2015). Having a lot of a good thing: Multiple important group memberships as a source of self-esteem. *PloS one*, 10(5), e0124609.

Katz, J., Joiner, T. E., y Kwon, P. (2002). Membership in a devalued social group and emotional well-being: Developing a model of personal self-esteem, collective self-esteem, and group socialization. *Sex roles*, 47(9), 419-431.

Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J., y Gunaratna, R. (2019). *The three pillars of radicalization: Needs, narratives, and networks*. Oxford University Press, USA.

Lois, D., Huici, C. y Gómez-Berrocal, C. (2017). Relaciones intergrupales: fundamentos teóricos, en C. Huici, F. Molero, Á. Gómez. J. F. Morales (Coord.) *Psicología de los grupos*, (pp. 279-311). UNED.

Lyons-Padilla, S., Gelfand, M. J., Mirahmadi, H., Farooq, M., y Van Egmond, M. (2015). Belonging nowhere: Marginalization & radicalization risk among Muslim immigrants. *Behavioral Science & Policy*, 1(2), 1-12.

Martínez-Otero, V. (2017). La identidad en riesgo: orientaciones socioeducativas. *Revista iberoamericana de educación.*, 75, 181-196.

Meer, N. (2010). *Citizenship, Identity and the Politics of Multiculturalism. The Rise of Muslim Consciousness*, Basingstoke, Palgrave MacMillan.

Mendoza-Denton, R., y Page-Gould, E. (2008). Can cross-group friendships influence minority students' well-being at historically white universities? *Psychological Science*, 19(9), 933-939.

Milla, M. N., Putra, I. E., y Umam, A. N. (2019). Stories from jihadists: Significance, identity, and radicalization through the call for jihad. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 25(2), 111.

Molero, F., Recio, P., García-Ael, C., Fuster, M. J., y Sanjuán, P. (2013). Measuring dimensions of perceived discrimination in five stigmatized groups. *Social Indicators Research*, 114(3), 901-914.

Molero, F., Fuster, M. J., Jetten, J., y Moriano, J. A. (2011). Living With HIV/AIDS: A Psychosocial Perspective on Coping With Prejudice and Discrimination I. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(3), 609-626.

Molero, F., Navas, S., y Morales, J. F. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1), 11-32.

Molero, F. y Pérez-Garín, D. (2017). La estigmatización social, en C. Huici, F. Molero, Á. Gómez. J. F. Morales (Coord.) *Psicología de los grupos*, (pp. 317-334). UNED.

Moghaddam, F. M. (2020). Mutual radicalization and the coronavirus pandemic. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 26(4), 349-350.

Morales, J. F. (1996). *Tratado de psicología social: volumen I. Procesos básicos* (No. 04; HM251, M6.).

McGilloway, A., Ghosh, P., y Bhui, K. (2015). A systematic review of pathways to and processes associated with radicalization and extremism amongst Muslims in Western societies. *International review of psychiatry*, 27(1), 39-50.

Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., González-Pumariega, S., Rocés, C., García, M., y Álvarez, L. (1997). Cuestionario de Evaluación de Procesos Metacognitivos. *Departamento de Psicología: Universidad de Oviedo*.

Obaidi, M., Kunst, J. R., Kteily, N., Thomsen, L., y Sidanius, J. (2018). Living under threat: Mutual threat perception drives anti-Muslim and anti-Western hostility in the age of terrorism. *European Journal of Social Psychology*, 48(5), 567-584.

Owens, T. J. (2006). Self and identity. En J. Delamater, J. (ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 205-232). Springer, Boston, MA.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Pfundmair, M., Wood, N. R., Hales, A., y Wesselmann, E. D. (2022). How social exclusion makes radicalism flourish: A review of empirical evidence. *Journal of Social Issues*.

Rabbie, J. M., y Horwitz, M. (1982). Individuality and Membership in the Intergroup System. En H. Tajfel (ed.), *Social Identity and Intergroup Relations*, H. Cambridge University Press: London.

Rabasa, A., Pettyjohn, S. L., Ghez, J. J., y Boucek, C. (2010). *Deradicalizing islamist extremists*. RAND Corp Arlington VA National Security Research Div.

Ramírez, Á. (2014): *La alteridad imaginada. El pánico moral y la construcción de lo musulmán en España y Francia*, Barcelona, Bellaterra.

RAN (2021). *Rehabilitation of radicalised and terrorist offenders for first-line practitioners*. https://www.researchgate.net/publication/344202673_Radicalisation_Awarenes_s_Network_manual_Rehabilitation_of_radicalised_and_terrorist_offenders_for_first-line_practitioners

Reiter, J., Doosje, B., y Feddes, A. R. (2021). Radicalization and deradicalization: A qualitative analysis of parallels in relevant risk factors and trigger factors. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*.

Riketta, M. (2005). Cognitive differentiation between self, ingroup, and outgroup: The roles of identification and perceived intergroup conflict. *European journal of social psychology*, 35(1), 97-106.

Romero, E., Sobral, J., y Martínez, Á. L. (1999). *Personalidad y delincuencia: Entre la biología y la sociedad*. Grupo editorial universitario.

Sachdev, I., y Bourhis, R. Y. (1985). Social categorization and power differentials in group relations. *European Journal of Social Psychology*, 15(4), 415-434

Shapiro, J. R., y Neuberg, S. L. (2007). From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 107-130.

Shapiro, D. L. (2010). Relational identity theory: a systematic approach for transforming the emotional dimension of conflict. *American Psychologist*, 65(7), 634.

Sherif, M. (1966). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Houghton Mifflin.

Silke, A. (2008). Holy warriors: Exploring the psychological processes of jihadi radicalization. *European journal of criminology*, 5(1), 99-123.

Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T., y García, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 140(4), 921.

Swann Jr, W. B., Chang-Schneider, C., y Larsen McClarty, K. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American psychologist*, 62(2), 84.

Swann Jr, W. B., Jetten, J., Gómez, Á., Whitehouse, H., y Bastian, B. (2012). When group membership gets personal: a theory of identity fusion. *Psychological review*, 119(3), 441.

Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of social and clinical psychology*, 18(2), 183-190.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in Social Psychology*. Londres: Cambridge University Press (Trad. Castellano, Barcelona, Herder 1984)

Taylor, D. M., Wright, S. C., Moghaddam, F. M., y Lalonde, R. N. (1990). The personal/group discrimination discrepancy: Perceiving my group, but not myself, to be a target for discrimination. *Personality and social psychology bulletin*, 16(2), 254-262.

Turner, J.C. (1987) The analysis of social influence. In J.C. Turner, M.A. Hogg, P.J. Oakes, S.D. Reicher and M.S. Wetherell (eds.), *Rediscovering the Social Group: A Self-categorization Theory*, pp. 68–88. Oxford: Blackwell..

Turner, J.C. (1990). *Redescubrir el grupo social: Una teoría de la categorización del yo*. Madrid, ediciones Morata.

Vázquez, A. y López-Rodríguez, L. (2018). Prejuicio y discriminación, en Gómez y Vázquez (coord.), *Psicología de los grupos*, (pp. 205-233). UNED

Ysseldyk, R., Talebi, M., Matheson, K., Bloemraad, I., y Anisman, H. (2014). Religious and ethnic discrimination: Differential implications for social support engagement, civic involvement, and political consciousness. *Journal of Social and Political Psychology*, 2(1), 347-376.

Unidad 3. Narrativas

1. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Abordar el tema de la pertenencia o vinculación a organizaciones terroristas requiere poner el foco de atención en las construcciones narrativas que los grupos diseñan y difunden como forma de justificar y legitimar la violencia. Es por ello que a lo largo de esta unidad vamos a adentrarnos en el mundo de la narrativa. Para ello, comenzaremos por aspectos generales de comunicación, para ir progresivamente abordando narrativas específicas.

La comunicación abarca un amplio espectro de teorías y marcos de comprensión que abordan un fenómeno humano complejo y diverso. En la elaboración de la unidad hemos tomado como referencia el enfoque de la teoría de comunicación humana de corte sistémico, que se desarrolló inicialmente en el *Mental Research Institute* de Palo Alto. La comunicación, según esta teoría, no se explica como un proceso de carácter interno, sino como el fruto de un intercambio de información que se origina en una relación. Desde este enfoque, lo central es cómo nos comunicamos en el aquí y en el ahora y los procesos de intercambio y de influencia entre unos y otros. Desde este modelo, se establece que es imposible no comunicar, pues toda conducta es comunicación.

La importancia de la narrativa tanto en el desarrollo personal de los individuos como en los procesos grupales es algo que se ha de tener en cuenta, tanto para evaluar el momento en el que se encuentran las personas y los grupos, como para diseñar estrategias de cambio.

Desde un punto de vista individual, el uso de narrativas permite obtener cierto grado de unidad y de propósito vital, proporcionando un sentido organizado a las experiencias de vida de las personas. Sin esa estructura narrativa la vida podría parecer una serie incomprensible de eventos y experiencias (McAdams, 2001).

Las narrativas evolucionan y cambian. Así, la historia de crecimiento es la narración personal que muestra el desarrollo o los procesos de desarrollo (Bauer 2006). No hay una única historia de vida, ya que la evolución y los cambios que experimentamos también los relatamos y los narramos. Es un proceso activo y abierto que permite di-

ferenciar, elaborar e integrar vivencias para dar mayor sentido a la diversidad de experiencias vividas (Woike y Matic, 2004), con una estructura que sugiere progreso (Brockmeier, 2000).

La identidad se crea mediante la relación con las demás personas: las narraciones o relatos del yo con los que un individuo interpreta y escribe su vida están influidos por las narraciones sociales (Eguiluz, 2004). Relatos que, como veremos a lo largo de la unidad, pueden ser creados con un fin determinado. Por tanto, **desde un punto de vista grupal**, los grupos crean sus propios relatos con los que los individuos se pueden identificar. Así, se desarrollan narrativas pertenecientes a los diversos grupos sociales y que pueden ser creadas con un fin determinado, como reforzar y expandir una ideología compartida por el grupo, ya sea de corte religioso, social, político, etc.

Como hemos dicho anteriormente, cada persona necesita una historia, su historia. Aunque lo habitual es crear nuestra propia narración, puede suceder que aceptemos relatos que nos ofrecen, ya elaborados, para hacerlos propios. Es sobre esta necesidad de disponer de una historia propia, que se puede tornar en vulnerabilidad, sobre la que se apoya la estrategia del *storytelling* o “arte de contar historias”¹ (Salmon, 2008). La necesidad de disponer de una historia propia, en la cual seamos el centro y que brinde importancia a nuestra persona, a nuestras vivencias, podría derivar en una necesidad de significación personal que haría vulnerable al individuo frente a grupos extremistas que tratan de cubrir esa necesidad en el proceso de reclutamiento, mediante una propaganda que apela de manera hábil y persuasiva a diferentes motivaciones individuales para unirse al grupo extremista (Kruglanski, 2014).

En la actualidad encontramos elaboradas estrategias de comunicación que consiguen convertirse en un importante reclamo, principalmente entre el colectivo de jóvenes, y que pueden contribuir a su radicalización (Aznar, 2015). Para ello, el uso de las nuevas tecnologías se ha convertido en una herramienta sumamente eficaz, no sólo en la creación de narrativas de pequeños grupos contraculturales, sino también en su difusión a través de las redes sociales, proporcionándoles una amplificación extraordinaria.

El arte de contar historias, o *storytelling*, historias que están en la base de toda relación social, ha estado presente en todas las épocas, y todos los grupos humanos tienen sus relatos (Barthes, 1977). Sin embargo, mientras que los grandes relatos de la historia contaban mitos universales y transmitían lecciones fruto de la experiencia colectiva acumulada, el *storytelling* realiza un proceso inverso: crea unos relatos artificiales que “pega” sobre la realidad, saturando el espacio simbólico con series y

¹ El *storytelling* o “arte de contar historias” surge en Estados Unidos a mediados de los años noventa. Considerado durante mucho tiempo como una forma de comunicación destinada a los niños, el *storytelling* resurge, adaptado a los nuevos tiempos, como un instrumento de persuasión y propaganda en manos de quien dispone del poder para ello (Salmon, 2008)

stories. En el *storytelling* la experiencia pasada no es relevante, se busca trazar conductas y orientar el flujo de emociones en la dirección deseada (Salmon, 2008), especialmente las emociones intergrupales que guían a la identificación grupal y a la acción colectiva (Smith, 2009).

El *storytelling* se convierte de esta manera en un elemento central para los grupos terroristas: atendiendo a la naturaleza comunicativa del terrorismo, los elementos discursivos resultan esenciales, por lo que hay que entender los nuevos procesos de radicalización como productos de marketing (Pons, 2016).

Tanto el proceso de radicalización como el de reclutamiento son complejos y multifacéticos, siendo las narrativas una parte importante del fenómeno al aportar fundamentos, justificaciones e incentivos que motivan a las personas a unirse a los grupos radicales (ICSR, 2015).

En los últimos tiempos se opta por enfoque “comprehensivo” (Ban Ki-moon, 2013) del abordaje del terrorismo. De esta forma, se concibe el terrorismo como un fenómeno multidimensional (OSCE, 2014) que incluye el espectro narrativo y que requiere una solución adaptada que aborde el problema desde diferentes perspectivas.

Es en este contexto que la narrativa cobra una especial importancia, al haber sido capaz el yihadismo de generar un potente discurso que se dirige al colectivo musulmán y que es capaz de establecer fuertes vínculos identitarios y crear proyectos políticos de confrontación (Cañete, 2019). Y aunque en los últimos años y desde diferentes ámbitos se ha potenciado el uso de contranarrativas, es decir, contrarrelatos que tratan de desmontar las narrativas extremistas mediante la deconstrucción, la deslegitimación o la desmitificación de las ideologías extremistas violentas (Miravittas, 2015), lo cierto es que las contranarrativas no dejan de ser una reacción a una narrativa extremista y no una elaboración de un discurso propio, lo cual presenta importantes limitaciones. El único estudio que aborda de manera empírica los efectos de las contranarrativas demuestra que, **en el ámbito de la intervención, es decir, con individuos ya radicalizados, el uso de contranarrativas puede tener incluso un efecto contraproducente**, ya que pueden crear reactancia y aumentar el atractivo del extremismo violento (Bélanger et al., 2021). Por tanto, en este programa no se hará uso de ellas, ya que no sirven para neutralizar los procesos de radicalización, sino que su utilidad se enmarca especialmente en el ámbito de la prevención, creando y promoviendo espacios que desincentiven los mensajes radicales y que fomenten la creación de identidades inclusivas. Durante la intervención se trabajará con los internos e internas a través de las narrativas alternativas que construyan ellos/as mismos/as.

2. OBJETIVOS

- Lograr una apertura cognitiva que permita tener una actitud positiva hacia nuevos planteamientos.

- Dotar de conocimientos relativos a la comunicación que favorezcan la adquisición de nuevos elementos de juicio.
- Reflexionar acerca de la influencia de la persuasión en la construcción de la realidad.
- Crear un clima crítico que permita el cuestionamiento de discursos que justifican la violencia.
- Generar estrategias que permitan crear alternativas narrativas a los discursos yihadistas.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA

Los autores más representativos de la Escuela de Palo Alto son Gregory Bateson, Paul Watzlawick y Don Jackson. Sus propuestas confluyeron en una visión interdisciplinaria de la comunicación que buscaba la elaboración de una teoría general de la comunicación humana y que se pudiera aplicar en contextos diversos. La comunicación, para ellos, es un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento, tales como la palabra, el gesto, la mirada, el espacio interindividual y el contexto. Las premisas fundamentales de la Escuela de Palo Alto son:

- La esencia de la comunicación reside en procesos de relación e interacción.
- Todo comportamiento humano tiene un valor comunicativo.

A través de sus Axiomas de la comunicación, explican su forma de entender la comunicación (Watzlawick, Helmick, y Jackson, 1967):

1. *“Es imposible no comunicar”*. Plantean que no hay nada que sea lo contrario de conducta: no hay no-conducta, es imposible no comportarse. Incluso en el caso de no querer comunicar, ya estaríamos comunicando. Todo tiene valor de mensaje: la actividad y la inactividad, las palabras y el silencio. La comunicación, en cualquiera de sus formas, influye sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones, comunicando.
2. *“Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo califica al primero, y es por ende una metacomunicación”*.
 - Toda comunicación significa algo: aspecto de contenido.
 - Toda comunicación se establece entre dos partes: aspecto relacional.

Para entender el contenido de una comunicación, se debe entender la relación de los comunicantes, ya que es el tipo de relación el que contextualiza el mensaje.

3. *“Toda comunicación se establece según una secuencia de puntuación”*. La puntuación de la secuencia de hechos apunta a la idea de que las personas interpretan lo que

ocurre básicamente ordenando los hechos en secuencias coherentes, pero necesariamente arbitrarias, porque expresan una perspectiva personal. La falta de acuerdo con respecto a la manera de puntuar la secuencia de hechos es la causa de incontables conflictos en las relaciones.

4. *“Los seres humanos se comunican tanto analógica como digitalmente”*. Es posible referirse a los objetos de dos maneras totalmente distintas.
 - La comunicación analógica es todo lo que sea comunicación no verbal: proxemia (postura), kinesia (gestos, expresión facial) y paralingüística (inflexión de la voz, ritmo).
 - La comunicación digital son códigos que se corresponden con una significación (todo lo verbal).

Relacionándolo con el segundo axioma -toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional-, establecen que el aspecto relativo al contenido se transmite de forma digital, mientras que el aspecto relativo a la relación se transmite de forma analógica.

5. *“Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia”*. En la simetría, los participantes tienden a igualar su conducta recíproca y así su interacción puede considerarse simétrica, se caracteriza por la igualdad. En la complementaria, la conducta de uno de los participantes complementa la del otro y ninguno impone al otro un tipo de relación, sino que cada uno se comporta de una manera que presupone la conducta del otro, complementándose.

3.2. CONCEPTO DE NARRATIVAS

Desde sus orígenes, el ser humano ha construido relatos y narrativas que le permitan entenderse a sí mismo, al mundo y su relación con los demás. Las narrativas son, por tanto, un conjunto de perspectivas que muestran la manera en la que un individuo o grupo percibe su lugar en el mundo en una etapa histórica y en una cultura determinada. Suelen combinar elementos pertenecientes a la verdad histórica con sucesos contruidos que legitimen su discurso, con lo cual pueden tener un carácter positivo o negativo, según la intención y el marco ético en el que se encuadren (Morillas, 2020). Pero las narrativas nunca parten de cero ni son producto de un individuo, sino que son elaboradas por múltiples actores como los medios de comunicación, los círculos sociales de un individuo, el imaginario popular, etc.

De la Ossa y González (2013) combinan diferentes acepciones del concepto de narrativa y encuentran los siguientes elementos en común: exponen temas, presentan personajes que se interrelacionan mediante hechos y sucesos que dan forma a un argumento desarrollado secuencialmente en el tiempo y el espacio, y/o una consecuencia final.

Siguiendo a Cañete (2019) las narrativas comparten una serie de características generales:

- Tienen una ideología de base.
- Necesitan un conjunto de personas que las acepten y las validen.
- Son una construcción humana consensuada de lo que es la realidad, no una descripción de la misma.
- Tienen límites espaciales y temporales.
- Su origen responde a una intencionalidad y a una “necesidad”.
- Buscan generar identidad en torno a significantes y trazar destinos colectivos.
- Son fuente de legitimidad y de orden, pudiendo también deslegitimar y reordenar.
- Se dirigen al sentimiento y emplean las grandes palabras, tales como la libertad, la igualdad, la justicia, la felicidad o la paz (Freund, 1995).
- Son emocionales, y tratan de influir sobre las percepciones (Aznar, 2015).
- Su simplicidad y la reiteración de su mensaje traslada un mensaje de convicción útil para la difusión de su ideología y para hacer dudar al oponente ideológico (Aznar, 2015).

En el caso de los relatos políticos, éstos son efectivos porque cumplen, al menos, tres funciones psicológicas significativas (D’Adamo y García Beaudoux, 2016):

1. Facilitan a las personas integrarse en un colectivo social exitoso y obtener los beneficios de una identidad social positiva.
2. Permiten a las personas derivar aspectos positivos del grupo, como el autoconcepto o la autoestima colectiva (Tajfel, 1981).
3. Aportan certezas y eliminan cualquier elemento disonante, lo que lanza un mensaje tranquilizador y constituyen poderosos heurísticos cognitivos (Kahneman, 2011). La estructura de “ellos y nosotros” actúa como heurístico simplificador, como por ejemplo en el relato del “eje del mal” versus las fuerzas del bien en el caso del terrorismo, además de contribuir decisivamente a los procesos de polarización grupal.

En nuestro contexto de intervención cobran especial importancia los mensajes transmitidos a través de redes sociales y medios de comunicación. Jenkins (2003) acuñó el término *narrativas transmedia* (NT) para referirse a la convergencia de medios y la difusión de contenidos mediante diversos canales de comunicación: películas, libros, programas de televisión, videojuegos, *stories*... El relato se expande a través de numerosos medios y plataformas de comunicación, logrando que el usuario colabore en este proceso expansivo (Cañete, 2019).

3.3. COMUNICACIÓN PERSUASIVA Y RECLUTAMIENTO

Vamos a abordar el tema de la comunicación persuasiva para entender uno de los elementos determinantes que permite explicar, en términos psicológicos, cómo se acerca un individuo a un grupo con prácticas sectarias o extremistas. En la comunicación persuasiva los mensajes tienen el único propósito de conseguir que el oyente apoye y transforme su pensamiento a favor de la perspectiva del emisor. Su objetivo es crear un cambio de actitud para influir en el comportamiento del otro. Existen diferentes teorías que tratan de explicar este fenómeno; a continuación, señalaremos las que entendemos son más relevantes para el tema que nos ocupa.

Teoría de la expectación de valores, según la cual las personas mantienen ciertas actitudes porque les ayudan a satisfacer necesidades. Así, para poder iniciar un proceso de cambio para que un individuo adopte una determinada actitud, habría que saber la necesidad que trata de satisfacer (McGuire, 1973). Según este autor, el persuasor puede inducir al cambio de tres modos diferentes: convenciendo de que con su actitud actual no logrará satisfacer la necesidad, convenciendo de que otra actitud será más efectiva para satisfacerla o induciendo a reconsiderar su actitud con nueva información.

Teoría de la coherencia cognitiva. Según esta teoría, para que pueda darse la persuasión tiene que haber cierto grado de desequilibrio previo en la organización cognitiva del individuo (Heider, 1946). Osgood y Tannebaum (1955) establecieron el principio de congruencia, según el cual los cambios de actitud buscan lograr la congruencia con el marco de referencia existente. Este presupuesto conecta con el principio de inoculación de McGuire (1961), que estableció que quien se somete a un proceso de comunicación persuasiva es a su vez inoculado ante la posibilidad de una futura contra-persuasión, lo que dificulta intervenir para lograr un cambio en la actitud.

Teoría de la disonancia cognitiva, según la cual las personas entran en conflicto cuando piensan una cosa, pero hacen otra o cuando mantienen dos ideas opuestas (Festinger, 1975). La disonancia puede enfrentarse de diferentes formas: revocando la decisión, aumentando el carácter atrayente de la opción elegida, disminuyendo el carácter atrayente de la opción rechazada o creando superposiciones cognitivas entre las dos posiciones en conflicto.

La disonancia puede crear un sentimiento de culpa que sitúa a la persona en una situación de vulnerabilidad ante la comunicación persuasiva. Se pueden provocar sentimientos de disonancia cuestionando, por ejemplo, la autoestima o el concepto de uno mismo y a continuación proponer una solución que reduzca la disonancia (De Santiago, 2005). La tendencia a preservar la autoimagen motiva una actitud egodistónica que refuerza la decisión tomada y, en caso de provenir de un grupo, refuerza la pertenencia al mismo. Esto provoca, a su vez, una reacción de reciprocidad que desencadena una emoción de simpatía con el propagandista. La disonancia hace aceptar la reciprocidad y la reciprocidad se

acepta para seguir en el grupo. Hay otros factores que refuerzan la persuasión, como por ejemplo la necesidad de sentirse amado, la necesidad de protección, el principio de autoridad o de sumisión (Salmon, 2008).

Para explicar el proceso de inclusión en un grupo son fundamentales tanto el cambio de actitud como la comunicación persuasiva, pero hay que tener en cuenta también el papel que el propio grupo desempeña en este proceso. El grupo se convierte en el único grupo de pertenencia (al dar acceso al objetivo del individuo) y, una vez que la persona se mueve únicamente en este grupo, pasa a convertirse también en su único grupo de referencia. Los líderes de los grupos yihadistas se esfuerzan en controlar los comportamientos de los activistas, imponiendo sobre ellos mecanismos de desindividuación que contribuyen a subyugar su personalidad (Trujillo et al., 2009). De manera simultánea, trabajan para conseguir que los individuos incorporados recientemente se distancien de su entorno habitual y corten toda relación con cualquier persona ajena al grupo, con el objetivo de que los nuevos valores grupales que legitiman la violencia se conviertan en los únicos de referencia (Alonso, 2009).

Si en el pasado se consideraba que era la motivación religiosa la que movilizaba a las personas que se radicalizaban, en la actualidad se entiende que ésta no es una motivación suficiente (Antúnez, 2016). Como argumenta Ferguson (2016), no es imprescindible que un individuo o grupo adopte una ideología por convencimiento, ya que puede utilizarla para buscar otros fines. Es por ello que, en el caso de la narrativa de ISIS, para **reclutar se emplean tres tipos de argumentos** (Toboso, 2016):

- **Ideológicos**, en los cuales se critica la libertad de expresión o la igualdad de género como ejemplos de la decadencia moral occidental, y se contrapone a una vida regida por la sharía en el califato (Bunzel, 2015).
- **Morales**, enfatizando la supuesta obligación de todo musulmán de defender a la umma de los ataques occidentales (Malet, 2014).
- **De carácter materialista**, ofreciendo vivienda, remuneración económica, comodidades materiales, o bien la posibilidad de ser protagonistas de una auténtica aventura.

Según Alonso (2009), son diversas las variables que intervienen en el éxito del reclutamiento y en el proceso de radicalización, identificando entre las más importantes las siguientes:

- Una **ideología neosalafista** que, consumida por una minoría insatisfecha con el contexto actual y desconocedora en gran medida del islam como religión y civilización, facilita la manipulación de los individuos vulnerables y favorece su integración en el grupo radical.

- Un entorno que utiliza **la creación de vínculos afectivos** para favorecer la socialización en el odio. En algunos casos, es el desarrollo de lazos afectivos del individuo con otros miembros del grupo o su entorno y no tanto la ideología el factor decisivo para su integración en el grupo radical. Recordemos que los vínculos afectivos de “hermandad” entre miembros de un grupo propician que los individuos fusionados estén dispuestos a hacer cualquier sacrificio por el grupo, incluso dar su propia vida (Gómez et al., 2011).
- La influencia de **figuras carismáticas** y referentes modélicos, junto al ensalzamiento de la figura de los mártires.
- La difusión de una **propaganda** que presenta el terrorismo como instrumento necesario, eficaz y legítimo para un fin religioso y moral.

Hay que tener siempre presente que una **ideología radical no desemboca inexorablemente en una radicalización violenta**, sino que es el proceso de socialización en la violencia dentro del grupo y la justificación del uso de la violencia mediante la narrativa lo que puede hacer que el individuo vulnerable llegue a aceptar la violencia como medio legítimo para conseguir los objetivos grupales (Alonso, 2009).

3.4. LA NARRATIVA YIHADISTA

En general, los relatos extremistas se caracterizan por ser un conjunto de historias con una estructura coherente, que aportan argumentos para justificar los objetivos violentos y que resultan efectivos por diferentes motivos (Cañete, 2019):

- Presentan soluciones sencillas a los dilemas planteados.
- Emplean chivos expiatorios.
- Buscan movilizar emociones, principalmente el miedo, la ira o el honor.
- Su mensaje explota la crisis de identidad y las ansiedades de los destinatarios.
- Buscan impactar en la audiencia y, sobre todo, deshumanizar al enemigo (Aznar, 2015).

En el caso de la narrativa yihadista, encontramos que ésta hunde sus raíces en los conflictos generados por la colonización y descolonización del s. XX. Algunos de los nuevos movimientos sociopolíticos y de los nuevos Estados surgidos en ese contexto apelaron a la religión en un intento de reafirmar una identidad islámica que, en aquel momento, se sentía debilitada y víctima de un ataque que trataba de sustituir la identidad propia por las normas y valores culturales occidentales (Rane, 2016).

Parte de la narrativa yihadista se nutre de manera estratégica de la mezcla de información cierta y proveniente de acontecimientos reales con información producida por la interpretación interesada de tales acontecimientos, y no tanto de discursos religiosos

(Turner, 2010). Para que estos acontecimientos tengan un significado determinado, deben enmarcarse en un relato, en una narrativa que les proporcione el sentido deseado, pero debe utilizarse la narrativa adecuada al momento del proceso de radicalización en el que el individuo que se pretende captar se encuentre. En un detallado análisis de las narrativas yihadistas, la RAN señala los tres marcos o dimensiones en los que estas narrativas se desarrollan: el diagnóstico, el pronóstico y los marcos motivacionales (RAN, 2019).

Los **marcos diagnósticos** establecen el **relato victimista de un islam en guerra con Occidente**, amplificando el sentido de injusticia y de humillación de los musulmanes en el mundo frente a un Occidente imperialista. Esta narrativa se ve alimentada por conflictos culturales reales proveniente de diferentes contextos: en el caso de las narrativas dirigidas a los jóvenes musulmanes en Occidente, se nutren de conflictos para ellos cotidianos como el rechazo al velo, la discriminación o la islamofobia. Los puntos principales del guion de esta narrativa son (RAN, 2019):

- El victimismo.
- El sentido de injusticia colectiva por las políticas internacionales de Occidente (creación de Israel, acuerdo Sykes-Picot, conflictos en Oriente Medio, etc.).
- La hipocresía de los países occidentales y su doble rasero, pues pretendiendo una superioridad moral de sus democracias, apoyan dictaduras favorables a sus intereses en otros países.

El guion de estas narrativas actúa tanto a nivel individual (“si eres musulmán, no te permiten practicar tu fe”), como colectivo (se dibuja un bloque monolítico formado por “todos los musulmanes”).

El **marco pronóstico** transforma todos esos sentimientos creados de victimismo, de agravio y de humillación en un **sentimiento de empoderamiento que impulse a la movilización**. Los puntos principales del guion a este nivel son:

- La narrativa de la yihad como deber individual de todo musulmán y musulmana.
- La división maniquea del mundo en dos: *dar-al-islam* (tierras musulmanas), es decir, “nosotros” y *dar-al-kufr* (Occidente) o “ellos” y la obligación de la *hijrah* (emigración) a tierras musulmanas.
- La narrativa de la guerra justa: A diferencia de otros grupos salafistas no violentos, el yihadismo propugna la violencia como método para realizar la yihad a escala global y crear un nuevo califato. Según esta narrativa, todo está justificado porque es la guerra de los rectos y de la devoción religiosa (de los grupos yihadistas) contra la corrupción política, social y moral occidental.
- La narrativa que promueve diferentes maneras de contribuir a la victoria, que van desde la autoinmolación en un atentado a la maternidad como fuente proveedora de nuevos luchadores para la causa.

Finalmente, el **marco motivacional** provee de las **directrices morales que guiarán a la victoria**. Siguiendo a la RAN (2019), las narrativas que componen este marco son:

- La narrativa de la doble salvación: según la ideología salafista yihadista, ellos son la verdadera comunidad de creyentes y tienen garantizada la victoria por la firmeza de sus creencias y acciones. Todos los pecados individuales serán limpiados.
- La narrativa del califato, según la cual la instauración de un califato y la imposición de la sharía será el comienzo de una sociedad perfecta siguiendo los principios islámicos.
- La narrativa según la cual se constituyen en los únicos defensores de los musulmanes contra la opresión.
- La narrativa *al-wala' wa-l-bara'* ("lealtad y enemistad"), que cumple dos funciones primordiales: por un lado, refuerza la visión polarizada del mundo, dividido entre la lealtad a Dios y el odio hacia los enemigos del islam. Por otro, este ritual del juramento islámico, constituye una estrategia para intentar dotar de legitimidad moral y religiosa a la organización y los actos violentos que lleva a cabo.

3.4.1. El atractivo de la narrativa yihadista entre la juventud musulmana

Uno de los fines del terrorismo yihadista es ganar la batalla de la opinión pública, teniendo como destinatarios principales las generaciones más jóvenes (Lesaca, 2015) y para ello resulta fundamental su estrategia de comunicación basada en el marketing digital, a través del cual ha creado una metanarrativa contrahegemónica a escala mundial (Cañete, 2019). El interés que muestran los grupos yihadistas en los jóvenes obedece a varios motivos, especialmente a la inmadurez propia de ese estadio vital, que junto al idealismo y el emocionalismo visceral propios de la etapa juvenil permiten una mayor receptividad a una serie de valores favorecedores de una conducta radical en detrimento de otros (Alonso, 2009). Pero la base del éxito de la ideología yihadista reside también en que se nutre de principios y valores universales presentes en el islam, como la justicia y la igualdad social, principios que constituyen por sí mismos un poderoso reclamo en una sociedad occidental cada vez más individualista, insolidaria y desigual.

Para Torres (2015), el discurso de ISIS está vertebrado por dos elementos profundamente modernos que conectan con los jóvenes: la utopía y la violencia. En la línea de Roy (2017), Torres considera que los jóvenes se radicalizan en gran medida por los lazos de la narrativa yihadista con la cultura moderna, el uso de las redes sociales y el malestar de estos jóvenes con la cultura europea.

Los contenidos de las narrativas yihadistas y su propaganda son plenamente occidentales y se dirigen al público occidental. La producción mediática y propagandística de ISIS, creada por verdaderos profesionales de la comunicación, se realiza en diferentes idiomas como el francés, inglés, ruso o alemán, además de ofrecer productos con una alta resolución, un trabajo de edición muy cuidado y un formato similar a productos audiovisuales muy populares en nuestras sociedades como los cortos o los videoclips (Gómez Vallejo, 2017).

A través de esta propaganda, atractiva y occidental tanto en la forma como en el contenido, la narrativa yihadista proyecta a ojos de muchos jóvenes la visión de un mundo mejor, más igualitario y justo gracias a la observancia de la sharía: una utopía por la que luchar en un presente disfuncional. Para otros, el yihadismo proporciona un sentido de dignidad y de pertenencia mediante el descubrimiento de su religiosidad, con la promesa de grandes recompensas en el más allá. En otros casos, es la puerta de entrada a un mundo de acción y adrenalina mediante la violencia (RAN, 2019). El cualquier caso, se trata de una narrativa que habla de una lucha mundial entre el bien y el mal, entre la justicia y la injusticia, entre la verdad y la mentira y entre los verdaderos musulmanes (los grupos yihadistas) y los enemigos del islam y que, como toda lucha, necesita de héroes para defender la doctrina de Dios, siendo la ira justa la clave que impulsaría a la acción (Fredholm, 2012).

3.4.2. El papel de las mujeres en las narrativas

Internet supone la plataforma clave tanto para la difusión de la propaganda como para la participación femenina en el grupo. Ello hizo que muy pronto el equipo mediático de ISIS comenzara a elaborar propaganda exclusivamente dirigida al género femenino, atendiendo a las necesidades de los diferentes perfiles (Saltman y Smith, 2015).

Los estereotipos de género han pesado mucho en el caso de las mujeres en los grupos yihadistas, tanto en las narrativas occidentales como en las yihadistas. En el caso de las **narrativas occidentales**, se ha considerado a las mujeres como meras víctimas, con roles tradicionales pasivos y limitados al ámbito doméstico, detentando el mando exclusivamente los hombres como consecuencia de la estructura patriarcal de las organizaciones yihadistas (Bloom, 2007). Otros autores han destacado el factor emocional de las mujeres para integrarse en los grupos radicales, señalando que la principal motivación femenina ha sido la relación sentimental con un varón radicalizado, minimizando el papel del componente ideológico o religioso en las mujeres (Reinares y García-Calvo, 2016). Incluso se ha popularizado de manera mediática el concepto de “novias de la yihad”, término utilizado para denominar a aquellas mujeres occidentales atraídas para viajar a Siria e Irak con el objetivo de casarse con combatientes de ISIS y formar la base social del califato (Khalaf, 2019).

Sin embargo, el análisis de las **narrativas yihadistas** dirigidas al público femenino apoya más la tesis de que las mujeres no son simplemente víctimas, sino que hacen uso pleno de su agencia y se implican en el terrorismo yihadista por voluntad propia. Para Nuraniyah (2018), las crisis personales y los problemas socioestructurales las llevan a embarcarse en una búsqueda religiosa y a explorar las distintas opciones de las que disponen. La congruencia ideológica hace que se interesen por ISIS en un primer momento y que, posteriormente, factores emocionales como los sentimientos de empoderamiento y de aceptación las llevan a quedarse.

En las narrativas desarrolladas por ISIS en sus revistas, como *Dabiq*, se encuentran relatos dirigidos específicamente a las mujeres, tanto en una dimensión político-social como religiosa. En la dimensión política y económica, las narrativas yihadistas dirigidas al público femenino crean un relato sobre la vida fácil en el califato, con las necesidades materiales cubiertas en la zona controlada por ISIS. La dimensión religiosa establece un sistema de recompensas en esta vida y promesas de vida futura, haciendo un uso estratégico del lenguaje dirigido a las jóvenes occidentales, siendo recurrentes los argumentos con justificaciones religiosas y el uso de un vocabulario específico que fortalece la conciencia de pertenecer a un grupo especial (Musial, 2017).

Respecto a la dimensión de género, la propaganda yihadista expresa con claridad el rol complementario de la mujer, en su papel femenino de esposa y madre guardiana del hogar. Los roles típicos de las mujeres son como mujer de soldado, madre de futuros yihadistas y reclutadora online de nuevos yihadistas (Spencer, 2016).

Sin embargo, dirigido a aquellas jóvenes occidentales que no se conforman con el rol tradicional, surge también una narrativa del “feminismo” yihadista que ofrece a las mujeres ser las guardianas de la ideología y motiva a las mujeres occidentales a ser muy activas en la difusión de la ideología online (Saltman y Smith, 2015). De hecho, uno de los factores clave en la rapidez y el éxito de la difusión de la propaganda yihadista ha sido el papel que han jugado las mujeres en la red, creando foros femeninos y espacios virtuales de encuentro y participación que, al tiempo que fomentaban la narrativa del victimismo y la discriminación, introducían la “hermandad” dentro del grupo radical y establecían las relaciones afectivas y de apoyo mutuo como elemento conductor de la ideología yihadista (Cano, 2016). Ya en zona del ISIS, las mujeres occidentales han jugado también un papel clave en la difusión de ideología, captación, apoyo y logística del grupo a través de Tumblr y Twitter (Ben-Israel, 2018).

Aunque en las redes son las jóvenes occidentales las difusoras de ideología, sobre el terreno son las mujeres árabes las encargadas de mantener el orden, por su conocimiento de la lengua y del código socio-cultural: ISIS creó en 2014 un papel específico para estas mujeres, las brigadas *al-Kahnsaa* o *Umm al Ra-yan*, unidades policiales y religiosas integradas exclusivamente por mujeres para hacer cumplir la *hisba* o conducta moral.

3.4.3. Narrativas yihadistas y nuevas tecnologías

El yihadismo ha sufrido profundas transformaciones en los últimos años que hacen que se pueda hablar de una suerte de neoyihadismo (Bourekba, 2013), en el que las nuevas tecnologías juegan un papel fundamental. Los grupos terroristas usan las redes sociales y lo hacen de forma especializada (Dean, 2012) para acercarse a potenciales nuevos miembros a través de narrativas transmedia. Así, el terrorismo ha encontrado en la tecnología y en internet una nueva vía para alcanzar sus objetivos (Mora, 2018). Aparecen nuevos espacios con sus propias normas y límites, en una guerra de comunicación en la que el relato cobra especial relevancia (Aznar, 2012) y que genera un nuevo perfil de individuo radical no-violento y deslocalizado (Awan, 2016). Es en estos escenarios donde mayores facilidades se encuentran para organizar ataques del tipo “lobo solitario” (Mora, 2018), a través de una estrategia de información muy sofisticada (Shehabat, Mitew y Alzoubi, 2017).

Cohen-Almagor (2017) señala los objetivos de los grupos terroristas en las diferentes plataformas digitales:

- Difundir propaganda y adoctrinar.
- Sociabilizar y motivar.
- Reclutar.
- Recaudar fondos.
- Planear y coordinar operaciones y ataques.

Estas actividades han venido a denominarse como “yihad electrónica” o “ciberyihad”, articulada a través de una red de distribución de material propagandístico y cuyo papel en el reclutamiento resulta fundamental (Mora, 2018). Shehabat, Mitew y Alzoubi (2017) ponen como ejemplo de yihad electrónica actividades como la difusión de las revistas (ej. Dabiq o Rumyah), o la difusión de instrucciones para mantener comunicaciones encriptadas.

Aunque no haya sido el único factor, la presencia yihadista en internet, especialmente a través de vídeos y foros, ha jugado un papel fundamental en los procesos de radicalización violenta entre los jóvenes musulmanes europeos (Cano, 2016). El uso de narrativas transmedia consigue la continua reproducción a nivel global de la retórica yihadista, mientras que los foros transmiten a sus seguidores la percepción de que forman parte de un mismo movimiento, una misma comunidad más allá de cualquier frontera, una comunidad en la cual se refuerzan las normas y se normalizan los nuevos comportamientos radicales (Cano, 2016). En general, el ciberespacio genera un falso sentimiento de anonimato que fomenta la desinhibición, y los foros crean un espacio común en el que se interactúa únicamente con aquellos que piensan igual, iniciando un proceso de retroalimentación entre el sentido de pertenencia a una comunidad y la exacerbación de una ideología compartida con el grupo que lleva a sus miembros a asumir las conductas e ideas radica-

les como normales, amplificándose las voces más violentas dentro del grupo (Torres Soriano, 2014).

Un caso especial es el llamado autoadoctrinamiento, delito recogido en el artículo 575.2 del Código Penal e incorporado con la Ley Orgánica 2/2015 y en el cual el individuo se ha radicalizado solo bajo la influencia de la propaganda consumida por internet, pero sin pertenencia a ningún grupo terrorista. Aunque en la mayoría de casos se queda en un autoadoctrinamiento pasivo e ideológico, en ocasiones puede llegar a crear la figura del “lobo solitario”, que ejecuta un acto violento que es reivindicado con posterioridad por un grupo yihadista.

3.5. LA NARRATIVA COMO PARTE DE LA SOLUCIÓN. TERAPIA NARRATIVA

Señalar, por último, algunos aspectos de la terapia narrativa que creemos son interesantes para la aplicación de esta unidad. La terapia narrativa se entiende como un proceso discursivo, centrado en la forma en que las personas crean historias o narraciones sobre sus vidas (Tarragona, 2006). La terapia narrativa se basa en co- construir, a través del diálogo y la reflexión, historias alternativas que favorecen la resolución de problemas. El proceso terapéutico consta de dos momentos fundamentales, según Mardones y Albornoz (2014): la detección de la narrativa dominante y de las narrativas relacionadas con el estilo de vida insatisfactorio y la construcción de narrativas que favorezcan la competencia y satisfacción personal.

La terapia narrativa tiene en la externalización su estrategia principal. Los creadores de esta terapia encontraron que el éxito de la terapia radicaba en la capacidad de los pacientes para separar su identidad del problema, lo que les permitía solventarlo con mayor facilidad: “El problema es el problema y la persona es la persona” (White, 2004). De acuerdo con Montesano (2009), el proceso de externalización es el siguiente: en primer lugar, hay que caracterizar el problema; en segundo lugar, hay que colocarlo fuera de la persona, como un personaje; en tercer lugar, se debe buscar las conexiones del problema con su historia personal; en cuarto lugar, la persona se posiciona con respecto al problema y explicita los valores que justifican su posición; y, por último, se exploran las acciones, capacidades, logros y sentimientos del individuo que van en sentido contrario al problema.

La externalización no es la única técnica; de acuerdo con Montesano (2009), existen otras técnicas como las conversaciones de re-autoría; el trabajo con testigos externos que ayudan a validar las historias; los documentos terapéuticos realizados por el cliente y el terapeuta de manera conjunta para documentar sus aprendizajes, conocimientos y nuevos compromisos; las cartas en las que se explicita la nueva posición frente al problema; los documentos sobre la identidad que contienen resúmenes breves de los aprendizajes adquiridos por la persona y sus cualidades, y los documentos como ritos de paso que se usan al final del proceso y certifican los logros y objetivos alcanzados.

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES



SESIÓN 1. ¿ES REAL LA REALIDAD?

Actividad 3.1.1. El kiosko

Actividad 3.1.2. Ilusiones ópticas

Actividad 3.1.3. Seis gafas para ver el mundo

Actividad 3.1.4. Abre los ojos (actividad opcional)

SESIÓN 2. COMUNICACIÓN

Actividad 3.2.1. La historia del martillo

Actividad 3.2.2. Imposible no comunicar

Actividad 3.2.3. Comunicar sin palabras

Actividad 3.2.4. Seis sabios y el elefante

Actividad 3.2.5. "El insulto" (actividad opcional)

SESIÓN 3. COMUNICACIÓN PERSUASIVA Y MANIPULACIÓN

Actividad 3.3.1. El arte de vender

Actividad 3.3.2. La manipulación

Actividad 3.3.3. El viaje de dos amigas

SESIÓN 4. ACERCÁNDONOS A LAS NARRATIVAS

Actividad 3.4.1. Cuentacuentos

Actividad 3.4.2. Publicidad

Actividad 3.4.3. La venta

SESIÓN 5. PROFUNDIZANDO EN LAS NARRATIVAS

Actividad 3.5.1. Contamos juntos

Actividad 3.5.2. Instantáneas

Actividad 3.5.3. Cuspides

Actividad 3.5.4. El camino hasta aquí

SESIÓN 6. NARRATIVAS ALTERNATIVAS

Actividad 3.6.1. Y el cuento se reescribió

Actividad 3.6.2. Creando alternativas.

Actividad 3.6.3. Cruce de caminos

SESIÓN 1. ¿ES REAL LA REALIDAD?

1. Introducción

A través de los medios de comunicación las personas se informan de lo que sucede en el mundo. Los medios transmiten representaciones de hechos y llenan los vacíos de la percepción alimentando imaginarios individuales y colectivos y de esa manera contribuyen a la construcción social de la realidad (Bello, 2015). Su influencia es tal que pueden fomentar el consumo o la participación en la vida política, porque proporcionan modelos de conducta y transmiten valores sociales (Domínguez, 2012) que las personas toman como referentes. Esta influencia debe tenerse en cuenta ante la posibilidad de que este proceso, en el que se construye la información y la representación de la realidad, pueda ser manipulada de una forma consciente (Bello, 2015).

A través de la presente sesión se pretende que cada participante tome conciencia de que la realidad se percibe y se interpreta (existen diversos puntos de vista sobre un mismo hecho), y cómo hay numerosas fuentes (medios de comunicación, realidad virtual, etc.) que influyen en la interpretación. Se trata, además, de intentar fomentar el desarrollo de nuevos puntos de vista.

2. Objetivos

- Promover una apertura cognitiva que permita tener una actitud positiva hacia nuevos planteamientos.
- Reflexionar acerca de la relatividad del concepto de realidad.
- Fomentar una actitud de curiosidad hacia otros puntos de vista.

3. Contenido psicoterapéutico

¿Es real la realidad?

En esta sesión vamos a reflexionar acerca de la realidad que, como veremos a lo largo de la sesión, se trata de un concepto abstracto y complejo que requeriría de mucho tiempo para poder abordarlo en profundidad. No se trata, por tanto, en esta sesión de teorizar acerca de la realidad, sino de compartir experiencias.

Vamos a plantear una serie de cuestiones que permitan introducir el tema.

- *¿Existe la realidad?*
- *¿Existe una realidad o varias realidades?*
- *Alguna vez habéis ido al cine con otra persona y al salir y comentar la película has tenido la sensación de que no habíais visto el mismo filme, ¿Qué explicación le dais?*

El concepto de realidad proviene del latín *realitas* que a su vez deriva de *res*, que significa “cosa”. Según la RAE, la realidad tiene tres acepciones: la “existencia real y efectiva de algo”; la “verdad, lo que ocurre verdaderamente” y “lo que es efectivo o tiene valor práctico, en contraposición con lo fantástico e ilusorio”. Hace alusión, por tanto, a todo lo que efectivamente existe, a lo real; es decir, a todo lo que puede ser percibido por alguno de los sentidos o por la razón.

Sin embargo, la realidad es un concepto abstracto, cuya definición ha sido ampliamente debatida a lo largo de la historia, especialmente en el campo de la filosofía (Vidal, 2013). Debates que son fundamentales teniendo en cuenta que el concepto de realidad tiene muchas aplicaciones en diferentes áreas del conocimiento humano, no sólo el filosófico.

Vivimos un momento histórico en el que estamos constantemente expuestos a diferentes fuentes de información a través los medios de comunicación de masas, que son aquellos que parten de un emisor y son recibidos por una gran audiencia como la televisión, la radio, el periódico (Domínguez, 2012), o internet, que nos permiten tener acceso a informaciones que podemos llegar a asumir como verdad, pero ¿la realidad se muestra tal y como es o se construye?

Medios de comunicación y construcción de la realidad

Lo que vemos, oímos y leemos en los medios de comunicación no son reflejo exacto de la realidad, los medios la reelaboran para ofrecer construcciones sociales que adquirirán sentido desde un punto de vista cultural (Bello, 2015) y que resulten atractivos para los potenciales destinatarios de dicha información.

Las imágenes a las que nos enfrentamos a través de los medios nos configuran (Ardévol y Muntañola, 2004) y nos influyen afectando a la manera de entender la realidad, determinan cómo percibimos las cosas e incluso cómo nos percibimos a nosotros mismos (Bello, 2015). Se convierten en una plataforma donde los grupos se organizan y transmiten estilos de vida con roles definidos (Benavides, 2005). Las imágenes que se nos muestran se nos antojan tan reales que podemos llegar a dudar de nuestra capacidad para saber cuál es la verdadera realidad (Fernández, 2010). Así, la realidad se construye a través de historias, de narraciones que aparecen en estos medios, que nos muestran una forma de entender el mundo en que vivimos (Bello, 2015).

Realidad virtual y construcción de la realidad

No podemos abordar la construcción de la realidad sin hacer una mención a la realidad virtual, que la RAE define como “la representación de escenas o imágenes de objetos producida por un sistema informático, que da la sensación de su existencia real”. En este caso, estamos hablando de construcciones con apariencia de reali-

dad que se emplea no solo en el ámbito del entretenimiento (videojuegos), sino también en disciplinas como la medicina, la arqueología o la arquitectura, y que nos invita a la reflexión.

- *¿Se podría usar la realidad virtual, como hemos visto con los medios de comunicación, para crear realidad?*

Cuando hablamos de realidad virtual, tenemos que tener en cuenta los siguientes elementos (Vera, Ortega y Burgos, 2003): tiene que tener la capacidad de generar un sistema tan parecido a la realidad que pueda resultar convincente (simulación); tiene que posibilitar la participación del usuario de manera que pueda alterar el mundo artificial creado (interacción) y tiene que ser capaz de activar los sentidos (percepción).

Es precisamente en este último elemento en el que nos queremos detener:

- *¿La percepción es objetiva?*
- *¿Podemos fiarnos de nuestros sentidos?*
- *¿Hay elementos que pueden alterar nuestra percepción?*

Para terminar, no podemos dejar de poner el foco en las personas a la hora de acercarnos al concepto de construcción de realidad. Somos seres sociales y, como tales, para entender el fenómeno de la construcción de la realidad tenemos que hacerlo teniendo en cuenta los roles que desempeñamos en los diferentes contextos en los que nos relacionamos. Entendemos la realidad social como todo aquello que existe en términos sociales. Para entenderla hay que tener en cuenta la confluencia de subjetividades que interactúan y se comunican en relación a un conjunto de símbolos.

No existe realidad social sin contar con el otro, en la percepción y la construcción de la realidad social intervienen otros puntos de vista (Andrade, 2002). Entender el punto de vista del otro y por qué en un momento determinado nos posicionamos de una determinada manera ante la realidad es fundamental.

4. Esquema desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- La perspectiva que se adopta define la realidad que vemos. Interpretamos y reelaboramos la información que nos proporcionan los sentidos.
- La realidad, por tanto, es producto de una percepción subjetiva de los sentidos y de una construcción social.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

Actividad 3.1.1. El kiosco.

Actividad 3.1.2. Ilusiones ópticas.

Actividad 3.1.3. Seis gafas para pensar.

Actividad 3.1.4. Abre los ojos (actividad opcional).

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 3.1.1. El Kiosco

Las diferentes líneas editoriales de los periódicos nos permiten trabajar cómo la realidad es presentada de diferente forma en función de sus líneas de base, lo que hace que la información que reciben los usuarios de un medio de comunicación no es siempre coincidente con la de otro medio, aunque se refieran a los mismos hechos.

Objetivos

- Descubrir, a partir del análisis de una o varias noticias, el diverso tratamiento informativo que le dan diferentes diarios, locales y nacionales, con el fin de apreciar las

tendencias que existen tras un periódico y la incidencia que pueden tener en la opinión pública.

- Reflexionar acerca de cómo construimos relatos que conforman realidades.

Desarrollo

A través de noticias de actualidad de prensa escrita provenientes de periódicos de diferentes líneas editoriales se realizarán las siguientes actividades:

Tarea 1. Comparar una misma noticia nacional o internacional en varios periódicos, ya sean nacionales, regionales o locales

El/la terapeuta presentará la noticia en varios periódicos del día. Es importante que los periódicos traten la noticia de distinta forma. De manera individual o en grupos, se analizarán las noticias, señalando diferencias y semejanzas. A continuación, cada uno/a redacta de nuevo la noticia tal y cómo la ha interpretado. Para finalizar, se comparan las noticias creadas por los diferentes grupos y se sacan conclusiones con todo el grupo.

Tarea 2. Redactar una noticia a partir de información dada

El/la terapeuta leerá una información al grupo. Debe ser larga y con bastantes detalles. Los/las participantes deberán resumir y redactar de manera individual su propia versión de la noticia. Para finalizar, se comparan los resultados en grupo y se hace una síntesis en la que se aprecian las diferencias y la dificultad de lograr la objetividad.

Actividad 3.1.2. Ilusiones ópticas

Las ilusiones ópticas son percepciones visuales que no se ajustan a la realidad del mundo que nos rodea. Son instrumentos que nos pueden ayudar a entender cómo vemos y cómo reconstruimos el mundo al poner de manifiesto que nuestros ojos no son cámaras que graban todo lo que ocurre, sino que nuestro cerebro interpreta y reelabora la información que nos proporcionan nuestros sentidos. La mayor parte de las veces esto no nos da problemas. Al contrario, nos ayuda. Pero en determinadas circunstancias, no tenemos suficiente información o nos influye el contexto y esta reconstrucción es ambigua o defectuosa.

Objetivos

- Reflexionar acerca del papel de la percepción a la hora de construir la “realidad”.

Desarrollo

Presentación de imágenes. Se pueden presentar de manera individual o en su totalidad. A continuación, se debate sobre lo que ve el participante en cada lámina. Si la actividad

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

es en grupo, se recogen las diferentes respuestas y se abre un debate entre los diferentes miembros acerca de lo percibido, y el por qué se ha visto una cosa y no otra.

- Lámina 1. Ilusión de Charles Allan Gilbert (1892). Ante la información ambigua, no sabemos si estamos viendo un pato o un conejo, una calavera o una señora.
- Lámina 2. Ilusión de Zöllner (1860). A pesar de que estas rectas son paralelas, parecen inclinarse por influencia de las líneas diagonales.
- Lámina 3. Ilusión de Baingio Pinna (2002). Estas líneas parecen cruzarse, pero se trata de círculos concéntricos. Se puede inferir una espiral, aunque se trate de círculos.
- Lámina 4. Ilusión de Jastrow (1889). Cuál es más grande? Las dos barras tienen el mismo tamaño, aunque no lo parezca.
- Lámina 5. Ilusión de Boring (1939). Ante la información ambigua, no sabemos si estamos viendo una anciana o una joven.

Lamina 1



Lámina 2

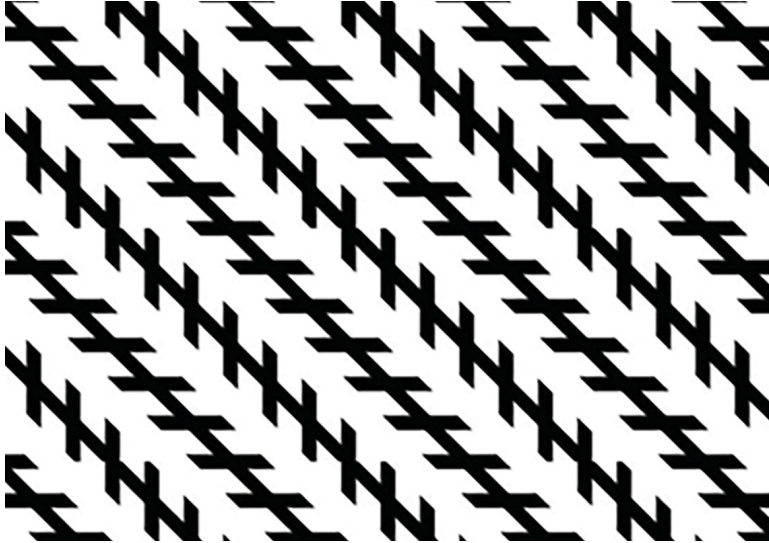


Lámina 3

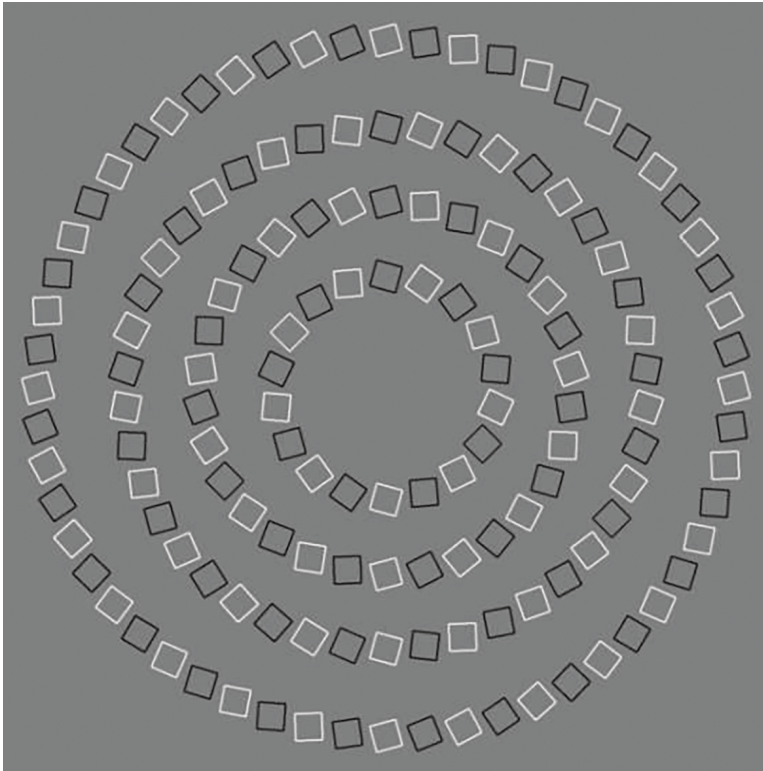


Lámina 4

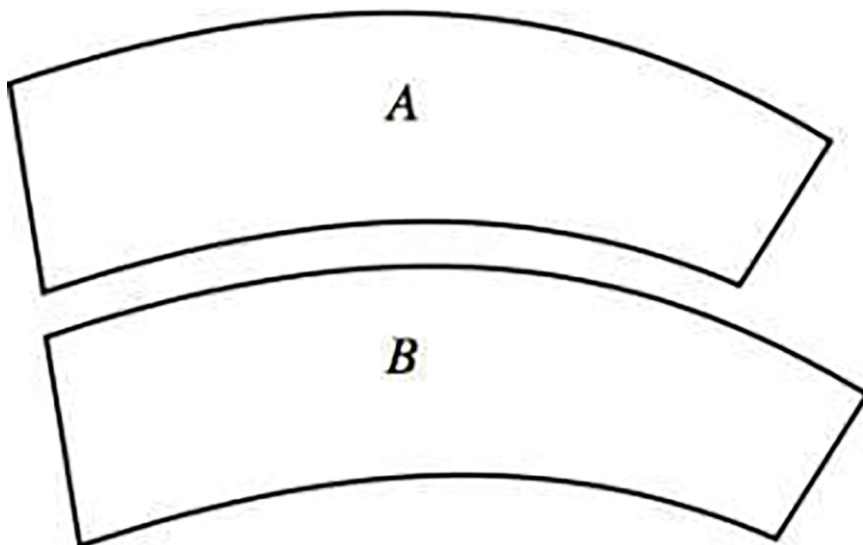


Lámina 5





Recuerda:

Esta sesión está orientada a la reflexión y a que los participantes se sientan cómodos/as compartiendo experiencias y puntos de vista.

Actividad 3.1.3. Seis gafas para ver el mundo

Esta técnica adapta la metáfora de Edward de Bono de ponerse o quitarse sombreros de diferentes colores: blanco, rojo, negro, amarillo, verde y azul. En este ejercicio, se utilizan gafas en lugar de sombreros. Cada color representa una actitud que debemos tomar y defender cuando nos ponemos esas gafas de manera imaginaria o real. Se plantean dos formas diferentes de hacer el ejercicio.

Objetivos

- Fomentar el ponerse en el lugar del otro, permitiendo valorar la realidad desde diferentes puntos de vista.
- Permitir ofrecer a cada participante la oportunidad de adoptar distintos puntos de vista y roles de pensamiento, cada vez que se “quita unas gafas” y se “coloca” otras.
- Favorecer la flexibilidad cognitiva.

Desarrollo

APLICACIÓN A: Puede proponerse un tema o situación concreto que preocupe o interese al interno o la interna y que “vea” y describa la situación desde la perspectiva que le ofrece cada una de las gafas. Los colores de las gafas pueden combinarse, no hay por qué usar unas cada vez.

APLICACIÓN B: cada miembro del grupo se le asigna unas gafas de un color y se les pide que analice un problema desde esa perspectiva.

Tarjetas de las gafas de colores

Gafas blancas. Las neutrales

- Debes comportarte como un ordenador, céntrate en los hechos y en las cifras. Actúa de manera neutral y objetiva, no interpretes, no opines.
- Debes exponer los datos tal cual los tengas, sin argumentación, ni explicación alguna.
- Haz hincapié en la diferencia entre hechos creídos y hechos verificados.

Gafas rojas. Las emocionales

- Céntrate en las emociones, los sentimientos y los aspectos no racionales del pensamiento.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

- Puedes expresar las intuiciones, presentimientos, etc., sin necesidad de justificar ni explicar lo que sientes.
- No tienes por qué ser expresar emociones lógicas ni coherentes.

Gafas negras. Las críticas

Representan el lado lógico y crítico. Dejan de lado la creatividad y los aspectos más generativos y constructivos del pensamiento. Debe ser un pensamiento lógico y veraz, pero no tiene por qué ser justo. Su objetivo es señalar los errores de forma objetiva. Debe también señalar riesgos, peligros, diferencias y problemas potenciales que puedan surgir en el futuro.

Gafas amarillas. Las optimistas

Representan el lado positivo y optimista. Es el pensamiento constructivo que siempre ve los beneficios de algo. Las gafas amarillas permiten expresar ese optimismo, pero debe hacerse aportando argumentos y explicando las razones de ese optimismo. Es la actitud opuesta a las gafas negras.

El pensamiento de las gafas amarillas es el contractivo y generativo. Se ocupa de la operatividad, de hacer que las cosas ocurran.

Gafas verdes. Las creativas

Es el pensamiento creativo y lateral. Se encarga de las nuevas ideas, nuevos conceptos y nuevas percepciones, del cambio. Debe desechar viejas ideas y generar otras nuevas.

El mero hecho de “ponerse” las gafas verdes no nos convertirá en más creativos, pero ofrece una oportunidad para serlo y dejar de lado nuestro aspecto crítico o negativo. Las gafas verdes te ofrecen la oportunidad de buscar e indagar nuevos caminos, buscar una alternativa para encontrar ideas innovadoras y nuevas.

Gafas azules. Las organizadoras.

Deben organizar el pensamiento y dar las instrucciones necesarias para pensar y controlar al resto de sombreros.

El azul sugiere distancia, tranquilidad y autodominio, pero también es el color del cielo, que está por encima de todo. El azul no se limita a organizar la utilización de las otras gafas, sino que también permiten al que las lleva organizar los aspectos del propio pensamiento, tranzando el camino que se debe seguir. Las gafas azules también son las encargadas de realizar la síntesis final.

A continuación, se pone un ejemplo de cómo resolver un problema desde el punto de vista de cada una de las gafas:

Tras la situación provocada por el COVID, ¿Cómo se debe vivir esta nueva normalidad: si en aislamiento social o retomando nuestro ritmo cotidiano?

(Tomado de <https://elcasopablo.com/2015/09/17/dinamica-6-sombreros-para-pensar/>)

Gafas blancas – Perspectiva objetiva (Información y hechos)

Desde que inició la pandemia, diferentes gobiernos de distintos países decidieron establecer cuarentenas en sus ciudades y mantener en aislamiento a toda la población, con el fin de evitar el mayor número de contagios posibles. La Organización Mundial de la Salud dice que hasta no tener una vacuna contra la COVID-19, se debe mantener el aislamiento social, con esto se asegura que el número de contagios sea muy bajo y con ello los servicios de salud no sobrepasen su capacidad máxima en caso de haber alguna emergencia. A pesar de que el 80% de las personas contagiadas no sufren de padecimientos graves, es un hecho que las persona que padecen de alguna enfermedad crónica pueden requerir hospitalización, por lo que estas personas tendrán que vivir de forma aislada hasta que se desarrolle una vacuna.

Gafas rojas – Intuición (Emoción y sentimientos)

Presiento que las condiciones en las que nos encontramos actualmente, debido al COVID-19, seguirán siendo las mismas hasta que se logre desarrollar una vacuna, por lo menos hasta el año 2021, ya que a lo largo de este tiempo no se ha podido avanzar en el hallazgo de una vacuna que logre combatir a la enfermedad. Pienso que seguiremos viviendo de manera aislada y seguirá habiendo problemas económicos a nivel global.

Gafas negras – Voz del juicio (Análisis crítico)

Seguir viviendo de manera aislada cambiará todos los panoramas, desde cómo nos relacionábamos como sociedad, la manera trabajar, de estudiar y de convivencia. Puede que nos lleguemos a acostumbrar a la nueva normalidad, pero costará mucho trabajo el poder adaptarnos. La manera en que se hacían negocios cambiará de tal forma que puede haber grandes riesgos en las economías de grandes empresas y como resultado habrá devaluaciones de la moneda, y las que anteriormente eran grandes potencias mundiales se verán afectadas y decaerán.

Gafas amarillas – Lógica positiva (Beneficios y ventajas)

La nueva normalidad, es decir, vivir en aislamiento social, permite que estando en casa con nuestros seres queridos podamos establecer lazos de unión aún más fuertes, conocernos como familia y poder limar asperezas, solucionar algún conflicto que quedó pendiente en el pasado. También al pasar mayor tiempo en casa, puede ser el momento adecuado para pasar mayor tiempo con los hijos y brindar esa atención que anteriormente era difícil dar por falta de tiempo y el estrés del trabajo. Como sociedad es una buena oportunidad de pensar sobre el gran daño que le estamos haciendo al planeta en el que vivimos y establecer nuevas estrategias de conservación.

Gafas verdes – Creatividad (Alternativas y propuestas)

Es una oportunidad para hacer lo que siempre quisiste lograr, y explotar tu imaginación en la creación o elaboración de alguna manualidad, o probar tu destreza en el área de las artes,

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

como: la música, el cine, la pintura, la fotografía, el baile o tus habilidades en cuestiones de tecnología, como editar un video, componer música, crear un canal en You Tube y subir contenido propio y original. También es un momento ideal para renovar la pintura de tu hogar, organizar tus herramientas, hacer la receta de cocina que nunca te dio tiempo de poder concretarla, o poder realizar actividades físicas dentro de casa, establecer nuevas rutinas de ejercicio para mantenerte activo y mantener una buena salud física.

Gafas azules – Visión global (director de orquesta)

Para poder vivir ante la nueva normalidad, en aislamiento social, es necesario seguir con las indicaciones del Sector Salud, así como mantenerse al tanto de los comunicados de La Organización Mundial de la Salud, evitar cualquier información falsa y la propagación de la misma. Estar en aislamiento social significa, salir en la medida de lo posible, lo menos de casa, sólo si es necesario y mantener la sana distancia en la calle.

Actividad 3.1.4. Abre los ojos (opcional)

“Abre los ojos” es una película cuyo discurso se circunscribe en base a un concepto principal: la dualidad. La dualidad entre el mundo real y el de los sueños, entre lo feo y bello, entre el amor y el desamor, entre el pasado y el presente y por supuesto, entre la vida y la muerte.

Objetivos

- Reflexionar acerca de la relatividad de la realidad.

Desarrollo

1. Visionado de la película.
2. Reflexión acerca de las dimensiones de realidad presentadas en la película.
3. Puesta en común.

SESIÓN 2. COMUNICACIÓN

1. Introducción

En la construcción e interpretación de la realidad de cada uno/a es fundamental la comunicación.

La comunicación es un proceso a través del cual se transmiten y reciben datos, ideas, opiniones y actitudes con el objetivo de lograr comprensión y promover la acción (Sarmiento y Vilches, 2016). La comunicación es un intercambio (Ongallo, 2007), lo que implica que estamos en un proceso dinámico y complejo. Es por ello que vamos a centrarnos en los axiomas de comunicación de la teoría de comunicación humana que nos permiten abordar este fenómeno tan complejo desde un enfoque sistémico.

Etimológicamente comunicación proviene del latín “*comunicare*”, que se traduce como: “poner en común, compartir algo”.

A lo largo de la sesión se trabajarán aspectos relacionados con la comunicación verbal y no verbal, la subjetividad que se da en la comunicación y la importancia que tiene el contexto.

2. Objetivos

- Acercar a los usuarios al concepto de la comunicación desde un enfoque sistémico que permita entender toda conducta humana en clave de comunicación.
- Trabajar la importancia de la comunicación y los elementos que intervienen en ella.
- Tomar conciencia de los propios patrones de comunicación.
- Tomar conciencia de la importancia de la interpretación en las interacciones comunicativas y de qué manera se influyen mutuamente las maneras de comunicar de las personas.

3. Contenido psicoterapéutico

A lo largo de esta sesión se van a abordar los elementos básicos de la teoría de la comunicación humana para acercarnos al concepto de comunicación desde un enfoque sistémico que nos permita entender la comunicación desde un enfoque más amplio. Tradicionalmente se entendía la comunicación con un esquema que recogía básicamente los elementos de emisor, mensaje y receptor, pero que dejaba a un lado elementos fundamentales para entender la comunicación, tanto el contexto como las interrelaciones que se dan entre los diferentes elementos.

Los fundamentos teórico-conceptuales de la Escuela de Palo Alto se resumen en los “Axiomas de la Comunicación” (Watzlawick et al., 1967). A lo largo de la sesión iremos desarrollando estos principios, que por motivos psicoeducativos no se expondrán en el orden en el que fueron establecidos por los autores.

En primer lugar, establecen que es imposible no comunicar, por lo que toda conducta, todo comportamiento tiene valor de mensaje. Incluso cuando no queremos comunicar estamos comunicando que no queremos comunicarnos. Y es que no sólo se comunica a través de la palabra; el silencio o la conducta, por ejemplo, también comunican.

En segundo lugar, mantienen que en toda comunicación hay un aspecto de contenido y un aspecto relacional, clasificando el segundo al primero y que supone, por tanto, una “meta comunicación”. Es decir, que es la relación que se establece entre los protagonistas de la comunicación la que permite contextualizar el contenido de dicho contenido. Las mismas palabras en contextos relacionales distintos tienen significados diferentes.

Queremos relacionar este axioma con el que establece que hay una comunicación analógica (no verbal) y una digital (verbal) y es que el contenido se trasmite en forma digital, mientras que la relación se transmite de forma analógica.

La comunicación analógica, no verbal, cumple diferentes funciones: enfatiza el lenguaje verbal, expresa sentimientos y emociones, sirve para sustituir palabras y orientar la forma en que debe ser interpretado el mensaje verbal (pudiendo contradecirle) y, en definitiva, es el encargado de regular la comunicación. Se establecen tres categorías:

- **Kinésica**. Se encarga de estudiar el movimiento corporal como los gestos, las expresiones faciales, la sonrisa, el contacto ocular, la postura, el aspecto físico, la altura, el peso o el aspecto general del comunicante.
- **Paralingüística**. Se encarga de estudiar los aspectos no semánticos del lenguaje como la intensidad o volumen de la voz, la calidad y fluidez de pronunciación, las vocalizaciones, la velocidad, el ritmo, el tono, el llanto o la risa.
- **Proxémica**. Se encarga de estudiar el uso del espacio personal y social. Estudian la distancia distinguiendo entre: distancia íntima (personas con confianza), distancia personal (relaciones cotidianas sin intimidad), distancia social (extraños) y distancia pública (para dirigirse a un grupo de personas).

La comunicación digital, verbal, es la encargada de transmitir los aspectos del contenido propiamente dicho, contando con una sintaxis lógica sumamente compleja.

Dos aspectos relevantes a tener en cuenta:

- **Congruencia**. La comunicación es congruente cuando las informaciones que transmiten en el plano verbal y el no verbal son coincidentes, e incongruente, cuando la información transmitida en un nivel de comunicación descalifica la transmitida por el otro. Congruente es decir “no” mientras se niega con la cabeza, incongruente sería decir “yo no estoy gritando” usando un tono y una intensidad muy elevadas.
- **Sinceridad**. En el caso de la comunicación verbal la persona puede tener control sobre lo que dice, mientras que la conducta no verbal es más difícil de controlar al estar mediada por conductas automáticas e inconscientes. Así, en el caso de incongruencia, prima el mensaje no verbal sobre el verbal, al resultar más creíble el primero.

En tercer lugar, plantean que la definición de la interacción está siempre condicionada por la puntuación de las secuencias de comunicación entre los participantes, es decir, que la interpretación que hagan de las interacciones es lo que condicionará la comunicación.

Gran parte de los conflictos interpersonales son producto de malentendidos a la hora de puntuar una secuencia de hechos. Si no somos capaces de pararnos a entender cómo está puntuando el otro la realidad, puede ser que malinterpretemos su comunicación y eso de pie al conflicto.

Toda relación de comunicación es simétrica o complementaria, según se base en la igualdad o en la diferencia de los agentes que participan en ella, respectivamente. En el plano laboral, un ejemplo de relación complementaria sería la mantenida por compañeros de trabajo, mientras que una relación simétrica podría darse entre el jefe y el trabajador; en el plano familiar la complementariedad puede darse en una relación fraternal, mientras que la simetría se da en las relaciones padre-hijo.

En una relación “sana” la simetría y la complementariedad se alternan sin poner en peligro la relación, las dificultades comienzan cuando se da una rigidez en el patrón de conducta. En este sentido hay que tener en cuenta que las escaladas simétricas tienen el peligro de acabar en violencia, sería el típico esquema de “Y yo más”.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- Comunicación verbal y no verbal.
- La subjetividad en la comunicación.
- La importancia del contexto en la comunicación.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

- Actividad 3.2.1. La historia del martillo.
- Actividad 3.2.2. Imposible no comunicar.
- Actividad 3.2.3. Comunicar sin palabras.
- Actividad 3.2.4. Seis sabios y el elefante.
- Actividad 3.2.5. “El insulto” (película). Opcional.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 3.2.1. La historia del martillo

En la comunicación existen elementos personales de carácter cognitivo, volitivo y emocional que influyen en ella. Las interacciones comunicativas tienen componentes subjetivos.

Objetivos

- Reflexionar acerca de la complejidad de la comunicación.
- Reflexionar sobre la importancia del contexto en la comunicación.

Desarrollo

Se proyecta el video o se lee el cuento, en función de lo que se considere más oportuno. A continuación, se realiza un análisis del cuento, ya sea de manera individual o grupal. Para ello pueden hacerse preguntas, como por ejemplo: *¿Había realmente un conflicto o el protagonista lo ha creado su mente? ¿Presuponemos a menudo las cosas? ¿Tienes un conflicto con alguien porque le has prejuzgado, o le has prejuzgado y eso te ha llevado a tener un conflicto? ¿En alguna ocasión te han prejuzgado a ti?*

Video: <https://youtu.be/3D1veXL96uk>

“El martillo prestado”

“Un hombre quiere colgar un cuadro. El clavo ya lo tiene, pero le falta un martillo. El vecino tiene uno. Así, pues, nuestro hombre decide pedir al vecino que le preste el martillo.

Pero de camino a casa de su vecino, le asalta una duda:

–“¿Qué? ¿Y si no quiere prestármelo?...

Ahora recuerdo que ayer me saludó algo distraído... Quizás tenía prisa...

Pero quizás la prisa no era más que un pretexto, y el hombre abriga algo contra mí...

¿Qué puede ser?...

Yo no le he hecho nada; algo se le habrá metido en la cabeza...

Si alguien me pidiese prestada alguna herramienta, yo se la dejaría enseguida...

¿Por qué no ha de hacerlo él también?...

¿Cómo puede uno negarse a hacer un favor tan sencillo a otro?... Tipos como éste le amargan a uno la vida...

Y luego todavía se imagina que dependo de él... Sólo porque tiene un martillo...

¡¡¡Esto ya es el colmo!!!”

En medio de todas estas cavilaciones, nuestro hombre llega a su destino, toca el timbre, se abre la puerta y, antes de que el vecino tenga tiempo de decir «buenos días», nuestro hombre le grita furioso:

–¡Quédese usted con su martillo, estúpido!

Tras la lectura o audición del cuento, se puede analizar a través de las siguientes preguntas:

- ¿Había realmente un conflicto, o lo ha creado su mente?
- ¿Cómo tu análisis de las situaciones puede estar cargada de prejuicios?
- ¿Has dado por ciertas muchas cosas sin apenas cuestionarlas?
- ¿Qué fue primero, el huevo o la gallina? ¿Tienes conflicto con alguien porque le has prejuzgado, o le has prejuzgado y eso te ha llevado a tener un conflicto?
- ¿Te complicas tú mismo tu realidad con los demás?
- ¿De quién depende el “clima mental” con el que te relaciones con los demás?
- ¿Das por válidas algunas presunciones sobre la conducta de los demás?

Actividad 3.2.2. Imposible no comunicar

La premisa de que toda conducta es comunicación va a guiar la unidad y en este sentido algo tan sencillo como hacer ver que todo lo que hacemos y no hacemos es fundamental en términos de comunicación, resulta prioritario en esta sesión.

Objetivos

- Experimentar uno de los axiomas de la comunicación: «es imposible no comunicar».
- Reflexionar acerca de lo no dicho y como opera en los vínculos y en los grupos.
- Vivenciar la comunicación no verbal.

Desarrollo

El/la terapeuta solicitará la presencia de un voluntario o voluntaria del grupo para realizar una actividad. Una vez seleccionada la persona, se retira del aula junto al terapeuta y se le informa que al ingresar deberá cumplir con la siguiente consigna: «no tienes que comunicarle nada a ninguno/a de tus compañeros/as». El/la terapeuta ingresará primero e informará al grupo que al voluntario/a se le acaba de dar una consigna y deben descubrir cuál es. Mientras el voluntario/a intenta cumplir con la consigna, el resto del grupo debe decir cuál fue la consigna que se le asignó.

Si después de 5 minutos nadie pudo descubrir cuál era la consigna, finaliza la actividad y se da a conocer la misma. Luego, en grupo se reflexiona acerca del axioma que dice que es imposible no comunicar.

A continuación, se visiona el vídeo “Es imposible no comunicar”.

https://youtu.be/aFct_QyAYys

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Se realiza la actividad de reflexión en grupo a partir de preguntas como por ejemplo: se visiona el vídeo y se reflexiona al respecto:

- *Uno de los protagonistas de la escena no dice una sola palabra, ¿significa eso que no comunica nada?*
- *¿Por qué crees que, a pesar de su silencio, la otra persona parece entender lo que quiere decir?*
- *¿Qué crees que está comunicando sin hablar?*

Actividad 3.2.3. Comunicar sin palabras

La relación entre los diferentes tipos de comunicación y la transmisión de emociones e ideas racionales se puede presentar de forma muy gráfica a través de juegos como Tabú o Gestos. Mientras que en el juego del tabú será más difícil comunicar emociones, en el juego de gestos los conceptos afectivos serán más fáciles de transmitir que los conceptos abstractos. En caso de que la actividad se deba aplicar de manera individual, se propone otro ejercicio en el que se trabaja la comunicación no verbal y la importancia del contexto.

Objetivos

- Vivenciar la vinculación entre la comunicación no verbal y el aspecto relacional de la comunicación, y entre la comunicación verbal y el aspecto de contenido.
- Reflexionar acerca de las diferencias entre la comunicación verbal y la comunicación no verbal.

Desarrollo

Se visionará con el/la participante o los participantes el vídeo “Trogloditas”

https://youtu.be/ivY_PA8bisM

El objetivo será reconocer a continuación algunos elementos de la comunicación. Para ello, se puede hacer preguntas como: *¿Qué tipo de comunicación están utilizando los trogloditas? ¿Qué crees que se está explicando en este vídeo? No se usa el lenguaje verbal en ningún momento, sin embargo, puedes comprender perfectamente lo que está sucediendo.*

También está la opción de jugar al Tabú o Gestos con el grupo, realizando posteriormente una reflexión en la que se va a incidir en la facilidad para transmitir aspectos emocionales de manera no verbal, en contra de lo que ocurre con los conceptos abstractos.

Actividad 3.2.4. “Seis sabios y el elefante”

Puntuar la secuencia de hechos condiciona nuestra forma de interpretar la comunicación y la relación.

Objetivos

- Reflexionar de la influencia de la posición personal a la hora de enfrentarse a la realidad.
- Vivenciar la subjetividad de la comunicación.

Desarrollo

Se lee el cuento y se debate al respecto. Para ello, podemos hacer preguntas como:

- *¿Tenían razón los ciegos en sus afirmaciones?*
- *¿Lograron su objetivo de descubrir cómo es un elefante?*
- *Organizar una votación para decidir qué sabio tiene más razón, ¿contribuiría a aclarar cómo es en realidad un elefante?*
- *¿Qué deberían hacer los sabios para avanzar en el conocimiento de cómo es un elefante?*

Cuento de los Seis Sabios Ciegos

Seis hindúes sabios, inclinados al estudio, quisieron saber qué era un elefante. Como eran ciegos, decidieron hacerlo mediante el tacto. El primero en llegar junto al elefante, chocó contra su ancho y duro lomo y dijo: «Ya veo, es como una pared». El segundo, palpando el colmillo, gritó: «Esto es tan agudo, redondo y liso que el elefante es como una lanza». El tercero tocó la trompa retorcida y gritó: «¡Dios me libre! El elefante es como una serpiente». El cuarto extendió su mano hasta la rodilla, palpó en torno y dijo: «Está claro, el elefante, es como un árbol». El quinto, que casualmente tocó una oreja, exclamó: «Aun el más ciego de los hombres se daría cuenta de que el elefante es como un abanico». El sexto, quien tocó la oscilante cola acotó: «El elefante es muy parecido a una soga». Y así, los sabios discutían largo y tendido, cada uno excesivamente terco y violento en su propia opinión.

Actividad 3.2.5. “El Insulto” (película). Opcional.

La comunicación implica, además de simetría o complementariedad, una puntuación, es decir, que los elementos que forman parte de la interacción se influyen mutuamente en todo momento. Dado que cada una de las partes que intervienen en la comunicación estructura e interpreta la información de manera diferente, ambos sienten al mismo tiempo que sólo están reaccionando a la conducta del otro, cuando lo cierto es que se están retroalimentando continuamente. De aquí surgen innumerables malentendidos que nos dificultan la comprensión del otro y la convivencia.

Objetivos

- Reflexionar acerca de las dinámicas de comunicación.
- Favorecer el acercamiento al concepto de puntuación o interpretación de la comunicación.
- Reflexionar acerca de cómo influyen las vivencias propias en la interpretación de hechos actuales.

Materiales

- Vídeo “El insulto” (doblada al español): <https://youtu.be/mN4VFPjC26s>
- Ficha de trabajo 6

Guía para el ejercicio

Se visionará la película, para proceder después a comentarla.

FICHA DE TRABAJO 6

Argumento: Una discusión surgida de un incidente trivial lleva al cristiano libanés Tony y al refugiado palestino Yasser a intercambiar duras palabras después de que Yasser intentara reparar una tubería de desagüe en el balcón de Tony. Las consecuencias conducen a la violencia y a enfrentamientos ante la justicia, llegando a convertirse en un caso nacional que reabre viejas heridas capaces de dividir a todo el país.

Se puede plantear una serie de cuestiones para guiar la reflexión:

- *¿Consideras que los protagonistas actuaron adecuadamente? ¿Se podría haber hecho algo distinto?*
- *¿Quién inició la escalada simétrica? ¿Cómo se podría romper dicha escalada?*
- *¿Crees que alguno de los dos tiene razón?*
- *¿Es importante identificar la dinámica de comunicación que hay detrás de un conflicto? ¿Por qué?*
- *¿Crees que las personas deben pagar por lo que han hecho otros miembros de su grupo o comunidad?*
- *¿Qué significa la frase del abogado: “Nadie tiene el monopolio del sufrimiento”?*

SESIÓN 3. COMUNICACIÓN PERSUASIVA Y MANIPULACIÓN

I. Introducción

La comunicación es una de las formas más efectivas de cambiar actitudes (Moya, 1999). Dentro del ámbito de la comunicación, la comunicación persuasiva es una modalidad de influencia social, donde el emisor planifica y tiene como objetivo ejercer influencia en el receptor a través de una argumentación elaborada con tal propósito (Cuevas, 2016). Es, por tanto, un intento organizado de modificar la conducta (y/o actitudes) de otras personas mediante la interacción simbólica (Petty y Cacioppo, 1986). Es la intencionalidad con la que se realiza la comunicación el aspecto clave que diferencia el proceso persuasivo de otras formas de influencia, como la manipulación (Cuevas, 2016). Cuando hablamos de manipulación nos referimos

a una acción que puede incluir distorsión de la verdad e incluso algún tipo de coacción, y que siempre opera en detrimento de los intereses ajenos. La manipulación nos permite conseguir nuestros fines sin que la persona sea consciente (Van Dijk, 2006).

En la persuasión, en cambio, usamos argumentos para que nuestro interlocutor decida por sí mismo. Desde el primer momento, éste es consciente de nuestra intención de hacerle cambiar de opinión. Por supuesto, el proceso implica una serie de estrategias que aplicamos para encaminar su decisión en el sentido adecuado. A diferencia de otro tipo de relaciones en las que se produce un equilibrio y ambos ganan, cuando hablamos de manipulación psicológica hay un claro ganador (el manipulador) y una víctima (la persona que es manipulada) (Van Dijk, 2006).

Estrategias de persuasión y manipulación, han sido frecuentemente utilizadas por las organizaciones terroristas para reclutar y captar nuevos adeptos. Uno de los elementos diferenciadores de los grupos yihadistas es su capacidad para articular sus discursos utilizando el *storytelling* (Cañete, 2019). El *storytelling* es el uso específico de una narrativa emocional ordenada de determinada manera que trata de atraer y conmover para **persuadir** (López y Casares, 2017).

Con esta sesión se pretende que cada participante conozca estas estrategias de influencia social de tal forma que pueda desarrollar una actitud crítica ante determinadas estrategias comunicativas.

2. Objetivos

- Conocer las características de la comunicación persuasiva.
- Diferenciar entre persuasión y manipulación.
- Detectar su uso en los mensajes de influencia social.
- Reflexionar acerca de la manipulación que lleva a la radicalización violenta y las consecuencias.

3. Contenido psicoterapéutico (adaptado a partir del programa PIDECO)

En su conjunto, las definiciones existentes sobre la manipulación se orientan a un acto de tipo psicológico, que implicaría la toma de control del comportamiento de una persona mediante la eliminación de su juicio crítico y su capacidad reflexiva, logrando influir en las acciones, el pensamiento y las emociones del sujeto. Para Rosales, Jiménez, Serio y Castro (2005), uno de los objetivos de la comunicación humana es influir en otras personas, pero cuando una persona busca influir con la intención de socavar, con estrategias simuladas y más o menos sutiles, la autonomía y los derechos del resto, estamos en presencia de una manipulación interpersonal y ante un fenómeno de influencia.

Por su parte, Van Dijk (2006), señala que la manipulación supone un abuso de poder y dominación. Implicaría el ejercicio de una forma de influencia ilegítima por medio del discurso, en el que las personas manipuladoras hacen que el resto creen y hagan cosas que son favorables para ellas en detrimento de sí mismas. Para ejercer dicho proceso, tienen que tener una serie de características que les hagan más proclives a actuar de manera abusiva respecto a las demás personas.

La manipulación puede realizarse a través de diferentes estrategias pero todas ellas tienen como eje común el lenguaje, tanto verbal como no verbal. Vicente Casado (2004, 2006) plantea tres estrategias generales, que son amenazar, criticar o inhibirse, en las que se combinarían las formas de comunicación no asertiva: agresividad (activa y pasiva) o pasividad. En el primer caso, se utilizarían técnicas de chantaje emocional, acoso o violencia. En el segundo caso, a través de la inhibición y la crítica/amenaza posterior, se traspasaría la responsabilidad hacia la otra persona, haciendo que la acción surja por parte de ésta, que sienta que es quien debe actuar y preocuparse por el bienestar del resto. En este caso, la manipulación pasaría desapercibida hasta que la relación se ha estabilizado, y se ha convertido a la otra persona en su súbdita. Una forma especialmente dañina de manipulación, que suele ser la más frecuente, se da cuando aparecen de manera conjunta los dos tipos de estrategias (patrón pasivo-agresivo), de tal manera que la persona piensa que deben ser el resto quienes resuelvan sus problemas, y cuando no reaccionan de la manera esperada les hacen sentir culpables o les atemorizan con amenazas o agresiones.

Por último, hay que establecer una clara diferencia entre los procesos persuasivos y manipulativos. Mientras que **la persuasión** pretende la consecución de un objetivo teniendo en cuenta los intereses de la otra parte, **la manipulación** busca el beneficio propio usando métodos coercitivos e impositivos. La diferencia radicaría en que en la persuasión la otra parte es libre de creer y actuar como considere oportuno (en función de si aceptan o no los argumentos dados) mientras que en la manipulación se le asigna un papel pasivo, al no ser capaces de comprender las verdaderas intenciones o consecuencias de las creencias o acciones defendidas por quien manipula (Van Dijk, 2006).

La persuasión es un elemento presente en la vida cotidiana, ya que contribuye en los procesos educativos y de socialización de las personas y los grupos, así como para mantener el orden y la organización social (Cuevas, 2016). Podemos hablar de persuasión constructiva, como la que se emplea en la enseñanza o en la crianza, y de persuasión coercitiva (minoritaria) que se caracteriza por ejercer una presión intensa sobre el sujeto, limitando su libertad de elección, para aumentar la probabilidad de obtener el objetivo buscado (Rodríguez-Carballeira, 1992). Nosotros nos vamos a centrar en la comunicación persuasiva de tipo coercitivo.

Moya (1999) recoge los elementos clave en el proceso de persuasión agrupándolos según se refieran a la fuente, el mensaje o el receptor.

La fuente persuasiva

La capacidad de influir sobre los demás varía de una persona a otra y depende de diferentes elementos:

- *Credibilidad de la fuente.* A mayor credibilidad de la fuente, mayor capacidad para lograr el cambio de actitud (Hovland, 1953). La credibilidad de una fuente depende de diversos factores:
 - Competencia; el conocimiento del tema y la capacidad para proporcionar información adecuada. Este factor depende, a su vez, de numerosas características. O’Keefe (1990) relacionó la competencia con las siguientes variables: el nivel educativo, la ocupación y experiencia relacionada con la información; la fluidez en la transmisión del mensaje; hacer referencia a fuentes con autoridad o prestigio; y la posición defendida por el emisor.
 - Sinceridad; el hecho de que se perciba la fuente sin afán de lucro y sin intención persuasora, o que vaya en contra de su propio interés, aumenta la sensación de sinceridad en el receptor.
- *Atractivo de la fuente.* En general, las fuentes más atractivas poseen un mayor poder persuasivo. A las fuentes percibidas como atractivas:
 - se le presta mayor atención y, por tanto, a su mensaje,
 - influye en la fase de aceptación a través del proceso de identificación, si el receptor siente deseo de parecerse a él,
 - incrementar la credibilidad de la fuente.
- *Poder de la fuente.* Hace referencia a la capacidad de la fuente para controlar los resultados que el receptor puede obtener a través de recompensas y castigos.
- *Semejanza con el receptor.* La semejanza actitudinal produce en general una mayor atracción hacia la fuente (Berscheid, 1985).

El mensaje

Mensajes racionales o emotivos: los racionales (que presentan evidencias en apoyo del mensaje) tienen mayor fuerza cuando se quiere cambiar una actitud basándose en aspectos cognitivos, mientras que los emotivos influyen cuando la actitud está basada en aspectos afectivos.

Mensajes basados en el miedo y la amenaza: mensajes de tipo emotivo.

Calidad y cantidad de los argumentos: los argumentos que hacen referencia a consecuencias probables o deseables (Wegener, Petty y Klein, 1991) y lo que aportan explicaciones causales (Slusher y Anderson, 1996) tienen un mayor potencial de cambio.

Información estadística o basada en ejemplos: el impacto de la información basada en ejemplos es mayor que el de la información basada en datos estadísticos (Taylor y Thompson, 1982).

Conclusión explícita o implícita: en la medida que los receptores pueden extraer por ellos mismos la conclusión, se encuentren motivados y el mensaje sea comprensible, aumentan de manera significativa los procesos de retención y aceptación.

El receptor

La calidad de los argumentos influía más en las actitudes de quienes tenían alta autoestima y se encontraban más implicados, ya que al sentirse más seguros, se implican más en el análisis de los argumentos, mientras que la credibilidad de la fuente tiene mayor influencia en quienes están poco implicados (Moya, 1999).

Resistencia a la persuasión

Los receptores disponemos de numerosos mecanismos para eludir la influencia de la multitud de mensajes persuasivos que a diario nos asedian.

- Desde la teoría de la inoculación plantean que la pre-exposición a una forma debilitada de información que cuestione sus actitudes aumentará la resistencia ante tales planteamientos.

McGuire (1966) plantea que la inoculación es eficaz porque facilita la práctica de defensa de las creencias propias y porque incrementa la motivación del individuo para defenderse.

- La distracción influye negativamente sobre el impacto de un mensaje persuasivo. Según McGuire (1966), los elementos que pueden distraer cuando se recibe un mensaje persuasivo interfieren con el aprendizaje de los argumentos y por tanto reducen el cambio de actitud.

Los efectos de la prevención

La teoría de la inoculación plantea que al poner sobre aviso a una persona de que van a intentar persuadirlo tiene como efecto incrementar su resistencia ante esa persuasión. Petty y Cacioppo, (1977, 1979) refieren dos formas de realizar estos avisos:

- Avisándoles de que se les va a intentar persuadir, sin concretar detalles.
- Avisándoles de que se les va a intentar persuadir, explicando de qué trata el intento de persuasión.

Dichos autores señalan que ambas formas de inoculación producen resistencia ante la persuasión, ya que ambos estimulan la elaboración de contraargumentos. Cuando se ofrece información general, la contraargumentación se produce durante la recepción del mensaje, mientras que cuando la información es la contraargumentación, se produce antes de su recepción. La prevención también puede provocar un cambio anticipado de actitud, al querer la persona parecer difícil de persuadir. Papageorgis (1968), planteó que los cambios actitudinales dependían del grado de implicación en el tema para el receptor: si estaba implicado la prevención tenía efecto, mientras que cuando se está poco implicado en el tema la prevención apenas afectaba al cambio de actitud.

Algunas técnicas de manipulación de la información

Como ya hemos dicho, la manipulación se diferencia de la persuasión, básicamente, por la existencia de dos niveles de intencionalidad, uno de los cuales no es conocido por el receptor al ser ocultado intencionadamente por el emisor. Es en el nivel oculto, ambiguo, no conocido, en el que se produce la manipulación.

Según García-Gordillo (2000), las diferencias entre persuasión y manipulación vienen dadas en dos aspectos fundamentales: el primero, es que las premisas que se utilizan en la manipulación suelen ser falsas. Éstas pueden ser presentadas como verosímiles e incluso como ciertas, pero el manipulador conoce su naturaleza y la esconde.

El segundo, es que hay una diferencia intencional de carácter ético, ya que el manipulador es ambiguo o directamente miente porque tiene unos objetivos éticamente condenables.

A nivel social, la manipulación de la información está muy extendida hoy día, principalmente debido al uso generalizado de las redes sociales, que hacen muy difícil poder distinguir la información cierta de la manipulada. Pero puede darse en cualquier ámbito, desde la pareja, los medios de comunicación, la empresa o la política.

Los recursos de la manipulación son variados y van desde la ocultación de información o su deformación, a la mentira y la propaganda. Algunas maneras de manipular la información son (García-Gordillo, 2000):

- Jugar con los sentimientos y las emociones: Controlar la dimensión afectiva es una de las herramientas más potentes porque hace que los receptores reafirmen sus opiniones y posiciones sin necesariamente haber pasado por un razonamiento lógico, reflexivo o crítico.
- Simplificar el mensaje e incluir afirmaciones rotundas: Consiste en controlar los elementos cognitivos que nos permiten procesar y comprender un mensaje. Se utilizan conjeturas rápidas y rotundas que imposibilitan un análisis más profundo de la información, dificultando de manera intencional la comprensión del argumento. Por ejemplo, cuando una pequeña parte de un texto se imprime en letras grandes, subrayadas y al inicio, lo que además de atraer inmediatamente nuestra atención y activar la memoria a corto plazo, provoca que tengamos una comprensión parcial o sesgada de la información.
- Recurrir a lo que dice o piensa una autoridad: Es cuando se justifica una postura mediante la presentación de una persona o una figura que se reconoce socialmente como una autoridad competente. Esto es útil porque con frecuencia tendemos a considerar más a las opiniones, indicaciones o actividades de alguien a quien admiramos o de alguien que se encuentra en una posición de poder. Esto puede implicar desde la opinión de un sacerdote, un imam o un presidente, hasta la de un artista o un familiar, y su eficacia depende del contexto en el que se desenvuelve el grupo o la persona.
- Individualizar los conflictos y hacer pensar que siempre son iguales: Es cuando una situación, especialmente si es una situación conflictiva, se reduce a lo que hace, dice

o piensa una sola persona o un solo grupo de personas, escondiendo todas las otras variables que también influyen o son afectados por esa situación, contribuyendo a que un conocimiento, afecto, actitud o ideología se generalice. Un ejemplo lo encontramos cuando hablamos de la existencia de un “choque de civilizaciones”, reduciendo conflictos políticos y sociales complejos a un burdo enfrentamiento entre un hipotético ente “occidental” y otro también hipotético ente “islámico”.

- Utilizar y reforzar los estereotipos: Son útiles como técnica de persuasión porque permiten controlar valores y juicios sin tener que justificar profundamente los argumentos y sin permitir que el receptor se cuestione.
- Presentar como un todo trozos y fragmentos de información, o se ensamblan unas verdades parecidas para dar la apariencia de una verdad completa.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- Comunicación persuasiva y estrategias que se utilizan para persuadir.
- Diferenciar comunicación persuasiva y manipulación.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

- Actividad 3.3.1. El arte de vender.
- Actividad 3.3.2. La manipulación: un ejemplo.
- Actividad 3.3.3. El viaje de dos amigas.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 3.3.1. El arte de vender

Conocer al cliente, manejar las emociones, crear una necesidad o satisfacer la que hay. En eso consiste el arte de vender. Sin embargo, la línea entre persuasión y manipulación puede ser muy fina en ciertos casos.

Objetivos

- Analizar la diferencia entre persuadir y manipular.

Desarrollo

Se visionan los siguientes vídeos:

- Vídeo: “El vendedor de humo”
<https://youtu.be/dwWqMgddes4>
- Vídeo: “El mejor vendedor del mundo”
<https://youtu.be/RjPve5xGAz0>
- Vídeo: El arte de vender
<https://youtu.be/jTXUZknrrkw>

Se lleva a cabo una reflexión sobre las técnicas de persuasión o manipulación que pueden apreciarse en los vídeos. Puede ayudarse a la reflexión con preguntas como: *¿Qué elementos de persuasión puedes identificar en los vídeos? ¿Crees que se trata de persuasión o de manipulación? ¿Qué elementos de manipulación puedes identificar?*

Actividad 3.3.2. La manipulación: un ejemplo

La manipulación puede llevarse a cabo mediante estrategias relacionales como la intimidación, la culpabilización, la mentira, los halagos, los cambios de estrategia cuando ya está todo acordado y cualquier otro método que permita vencer la resistencia inicial sin llegar a ejercer la violencia física.

Es difícil reconocerla en el primer momento. Más bien se la reconoce siempre por sus efectos concretos: dejar a la persona o grupo totalmente desarmado y entregado en brazos de aquel que, precisamente, tiene los intereses más opuestos a los suyos.

Objetivos

- Aprender a reconocer una situación de manipulación.

Desarrollo

Tras poner en antecedentes respecto a la historia y enmarcar en su contexto la escena de la película y la relación entre los tres personajes presentes, se visiona el vídeo y se

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

analiza de qué manera se produce la manipulación, el efecto que tiene sobre la persona manipulada y en su relación con su entorno. Pueden ser de ayuda reflexiones como: *¿Cómo consigue la criatura que el protagonista dude de su amigo? ¿Qué elementos de la manipulación puedes identificar? ¿Has sido objeto alguna vez de manipulación? ¿En qué momento te diste cuenta de que estabas siendo manipulado? ¿Tuvo alguna consecuencia en tu relación con los demás?*

- Vídeo: “Ya no puedes ayudarme” (escena de la película *El Señor de los Anillos*).
<https://youtu.be/rAtlonNnt74>

El Señor de los Anillos. Sinopsis.

(Tomado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film750283.html>)

En la Tierra Media, el Señor Oscuro Sauron ordenó a los Elfos que forjaran los Grandes Anillos de Poder. Tres para los reyes Elfos, siete para los Señores Enanos, y nueve para los Hombres Mortales. Pero Saurón también forjó, en secreto, el Anillo Único, que tiene el poder de esclavizar toda la Tierra Media. Con la ayuda de sus amigos y de valientes aliados, el joven hobbit Frodo emprende un peligroso viaje con la misión de destruir el Anillo Único. Pero el malvado Sauron ordena la persecución del grupo, compuesto por Frodo y sus leales amigos hobbits, un mago, un hombre, un elfo y un enano. La misión es casi suicida pero necesaria, pues si Sauron con su ejército de orcos lograra recuperar el Anillo, sería el final de la Tierra Media.

Relación entre los protagonistas y contexto en el que se desarrolla la escena de la actividad:

Uno de los acompañantes y sirvientes de Frodo es Sam, su jardinero, al cual se le encomienda la tarea de ir con Frodo para ayudarlo en la misión de destruir el anillo. En el viaje, se encuentran con Golum (un hobbit que había tenido el anillo durante 500 años. Dicho anillo le dio longevidad, pero lo ha convertido en un monstruo). Golum quiere recuperar su anillo, quitárselo a Frodo y sus acompañantes. Finalmente llegan a un acuerdo y pactan el destruirlo. Golum se ofrece a guiarles en el camino hasta el monte perdido (el único lugar donde se puede destruir el anillo). Llegado el momento, Golum decide traicionarles para recuperar el anillo. Para ello, lo primero que hace es intentar apartar a Sam de la misión. Es el momento en el que se desarrolla la escena de la película que se trabaja en esta actividad.

Actividad 3.3.3. El viaje de dos amigos

Texto extraído del libro: Manipuladores Cotidianos. Manual de supervivencia, Vicente Casado, J.C. (2006). Actividad extraída del programa PIDECO.

En esta actividad se persigue que cada participante profundice en una historia donde se ve reflejado el proceso de manipulación interpersonal. Para ello, se les entregará una copia de la historia “El viaje” donde al final del texto se incluyen una serie de cuestiones a trabajar.

“El viaje”

Parecía que llevaban juntas toda una vida. Compartían ratos, conversaciones y confidencias. Sabían mucho la una de la otra y desconocían aún más. Era la elección que marcaría su futuro y habían decidido hacerla juntas. Llevaban dinero, ropa, provisiones y un burro joven al que habían llamado Rucio. Por aquella época no existían los coches, ni los autobuses y el transporte público era un lujo impensable. No era fácil para dos mujeres que apenas habían abandonado la adolescencia salir a encontrar un futuro. Se despidieron y se pusieron en marcha.

Pensaron que podían caminar las dos al lado del animal, jornada tras jornada, pero los pies se les llenaron de ampollas y tuvieron que elegir entre descansar por un tiempo o continuar subidas las dos en Rucio. Parar era caro y aburrido así que optaron por acomodarse a lomos del joven asno. Aquello resultó imposible. Después de colocar la carga ingeniosamente, quedaba espacio para una. La postura era más llevadera que caminar varias horas al día con los pies llenos de ampollas bajo un sol que por momentos resultaba abrasador, así que tendrían que turnarse.

Decidieron descansar en aquel lugar un par de días. Las ampollas desaparecerían y podrían seguir andando con más facilidad. Harían 14 jornadas más cortas y dedicarían las tardes a descansar o a conseguir dinero para financiar el desequilibrio económico que suponía la mayor duración del viaje. Marta era una pintora rápida y hábil que había vendido retratos en multitud de ocasiones. Y Yolanda era muy eficiente ocupándose de la organización doméstica. Marta la consideraba extremadamente precisa en el manejo y control del dinero, así que podría ocuparse de las finanzas, la ropa y esas pequeñas cuestiones de cada día. Parecía un reparto justo aunque Marta se sentía un poco culpable porque su parte era más cómoda y sencilla.

Cuando se pusieron en marcha las ampollas habían desaparecido casi totalmente de los pies de Marta, mientras que era visible su presencia en los de Yolanda. Marta pensó que era justo que fuese ella la primera en caminar, incluso la única durante aquella nueva jornada. Era lo menos que podía hacer para compensar los cuidados que recibía. De vez en cuando Yolanda le preguntaba si iba bien y respondía afirmativamente. Mostraba interés genuino y parecía dispuesta a bajarse y hacer el sacrificio de caminar con sus ampollas a punto de reventar. Las dos aguantaron en su posición. Al mediodía llegaron a la posada donde se alojarían aquella noche. Marta ayudó a Yolanda a bajar la carga de Rucio y llevarla a la habitación y después de comer (en el cuarto para no gastar) cogió los bártulos y se marchó a hacer sus dibujos. Mientras, Yolanda quedó lavando la ropa y fregando los platos. Cuando volvió era de noche y la cena estaba casi preparada. “Ha estado trabajando toda la tarde sin parar mientras yo sólo he hecho un retrato, soy una aprovechada”. Mientras Yolanda terminaba, Marta bajó a asear un poco a Rucio. Se sentía culpable.

Al día siguiente Yolanda se dispuso a caminar mientras Marta cabalgaba. Pero la cojera era ostensible y Marta pensó que no podía dejarla andar así, por lo que al cabo de dos o tres

kilómetros volvieron a cambiar los papeles. Esa mañana Yolanda casi no le preguntó por cómo se encontraba y tampoco se bajó. Marta aceptó las largas horas de camino por el bien de la amiga que tanto se había sacrificado por su bienestar. Cuando llegaron estaba agotada pero no le daba importancia. Veía a Yolanda roja en lo alto del burro y se preguntaba si no sería incluso peor el hecho de ir subida allí arriba en aquella incómoda postura. Cada vez se sentía un poco más culpable pero lo racionalizaba pensando que lo hacía para que no sufrieran las ampollas de su compañera.

En la posada comió rápidamente y se marchó a pintar. Necesitaba dinero para demostrar que no era una parásita que sólo se ocupaba de caminar, comer, dormir, cargar y limpiar al burro. No, ella era más que eso, una buena compañera que compartía y estaba a la altura de las necesidades que la relación generaba. Volvió con las manos vacías. Yolanda no puso mala cara, incluso la apoyó y le dijo “no te preocupes, otra vez será, tenemos reservas para algunos días”. Se la veía cansada y poco capaz de asear a Rucio así que Marta bajó para compensar su falta de rendimiento.

Los días fueron pasando y la situación se repetía. Ventas bajas o inexistentes, cojera que no parecía curarse nunca y esfuerzos de Marta por compensar el sacrificio que Yolanda hacía por ella. El reparto de papeles estaba asumido y no parecía estar dispuesta a bajarse del burro. Pero hacía otras cosas y Marta lo sabía. Se ocupaba del dinero y debía hacerlo bien porque podían seguir hospedándose en posadas de buen nivel. Dejaba la ropa como los chorros del oro y no se veía una mota de suciedad en los platos de un día para otro. Mucho más de lo que Marta hacía con sus pinturas.

Poco a poco se fue adueñando de Marta un enfado persistente que sólo notaba ella. A veces Yolanda le preguntaba qué le pasaba y ella le daba las gracias por preocuparse y por las horas de trabajo que invertía para las dos, le contaba que vender tan pocos cuadros le quitaba el sueño y que temía no poder caminar lo suficientemente aprisa como para llegar a los lugares previstos en las fechas previstas. Yolanda la animaba, la aconsejaba sacrificio, paciencia y tesón y le daba una palmadita simbólica en la espalda.

Día tras día continuaban caminando en el mismo orden, de la misma forma, y con los mismos sentimientos. El enfado iba en aumento, se convertía en cansancio y no tuvieron más remedio que detenerse otros dos días. Yolanda nunca se ofreció para caminar. En su lugar recurrieron al curandero de la zona quien prescribió unas hierbas que no tuvieron demasiado efecto.

Tras el descanso Marta iba de mal en peor. Una noche después de cenar se sintió poseída de un miedo intenso y tuvo la sensación de que se iba a morir de un momento a otro. El curandero de la zona fue más explícito que el anterior y le dijo que alguien muy cercano a ella le estaba haciendo mal de ojo. La luz se hizo en su mente: Por eso vendía tan pocos dibujos, por eso los dolores, el enfado. Pero, ¿quién? Durante unos días conocer la causa de su mal le permitió caminar con más brío. Incluso vendió algún dibujo más y pensó que los conjuros de aquel buen hombre la habían librado de una seria enfermedad, pero el malestar

volvió poco a poco. Y Yolanda empezaba a ponerle mala cara, quizás empezaba a hartarse de su falta de capacidad para trabajar, de que la señorita estuviese todo el día quejándose mientras ella tenía que hacerlo todo. Se sentía aún más culpable, pero no tenía otra forma de arreglar aquello que trabajar más. Cada vez más cansada, más hundida, más triste, más desganada. El cansancio de Yolanda era diferente, y el bueno de Rucio estaba como si el tiempo no pasase por él.

El miedo volvió y esta vez no llamaron al curandero. Yolanda se enfadó pero no dijo nada. Marta veía la ira y el rechazo en sus ojos y se prometió que jamás volvería a mostrar el más mínimo signo de debilidad. Lucharía, se sacrificaría, pondría siempre buena cara y pediría perdón todas las veces que hiciera falta. Yolanda empezaba a hacer comentarios sobre que el dinero se acababa y nadie hacía nada para arreglarlo. Marta no pudo cumplir sus propósitos. Cada semana tenían que parar dos o tres días más de lo previsto, vendía pocos dibujos y los problemas económicos se agravaban por su incompetencia. Yolanda la miraba con ojos inyectados de rabia y de vez en cuando dejaba escapar agrios comentarios indirectos sobre su inutilidad que negaba si se le preguntaba abiertamente sobre ello.

Un día Yolanda explotó y le contó todo lo que pensaba. Le dijo que estaba a punto de abandonarlo todo, que maldecía el día en que decidió embarcarse en aquel viaje con una niña caprichosa, consentida y vaga que no sabía hacer otra cosa que pintar cuadros que nadie quería comprar y que lo único que quería era que Marta la dejase en paz. No lo hizo y trató por todos los medios de convencerle de que era una persona válida, útil y que estaba haciendo todo lo que podía o incluso más por seguir adelante. Le juró que jamás mostraría otro momento de debilidad, que no tendrían que llamar al curandero, que aguantaría como fuese, que sólo tendrían que descansar los domingos y no sé cuántas cosas imposibles más. Yolanda pareció quedar satisfecha tras soltarle otras dos o tres andanadas verbales en las que mostraba su abnegación y capacidad de sacrificio, así como lo sola que se había sentido con una compañera así. Nada se arreglaba.

Los enfados de Yolanda eran cada vez más frecuentes, ocultos y dañinos, y Marta se pasaba la mitad de la vida común pidiéndole perdón e intentando vender más cuadros para conseguir más dinero. Incluso llegó a pensar en venderse a sí misma y estuvo a punto de hacerlo pero la visión de aquel individuo seboso y maloliente le produjo tantas náuseas que tuvo que desaparecer por la puerta de atrás. Sabía que era mala, aprovechada y egoísta, pero aguantar a tipos tan repugnantes era demasiado. Esa noche una vez más pidió perdón por ganar tan poco dinero. Una mañana despertó de la pesadilla. El segundo curandero apareció en su sueño y dijo un nombre: Yolanda. Dormida comprendió, pero era tarde. Siguió viajando al lado del burro, vendiendo cuadros y llegando de noche a cenar. Nunca se quitó de encima el miedo a aquellas broncas casi invisibles pero aprendió a vivir con lo poco que tenía. Lloró cuando descubrió que la mayor parte del dinero se iba en ropas que Yolanda compraba ocultamente y de la que se deshacía para evitar sobrecargar a Rucio y aprendió a vivir durante diez minutos al día. Alguien me contó una vez que en el lugar de destino pudo deshacerse de ella y hoy es libre. Ojalá sea cierto.

Identifica el proceso de manipulación que se produce entre Marta y Yolanda.

- ¿Cómo describiríais a Yolanda? ¿Qué características creéis que la representan más?
- ¿Cómo describiríais a Marta? ¿Qué características creéis que la representan más?
- ¿Qué consecuencias han sufrido las protagonistas de la historia?
- ¿Consideráis que Marta pudiera haber actuado de otra manera? Si fuera así, ¿cómo lo hubiera podido hacer?
- ¿Consideráis que Yolanda fue justa en su actuación?

SESIÓN 4. ACERCÁNDONOS A LAS NARRATIVAS

1. Introducción

A través de las narrativas, se puede influir en los demás. La narrativa, según la RAE, sería la destreza en narrar o en contar algo. Narrar es contar historias, dar cuenta de hechos o experiencias, que pueden ser reales o ficticios. Las historias implican personajes y argumentos que buscan motivar al lector, generar un interés en él. Las historias de por sí no persuaden, pero son una herramienta de la que nos servimos para facilitar y potenciar ese proceso de persuasión en el receptor de nuestro mensaje para que crea o actúe de una forma determinada (Cantone, 2012). Una narrativa es una historia que no se queda en una mera descripción de los hechos, sino que busca ofrecer una interpretación de los hechos (Bazzaco et al., 2017).

Uno de los elementos diferenciadores de los grupos yihadistas es su capacidad para articular sus discursos de una manera moderna y atractiva, utilizando para ello técnicas narrativas publicitarias sumamente efectivas como el *storytelling* y elevando así el discurso a la categoría de producto de marketing (Cañete, 2019).

La gran diferencia entre la narrativa convencional y el *storytelling* es el objetivo. Mientras una narrativa (cultural) trata de organizar y dar sentido a las experiencias compartidas por un grupo, el *storytelling* es el uso específico de una narrativa emocional ordenada de determinada manera que trata de atraer y conmovir para persuadir (López y Casares, 2017).

En esta sesión se pretende que los participantes se den cuenta del poder de las narrativas para la construcción de la realidad. Para ello, se analizarán cómo se construyen y difunden.

2. Objetivos

- Analizar el concepto de narrativa y sus implicaciones a la hora de interpretar la realidad.
- Conocer los diferentes elementos presentes en una narrativa.
- Analizar diferentes ejemplos de *storytelling* y las emociones que mueven.

3. Contenido psicoterapéutico

En la sesión anterior reflexionamos acerca del proceso de persuasión, en concreto sobre la comunicación persuasiva, en la sesión de hoy abordaremos el tema de la narrativa y su capacidad para facilitar la persuasión.

Todos conocemos cuentos, hemos crecido escuchando historias que nos han acompañado durante la infancia y, si bien pudiese parecer que los cuentos son “cosas de niños”, lo cierto es que las historias nos acompañan a lo largo de toda nuestra vida, más en estos momentos en los que estamos expuestos a numerosas fuentes de información.

- *¿Qué sentido tienen los cuentos?*
- *¿Qué funciones tienen?*
- *¿Por qué influyen en personas en diferentes momentos de su ciclo vital?*
- *¿Somos siempre conscientes de que nos están contando un cuento?*

Las historias son un buen vehículo para transmitir mensajes porque facilitan la comprensión mediante imágenes y tramas, resultan más sencillas de recordar, estimulan nuestra imaginación y bajan nuestras defensas.

Por regla general las personas se resisten cuando creen que están intentando ser manipulados, el hecho de percibir que están tratando de convencernos de algo suele tener como consecuencia la activación de resistencia ante esos mensajes. Las historias tienen la capacidad de que nuestros mensajes no activen resistencias, de manera que llegan al receptor sin activar filtros. Por tanto, cuando una historia tiene capacidad de “engancharnos” perdemos contacto con la realidad y disminuye nuestra capacidad de crítica del contenido del mensaje. Cuanto más distrae una historia, más posibilidades hay de que se acepte el mensaje que lleva implícito. Si, además, consigue hacerte sentir como el protagonista, la capacidad de persuasión será aún mayor.

Los siguientes elementos se encuentran en todas narrativas:

- **Estructura:** las narrativas habitualmente siguen un esquema de inicio, conflicto y fin. Se plantea una situación inicial a modo de introducción, aparece posteriormente un conflicto o dilema que modifica la situación inicial y al final el conflicto o dilema planteado se resuelve o transforma.
- **Personajes:** los protagonistas suelen encarnar las figuras de héroe y villano, personajes antagónicos que representan el bien y el mal. En el caso de conflictos colectivos aparecen el “ellos” y “nosotros” como protagonistas antagónicos.
- **Contexto:** que da sentido a la historia y que hay que encuadrar en un contexto cultural, social e histórico más amplio.
- **Relaciones:** la narrativa incorpora las conexiones, positivas y negativas, entre personajes.
- **Significado:** la interrelación entre los personajes principales, su conducta y sus contextos ayudan a dar significado a la historia.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Pese a que ahora identifiquemos claramente los elementos, con frecuencia, los elementos están implícitos y necesitan hacerse visibles para poder cambiarlos. Para generar una narrativa alternativa tendremos que hacer un buen análisis previo de los elementos de las narrativas.

También hay técnicas narrativas muy específicas, propias del marketing, como el *storytelling*.

Los relatos generados mediante esta técnica:

- Llevan consigo un mensaje o moraleja que se explica de una forma sencilla.
- Generan empatía entre narrador y destinatario.
- Crean un ambiente controlado donde los valores son comunes.
- Basan su éxito en su brevedad, que explican hechos de una forma sencilla, resisten al tiempo, hacen sentir bien y nos motivan a la hora de actuar.

Los principales elementos del *storytelling* pueden sintetizarse en los siguientes rasgos característicos (García et al., 2015):

- Mensajes con estructura tripartita: tienen principio, desarrollo y fin.
- Las historias son concretas, no abstractas.
- Las historias se encarnan en protagonistas que permiten la identificación.
- Usan analogías, con la finalidad de volver comprensible y visualizar ideas.
- Generan curiosidad y expectativas a través de conflictos o interrogantes.
- Incluyen una indicación o "moraleja".
- Activan emociones positivas (esperanza, alegría) y negativas (miedo, ansiedad).
- Incluyen elementos visuales o de fácil visualización para activar emociones.
- Recurren a tramas de la cultura popular, familiares para el destinatario.
- Motivan e inspiran a actuar.

En el caso de las narrativas yihadistas, el *storytelling* es un recurso muy utilizado en la propaganda, ya que permite la manipulación de las emociones intergrupales en la dirección deseada, envolviendo el conjunto del relato en un componente emotivo que suple sus carencias e incoherencias y que promueven una sensación de urgencia incompatible con la reflexión y la capacidad de análisis crítico del discurso (Cañete, 2019).

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- Las narraciones siempre son subjetivas, producto de una interpretación.
- Saber identificar los elementos implícitos y explícitos de las narrativas ayuda a protegernos de narrativas manipuladoras.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

- Actividad 3.4.1. Cuentacuentos.
- Actividad 3.4.2. Publicidad.
- Actividad 3.4.3. La venta.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 3.4.1. Cuenta cuentos

Antiguamente los cuentos populares, de hadas, ogros y princesas, se contaban entre adultos y pasaban de generación en generación. Los cuentos populares, que fueron recuperados de la tradición oral por los hermanos Grimm y Charles Perrault, recogen diferentes actos de violencia (Montoya, 2007) que en las versiones modernas se exponen de manera indirecta.

Objetivos

- Reflexionar acerca de la intencionalidad del mensaje tras los relatos.

Desarrollo

Se leen los cuentos de manera individual o por grupos. Se analiza el contenido, buscando qué mensaje trata de transmitir el cuento. A continuación, se ponen en común las conclusiones y se analizan en grupo.

- La Cenicienta y la violencia intrafamiliar
http://www.espacioebook.com/cuentos/perrault/Perrault_LaCenicienta.pdf
- Caperucita Roja y la agresión
http://www.espacioebook.com/cuentos/perrault/Perrault_CaperucitaRoja.pdf
- Hansel y Gretel y el abandono familiar
http://www.espacioebook.com/cuentos/grimm/Grimm_HanselyGretel.pdf
- Barba Azul y la violencia de género
http://www.espacioebook.com/cuentos/perrault/Perrault_Barbazul.pdf

Actividad 3.4.2. Publicidad

Las diferentes marcas que se encuentran en el mercado han creado historias como vehículo publicitario, con ellas tratan de que los consumidores entren en la historia y así conozcan los valores que el producto promueve. Así, a través de la emoción y apelando a los valores, tratan de conseguir de manera indirecta su objetivo. Se acaba consiguiendo un vínculo emocional con la marca: de esta manera involucramos a la marca en nuestra vida y rutina.

Objetivos

- Reflexionar acerca de la fuerza de las narrativas como forma de persuadir de una forma indirecta.
- Analizar las vulnerabilidades del consumidor al no ser consciente del verdadero objetivo.
- Analizar cómo se adaptan las narrativas a diferentes contextos.

Desarrollo

Se visionan los anuncios. A continuación, se analizan de manera individual, fijándose en el producto que anuncian y los valores asociados a él en el anuncio. En el caso de un mismo anuncio en diferentes países, se analiza a qué valores recurre para presentar el producto según la cultura del país, sin que los televidentes sean conscientes. Para finalizar, en el caso de ser una actividad grupal, se ponen en común las

conclusiones y se analizan en grupo. Para la reflexión, se pueden hacer preguntas como, por ejemplo:

¿Cuál es el producto que se anuncia? ¿Cuál crees que es la estructura del relato del anuncio? ¿Eras consciente al comienzo de que se trataba de un anuncio? ¿En qué momento te diste cuenta de que se está vendiendo un producto? ¿Qué emociones te ha generado el anuncio? ¿Consideras que esas emociones positivas te impulsarían a comprar el producto?

- Coca-Cola
<https://youtu.be/SteYmUPLgbl>
- IKEA
https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=izMbNhfBI2I&feature=emb_title
- MetLife
<https://youtu.be/RzEEQLpXYt8>
- Un mismo producto, diferentes contextos: La Vaca que Ríe.
Marruecos: <https://youtu.be/fafEdLffGK8>
Vietnam: <https://youtu.be/lg-rY0tt8ag>
España: https://youtu.be/_bOFXOBSPuY

Actividad 3.4.3. La venta

Como hemos visto, el mundo de la publicidad es una forma muy didáctica de entender cómo funciona la comunicación persuasiva y cómo el uso de las narrativas para “vender” productos es una forma muy efectiva de conseguir el objetivo.

Objetivos

- Poner en práctica los elementos de la narrativa mediante la elaboración de un anuncio.
- Reflexionar acerca de la intencionalidad del mensaje tras los relatos.

Desarrollo

Se pide a los/las participantes que elijan una idea que quieran transmitir o un producto que quieran vender. La primera opción se centra en aspectos de carácter abstracto y puede tener una mayor dificultad, por lo que está la segunda opción, de carácter más concreto si el/la participante se siente más cómodo/a.

Se les facilita la guía del buen vendedor para que recuerden los elementos que su anuncio debe contener. Se ponen en común los anuncios y se analizan en el grupo (en caso de actividad grupal).

“Guía del buen vendedor”

Para vender tu “producto” necesitas un buen anuncio en el que conectes con el público consumidor y le des argumentos para convencerle de que tu producto es lo que él necesita. A continuación, tienes algunos consejos para elaborar tu información promocional.

1. Activa emociones. Para persuadir deberías movilizar alguna emoción que haga que quiera comprar tu producto no sólo por lo que compra, sino por lo que emocionalmente le supone tenerlo.
2. Crea imágenes mentales. Si facilitas que el potencial comprador visualiza lo que escucha o lee, el mensaje tiene un mayor impacto.
3. Imagina una persona protagonista. Si tu historia cuenta con una persona protagonista con la que el público pueda identificarse, vivirá el mensaje como propio.
4. Desarrolla el conflicto. De esta manera el personaje evoluciona y la historia avanza. El conflicto le impide conseguir lo que desea y hace que tenga que luchar por conseguir su objetivo. Recuerda que el conflicto puede ser un hecho aislado (un accidente), una persona (un antagonista), un grupo, una entidad o el propio protagonista (un miedo o un mal).
5. Identifica al personaje antagonista, que puede estar fuera o dentro del personaje principal protagonista, y que le impide conseguir lo que quiere.
6. Desarrolla la trama. Toda buena historia necesita un inicio (presentas al protagonista antes de que aparezca el conflicto), un desarrollo (cuando el protagonista busca cómo solucionar el conflicto) y un final (cuando el protagonista consigue lo que quiere gracias al producto que le has vendido).
7. Envía el mensaje. El objetivo de contar historias es transmitirles un mensaje y persuadirles de aceptarlo como válido, para que actúen de una forma determinada que nos favorece.

SESIÓN 5. PROFUNDIZANDO EN LAS NARRATIVAS

1. Introducción

Cuando se presenta una narrativa como única interpretación de la realidad, negando otras visiones alternativas, el carácter democrático de la sociedad se pone en riesgo. Al ignorar o reprimir otros puntos de vista se ofrece una visión sesgada de la realidad. Si dicha narrativa se usa, además, para legitimar la violencia y los discursos de odio, estamos ante un escenario más complejo (Latour et al., 2018).

Las narrativas no se elaboran en el vacío, sino que se encuadran en **marcos de referencia** que comparten los grupos a los cuales van dirigidas.

En el caso de la propaganda extremista se emplean narrativas basadas en ideologías violentas de carácter excluyente, en el que se presentan dos visiones polarizadas de la realidad, la “suya” y la “nuestra” (“ellos” vs. “nosotros”) tratando de movilizar emociones negativas como el miedo, el enfado y el resentimiento (Bazzaco et al., 2017) para incitar a la acción. De hecho, diferentes estudios muestran que tanto los estereotipos negativos como las narrativas de carácter extremista facilitan la legitimación de la violencia y el paso del plano cognitivo a la acción (Latour et al., 2018).

En esta sesión se pretende que los participantes profundicen en el concepto de narrativas, así como de otros elementos con los que se relaciona.

2. Objetivos

- Promover una visión amplia del concepto de narrativa colectiva.
- Conocer las características de la narrativa social y política.

3. Contenido psicoterapéutico

Las narrativas, en el plano colectivo, permiten compartir interpretaciones de la realidad en las que las emociones tienen un papel importante, son precisamente las emociones las que explican por qué los relatos, en ocasiones, pesan más que los datos empíricos. En los relatos con protagonistas antagónicos “ellos” y “nosotros” se suele emplear el elemento emocional de injusticia percibida, que tiene un fuerte impacto afectivo en el destinatario. Estas narrativas son difíciles de cambiar, ya que la estrategia de repetirlas y la forma de transmitir las las convierte en marcos de referencia colectivos (Bazzaco et al., 2017).

¿Qué son los marcos de referencia?

Un marco de referencia es un límite imaginario que colocamos inconscientemente en torno a un conjunto de sucesos, personas y lugares y que influye en el significado que les otorgamos. A este proceso se le conoce como enmarcado (*framing*) o encuadre (Goffman, 1975).

- *¿Somos conscientes de los marcos de referencia que nos sirven para encuadrar las experiencias que vivimos?*
- *¿Saber el marco de referencia desde el que se comunica nuestro interlocutor puede ayudarnos a entender mejor su relato?*

Las interacciones sociales cobran sentido para las personas cuando se interpretan de acuerdo con ciertos marcos de referencia que permitan encuadrarlas: es decir, evaluarlas conforme a una serie de criterios que se dan por válidos por parte de esa persona.

Lakoff (2004) refiere las principales características del funcionamiento de los marcos mentales:

- El uso de los marcos mentales no se hace de una manera consciente.
- Los marcos definen lo que (cada persona) entiende por sentido común.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

- La estrategia de repetir los mensajes puede tener como efecto el modificar o fortalecer los marcos mentales en el cerebro.
- El hecho de tener unos determinados marcos mentales activos inhibe la aparición de marcos mentales opuestos.
- Los marcos mentales que se han establecido de una manera profunda suelen ser estables y resistentes al cambio; los hechos, las experiencias vividas, no son elementos suficientes para modificar un marco mental.

Goffman (1975) mantiene que «toda actividad social» puede contemplarse desde diferentes «encuadres» que mantienen relación entre sí, generando una red en la que se remiten unos a otros sirviendo de modelos. Las personas, ante la realidad, construyen marcos para compartir una percepción común de la experiencia. Las narrativas son, de hecho, marcos de pensamiento que ayudan a comprender el mundo que nos rodea y orientan la toma de decisiones. Por eso, es frecuente que las personas ignoren aquellos hechos o situaciones que cuestionan estos marcos (Lakoff, 2007).

Las narrativas transmedia

Bazzaco et al. (2017) señala las siguientes características de las narrativas en las redes sociales y en internet:

- Su carácter anónimo hace que aumente la sensación de impunidad, y por lo tanto, que bajen los mecanismos de autocontrol.
- Tienen una gran influencia por su transmisión en múltiples plataformas y espacios online.
- Contribuyen a establecer lo que se percibe en un momento determinado como normal y socialmente aceptable.
- Tienen una alta influencia en colectivos donde se da una sobreexposición y tendencia a la socialización en redes, como es el caso de los jóvenes.
- Tienen mayor capacidad de influencia en colectivos no alfabetizados digitalmente.
- El hecho de aparecer en diferentes medios les da verosimilitud, aunque sean exageradas.
- Se pueden usar para justificar e incitar a la violencia. En el caso de los grupos extremistas, emplean estrategias personalizadas centradas en las necesidades de sus objetivos de captación.

Las narrativas sociales

Las narrativas sociales de carácter político buscan influir en la opinión pública; los eslóganes y los discursos son las expresiones más evidentes de las narrativas, los aspectos más

visibles, pero no los únicos. Latour et al (2018) plantea que hay tres dimensiones esenciales en estas narrativas:

- La dimensión emocional busca conectar a los destinatarios con la historia, siendo las emociones más relevantes en el plano político el miedo, la esperanza y el enfado.
- La dimensión espacial sirve como marco de referencia al centrar a los destinatarios en un contexto general y encuadrar sus papeles dentro de éste.
- La dimensión temporal sirve de nexo entre el pasado (el origen del conflicto), el presente y el futuro (lo que pasará si los personajes emprenden ciertas acciones) ayudando a dar significado a la historia.

D'Adamo y García Beaudoux, (2013) establecen las siguientes categorías que conforman la típica estructura del relato social y político:

- Conflicto y antagonismo: el relato se construye alrededor de un conflicto entre protagonistas antagónicos, utilizando la lógica “amigo - enemigo”; “ellos – nosotros”; “buenos – malos”.
- Estructura temporal: de dónde partimos (pasado), en qué momento nos encontramos (presente), y hacia dónde vamos (futuro). Una secuencia temporal que sigue el esquema problema – reto – solución (Canaleta Heras, 2010).
- Valores: se funda en unos valores generales (marcos de referencia) para encuadrar situaciones concretas. Los hechos narrados carecen de sentido si no se entienden en su contexto.
- Escenificación del liderazgo: los relatos tienden a establecer estilos personales de liderazgo, encarnados normalmente en sus protagonistas (héroe y villano).
- Visión de futuro: los líderes promueven cambios en la historia de manera que en los relatos encontramos “arcos de transformación” (Canaleta Heras, 2010): los acontecimientos cambian la situación y/o a los personajes, habitualmente en un sentido positivo.
- Retórica y lenguaje: se caracteriza por usar discursos de tipo épico, con un “lenguaje aspiracional” (Luntz, 2007) en la línea de los cambios y transformaciones que se dan en la historia.
- Mitos: el hecho de incluir explicaciones culturalmente compartidas (mitos), aportan puntos de referencia a la historia y cohesionan la identidad de los grupos (García Beaudoux et al., 2011).
- Símbolos: la presencia de símbolos en el relato se convierte en un camino para comunicar significados que movilizan emociones.
- Líneas argumentales familiares e instaladas en la cultura popular: el incluir tramas que resultan conocidas por los destinatarios hacen que éstas funcionen mejor.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

- Metáforas y moralejas: recursos que se emplean para cimentar la historia (Núñez, 2007) y transmitir mensajes ejemplarizantes.
- Activación de los sentidos y de las emociones. Se buscan historias con fuerte carga emocional para fomentar la identificación afectiva.

Estaríamos, por tanto, ante narrativas que también siguen un guion cultural clásico: los protagonistas en las figuras del héroe, la víctima y el villano; la trama basada en la batalla de antagonistas; bien contra el mal; justicia frente a injusticia; libertad en contraposición a la opresión.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- Las narrativas no se elaboran en el vacío, sino que se encuadran en marcos de referencia que comparten los grupos a los cuales van dirigidas.
- Las narrativas giran en torno a un punto central, el conflicto, y se desarrollan con dos personajes antagónicos: el héroe y el villano.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

Actividad 3.5.1. Contamos juntos.

Actividad 3.5.2. Instantáneas.

Actividad 3.5.3. Cuspides.

Actividad 3.5.4. El camino hasta aquí (entre sesiones).

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 3.5.1. Contamos juntos

Hay relatos que se elaboran desde un colectivo, desde un grupo social, relatos que surgen de la interacción y que pasan a formar parte de su imaginario colectivo.

Objetivos

- Elaborar un relato colectivo.

Desarrollo

Se explica a las personas participantes que van a elaborar un cuento de manera colectiva. Para ello, cada participante cogerá una carta o una imagen que le proporciona el/la terapeuta que contiene un elemento y que tendrá que incorporar al relato colectivo cuando llegue su turno. Para finalizar, cada participante deberá contar una parte del cuento.

Cartas o imágenes. En el siguiente enlace se encuentra material para construir un dado de diferentes imágenes.

<https://www.twinkl.es/resource/es-sl-43-dados-de-cuento-dice-nets-spanish-espanol>

Actividad 3.5.2. Instantáneas

Los marcos de referencia nos ayudan a interpretar la realidad que nos rodea, pero también puede limitar nuestra percepción al rechazar toda aquella información que los contradice.

Objetivos

- Reflexionar acerca de la importancia de los marcos de pensamiento en la construcción de los relatos.

Desarrollo

Tras plantear diferentes situaciones ambiguas, los/las participantes deben responder de manera individual a una serie de cuestiones; se les pedirá que relaten una pequeña historia teniendo como guía dichas cuestiones. A continuación, se hará una puesta en común. Para finalizar, se llevará a cabo un debate acerca de la influencia de los marcos de referencia en nuestra percepción de los hechos y en el impacto que tiene sobre nuestra toma de decisiones.

A continuación, se van a presentar diferentes situaciones, escribe una breve historia que explique cada una de ellas.

Foto 1. Entrás en un bar y, en la barra, ves una mujer sentada.

- ¿Quién es?
- ¿Qué hace en el bar?

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Foto 2. Giras por la calle y encuentras un niño en la acera, llorando.

- ¿Quién es?
- ¿Por qué está llorando?
- ¿Qué hace en la acera?

Foto 3. Oyes gritos, te asomas por la ventana y ves a dos hombres gritando, uno saca la mano del bolsillo y le propina un golpe en la cara al otro.

- ¿Quiénes son?
- ¿Qué relación hay entre ellos?

Foto 4. Hay una pareja sentada en un banco del parque.

- ¿Quiénes son?
- ¿Qué relación hay entre ellos?

Actividad 3.5.3. Cusípides

Hemos hablado de narrativas y ha llegado el momento de trabajar con una en concreto, para poder visualizar aquellos elementos que hemos ido trabajando a lo largo de la sesión.

Objetivos

- Identificar diferentes elementos trabajados en la sesión a través de un relato concreto.

Desarrollo

Se procederá a la lectura del cuento. A continuación, se realizará una reflexión acerca del cuento siguiendo el guion de la ficha de trabajo. Si se trata de una actividad grupal, se pondrá en común para finalizar.

“Cusípides” (elaboración propia)

Érase que se era un lejano país llamado Cusípides, en él habitaban unos hombres y mujeres que se dedicaban a trabajar y a cuidar a sus familias. En Cusípides la principal ocupación es el turismo, porque está rodeado mar, cuenta con unas cordilleras extensas y numerosos lagos de agua cristalina, que permiten que se reciban viajeros de otros países a lo largo de todo el año. A los habitantes de Cusípides les gusta comer, leer y viajar, son curiosos y atrevidos y sienten que son buenos anfitriones para quienes vienen a conocer sus parajes. Sin embargo, un día empezaron a llegar al país habitantes de otros países que no venían a veranear, ni a escalar, ni a conocer los curiosos parajes que en Cusípides se hallan. A estos hombres y mujeres que decían venir buscando trabajo, porque desde bien lejos se

contaba que se trataba de un próspero país con intrépidos habitantes que eran amables y hospitalarios, les llamaron forasteros. Durante años habitantes y forasteros convivieron en paz y armonía disfrutando de cuantas cosas maravillosas tenía el reino de Cusípides.

Sin embargo, al tiempo, cosas terribles empezaron a pasar; el clima cambió, llegaron terribles tormentas y vientos huracanados y el turismo se resintió, ya no había tanto trabajo, y los habitantes empezaron a tener miedo a que el mundo tal y como lo habían conocido, cambiara. Y hay quien empezó a contar que todo lo malo que ocurría era culpa de los aquellos que decían haber llegado de lejanas tierras a trabajar, los forasteros. A estos cuentistas de historias los llamaron los susurradores. Y no había ningún dato real que avalara aquellas historias, eran pura ficción, y así se lo hicieron saber los sabios de Cusípides a sus vecinos, pero los habitantes de Cusípides no les creyeron, porque el miedo era mejor consejero, el miedo que les susurraba que eran ellos los que habían traído los problemas a su bonita tierra y que sólo ellos podrían librarlos de todas esas oscuras sombras que ahora les acechaban.

Los sabios gritaban los datos, pero el miedo silbaba, susurraba, asustaba y siempre ganaba.

Y empezaron las peleas, las batallas, las distancias.... Y en cada batalla el miedo susurraba . “¿Veis? ¿Quién tiene razón? ¿El sabio o yo?”. Y en los puestos de los mercados, empezaron a vender unas gafas que llamaban de la “verdad, verdadera”, y los habitantes de Cusípides empezaron a usarlas, se vendían, regalaban, cedían y heredaban.

Y los habitantes, con sus gafas nuevas, empezaron a dudar de que los forasteros vienesen realmente a trabajar y empezaron a escuchar con más atención aquellas historias que les decían que les decían que los forasteros venían a quedarse con aquello que más querían. Tan oscuro se veía todo a través de aquellas gafas que empezaron a dudar de todo, sobre todo de los forasteros, que eran interesados y venían a quitarles aquello por lo que sus padres y los padres de sus padres tanto habían luchado. Los susurradores les recordaban que aquellas personas no eran de fiar, que muchos ni siquiera hablaban su idioma, que no pensaban lo mismo, ni compartían los mismos valores.

Y así, quienes habían convivido como vecinos durante mucho tiempo empezaron a cambiar las sonrisas por los silencios, las buenas palabras por los gestos hoscos, la alegría por el enojo.

Y los habitantes se organizaron para tratar de echar a los forasteros y los forasteros se entristecieron, los hijos de los forasteros que habían nacido en Cusípides se sintieron huérfanos y todos desconfiaron de todos.

FICHA “CUSÍPIDES”

Estructura	
Situación de partida	
Conflicto	
Decisión	
Personajes	
Héroes	
Villanos	
Emociones	
Contexto	
Relaciones	
Significado	

Estructura

- Situación de partida: país próspero.
- Conflicto: crisis turismo.
- Decisión: no está aún tomada.

Personajes

- Presentados como héroes (Nosotros): aquellos que se perciben con características positivas.
- Presentados como villanos (Ellos): aquellos que se perciben como diferentes debido a su origen, apariencia o creencias.

Contexto

Desempleo y tensiones sociales.

Relaciones

Habitantes y forasteros (“nosotros” y “ellos”) están conectados por una relación negativa.

Significado

Aparición de dificultades laborales como conflicto y búsqueda de un chivo expiatorio para una situación de cambio, que desencadenan en un conflicto de tipo social.

Emociones

Principalmente el miedo.

Es importante definir, reforzar o cambiar las narrativas de estructuras de poder social y político desiguales, que sostienen y legitiman el discurso de odio y todas las formas de discriminación y extremismo.

Actividad 3.5.4. El camino hasta aquí

Las narrativas también son autobiográficas, como ya hemos visto en otros momentos del programa, en este caso queremos reflexionar sobre las narrativas que los/las participantes han elaborado para explicar por qué y cómo han llegado a estar en prisión.

Objetivos

- Identificar diferentes elementos trabajados en la sesión en clave personal.

Desarrollo

El/la terapeuta pedirá al participante que elabore un relato acerca de cómo y por qué ha llegado a prisión. Se indica que lo puede hacer siguiendo un mapa, de ahí el nombre de la actividad, siguiendo el esquema de los relatos que se han trabajado: punto de partida, conflicto y desenlace. Para finalizar, se puede hacer un análisis. En caso de ser la actividad grupal, se hará una puesta en común.

SESIÓN 6. NARRATIVAS ALTERNATIVAS

1. Introducción

Para comprender el sentido de las contranarrativas y de las narrativas alternativas hay que analizarlas en relación con la narrativa original. Cuando se emplea el término contranarrativa en trabajos contra el extremismo violento y el terrorismo, hace referencia a la necesidad de desmontar y debilitar las narrativas violentas que pueden resultar atractivas a sujetos susceptibles de captación, mientras que el uso del término narrativa alternativa se refiere a aquellas historias que cuentan de manera alternativa los hechos planteados en la narrativa original, no se trata tanto de contrarrestarla, sino de elaborar relatos fundamentados en valores positivos, como los que emanan de los derechos humanos.

La investigación empírica ha demostrado que la contranarrativa puede ser contraproducente en el caso de individuos ya radicalizados, llegando incluso a tener un efecto boomerang (Bélanger et al., 2021). Por tanto, las actividades de esta unidad están dirigidas a evitar las contranarrativas y potencia las narrativas alternativas.

El 12 de octubre de 2015, España copatrocinó la Resolución 30/15 “Los derechos humanos y las actividades de prevención y erradicación del extremismo violento” del Consejo de Derechos Humanos, que mantiene que la promoción y protección de los derechos humanos y la lucha contra el extremismo violento son complementarios y se refuerzan mutuamente. Una de las medidas de dicha resolución hace referencia a la necesidad de potenciar el papel de las víctimas del terrorismo a la hora de luchar contra la radicalización y el terrorismo mediante narrativas que muestren los verdaderos efectos del terrorismo y los dramas humanos que provoca.

Con esta sesión, se pretende que cada participante conozca cómo se pueden construir narrativas alternativas, alejadas de la violencia y los extremismos.

2. Objetivos

- Conocer el concepto de narrativas alternativas.
- Reflexionar acerca de los valores positivos sobre los que estructurar un discurso alternativo a la violencia.
- Analizar diferentes estrategias que se pueden emplear para elaborar relatos alternativos.

3. Contenido psicoterapéutico

El uso de técnicas de persuasión coercitiva vinculadas a la desinhibición de la agresión, pueden ser considerados facilitadores de actitudes favorables a la violencia extrema (Bandura, 2004; Borum, 2004). Dichas técnicas se pueden tomar como punto de partida de las narrativas alternativas del discurso violento. De entre ellas, nos parece especialmente

significativa la relativa a la deshumanización de las víctimas que, mediante la negación de las cualidades humanas del “otro”, busca derribar las barreras morales y por tanto puede funcionar como un desinhibidor de la violencia (Trujillo et al., 2009). La estrategia en sentido contrario sería la de humanizar a las víctimas, ver sus cualidades personales, buscar aquellas cosas que nos acercan y no nos diferencian. Escuchar sus testimonios acerca de la violencia para ver las consecuencias de la misma es una forma de humanizar a las personas objeto de la violencia y su entorno.

Por tanto, el discurso alternativo al discurso extremista se funda en el enfoque de los derechos humanos y de la interculturalidad, y se basa en valores como la empatía, la tolerancia y la igualdad y tiene como objetivo fomentar el pensamiento crítico y aportar elementos para la duda (Bazzaco, 2017).

Bajo la definición de discurso alternativo entran diferentes conceptos:

- El contradiscurso.
- Los contraargumentos.
- Las contranarrativas (que no serán utilizadas aquí).
- Las narrativas basadas en derechos humanos.
- Las narrativas basadas en la afirmación de minorías, entre otros.

A la hora de elaborar narrativas alternativas hay una serie de criterios a seguir (Latour, 2018):

- Se recomienda que estén basadas en los derechos humanos y en valores democráticos como la apertura, el respeto por las diferencias, la libertad y la igualdad.
- La información empleada para elaborar la trama de la historia debe ser alternativa y veraz.
- Una estrategia muy eficaz para transmitir historias es el humor, ya que permite abordar temas complejos sin despertar resistencias en las personas destinatarias.
- Son relatos que tratan de movilizar emociones.
- Ofrecen perspectivas y visiones distintas a las que se plantean en la narración original.
- Pueden matizar afirmaciones inexactas, desmentir rumores, o refutar datos incorrectos.

En este sentido, resultan fundamentales los derechos humanos como estrategia para proponer, desarrollar y difundir narrativas alternativas ya que los derechos humanos tienen un papel central en la lucha contra el discurso de odio y como agente transformador y de emancipación (Bazzaco, 2017).

En un contexto narrativo donde la relación entre “ellos” y “nosotros” es muy negativa, cobra especial sentido el artículo I de la Declaración Universal de Derechos Hu-

manos “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

Las narrativas alternativas nos ofrecen diferentes formas de resolver un problema, y aunque parten de una narrativa determinada, no tienen carácter reactivo, como las contranarrativas, sino proactivo; no sólo buscan deslegitimar una narrativa extremista, sino que crean historias con mensajes adaptativos, ayudan a cambiar estereotipos negativos apelando a valores democráticos basados en la cooperación y el diálogo como estrategias de resolución de conflictos (Bazzaco, 2017).

Pero las narrativas extremistas también se basan en valores positivos e ideales como el amor y la justicia; por un país, por la familia o por unas creencias religiosas, que los protagonistas tienen que defender de los “otros” que pueden destruirlos. Así, la idea de proteger unos valores socialmente importantes para un colectivo, se convierte en una misión atractiva; la necesidad de proteger a los “nuestros” (que están siendo víctimas de un ataque) les acerca a arquetipos de valentía y justicia como Robin Hood, Aladino o el Zorro (Latour, 2008). Por tanto, la necesidad de amor y justicia que sirve como justificación en los relatos de odio, puede ser también la base sobre la que se elaboren las narrativas alternativas, pero sin recurrir a la violencia como forma de resolución del conflicto (Latour, 2018).

Otras estrategias planteadas por Trujillo et al. (2009) y que nos permiten reflexionar sobre los discursos alternativos a la violencia serían:

- En vez de dispersar la responsabilidad de la agresión por transferencia moral, reflexionar acerca de la moralidad de las acciones.
- En vez de rehuir la responsabilidad de la agresión a través de la identidad colectiva, reforzar la responsabilidad individual.
- En vez de rechazar la responsabilidad de la agresión culpando a la víctima, humanizar a las víctimas, buscando espacios comunes.
- En vez de negar la responsabilidad de la agresión justificándola por principios de orden moral superior o por autodefensa, relativizar esos principios y aceptar otros puntos de vista.

La responsabilidad se constituye en un elemento fundamental en las narrativas alternativas, el hecho de no delegar, negar, matizar o diseminar la responsabilidad de la violencia puede dificultar su aceptación. Los relatos tienen que aportar soluciones a los conflictos, alternativas a la violencia.

La responsabilidad personal por nuestros actos es un elemento que aparece (o no) en los relatos que hacemos de nuestra vida, retomaremos la dinámica realizada en la sesión 5 “El camino hasta aquí” para reescribir el relato teniendo en cuenta la variable responsabilidad.



La contranarrativa no consiste en una reelaboración, sino que se elabora en términos reactivos y de confrontación, lo que puede ser contrafructuosa. Por ello, es preferible que el/la terapeuta utilice las narrativas alternativas.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- Toda narrativa puede ser reescrita incorporando elementos de índole positiva, ofreciendo soluciones a los problemas.
- Las narrativas de violencia siguen siempre un mismo esquema, reconocible en cualquier ideología. Sólo reconociéndolas es posible salir de ellas.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

Actividad 3.6.1. Y el cuento se reescribió.

Actividad 3.6.2. Creando alternativas.

Actividad 3.6.3. Cruce de caminos.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 3.6.1. Y el cuento... se reescribió

Partiendo de algunos de los cuentos populares utilizados en esta unidad (Cenicienta, Caperucita, etc.), planteamos la posibilidad de generar un relato alternativo a él basado en los derechos humanos.

Objetivos

- Generar un final alternativo desde un enfoque de los derechos humanos.

Desarrollo

Se entrega el texto del cuento para que el interno o la interna reescriba la historia a partir del conflicto desde un punto de vista de los derechos humanos.

Declaración de los derechos humanos.

https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Actividad 3.6.2. Creando alternativas

La polarización social favorece los procesos de radicalización y extremismo de diverso corte ideológico que suelen retroalimentarse en una espiral que puede desembocar en la violencia. Aunque los grupos extremistas ofrecen relatos atractivos especialmente para la juventud, también es posible desvincularse del grupo y de la violencia, aun cuando el proceso de desradicalización pueda ser más lento o incluso no darse nunca.

Objetivos

- Reflexionar sobre los grupos extremistas y su vinculación con la violencia.
- Reflexionar acerca de las motivaciones que pueden conducir a la entrada en un grupo extremista y cómo salir de él.

Desarrollo

Se visiona el vídeo 1 y a continuación se comenta sobre las motivaciones que provocan el auge de los movimientos extremistas en nuestra sociedad. Pueden hacerse preguntas como por ejemplo: *¿Crees que nuestra sociedad está muy polarizada? ¿Por qué crees que los jóvenes encuentran atractivo el entrar en estos grupos radicales? ¿Crees que es posible salir de ellos?*

A continuación, se pasa a ver la secuencia de vídeos de la entrevista a un neonazi arrepentido (vídeos 2 a 5). Para finalizar la actividad, se debate sobre los motivos que explica para haber abandonado el grupo y esa ideología. Para ello, podemos hacer preguntas como por ejemplo: *Entre los factores que explica el entrevistado que le han llevado a dejar*

el grupo neonazi, ¿cuáles crees tú que han podido ser más importantes? ¿Qué crees que quiere decir con la frase “he dejado la ideología, pero no la identidad”? ¿Crees que es tan difícil dar el paso de abandonar un grupo extremista?

¿Qué crees que te podría mover a ti a entrar o salir de un grupo así?

Vídeo 1: “¿Están resurgiendo los grupos neonazis en España?”

<https://youtu.be/nMIFjNrwxDM>

Entrevista a ex neonazi:

Vídeo 2: Los motivos que hicieron cuestionar su vida a un neonazi.

<https://youtu.be/zX7xIAMltzo>

Vídeo 3: El libro que hizo que un neonazi saliera de la burbuja nazi.

<https://youtu.be/5FvQCYFjs3M>

Vídeo 4: He dejado la ideología, pero no la identidad (neonazi)

<https://youtu.be/fDpvavmO6jg>

Vídeo 5: David Saavedra, exnazi: “Me arrepiento de tirar 20 años de mi vida por el retrete”

https://youtu.be/Q_DTOOIOWvg



Los diferentes extremismos comparten unas mismas dinámicas grupales de reclutamiento. De hecho, las narrativas de los grupos de extrema derecha y las narrativas yihadistas se retroalimentan (Cañete, 2019). Poder observar las motivaciones que han llevado a entrar y, posteriormente, el que una tercera persona salga de un grupo de esas características, puede ayudar a cada participante a analizar de forma autocrítica las motivaciones propias.

Actividad 3.6.3. Cruce de caminos

Se propone generar un relato alternativo al elaborado en la actividad “El camino hasta aquí” que permita incorporar conocimientos adquiridos a la experiencia personal de los y las internas.

Objetivos

- Asumir un enfoque positivo y responsabilidad personal en relación a la conducta personal.

Materiales

- Lápiz y papel.

Guía para el ejercicio

Se pide al interno/a que recupere el relato elaborado en la actividad “El camino hasta aquí”. Se le plantea que reescriba el relato generando un relato alternativo teniendo en cuenta algunos elementos como: el enfoque de los derechos humanos, fomentar la responsabilidad personal y enfatizar las emociones positivas. Se propone el análisis de los relatos en entrevista individual.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, L. D. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios sociológicos*, 199-230.

Antúnez, J. C. (2016). Los combatientes europeos del Daesh: ideología, perfil y motivación. Publicado en GESI (<http://www.seguridadinternacional.es>).

Archetti, C. (2013), “Narrative Wars: Understanding Terrorism in the Era of Global Interconnectedness” en Miskimmon, A., O’loughlin, B. y Roselle, L. (eds.) *Forging the World: Strategic Narratives and International Relations* (Ann Arbor: University of Michigan Press).

Ardévol, E., & Muntañola, N. (2004). Visualidad y mirada. El análisis cultural de la imagen. E. Ardévol y N. Muntayola(coords.), *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*, 17-46.

Auster, P. (2006). *The Brooklyn Follies: A Novel*. Macmillan.

Awan, A N. “The Impact of Evolving Jihadist Narratives on Radicalisation in The West” En *Jihadism Transformed: al-Qaeda and Islamic State’s Global Battle of Ideas*, de Simon Stafell, & Akil N. (eds.) Awan, 183-254. London: Hurst & Company, 2016. Pp. 198-199.

Aznar Fernández-Montesinos, F. (2015). Los componentes ideológicos del yihadismo. *Cuadernos de Estrategia*, 173, 71-108.

Aznar Fernández-Montesinos, F. (2012). “La imagen y la construcción de narrativas en los conflictos”. Instituto Español de Estudios Estratégicos, 25 de enero de 2012.

Bamberg, M. (2006). Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of ‘big stories’ from the perspective of ‘small stories’. University of Huddersfield.

Ban Ki-moon. “Ban Ki-moon, Comprehensive approach to counter-terrorism, Security Council - 6900th meeting” Sitio Web de la televisión de Naciones Unidas. 15 de enero de 2013.

Bandura, A. (2004). The origins and consequences of moral disengagement: Asocial learning perspectiva. En F. M. Moghaddam & A. J. Marsella (Dirs.), *Understanding terrorism: Psychosocial roots, consequences and interventions* (pp. 224-239). Washington, DC: American Psychological Association.

Bar-Tal, D., & Salomon, G. (2006). Narratives of the Israeli-Palestinian Conflict: Evolvement, Contents, Functions and Consequences. 2006). Israeli and Palestinian narratives of conflict: history's double helix, 19-46.

Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. Análisis estructural del relato, 4.

Bauer, T. A. (2006). Reflexiones desde la comunicación sobre la constitución social del conocimiento sobre la salud: Estoy vivo..., luego estoy sano. *Comunicar*, (26), 43-50.

Bazzaco, E, García Juanatey, A, Lejardi, J, Palacios, A y Tarragona, L. (2017). ¿Es Odio? Manual práctico para reconocer y actuar frente a discursos y delitos de odio. SOS Racisme Catalunya.

Bello Arellano, D (2015) Construcción de la realidad a través de los medios de comunicación: terrorismo islámico, intereses geopolíticos y criminalidad en la Triple Frontera del Paraná. *Anagramas Volumen 13*, N° 26 pp. 115-136 Enero-Junio de 2015. 268 p. Medellín, Colombia.

Benavides, Juan (2005) "Medios y discapacidad. La presencia de la discapacidad en los medios de comunicación" en *TELOS*, n° 62.

Berscheid, E. (1985): Interpersonal attraction. En G. Lindzey y E. Aronson (eds.) *Handbook of Social Psychology*. Nueva York: Random House.

Borum, R. (2004). *Psychology of terrorism*. Tampa: University of South Florida.

Bourekba, M. ¿Por qué atrae el "Estado Islámico?". *Notes Internacionals*, Barcelona: CIDOB, 2013.

Brockmeier, J. (2000). Autobiographical time. *Narrative inquiry*, 10(1), 51-73.

Bunzel, C. (2015). From paper state to caliphate: The ideology of the Islamic State. Analysis Paper N° 19, The Brookings Project on U. S. relations with the Islamic World. Washington: Center for the Middle East Policy at The Brookings Institution. Recuperado el 14 de septiembre de 2016 de <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Theideology-of-the-Islamic-State.pdf>

Canaleta Heras, P. *Explica't amb una història*. Barcelona: Eitorial UOC.

Cañete Blanco, P (2019) Construcción de narrativa y terrorismo: el caso yihadista. Instituto Español de estudios estratégicos.

Cohen-Almagor, R. (2017). Jihad online: how do terrorists use the Internet?. In *Media and Metamedia Management* (pp. 55-66). Springer, Cham.

Cuevas Barranquero, J. M. (2016). *Evaluación de persuasión coercitiva en contextos grupales* (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga).

D'Adamo, O., & Beaudox, V. G. (2016). Comunicación Política: narración de historias, construcción de relatos políticos y persuasión. *Comunicación y hombre*, (12), 23-39.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

D'Adamo, O., & Beaudox, V. G., (2015). Relato Político. Diccionario Enciclopédico de Comunicación Política. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

D'Adamo, O., & García Beaudoux, V. (2013). Arquitectura del relato político. Storytelling al servicio de la comunicación política. Comunicación política y campañas electorales en América Latina. Buenos Aires: Biblos, 55-68.

De Bono, E. (2001). Seis sombreros para pensar. México: Granica.

De la Ossa, E. D., & González, J. D. H. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. Psicología desde el Caribe, 30(3), 620-641.

De Santiago Guervós, J. (2005). Principios de comunicación persuasiva. Arco Libros.

Dean, G, Bell, P.J y Newman, J (2012). The Dark Side of Social Media: Review of Online Terrorism. Pakistan Journal of Criminology, 2012.

Domínguez, E. (2012). Medios de comunicación masiva. México: Red tercer milenio.

Duclos, M. (2017) Syria: to end a never-ending war. París: Institut Montaigne.

Eguiluz, L. (2004). Terapia familiar. México. Edit. Pax México.

Fernandez Enriquez - Cid (2010) . Medios de comunicación, conformación de imagen y construcción de sentido en relación a la discapacidad. *Política y sociedad*, 47(1), 105-113.

Festinger, L. (1975). Teoría da dissonância cognitiva. Zahar.

Fisk, Robert. "Isis isn't the first group to use the butcher's knife as an instrument of policy. Nor will it be the last" Independent, 31 de agosto de 2014.

Freund, J. (1995), Sociología del conflicto, Editorial del Ministerio de Defensa, Madrid.

García, C. (2018). "The Strategic Communication Power of Terrorism: The Case of ETA," *Perspectives on Terrorism*, 2018: 27-35.

García Beaudoux, V., D'adamo, O., & Slavinsky, G. (2011). Propaganda gubernamental. Tácticas e iconografías del poder. Buenos Aires.

Goffman, E. (1975). Frame analysis Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006.

Gómez, Á., & Vázquez, A. (2015). The power of 'feeling one' with a group: identity fusion and extreme pro-group behaviours/El poder de 'sentirse uno' con un grupo: fusión de la identidad y conductas grupales extremas. *Revista de Psicología Social*, 30(3), 481-511.

Gómez Vallejo, L. E. "Isis y el reclutamiento de la juventud europea. Procesos de consumo y transformación cultural". En *Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI* (2017).

Heath, C y Heath, D. (2007). Made to Sick. Nueva York: Random House, 2007.

Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. The Journal of psychology, 21(1), 107-112.

Holtmann, P. (2013), "Countering al-Qaeda's Single Narrative" en *Perspectives on Terrorism*, vol. 7, nº2: 18-24.

Hovland, C. I., Janis, I. L., & Kelley, H. H. (1953). *Communication and persuasion*.

Jenkins, H. (2003). "Transmedia Storytelling. Moving characters from books to Films to video games can make them stronger and more compelling", *Technology Review*. 15 de enero de 2003, www.technologyreview.com/biomedicine/13052/

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan.

Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., Bélanger, J. J., Sheveland, A., Hetiarachchi, M., & Gunaratna, R. (2014). The psychology of radicalization and deradicalization: How significance quest impacts violent extremism. *Political Psychology*, 35, 69- 93.

Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante: lenguaje y debate político*. Editorial Complutense.

Langone, M.D. (1987). *Conversión a las sectas: proceso y prevención*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional «Sectas y Sociedad», Barcelona.

Latour, L, Perger, N, Salaj, R, Tocchi, C y Viejo Otero, P (2018). *SÍ PODEMOS! Actuar contra el discurso de odio mediante contranarrativas y narrativas alternas*. Consejo de Europa, publicación en inglés 2017; © Conapred (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación de México), traducción en español 2018.

Lesaca, J. (2015). El papel de las víctimas del terrorismo en la contra narrativa a los mensajes extremistas. <https://observatorioterrorismo.com/comunicacion-publica/el-papel-de-las-victimas-del-terrorismo-en-la-contra-narrativa-a-los-mensajes-extremistas/>

Leuprecht, C., Hataley, T., Moskalenko, S., & McCauley, C. (2010). Containing the narrative: Strategy and tactics in countering the storyline of global jihad. *Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism*, 5(1), 42-57.

Luntz, F. (2007). *Words that work: It's not what you say, it's what people hear*. Hachette UK.

Malet, D. (2014) *Foreign Fighters*; Oxford: Oxford University Press.

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2), 100-122.

McGuire, W. (1973). Persuasion, resistance and attitude change. En I. Pool (Comp.), *Handbook of communication* (pp. 216-252). Skokie: Rand McNally.

McGuire, W. J. (1966). The current status of cognitive consistency theories. *Cognitive consistency: Motivational antecedents and behavioral consequents*, 1-26.

Jimenez Ramos, M (2016). El testimonio de las víctimas del terrorismo como estrategia de contranarrativa: el caso de España. <https://observatorioterrorismo.com/comunicacion-publica/el-testimonio-de-las-victimas-del-terrorismo-como-estrategia-de-contranarrativa-el-caso-de-espana/>

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Jiménez Ramos, M. (2017). Escribir sobre las víctimas: la bibliografía dedicada a los asesinados por ETA. *e-Eguzkilore*, (2).

Mardones Ibacache, R., & Albornoz Carrillo, A. (2014). Una reflexión sobre la terapia narrativa en contexto de formación y aplicación. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA*, 12(1), 100-119.

Montesano, A. (2009). La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. *Revista de Psicoterapia*, 83 (29): 1–50. Recuperado el 15 de Abril del 2017 de http://www.psigma.cat/bloc/wp-content/uploads/La-perspectiva-narrativa-en-Terapia-Familiar-Sist%C3%A9mica_adrian-montesano.pdf

Miratvillas Pous, E. (2015). Inteligencia sociocultural: narrativas, contranarrativas y extremismo islamista. In *Islamismo yihadista: radicalización y contraradicalización* (pp. 181-209). Tirant lo Blanch.

Montoya, V. (2007). El lenguaje simbólico en los cuentos populares. *Primeras noticias. Revista de literatura*, (224), 7-12.

Mora Picazo, R. (2018). Plataformas online, contraterrorismo y prevención de la radicalización: cinco experiencias. *Análisis GESI*, (37), 1.

Morillas, M. (2018). El estado de las contranarrativas en España como medida de erosión del discurso extremista violento de etiología yihadista. Grupo GESI: Universidad de Granada.

Moya, M. (1999). Persuasión y cambio de actitudes. *Psicología social*, 153-170.

Núñez López, A. (2007). Será mejor que lo cuentes!: los relatos como herramientas de comunicación: storytelling (No. 658.012 N8897s Ej. 1 024727). Urano.

O'Keefe, D. (1990). *Persuasion: Theory and Research*. Newbury Park: SAGE.

Ongallo, C. (2007). *Manual de comunicación: guía para gestionar el conocimiento, la información y las relaciones humanas en empresas y organizaciones*. Librería- Editorial Dykinson.

OSCE. Preventing Terrorism and Countering Violent Extremism and Radicalization that Lead to Terrorism: A Community-Policing Approach. Viena: OSCE, 2014.

Osgood, C. E., & Tannenbaum, P. H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological review*, 62(1), 42.

Papageorgis, D. (1968). Warning and persuasion. *Psychological Bulletin*, 70(4), 271.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In *Communication and persuasion* (pp. 1-24). Springer, New York, NY.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1979). Issue involvement can increase or decrease persuasion by enhancing message-relevant cognitive responses. *Journal of personality and social psychology*, 37(10), 1915.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1977). Forewarning, cognitive responding, and resistance to persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 645.

Pons Soler, M. (2016). "La analogía entre la radicalización islámica y una campaña de marketing exitosa" Instituto Español de Estudios Estratégicos, 3 de junio de 2016. Pp. 16-17.

Radicalisation Awareness Network, RAN (2017), "RAN guidelines for effective alternative and counter-narrative campaigns (GAMMMMA+)". Comisión Europea.

Radicalisation Awareness Network, RAN (2019), "RAN, factbook islamist extremism".

Rane, H. (2016). Narratives and counter-narratives of Islamist extremism. In *Violent Extremism Online* (pp. 167-185). Routledge.

Reed, A. G., Ingram, H. J., & Whittaker, J. (2017). Countering terrorist narratives. <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/62312/Reed-Ingram-Whittaker-Narratives.pdf?sequence=1>

Rizo, M. (2011). El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. Lecciones del portal. México.

Rodríguez Carballeira, A. (1992). El lavado de cerebro. *Psicología de la persuasión coercitiva*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

Roy, O. (2017). Globalized Islam: the search for a new Ummah. *Islamology*, 7(1), 11-40.

Salazar, B. (2008). Never ending irregular wars and information: a conjecture. Valle del Cauca (Colombia): Universidad del Valle - CIDSE, 2008

Salmon, C., & Roig, M. (2008). Storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear las mentes. Barcelona: Península.

Sarmiento González, R., & Vilches Vivancos, F. (2016). *El lenguaje de la medicina*. Dykinson.

Shehabat, A., Mitew, T., & Alzoubi, Y. (2017). Encrypted jihad: Investigating the role of Telegram App in lone wolf attacks in the West. *Journal of Strategic Security*, 10(3), 27-53.

Scolari, C. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan.

Slusher, M. P., & Anderson, C. A. (1996). Using causal persuasive arguments to change beliefs and teach new information: The mediating role of explanation availability and evaluation bias in the acceptance of knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 110.

Smith, B. (2010). Narrative inquiry: Ongoing conversations and questions for sport and exercise psychology research. *International review of sport and exercise psychology*, 3(1), 87-107.

Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories: Studies in social psychology. CUP Archive.

Tarragona Sáez, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología conductual*, 14(3), 511-532.

Taylor, S. E., & Thompson, S. C. (1982). Stalking the elusive "vividness" effect. *Psychological review*, 89(2), 155.

The International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence (2015). Victims, Perpetrators, Assets: The Narratives of Islamic State Defectors: <http://icsr.info/wpcontent/uploads/2015/09/ICSR-Report-Victims-Perpetrators-Assets-The-Narratives-of-Islamic-State-Defectors.pdf>

Toboso, M. (2016). Una aproximación a la contranarrativa yihadista. Análisis GESI. Universidad de Granada.

Torres Roselló, J. (2015). El auge del yihadismo en Occidente: Un producto de la modernidad. *Pre-bie3*, (5), 30.

Trujillo, H. M., Ramírez, J. J., & Alonso, F. (2009). Indicios de persuasión coercitiva en el adoctrinamiento de terroristas yihadistas: hacia la radicalización violenta. *Universitas Psychologica*, 8(3), 721-736.

Vera, G., Ortega, J., & Burgos, M. (2003). La realidad virtual y sus posibilidades didácticas. *Revista Ética.net Granada (España)*. Año II Número 2. Diciembre de 2003. <https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/Realidadvirtual.pdf>

Vidal, J. (2013). La búsqueda de la realidad o de la verdad: una aproximación a partir de la teoría sociológica. *Cinta de moebio*, (), 95-114.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication-A Study of Interactional Patterns*.

Wegener, D. T., Petty, R. E., & Klein, D. J. (1994). Effects of mood on high elaboration attitude change: The mediating role of likelihood judgments. *European journal of social psychology*, 24(1), 25-43.

White, M. (2004). *Narrative practice and exotic lives: Resurrecting diversity in everyday life*. Adelaide, South Australia, Australia: Dulwich Centre.

Woike, B., & Matic, D. (2004). Cognitive complexity in response to traumatic experiences. *Journal of Personality*, 72(3), 633-658.

Unidad 4. Familias

I. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Recordemos que la Ley General Penitenciaria 1/79 de 26 de septiembre, en su artículo 59.1 establece que “El tratamiento penitenciario consiste en el conjunto de actividades directamente dirigidas a la consecución de la reeducación y reinserción social de los penados”. No pudiendo olvidar que estos objetivos muchas veces no se pueden lograr si descuidamos el área familiar, de máxima relevancia para las personas que se encuentran internas en los centros penitenciarios.

Por otro lado, tal y como dice la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 16: “La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”.

La importancia del factor familiar en el abordaje del tratamiento y prevención de las conductas radicales violentas de corte religioso también lo recuerda las Naciones Unidas en sus recomendaciones, cuando en las medidas globales de su Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento de 24/12/2015, englobado en la Estrategia Global de las Naciones Unidas contra el Terrorismo, considera que los planes nacionales de los Estados deben elaborarse de manera multidisciplinaria, para que incluyan medidas destinadas a combatir y a prevenir el extremismo violento, con aportaciones de agentes no gubernamentales, como las familias, las mujeres y organizaciones de la sociedad civil.

Asimismo, sigue diciendo la ONU, que entre los objetivos de estos planes está lograr la igualdad de género, a través de actuaciones para conseguir el empoderamiento de las mujeres, ya que las sociedades que registran mejores indicadores de igualdad de género son menos vulnerables al extremismo violento.

El Programa de intervención que vamos a realizar quedaría incompleto si no incluyéramos el aspecto familiar en base a los siguientes motivos:

- La dimensión familiar es de vital importancia para la motivación al tratamiento, así como de continuidad en el proceso de seguimiento, ya que conlleva el soporte emocional, de transmisión de valores y de apoyo para quienes participan en el programa.

- La situación de desarraigo socio familiar es un factor de riesgo de vulnerabilidad que puede desembocar en captaciones por parte de grupos terroristas islámicos y potenciales conductas violentas.
- En ocasiones, el proceso migratorio de la familia, conlleva una serie de dificultades de adaptación al nuevo medio social (nuevo idioma, cultura, religión, distancia geográfica del lugar de origen, dificultades económicas, etc.) que han de tenerse en cuenta a la hora de entender los procesos de vinculación con grupos radicales violentos.
- La necesidad de que estas personas tengan una motivación positiva como es la familia. Hemos visto en el presente manual que algunos autores como Bjorgo (2005), para hablar de la desvinculación de un grupo radical, menciona factores que atraen a la persona hacia una alternativa más gratificante ajena al grupo radical (anhelo de una vida normal, deseo de establecer relaciones sentimentales, una familia).
- Es importante que la familia conozca de mano de la Institución la labor terapéutica que se realiza con el interno o interna, complementando la información que le llega a través del o de la misma y favoreciendo un clima de confianza de aquella con la Institución penitenciaria.
- Es necesario el retorno de la persona participante a un entorno socio familiar favorable para prevenir nuevos procesos de marginación y potenciales conductas delictivas. Han de tenerse en cuenta, además del apoyo familiar, recursos externos como organizaciones no gubernamentales, entidades públicas o privadas, redes de apoyo, etc. que presten servicios de orientación laboral, ayudas, acompañamiento para la inserción u otros. En este sentido, es fundamental la detección de factores de riesgo intrafamiliares (violencia intrafamiliar, abuso en la infancia o cualquier experiencia traumática similar, aislamiento familiar y/o social, fracaso escolar, etc.) que pueden dificultar el éxito en el proceso de desvinculación, especialmente tras la puesta en libertad.

La intervención con la familia podría suponer un importante amortiguador para prevenir la radicalización y favorecer la desvinculación, según los datos obtenidos en la investigación sobre procesos de radicalización violenta de Gómez (2021), de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En sus conclusiones alude a la importancia de incluir el trabajo con las familias en los programas de desradicalización violenta, por constituir un apoyo fundamental para la reinserción del participante.

Por tanto, vemos necesario aportar estos recursos para completar la intervención de este programa, incluyendo el factor familiar y la intervención directa con los familiares de nuestros y nuestras participantes.

Consideramos especialmente importante, siempre y cuando las circunstancias lo permitan, la colaboración del departamento de Trabajo Social en la implementación de esta unidad, teniendo en cuenta al acceso de información familiar y social, que rodea al parti-

cipante y de la que disponen estos departamentos de la Institución Penitenciaria. Así mismo, en caso de que esta colaboración no pudiera llevarse a cabo, es de especial importancia que el profesional del equipo técnico, responsable de la intervención de la unidad de familia, contraste la información socio-familiar con el departamento de trabajo social, al contar con una variedad de datos del/la participante sobre aspectos familiares, redes de apoyo, vínculos institucionales que puedan favorecer al terapeuta la implementación de las sesiones.

2. OBJETIVOS

- Mejorar el autoconocimiento de cada participante a nivel familiar y social, con el fin de detectar posibles carencias que puedan influir en el proceso de vinculación a grupos radicales violentos.
- Implicar, en la medida que sea posible, a la familia del interno o interna en el proceso de resocialización del mismo, potenciando el contacto con esta.
- Crear un canal de confianza de la familia con la Institución penitenciaria.
- Promover la inclusión social en la comunidad de la familia de los y las participantes programa, a fin de reducir los factores de riesgo que pudieran existir en el contexto familiar, y que pueden ser potenciadores de la vinculación a grupos radicales violentos.
- Fomentar la educación en valores como estilo de vida saludable en familia.
- Ayudar en la preparación de la persona participante del programa para el momento de la excarcelación y evitar la desconexión de la red de apoyo social positiva.
- Analizar la relación entre el proceso de socialización de cada participante y su conducta delictiva, a fin de disminuir los factores de riesgo de vinculación con grupos radicales violentos relacionados con su contexto familiar y social.
- Potenciar los factores de protección sociales y familiares en el proceso de desvinculación del grupo radical violento.
- Analizar el papel de la familia en la historia de cada participante, así como los valores transmitidos por la misma, especialmente de la figura materna.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. LA FAMILIA

El término familia procede del latín *familia*, “grupo de siervos y esclavos patrimonio del jefe de la gens”, a su vez derivado de *famŭlus*, “siervo, esclavo”. El término abrió su campo semántico para incluir también a la esposa e hijos del *pater familias*, a quien legalmente pertenecían, hasta que acabó reemplazando a *gens*.

Definiciones

La **familia** es un grupo de personas unidas por un parentesco, ya sea por vía sanguínea, como el padre, la madre, hijos/as o hermanos/as, o por vía legal, tales como los matrimonios o las parejas; formando parte de la organización social más importante para el ser humano.

Podemos distinguir entre:

Familia nuclear: la constituida por el grupo de personas unidas por parentesco que conviven en un mismo domicilio (Quintero, 2007).

Familia extensa: la conformada por los abuelos/as, tíos/as y demás familiares que no forman parte del mismo núcleo familiar (Torrado, 1998).

Familia ensamblada: la que incluye a miembros que tienen vínculos sanguíneos con uno de los miembros de la familia nuclear (Grosman y Herrera, 2010).

El concepto tradicional de familia formado por el padre, la madre y los hijos ha ido evolucionando con la sociedad y hoy podemos hablar de **familias monoparentales**, formadas por el padre o la madre y los hijos o hijas; así como las llamadas **familias homoparentales**, cuando los integrantes de la pareja o el matrimonio, en su caso, son dos personas del mismo sexo.

Existen otros tipos de familias (Torrado, 1998).

Familia de padres o madres separadas: en la que los padres no viven juntos; no son pareja, pero deben seguir cumpliendo su rol de padres ante los hijos por muy distantes que estos se encuentren.

Familia multigeneracional: formada por miembros de la familia de diferentes generaciones, convivientes bajo el mismo techo (Ballester, 2017).

Familia multinuclear: formada por la familia nuclear y por parientes consanguíneos o afines (Torrado, 1998).

Familia unipersonal: formada por una sola persona. Esta tendencia va al alza y se espera que las próximas tres décadas aumente considerablemente (Torrado, 1998).

Familia Pank: mujeres que han decidido posponer la maternidad por un tiempo o definitivamente y han elegido “adoptar” a sus sobrinos para disfrutar de los vínculos afectivos, sin tener que cumplir con la responsabilidad que implica ser madre y así poder enfocarse en sus carreras profesionales, (Molina, 2006). Asimismo, pueden existir otros tipos de familia no incluidos en estas categorías.

La familia cumple varias **funciones** de primer orden:

- Cubre las necesidades primarias del ser humano, como ser biológico, psicológico y social.

- Es agente de la educación de las personas desde sus primeras etapas, así como de las pautas culturales y sociales de la comunidad donde está integrada.
- Es transmisora de afectos, valores, sentimientos, necesarios para el desarrollo personal de sus miembros.
- A los efectos de las normas sociales sus miembros deben procurarse afecto, compartir bienes, ayudarse entre ellos, comunicarse y contribuir al desarrollo social y económico de su comunidad o país.

En el plano psicológico, la familia tiene, entre otros fines:

- Proporcionar a todos y a cada uno de sus miembros seguridad en el campo afectivo.
- Crear hábitos cotidianos y de manejo conductual con responsabilidad.
- Canalizar energías y manejar impulsos, la violencia y autoritarismo.
- Proteger a todos sus miembros y prepararlos para la independencia a través de la educación y el respeto.

Cada familia tiene su propia composición, dinámica, cultura y reglas y, por tanto su concepción debe ser tan flexible como la institución misma, contemplando en ella elementos o integrantes tan diversos como sus integrantes lo deseen.

3.2. LOS VALORES FAMILIARES

La familia es transmisora de valores positivos y éstos pueden ser múltiples: amor, comprensión, respeto, ayuda, apoyo, esperanza, solidaridad, experiencia, etc. Cada familia es diferente, así como diversos son los valores que puede proporcionar cada una. **La familia puede ser un valor en sí mismo.**

Para aportar este caudal de valores positivos, es imprescindible que haya un canal adecuado de comunicación. A través de la intervención con la familia, trataremos de potenciar y amplificar esta línea de comunicación entre cada participante y su familia, en el marco de intervención del programa.

El apoyo que ofrece la familia desde que la persona ingresa en prisión hasta que la acompaña en su retorno a la comunidad, se puede clasificar en cinco tipos que se interrelacionan, (Will y Shinar, 2000).

- a) Emocional: empático, dar apoyo, saber escuchar, dar indicaciones, mejora la autoestima, reduce la ansiedad o depresión.
- b) Instrumental: ayuda práctica, soluciona los problemas inmediatos y permite estar relajado.
- c) Informacional: proporcionar conocimiento e información necesaria.
- d) Compañía: actividades sociales y de ocio, proporciona distracciones para no pensar en problemas.

- e) **Validación:** retroalimentación sobre el comportamiento, permite comparar situaciones favorables, disminuye la desviación.

3.3. LA FAMILIA ENTENDIDA COMO UN SISTEMA

Palma (2007) afirma, desde **la perspectiva de la Teoría General de Sistemas** (Von Bertalanffy, 1974), que vivimos en un mundo formado por infinitos sistemas y subsistemas que se relacionan intrínsecamente y extrínsecamente. Tan importantes son los elementos que los componen, como las relaciones entre ellos. A su vez, todo sistema está dentro de un contexto en el que se ve influido.

Asimismo, indica que uno de los teóricos sistémicos más destacados en el campo sociológico es Parsons, quien considera que la cultura es transmitida, aprendida y compartida y por ello precisamente, es producto de los sistemas de interacción humana, y al mismo tiempo, los determina.

En el sistema familiar, afirma Bertalanffy, la conducta del sistema no puede entenderse como la suma de las conductas de sus miembros, sino que se trata de algo cualitativamente distinto, que incluye las relaciones entre ellos. De la evaluación de los individuos no puede deducirse el funcionamiento del grupo, sino que para ello es necesario obtener información de sus interacciones.

La familia sería considerada un sistema abierto, en constante interacción con el medio en el que se encuentra ubicada.

La teoría general de sistemas ha tenido una gran influencia en el desarrollo de la terapia familiar. Es en 1959, cuando Don Jackson fundó el *Mental Research Institute*, para el estudio de las interacciones entre los miembros del sistema familiar, incorporando aspectos de la teoría general de sistemas. Por ello, entienden que la terapia ha de operar en las interacciones y defienden que el funcionamiento familiar está organizado de acuerdo con reglas, que pueden considerarse principios reguladores de la vida de cada familia y que la disfunción emerge cuando las reglas se hacen ambiguas provocando la desorganización del grupo.

Posteriormente Hellinger, terapeuta alemán, parte de la terapia familiar sistémica para desarrollar su propia configuración de “configuraciones familiares” en interacción, para el descubrimiento y el tratamiento de conductas y sentimientos individuales, que tienen su origen en la interacción familiar de uno o más sistemas familiares jerárquicos.

3.4. EL SISTEMA DE RADICALIZACIÓN

Peco (2018), Doctor en Seguridad Internacional y Profesor Asociado en la Universidad Complutense de Madrid, afirma que se puede hablar de “sistema de radicalización”, donde el fenómeno de la radicalización violenta se concibe como un proceso resultante de la interacción de los elementos estructurales (organización **yihadista**, grupo primario extendido y entorno social) sobre el individuo.

Por ello, al analizar el proceso de vinculación del individuo con grupos radicales violentos del individuo, resulta fundamental un análisis global, donde se considere al sujeto dentro de su sistema familiar y social, que pueden tener una repercusión directa tanto en el proceso de vinculación (familia/grupo social como factor de riesgo) como en el proceso de desvinculación (familia/grupo social como factor de protección).

Continuando con la visión sistémica del individuo en el proceso de radicalización, como afirma Peco (2018), el ciberespacio constituye una verdadera extensión del entorno social del individuo en su proceso de radicalización. En este sentido, hay que resaltar el aspecto socializador de internet y en particular, su capacidad para establecer redes sociales susceptibles de convertirse en comunidades virtuales. Estas comunidades, a su vez, podrían llegar a constituir un sustituto del entorno social del que algunos individuos carecen en el mundo real. El grupo virtual produce un discurso que legitima, justifica y exalta la violencia, facilita la interacción real y virtual entre sus componentes. En caso de existir agente de radicalización, este adopta un papel en el que ejerce autoridad moral.

Asimismo, continúa Peco (2018), mencionando las características de los contextos de origen de más del 90% de los 4.000 individuos procedentes de la Unión Europea, que habían viajado a Siria e Irak. Eran originarios de áreas metropolitanas donde confluyen un amplio abanico de factores que pudieran propiciar el fenómeno de radicalización, tales como desempleo, delincuencia, influencia del salafismo y marginalización política, social y geográfica, entre otras. Por eso, resulta imprescindible el análisis del sistema social y comunitario en el que se encuentra inmerso el individuo.

3.5. VULNERABILIDAD PERSONAL

Como afirma Peco (2018), la militancia en el grupo radical puede suponer una fuente de satisfacción interna para el individuo. Percibir la admiración de otros, el sentimiento de aceptación en el grupo, sentir elevada la propia autoestima, o incluso consumir una venganza por supuestos agravios, pueden llegar a ser tan motivantes o más que las satisfacciones materiales en forma de dinero u otros beneficios. El yihadismo otorga al individuo creyente una auténtica identidad, así como una clara misión en la vida presente y en el más allá. En base a este análisis, cobra importancia la detección de aquellos factores de vulnerabilidad individual (baja autoestima, sentimiento de exclusión o injusticia en el grupo social, sentimiento de agravio del grupo al que pertenece respecto del exogrupo, etc.), a fin de abordar directamente las variables que pudieran facilitar el proceso de radicalización o la recaída en el mismo. Resulta imprescindible este análisis para entender la aparición de la conducta radical en el pasado y las razones por las que se mantiene en la actualidad.

Desde el punto de vista de la Teoría Sistémica, se enfatiza el papel fundamental de la familia en los procesos psicológicos individuales. Según Bronsard et al. (2022), uno de los miembros del equipo del reputado psicólogo Serge Hefez (terapeuta familiar del Departamento de Psiquiatría Infantil del Hospital Pitié-Salpêtrière de París), que dirige

las terapias con jóvenes radicalizados en el Hospital de la Pitié-Salpêtrière de París, el asunto familiar es muy importante. Resalta que son familias con características comunes: familias en las que hay un sufrimiento más o menos declarado, donde la dimensión del secreto está también muy presente, así como la dimensión del control. La teoría de Hefez destaca que los y las adolescentes o jóvenes se pasan a la ideología del Dáesh y al sometimiento, como si del control al que los somete su familia se pasaran al control de la Organización.

En cuanto a la dimensión del secreto, Bronsard et al. (2022) habla de transmisión transgeneracional. Todo lo que no se puede decir, todo aquello de lo que no se habla, se transmite de generación en generación. Añade que hay muchos jóvenes a los que unirse al Estado Islámico les da una identidad, prefieren radicalizarse antes que ser el “tonto de la familia”, “el pequeño”, “el que no entiende nada”. Desde la teoría sistémica, que estudian las relaciones interpersonales, se habla del “paciente designado” que, en términos de grupo y sistema grupal, es el miembro que cristaliza el problema familiar. Hay una disfunción familiar, pero uno de sus miembros es el que lo cristaliza, de manera siempre inconsciente. Para muchas chicas, unirse al Estado Islámico es su manera de transgredir la autoridad familiar como adolescente, de transgredir el control que tiene la familia. Añade también que la propuesta social y de sociedad que ofrece el Estado Islámico a estos jóvenes es una respuesta a algo que falta en algunos grupos sociales, como es la espiritualidad.

Según un estudio reciente de Bronsard et al. (2022) tras el análisis de una muestra de 20 adolescentes con “conducta radical”, los datos mostraron que los adolescentes compartían algunas características, como una prevalencia importante de violencia intrafamiliar, abuso sexual, encarcelamiento de familiares, antecedentes familiares traumáticos y fenómenos significativos de control psicológico o dependencia que ocurren en familias divididas.

3.6. POSIBLES CAUSAS DE LA VINCULACIÓN CON GRUPOS RADICALES VIOLENTOS EN RELACIÓN CON EL ENTORNO SOCIO FAMILIAR

Esta vinculación con grupos radicales de carácter violento podría estar relacionada con la falta de identidad o pertenencia a un grupo social, sentirse identificado con los miembros del grupo, compartir emociones, retos, experiencias. Estos grupos pueden ser, familia, compañeros de trabajo, personas vecinas, amistades o equipo deportivo. Según el grado de identificación con el grupo, el individuo se siente más o menos integrado socialmente. **El sentido de pertenencia** es definido como “un sentimiento de arraigo e identificación de un individuo con un grupo o con un ambiente determinado” Maslow (1954), psicólogo humanista que planteó la Teoría de la Pirámide de las Necesidades Humanas, colocaba la necesidad de pertenencia a un grupo como la segunda

necesidad humana más importante, después de las necesidades fisiológicas. A raíz de este sentimiento de pertenencia, se desarrolla la vinculación con el grupo y por consiguiente una propia identidad.

En el caso contrario, cuando la persona se siente rechazada, aislada y más aún, no se observa pertenencia al grupo, puede desarrollar sentimientos de tristeza, depresión, soledad (sentirse excluido o no integrado). Si bien, en el caso de españoles musulmanes de segunda y de hasta tercera generación, que inicialmente consideran que forman parte de una sociedad occidental, moderna y privilegiada, que gozan de los derechos y libertades establecidos en el sistema occidental, en determinados casos, puede ocurrir, que al observarse fracasados sus sentimientos de pertenencia y vínculo en la sociedad en la que coexisten, surja la oportunidad de movimientos radicalizados de carácter violento, que aprovechen el desánimo, la baja autoestima y la falta de integración social, para reclutarlos bajo el espejismo de un grupo agradable, hospitalario, que te incluye, que te integra, que no rechaza, que ofrece oportunidades y que encima está vinculado a la religión que procesan los orígenes familiares.

La investigación realizada por Instituciones penitenciarias en colaboración con la UNED, ha identificado cuatro factores que explican por qué los individuos fuertemente fusionados están dispuestos a comportamientos extremos por el grupo, siendo uno de ellos los lazos familiares.

Quienes están fuertemente fusionados tienen la sensación de que los miembros del grupo son como su familia, como si se tratase de sus hermanos o hermanas. En un estudio con participantes de los cinco continentes, Swann et al (2014) demostraron que: 1) el grupo en el que se da un mayor porcentaje de individuos fusionados y por el que se está más dispuesto a morir es la familia, y 2) que cuando se destacaba que los compatriotas compartían con el individuo valores muy importantes, aumentaba la disposición a comportamientos extremos por el grupo porque se consideraba a los miembros del país “como la familia”.

Algunos estudios han demostrado que los problemas en el seno de la familia (conflictos familiares, violencia doméstica, problemas psicosociales, pérdida de un miembro familiar, etc.) que sufren ciertas familias y que generan frustración, amenaza, sentimiento de exclusión, humillación pueden ser un terreno propicio para la radicalización (Wessels&Dijkman, 2012).

Así mismo y en esta misma línea, los graves problemas familiares pueden ser un caldo de cultivo ideal para la radicalización, especialmente si estos problemas dejan desatendidas las preocupaciones existenciales de las personas. La falta de protección y de límites puede agudizar la necesidad de búsqueda de identidad de los jóvenes, en cierto modo, el sen-

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

tirse rechazado o humillado socialmente es perder el significado como individuo. Los grupos extremistas han entendido perfectamente este fenómeno y se aprovechan de este sentimiento de confusión para reclutar nuevos miembros (Sieckelink, Kaulingfreks y De Winter, 2015).

3.7. LA FAMILIA EN EL MUNDO MUSULMÁN

La familia en el islam es considerada como el símbolo más importante de la vida en sociedad. Una persona es socialmente aceptada cuando formaliza una relación de pareja y emprende una vida familiar con el/la cónyuge. Los valores éticos son transmitidos tras generaciones familiares. El islam tradicional considera a la familia portadora de prosperidades o adversidades y, por ello, los progenitores o representantes de un núcleo familiar son los/las responsables de mantener, guiar y educar, de tal forma que los descendientes sean portadores y embajadores de los valores islámicos recibidos. Por lo que, un padre o madre que procese la cultura musulmana, debe saber, que lo bueno y lo malo de su hijo/a proviene de él/ella (Uribe, 2018).



Imagen extraída de Google.

Los musulmanes incluyen al matrimonio como una parte integral de su devoción religiosa. Algunas virtudes islámicas, como la fidelidad, la castidad, la generosidad, la paciencia, la ternura, el esfuerzo, la docilidad, el amor, la empatía, la compasión, la solidaridad, el aprendizaje, las enseñanzas, la confianza, el coraje, la piedad, la abstención, el perdón, etc., encuentran su expresión natural en la vida matrimonial. Mahdi, (2008).

En esta misma línea, los individuos que componen cualquier sociedad musulmana o islámica están ligados a lazos sociales, siendo el más fuerte de todos los lazos sociales la familia. De hecho, el enorme estatus que el islam le da al sistema familiar es lo que mayormente atrae a muchos de los que se convierten al islam, particularmente a las mujeres, Mahdi, (2008).

Así pues, para el islam, la institución de la familia es el fundamento de cualquier sociedad. El islam busca la estabilidad de la familia, la buena salud, el equilibrio, la fortaleza, el buen trato y los buenos sentimientos. Esto está muy vinculado al papel de la mujer en el Islam, portadora de valores del pasado y para el futuro, no abandonando a los mayores de su comunidad, ofreciéndoles cuidado, protección, respeto, asegurándose así que su comunidad no la abandonará o descuidará en el futuro.

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES



SESIÓN 1. AUTOCONOCIMIENTO A TRAVÉS DE MI SISTEMA FAMILIAR

Actividad 4.1.1. Explorando mis necesidades.

Actividad 4.1.2. Confección del genograma familiar.

Actividad 4.1.3. Autobiografía familiar.

Actividad 4.1.4. ¿Qué es la familia para ti? El cofre, listado de valores familiares.

Actividad 4.1.5. ¿De dónde vengo?

Actividad 4.1.6. Actividad complementaria inter-sesiones (película Encanto).

SESIÓN 2. POTENCIANDO LOS VÍNCULOS FAMILIARES Y SOCIALES

Actividad 4.2.1. Modelo de mapa de red de apoyo social.

Actividad 4.2.2. La carta.

SESIÓN 3. CONECTANDO CON EL MUNDO SOCIAL Y FAMILIAR

Actividad 4.3.1. Entrevistas y contactos familiares.

Actividad 4.3.2. Preparación para la vida en libertad. Recursos externos.

Actividad 4.3.3. Itinerario de integración de la familia en su contexto.

SESIÓN 4. EL DESARROLLO DE MIS RELACIONES FAMILIARES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Actividad 4.4.1. ¿Cómo son mis relaciones familiares?

Actividad 4.4.2. Las mujeres de mi vida.

Actividad 4.4.3. Efectos en mi sistema familiar.

Actividad 4.4.4. Las tareas del hogar.

Actividad 4.4.5. Película.

SESIÓN I. AUTOCONOCIMIENTO A TRAVÉS DE MI SISTEMA FAMILIAR

1. Introducción

Para poder analizar el concepto de autoconocimiento y realizar una intervención a nivel individual o grupal, que permita conectar a los y las participantes con su YO, resulta ineludible que ellos relacionen su historia personal, familiar o social desde el origen y comprendan de dónde surgen determinados pensamientos, emociones o comportamientos.

Resulta imprescindible un conocimiento en profundidad de la realidad familiar y social del/ de la participante para una intervención de carácter global. Con el fin de mejorar la comprensión del proceso de vinculación con grupos radicales violentos, consideramos fundamental un análisis de la historia familiar y social del participante, que nos permita detectar tanto factores de riesgo como factores de protección.

Así lo afirma también Richard Jolly, (en Donini, 2005) quien dice que: «las familias representan mucho más que cuidado y apoyo mutuo. Para muchos de nosotros constituye el espacio en el que realizamos nuestras más profundas experiencias humanas. Intimidación y pasión, identidad e individualidad, conexión con el pasado y la creencia sobre el futuro, todo deriva de ese pequeño nexo. Porque los más profundos sentimientos humanos tienen su fuente en la familia»

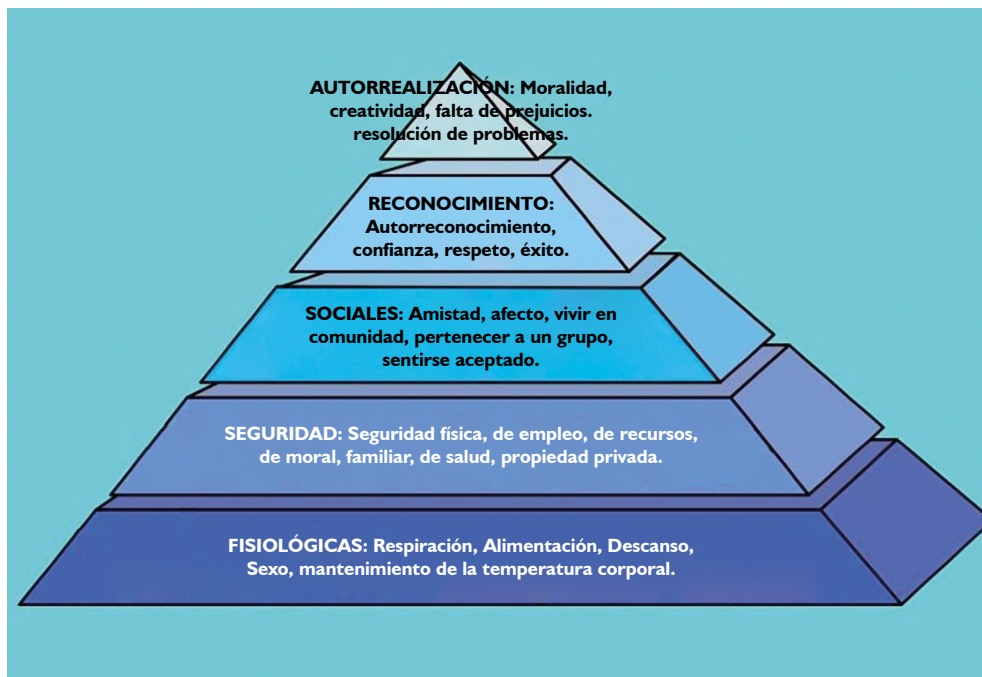
2. Objetivos

- Profundizar en el autoconocimiento de cada participante desde el punto de vista familiar y social. Analizar las necesidades individuales del participante a lo largo de su historia.
- Detectar carencias en la cobertura de estas necesidades, y en su caso, la relación con el proceso de radicalización.
- Tener conocimiento de la composición, dinámica e importancia para cada participante de la familia.
- Tomar conciencia sobre el concepto de familia que tienen los y las participantes por medio de su propia experiencia.
- Identificar los valores de la propia familia, resaltando aquellos que sean favorables.
- Identificar posibles factores de riesgo sociofamiliares relacionados con la actividad delictiva.

3. Contenido psicoterapéutico

Desde la teoría de las necesidades de Abraham Maslow (1954), existen una serie de necesidades que están presentes en todo individuo y son ordenadas en función de la

importancia que se le otorgue a cada una de ellas, de este modo irán colocadas en un lugar u otro de la escala, es decir, serán más o menos preferentes en función de las vivencias que tengan, los valores transmitidos desde la infancia, la herencia de las experiencias familiares. Esta pirámide de necesidades se estructura de una forma jerárquica, pasando desde las necesidades más básicas hasta llegar a las supremas.



Justo en el medio de la pirámide nos encontramos con las necesidades sociales, de aceptación. Corresponden también al deseo de compañía, y de pertenencia a un grupo, familia, amigos. Estas necesidades surgen cuando las dos más básicas se encuentran relativamente cubiertas. Se definen por el deseo de establecer comunicación con otras personas, de sentir que el individuo forma parte de un conjunto.

La frustración de esta necesidad de pertenencia a un grupo, establece Maslow (1989), puede llevar a la desadaptación social o a la soledad. Puede ocurrir que en la primera etapa de la vida los progenitores no hayan atendido de manera adecuada a un hijo/a, hayan obviado sus dilemas, los menores no se hayan sentido escuchados, valorados o protegidos. Esto daría lugar a determinados comportamientos de desadaptación social.

Se puede vincular esta misma necesidad de pertenencia a un grupo, con los valores familiares transmitidos, pues al primer grupo al que se pertenece en la etapa de la infancia, es a la familia, después al colegio o grupo de amigos, familia adquirida, etc.

Precisamente en la etapa de la adolescencia, se persigue una identidad en la que el sujeto se sienta valorado, querido y respetado. En esta misma línea se contempla la teoría de las 3 N, (necesidad, narrativa y red-network), desarrollado por Kruglanski, Bélanger y Gunaratna, (2019). Este modelo explica el proceso de radicalización, por el que una persona, tras sentirse rechazada, humillada o tratada injustamente, siente la necesidad de encontrar un significado personal, ser alguien, ser respetado, valorado por los demás, por lo que, se desarrolla la oportunidad de alcanzar ese significado en los grupos radicales.

El tercer componente de esta teoría es la red-network, que influye en la motivación de las personas, es decir, si en la ideología del grupo predomina la violencia, el individuo buscará ser violento, con el fin de sentirse respetado y valorado por su grupo, siendo esta su motivación personal.

El propósito de esta sesión, es hacer un recorrido sobre la infancia de cada participante, con el fin de analizar si las necesidades de pertenencia a un grupo, concretamente la familia o grupo de iguales, han estado cubiertas, para así detectar si ha podido surgir algún tipo de crisis individual por la falta de afecto, de respeto y de integración en su grupo de iguales primarios.

Otro paso importante en esta sesión será conocer el grado de vinculación del o de la participante con su entorno familiar. Esta primera aproximación será el punto de partida para iniciar la intervención.

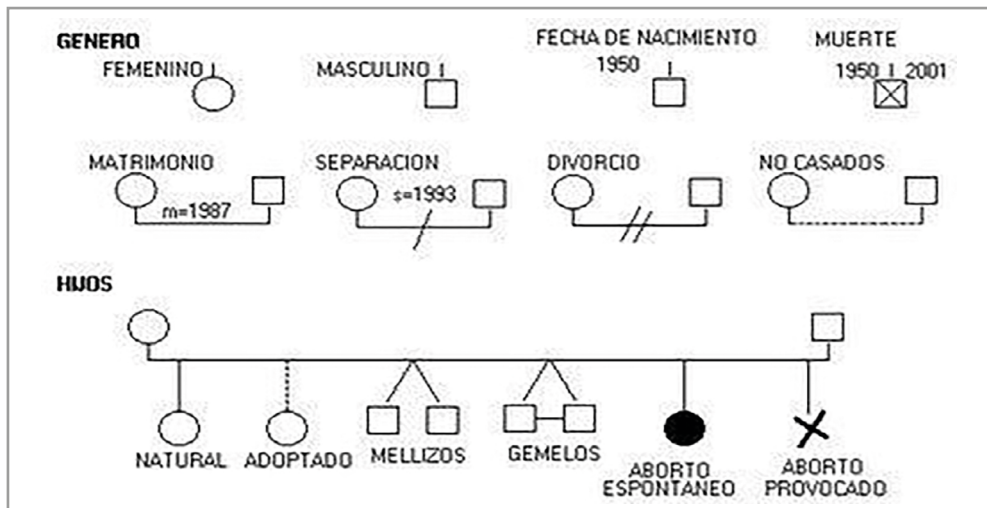
Nos podemos encontrar con situaciones en las que el interno o interna no tiene apenas relación con la familia, bien porque se encuentra muy alejado de ella, bien porque los vínculos están muy deteriorados. Trataremos, mientras sea posible, la restauración de dichos vínculos, salvo que las circunstancias lo impidan y siempre consensuándolo con cada participante. En todo caso, valoraremos con entrevistas personales y ciertas actividades, la dinámica familiar, para futuras intervenciones, como veremos más adelante.

Para ello contamos con el genograma, que es una herramienta fundamental para conocer el proceso de la dinámica familiar a lo largo del tiempo (incluye tres generaciones). Proporciona información de la estructura familiar, los datos demográficos de los miembros y las relaciones que mantienen entre ellos, no siendo una información estática sino dinámica, pudiendo verse modificada a lo largo del tiempo. Compañ V., Feixas G., Muñoz D., Montesano A. (2012).

Permite visualizar de forma muy clara las situaciones que se repiten a través de las generaciones. El genograma dibuja la familia, capacitando a la persona para verse a sí misma y empezar a comprender su compleja dinámica familiar, tal como se ha desarrollado en su historia y en la forma en que afecta a su presente.

Este instrumento comprende cuatro niveles:

- 1 Trazado de la estructura familiar (esqueleto del genograma). Representa cómo los diferentes miembros de una familia están biológica y legalmente unidos entre sí. Las figuras simbolizan las personas y las líneas simbolizan las relaciones que mantienen entre ellas.
Además, se emplea una línea de puntos para indicar la convivencia de los diferentes miembros, rodeando en un mismo círculo aquellas personas que comparten domicilio.
- 2 Registro de la información básica sobre la familia. Recoge información demográfica: fechas de nacimiento y muerte, fecha de matrimonio, separación, divorcio, etc.
También recoge información sobre el nivel de funcionamiento, datos sobre aspectos médicos, emocionales o sociales (alcoholismo, depresión, etc.).
Incluye también sucesos familiares críticos: cambios de relaciones, migraciones, etc.
- 3 Registro de las relaciones familiares. Se utilizan diferentes tipos de líneas para representar estas relaciones. Por ej. Fusionado, conflictivo, etc. Permite la identificación de las relaciones familiares, dando cuenta de la estructura de la comunicación que, a su vez, representa la dinámica interaccional del sistema familiar.
- 4 Identificación de factores de riesgo intrafamiliares (violencia intrafamiliar, abusos en la infancia, experiencias traumáticas, aislamiento social de la familia, aislamiento respecto de su núcleo familiar, etc.).
 - Determinación de los enlaces emocionales. El genograma puede proporcionar un acceso rápido a contenidos con fuerte carga emocional (nacimientos, muertes, conflictos), que también pueden ser importantes para el conocimiento de la dinámica familiar.



Fuente: <https://lamenteesmaravillosa.com/elaborar-genograma-paso-paso/>

En cuanto a los valores transmitidos en el sistema familiar, como señala Rojas Marcos (2005), las pautas y mensajes culturales nos sirven de punto de referencia desde la infancia. Nos ayudan a establecer nuestros ideales y prioridades, forman la base de nuestras normas de conducta y se reflejan en las explicaciones que damos a los sucesos que vivimos y en cómo percibimos e interpretamos el mundo en general.

Continúa afirmando que los principios culturales son transmitidos de generación en generación, y aunque cambian con el paso del tiempo y se adaptan a las nuevas necesidades y exigencias de la sociedad, tienden a ser bastante estables. Sus transmisores y divulgadores son los abuelos, los medios de comunicación y los personajes y ritos populares que encarnan los valores de la época.

Es por ello importante analizar los valores que cada participante ha asumido en su entorno familiar y social, y cómo estos influyen en el proceso de vinculación o desvinculación con grupos radicales violentos.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Se describe la teoría de las necesidades de Abraham Maslow (1989).

El genograma como herramienta fundamental para conocer el proceso de la dinámica familiar a lo largo del tiempo.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

Actividad 4.1.1. Explorando mis necesidades.

Actividad 4.1.2. Confección del genograma familiar.

Actividad 4.1.3. Autobiografía familiar.

Actividad 4.1.4. ¿Qué es la familia para ti? El cofre, listado de valores familiares.

Actividad 4.1.5. ¿De dónde vengo?

Actividad 4.1.6. Actividad complementaria inter-sesiones (película Encanto).

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 4.1.1. “Explorando mis necesidades”

Objetivos

- Conocer las necesidades humanas.
- Analizar las necesidades individuales de cada participante y su cobertura.
- Analizar la cobertura de las necesidades del participante en su historia familiar y social.

Desarrollo

Breve exposición psicoterapéutica de las necesidades humanas según la teoría de Maslow (1989).

Entregamos a cada persona una pirámide en blanco, y un listado desordenado de necesidades, sentimientos, deseos, para que vayan anotándolas en la pirámide según las prioridades de cada uno o una.

Finalmente, se hace una puesta en común de las conclusiones de cada participante, analizando si están cubiertas las necesidades en los distintos momentos de la historia del sujeto.

Ordena las siguientes necesidades en tu propia pirámide y contesta las preguntas del final.



¿Crees que hay alguna necesidad que no fue cubierta durante tu infancia? ¿Cuál? ¿Cómo crees que podría haber sido cubierta? ¿Qué efectos crees que ha podido tener en tu desarrollo en la edad adulta?

¿Crees que tus necesidades se encuentran cubiertas en la actualidad? ¿Por qué?

Actividad 4.1.2. Confección del genograma familiar (actividad individual)

Objetivos

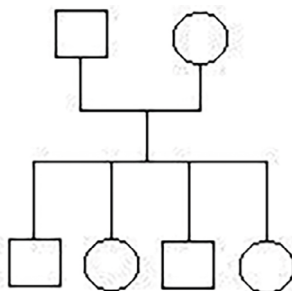
- Diseñar la estructura familiar del/la participante.
- Analizar las relaciones socio familiares.
- Detectar factores de riesgo y factores de protección.

Desarrollo

Elaboración del genograma

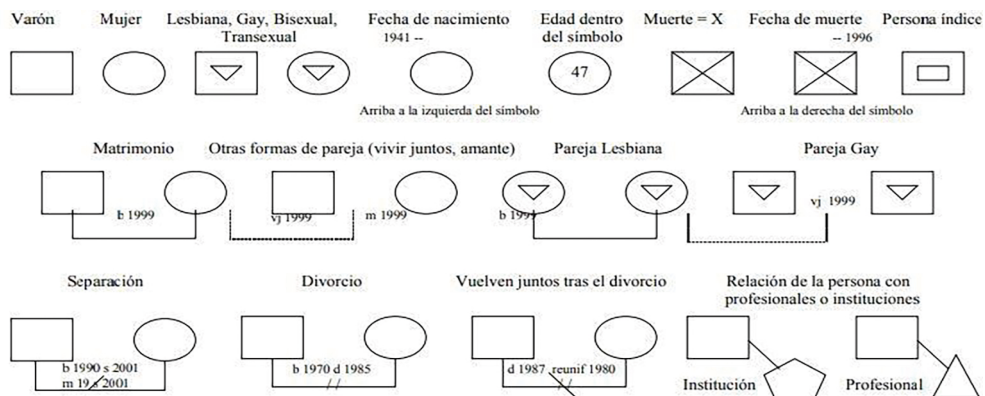
Para elaborar el genograma se hará a través de una entrevista del profesional al o la participante y se tendrán en cuenta los siguientes pasos:

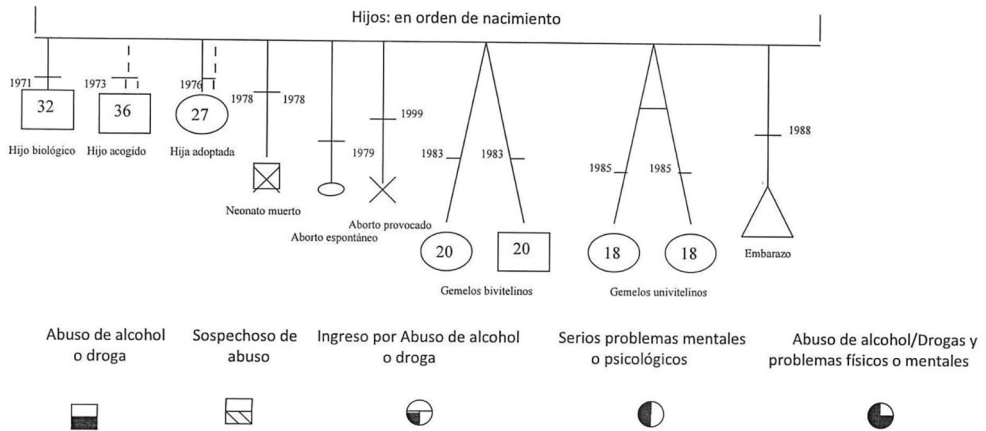
1. El trazado general de la estructura familiar. Es muy importante ya que sirve para identificar dónde irá cada miembro familiar una vez que empezamos a colocarlos.



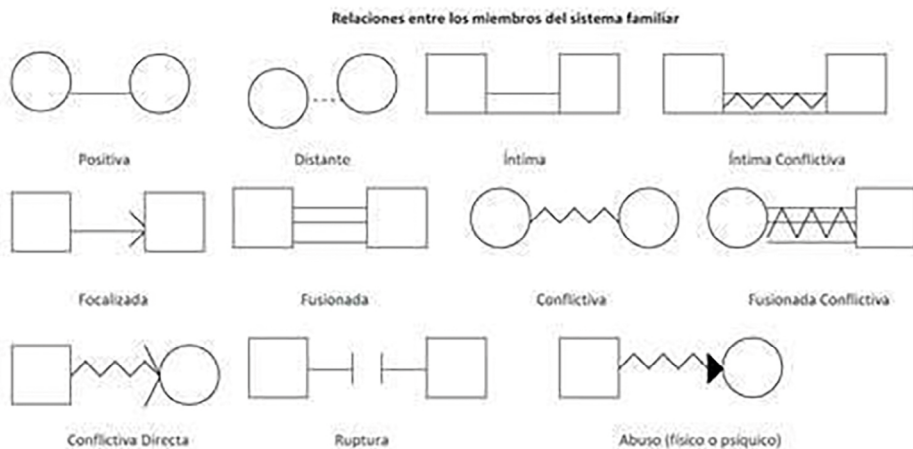
Fuente: genograma.top

2. Recogida de información de los miembros familiares. Debemos tener en cuenta todos los símbolos que tiene un genograma para poder ir añadiéndolos a este de forma correcta, así como la realización de una serie de preguntas que nos permitan insertar información demográfica (edad, fecha de muerte, nivel de estudios, divorcios) y sucesos familiares críticos (abortos, enfermedades incurables, etc.).





3. Por último, en la entrevista realizaremos otras preguntas que nos permitan incorporar al genograma las relaciones y vínculos entre los miembros del sistema familiar.



Fuente: Universitat de Barcelona. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològics. Facultat de Psicologia.

Nos puede ayudar para entender la actividad el visionado del vídeo:
<https://youtu.be/Fmul3nd6jDw>



Ideas y sugerencias.

También puede ser útil la confección de genograma en el ordenador descargando el programa genopro:

<https://genopro.com/downloadad>

Actividad 4.1.3. Autobiografía familiar

Objetivos

- Ampliar el conocimiento sobre el sistema familiar.
- Analizar los estereotipos y sentimientos de la persona participante respecto a su núcleo familiar y la relación de la familia con su entorno.
- Detectar factores de riesgo y factores de protección en el núcleo familiar y social del participante.

Desarrollo

Como continuación al genograma realizado en la actividad **4.1.2** y ahora con la narración directa, se pide que retome la autobiografía realizada en la unidad de identidad.

Esta autobiografía permite detectar los posibles factores de riesgo intrafamiliares y sociales (déficit en área educativa, fracaso escolar, absentismo, escasa integración tras proceso migratorio, etc). Para ello pedimos al participante que cumplimente la siguiente ficha:



Ideas y sugerencias.

Para el desarrollo de esta actividad, se puede tomar como referencia la actividad de la unidad identidad, en la que el/la participante elaboró su autobiografía o su historia vital.

Realiza una lectura detenida de tu autobiografía (unidad Identidad) y marca con una X aquellos factores que detectes:

FACTORES DE RIESGO	FACTORES DE PROTECCIÓN
<input type="checkbox"/> Fracaso escolar	<input type="checkbox"/> Apoyo familiar
<input type="checkbox"/> Absentismo escolar	<input type="checkbox"/> Relaciones familiares positivas
<input type="checkbox"/> Economía sumergida	<input type="checkbox"/> Afecto familiar
<input type="checkbox"/> Dependencia de prestaciones sociales	<input type="checkbox"/> Entorno familiar seguro
<input type="checkbox"/> Falta de cualificación laboral	<input type="checkbox"/> Transmisión de valores positivos
<input type="checkbox"/> Desempleo	<input type="checkbox"/> Contexto socio-familiar normalizado
<input type="checkbox"/> Violencia intrafamiliar	<input type="checkbox"/> Situación económica estable
<input type="checkbox"/> Adicciones	<input type="checkbox"/> Nivel académico adecuado
<input type="checkbox"/> Enfermedad mental	<input type="checkbox"/> Apoyo socio-comunitario
<input type="checkbox"/> Entorno marginal	<input type="checkbox"/> Hábitos laborales consolidados
<input type="checkbox"/> Aislamiento social de la familia	<input type="checkbox"/> Ausencia de adicciones
<input type="checkbox"/> Barrera lingüística del idioma	<input type="checkbox"/> Contexto socio-familiar no delinencial
<input type="checkbox"/> Dificultad de integración cultural	<input type="checkbox"/> Hábitos familiares saludables
<input type="checkbox"/> Infravivienda	<input type="checkbox"/> Otros...
<input type="checkbox"/> Otros ...	

¿Qué factores de riesgo puedes prevenir en el presente (momento actual)? ¿Cómo lo harías?
¿Qué factores de riesgo puedes prevenir en el futuro (en libertad)? ¿Cómo lo harías?
¿Qué factores de protección puedo reforzar en el presente (momento actual)? ¿Cómo lo harías?
¿Qué factores de protección puedo reforzar en el futuro (en libertad)? ¿Cómo lo harías?

Actividad 4.1.4. Qué es la familia para ti (individual o grupal)

Objetivos

- Analizar la importancia de la familia para cada participante y su vínculo familiar.
- Analizar los valores transmitidos en el seno de la familia.

Desarrollo

Se pide que escriban dentro del cofre una frase relacionada con la familia. Puede ser una frase sobre lo que significa la familia para ellos, un lema de la familia, el valor que le dan a la familia en su vida personal, algún recuerdo que tengan de momentos familiares gratos que para ellos hayan sido especiales, etc.

Cada participante leerá el contenido de su cofre y se intercambiarán impresiones sobre las ideas plasmadas.

Realizaremos una puesta en común y debatiremos sobre lo expresado por cada uno y finalizaremos conformando una definición de familia lo más consensuada posible, sin olvidar en la definición las nuevas formas familiares.



Ideas y sugerencias.

Los valores familiares son aquellos que se crean y transmiten de padres/madres a hijos/as, a lo largo del tiempo. Son sólidos pues están apuntalados por las diversas generaciones sucesivas y están relacionados con la cultura a la que pertenecen, influyendo ésta de manera inevitable en los mismos.

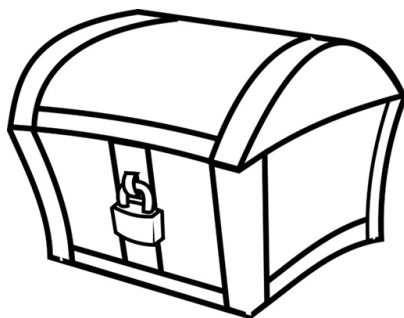


Imagen: edudiver.com

A continuación, se mostrará un listado con valores para que señalen diez que consideren que les hayan sido transmitidos por su familia. De esa primera selección tendrán que ordenarlos de mayor a menor importancia y por último tendrán que quedarse con tres que ellos creen más importantes y que hayan sido guía primordial en su vida. Se propondrá un debate acerca de los valores seleccionados y su influencia en cada participante.

LISTA DE VALORES		
Adaptabilidad	Entusiasmo	Posición social
Afecto	Estabilidad	Prestigio
Alianza	Estatus social	Propósito
Amistad	Ética	Religión
Aprendizaje	Fama	Resignación
Autoestima	Familia	Respeto a uno mismo
Ayudar a la sociedad	Fiabilidad	Respeto a los demás
Ayudar a los demás	Honestidad	Responsabilidad
Belleza (física)	Honor	Restaurar un daño
Calidad	Humildad	Reto, logro
Cambio	Influir en los demás	Riqueza
Comodidad	Innovación	Sabiduría
Competitividad, ser eficiente	Integridad	Salud
Compromiso	Inteligencia	Seguridad
Comunicación con los demás	Justicia	Ser competente
Conciencia ecológica	Lealtad	Ser feliz
Confianza	Libertad	Ser útil
Conocimiento	Liderazgo	Serenidad
Control	Logro	Servicio a los demás
Cooperación	Mérito	Sofisticación
Creatividad	Motivación	Solidaridad
Crecimiento personal	Naturaleza	Supervisar o enseñar
Dedicación	Obediencia	Tolerancia
Democracia	Orden	Trabajo
Desarrollo personal	Pasión	Tranquilidad
Devoción	Paz	Trascender
Diálogo	Perdón	Valor
Dinero	Perseverancia	Veneración
Disciplina	Placer	Verdad
Educación	Poder	Vocación

A continuación, contesta las siguientes cuestiones:

¿Consideras que la relación con tu familia de origen ha sido satisfactoria?

¿La cercanía con tu familia de origen te genera bienestar?

¿O por el contrario, te genera malestar?

¿Es para ti una necesidad el contacto con tu familia de origen?

¿Qué emociones te genera estar cerca o conectado a tu familia de origen?

¿Qué emociones te genera estar lejos o desconectado de tu familia?

¿Crees que has cumplido con las expectativas que tu familia tenía para ti?

¿Cómo te hace sentir esto? ¿Qué consecuencias ha tenido para ti?

¿O por el contrario sientes que no has cumplido con dichas expectativas?

¿Cómo te hace sentir esto? ¿Qué consecuencias ha tenido para ti?

Actividad 4.1.5. ¿De dónde vengo? (individual o grupal)

Objetivos

- Identificar valores transmitidos por la familia de origen.
- Identificar esquemas mentales transmitidos de forma intergeneracional.
- Identificar patrones emocionales transmitidos de forma intergeneracional.
- Identificar posibles crisis de identidad y sentimientos de falta de pertenencia al grupo familiar y/o social.
- Identificar sentimientos de baja autoestima grupal y/o cultural.
- Identificar relaciones entre dichos valores, esquemas mentales y patrones emocionales con el comportamiento delictivo o procesos de radicalización.

Desarrollo

A partir de las actividades anteriores, confección de genograma y autobiografía familiar, partimos de un conocimiento más profundo sobre las dinámicas en tu grupo familiar. A continuación, damos un paso más para avanzar en este conocimiento y comprensión sobre el origen de tu forma de ver y entender el mundo. Para ello, analizaremos con mayor detalle cuáles han sido los valores que se han ido transmitiendo en tu familia en las distintas generaciones, para entender como estos influyen en tu comportamiento actual o pasado.

Cada participante rellena la siguiente ficha.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

¿Qué valores te ha transmitido tu familia? Rodea aquellos valores que hayan sido relevantes en tu familia.

ALIANZA	GENEROSIDAD	POSICIÓN
AMISTAD	HERMANDAD	SOCIAL
AYUDAR A LOS DEMÁS	HONESTIDAD	REDENCION
CARIDAD	HONOR	RELIGION
COMPASIÓN	HOSPITALIDAD	RESIGNACIÓN
COMPROMISO	HUMILIDAD	RIQUEZA
CONFIANZA	JUSTICIA	SABIDURÍA
CONVIVENCIA	LEALTAD	SERVICIO A LOS DEMÁS
COOPERACIÓN	LIBERTAD	SOLIDARIDAD
DEMOCRACIA	LUCHA	TOLERANCIA
DEVOCIÓN	OBEDIENCIA	TRANQUILIDAD
DISCIPLINA	ORDEN	TRANSCENDENCIA
EDUCACIÓN	PASIÓN	VALOR
ESPIRITUALIDAD	PAZ	VERDAD
FAMILIA	PERDÓN	
FAMA	PODER	

Analiza en la siguiente tabla cada uno de los valores que hayas rodeado, respondiendo a las preguntas.

VALOR	QUÉ EMOCIÓN/ EMOCIONES GENERA EN TI	QUÉ PENSAMIENTOS GENERA EN TI	QUÉ COMPORTAMIENTOS GENERA EN TI

A continuación, contesta a las siguientes preguntas en relación a los valores que has seleccionado:

¿Alguno de estos valores te ayudan a mejorar en tu interacción social?

¿Alguno de estos valores te limitan en tu interacción social?

¿Alguno de estos valores te hace sentir integrado en tu contexto social?

¿Alguno de estos valores te hace sentir excluido en tu contexto social?



Ideas y sugerencias.

Una vez realizadas las actividades de Genograma y de Autobiografía familiar, se puede incluir esta actividad en los casos en los que pueda ser relevante profundizar en la historia familiar del participante, por haberse detectado algún factor de riesgo de radicalización de carácter familiar.

Actividad 4.1.6. Película “Encanto” (opcional)

Objetivos

- Analizar las dinámicas intrafamiliares a nivel inter-generacional.
- Reflexionar sobre las dinámicas de la familia de origen del participante.

Desarrollo

- Visionado de película “Encanto”.
- Identificación de dinámicas intrafamiliares inter-generacionales con las que el participante se puede sentir identificado.

Preguntas para la reflexión de la película “Encanto”

¿Con qué personaje de la película te has sentido más identificado? ¿Por qué?

¿Has sentido alguna vez exigencias por cumplir con las expectativas que tu familia tenía sobre ti?

¿Alguna vez te has sentido excluido de tu familia?

¿En tu familia existe algún familiar del que no se pueda hablar?

SESIÓN 2. POTENCIANDO LOS VÍNCULOS FAMILIARES Y SOCIALES

I. Introducción

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación de Gómez et al. (2021) de la Universidad Nacional de Educación a distancia, la familia supone un factor de protección para favorecer la desvinculación del individuo de grupos radicales violentos. Es por ello por lo que esta sesión va dirigida a fomentar y potenciar los vínculos familiares y sociales del participante, siempre y cuando estos sean de carácter positivo. El análisis del sistema familiar y social realizado en la anterior sesión, nos permite conocer con más detalle el carácter de dichos vínculos.

En este contexto, Martínez y Abrams (2013), a través de una metasíntesis de la literatura sobre el apoyo social informal recibido por jóvenes que han sido condenados y retornan a la comunidad, concluyen que el apoyo familiar es visto como un elemento clave en el retorno de las personas jóvenes por el apoyo material, la motivación y el apoyo emocional.

Algunos organismos afirman que para que la reintegración tenga éxito no es suficiente asistir solamente al individuo que sale de la prisión, sino que sería necesario asistir globalmente a la comunidad a la que retorna para que sea capaz de acogerlo (Reentry Policy Council, 2005). Se recoge de la literatura científica, que un buen lugar por donde empezar a asistir es a partir de la familia, en tanto que la salida en libertad de la persona encarcelada tendrá efectos en su relación con la unidad familiar y con la manera como se generan las nuevas dinámicas de convivencia (Travis y Waul, 2003).

Díaz (2003), establece la importancia de la buena comunicación en la vida familiar, ya que provoca beneficios que logran una buena estabilidad en el desarrollo de las relaciones de sus integrantes, pues hace posible que se conozcan sus intereses, necesidades, conflictos y expectativas en la vida, además de que se integran mutuamente a sus proyectos vitales.

En la línea de Virginia Satir (1977), que establece la existencia de 4 aspectos de la vida en familia:

- Los sentimientos e ideas que el individuo tiene de sí mismo: autoestima.
- Los métodos que utilizan las personas para expresar sus ideas a los demás: comunicación.

- Las reglas que usan los individuos para normar cómo deben sentir y actuar que constituye el sistema familiar.
- La manera cómo la gente se relaciona con otros individuos e instituciones ajenas a la familia: enlace con la sociedad.

Esta autora afirma que cuando los miembros de una familia dejan de prestar tanta atención a la conducta frustrante de los otros y empiezan a verse vinculados entre sí, descubren opciones totalmente nuevas para relacionarse. Además, podemos profundizar con otros posibles recursos externos, que nos puedan servir para conocer con más amplitud la red de apoyo externa y detectar posibles alternativas a situaciones de desvinculación familiar.

2. Objetivos

- Analizar la red de apoyo social y familiar del participante.
- Detectar situaciones de aislamiento social y vulnerabilidad de la familia.
- Potenciar los valores familiares positivos.
- Fortalecer los lazos familiares o redes de apoyo social positivas.
- Mejorar una comunicación familiar positiva, con un clima de respeto y confianza mutua.
- Generar nuevas vías de relación y participación en el exterior del centro.

3. Contenido psicoterapéutico

La vinculación familiar es la inclusión de un miembro en el seno de la familia, con todo lo que esto abarca: admisión, alojamiento e incorporación. Esta inclusión implica la aceptación de que ese miembro es parte de la estructura familiar. En el lado opuesto se encuentra la desvinculación familiar, que supone el alejamiento o la exclusión de un miembro de la familia, la misma que puede deberse a diferentes motivos.

Cuando se produce el distanciamiento reiterado o persistente dentro de una familia podemos hablar de desvinculación estructural. Es el caso, por ejemplo, de lo que se conoce como familias desacopladas, multi-problemáticas o desarraigadas, por ejemplo, cuando un adulto comete un hecho grave, este puede ser desvinculado de forma provisional o definitiva. Otro tipo de situación es la conocida como la desvinculación familiar transitoria, que implica una ruptura en la convivencia de una familia que, probablemente, hasta ese momento, era estable.

Puede ocurrir que el sujeto cuente con otros vínculos o redes de apoyo en el exterior, que sean el eslabón idóneo para conseguir los objetivos terapéuticos que se pretende en la presente unidad. Estas redes de apoyo ofrecen soporte y respaldo tanto al sujeto implicado como a sus familias. Permiten el desarrollo personal y social.

3.1. Las redes de apoyo social

Se entiende como **apoyo social** la protección física o psicológica en mayor o menor medida que se presta a una persona proporcionándole amparo emocional, orientación psicológica, consejo o acogida.

Los tipos de apoyo social que se pueden dar son los siguientes (Pérez y Martín, 1999):

- Apoyo emocional. Comprende la empatía, cuidado, amor, confianza.
- Apoyo instrumental. Cuando se emiten conductas instrumentales que directamente van dirigidas a ayudar a quien lo necesita.
- Apoyo informativo. Se refiere a la información que se ofrece a las personas para que estas lo puedan usar para hacer frente a sus problemas.
- Apoyo evaluativo. Implica la transmisión de información al igual que el anterior, pero esta información le sirve a la persona que lo recibe para evaluarse a sí misma.

Si el apoyo social recibido es estable y continuado en el tiempo, se convierte en una **red de apoyo social**. Las redes de apoyo social pueden ser de diverso tipo: individuos, grupos, comunidades, empresas, organizaciones, etc. y los lazos de relación son los vínculos que se establecen con las mismas.

Las redes de apoyo social pueden ser principalmente:

- Formales: estarían constituidas por entidades o instituciones, las cuales tienen la finalidad de prestar un servicio a la población penitenciaria, a veces, estos organismos pueden ser públicos o privados y los servicios que ofrecen pueden llegar a complementarse entre sí.
- Informales: estarían formadas por individuos que proporcionan apoyo al participante o a su propia familia. Por ejemplo: familiares, amistades, personas del vecindario y personas voluntarias que prestan su ayuda por sentirse de alguna manera identificados con la situación del interno o interna. A su vez, existe una representación más cercana a la persona, se define como un sistema de ayuda natural.

Para Chadi (2000), las y los trabajadores sociales son los encargados de coordinar el trabajo en red, puesto que son los artesanos que facilitan el fortalecimiento del tejido relacional mediante el enlace de las potencialidades existentes entre los miembros de la red, generando espacios de acuerdo entre las diferentes profesiones y escenarios de aprendizaje para los individuos y familias con los que trabajan.

La atención durante todo el proceso debe ser integradora, global, individualizada y basada en diferentes itinerarios de inserción que fomentan el respeto, la participación y la confianza bajo un clima de positividad para desarrollar el proceso de cambio en la persona.



Fuente: Elaboración propia.

Las flechas indican que trabajando desde el sistema de apoyo formal con los sistemas de ayuda informal y organizada, podemos beneficiar la atención a los participantes que necesitan ayuda a su problemática específica. En este aspecto se fortalece el trabajo en dos niveles de ayuda la forma y la informal.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Se describe la teoría de las redes de apoyo social.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas

- Actividad 4.2.1. Modelo de mapa de red de apoyo social.
- Actividad 4.2.2. “La Carta”.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 4.2.1. Modelo de mapa de red de apoyo social

Objetivo

- Visualizar los vínculos familiares y las redes de apoyo social del o la participante.
- Detectar carencias en la red de apoyo familiar y/o social.
- Generar lazos familiares y sociales con el exterior.

Desarrollo

Elaboración del mapa de red de apoyo social del participante, en la hoja incluida en el **Documento I Actividad 4.2.1**, que contiene una relación de personas que han podido influir en su vida.

Sobre cada persona que ha influido en vuestra vida tenéis que contestar a las siguientes preguntas:

- *¿Quién o quiénes estarían dispuestos a ayudarte ante una petición material concreta? Por ejemplo, ¿te llevaría en coche si lo necesitara?, ¿te prestaría dinero?, ¿te cuidaría sus cosas personales durante algún tiempo?, etc.*
- *¿Quién o quiénes estarían dispuestos a proporcionarte apoyo emocional?*

Respondiendo a todas estas cuestiones con las siguientes alternativas: Casi siempre, a veces, nunca.

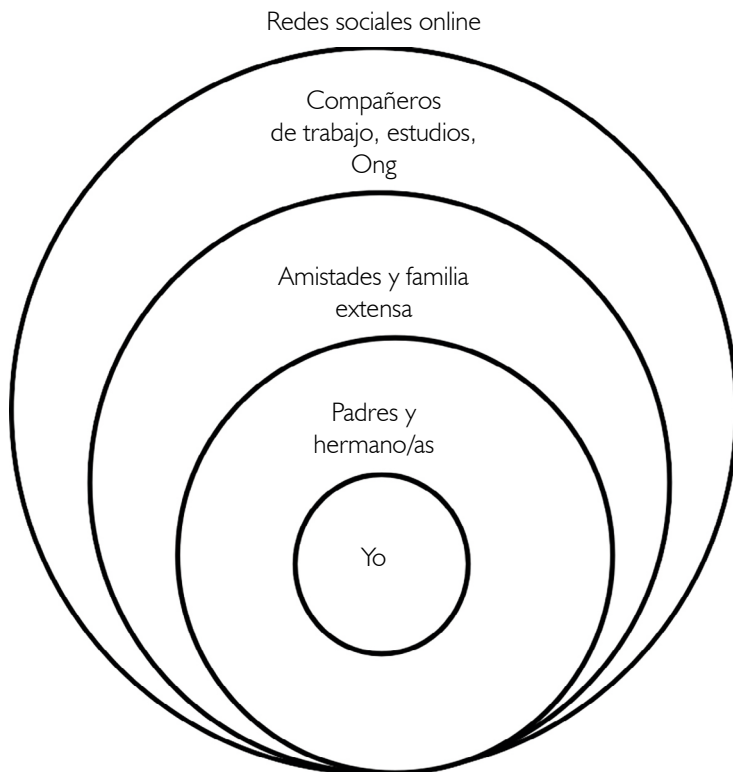
Documento I Actividad 4.2.1. Analizar las cuestiones anteriores rellenando la tabla.

APOYO	¿Qué personas han influido en tu vida?		Casi siempre/ a veces/ nunca
Familiar (especifica vínculo)		¿Te ha ayudado ante una petición concreta?	
		¿Te ha prestado apoyo emocional?	
Familiar (especifica vínculo)		¿Te ha ayudado ante una petición concreta?	
		¿Te ha prestado apoyo emocional?	
Familiar (especifica vínculo)		¿Te ha ayudado ante una petición concreta?	
		¿Te ha prestado apoyo emocional?	
Familiar (especifica vínculo)		¿Te ha ayudado ante una petición concreta?	
		¿Te ha prestado apoyo emocional?	
Familiar (especifica vínculo)		¿Te ha ayudado ante una petición concreta?	
		¿Te ha prestado apoyo emocional?	
Amistades		¿Te ha ayudado ante una petición concreta?	
		¿Te ha prestado apoyo emocional?	
Trabajo		¿Te ha ayudado ante una petición concreta?	
		¿Te ha prestado apoyo emocional?	
ONG, confesión religiosa		¿Te ha ayudado ante una petición concreta?	
		¿Te ha prestado apoyo emocional?	
Estudios		¿Te ha ayudado ante una petición concreta?	
		¿Te ha prestado apoyo emocional?	
Centro penitenciario		¿Te ha ayudado ante una petición concreta?	
		¿Te ha prestado apoyo emocional?	
Otras personas		¿Te ha ayudado ante una petición concreta?	
		¿Te ha prestado apoyo emocional?	
Redes sociales online		¿Te ha ayudado ante una petición concreta?	
		¿Te ha prestado apoyo emocional?	

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Ahora trasladáis el nombre de esas personas desde la tabla a un mapa de red de apoyo social (**Documento 2 Actividad 4.2.1**) acercando al punto central aquellos nombres de personas que tienen una relación más estrecha con vosotros; y alejando del círculo central aquellos nombres de personas cuya relación es menor.

Documento 2 Actividad 4.2.1. Mapa de red de apoyo social



Adaptado del Programa de Preparación Primeros Permisos.



Ideas y sugerencias.

Los contactos con la familia pueden llevarse a cabo desde la fase inicial del programa, en función de las posibilidades y evolución de cada caso.

Actividad 4. 2.2. “La Carta”

Objetivo

- Facilitar la expresión de sentimientos y de afectos encubiertos.
- Reforzar la vinculación emocional entre participante y progenitor/a.

Desarrollo

Esta actividad podría ser desarrollada tanto por parte de los/las participantes como por parte de sus progenitores, (madre o padre).

Carta del/la participante:

Se presenta la actividad indicando que van a tener la oportunidad de decir a su padre/madre, lo que posiblemente les gustaría decirles en más de una ocasión y que, por diversos motivos, no pueden. Sea porque no saben cómo hacerlo, sea porque no se atreven. Se trata de escribir una carta que les permita expresar todos aquellos sentimientos positivos que sienten hacia la otra persona. Es importante que no se centre en reproches ni en cuestiones que les desagradan, sino que solo intenten expresar sentimientos positivos. Es necesario remarcar que no se trata de un concurso literario, sino simplemente de escribir una carta con sus propias palabras. Tras la explicación, se le entregará al participante un folio y un sobre y les dejará 10 minutos para que, individualmente, escriban la carta.

Se puede poner música ambiental de fondo para dar un clima más íntimo.

Carta del padre o madre (u otro familiar, que desempeñe este rol).

Tras conversación telefónica y explicación de la actividad, se le indica al progenitor que se encuentre disponible para participar en la actividad, que redacte una carta, con lo que posiblemente le gustaría decirles en más de una ocasión. Sea porque no saben cómo hacerlo, sea porque no se atreven... Se trata de escribir una carta, que les permita expresar todos aquellos sentimientos positivos que sienten hacia la otra persona. Es importante que no se centre en reproches ni en cuestiones que les desagradan, sino que solo intenten expresar sentimientos positivos. Es importante remarcar que no se trata de un concurso literario, sino simplemente de escribir una carta con sus propias palabras.

Se valorará la posibilidad de realizar el intercambio real de cartas.

SESIÓN 3. CONECTANDO CON EL MUNDO SOCIAL Y FAMILIAR (SESIÓN ESPECÍFICA CON FAMILIA Y RED EXTERNA)

I. Introducción

Una vez analizada la red de apoyo familiar y social del participante, y atendiendo al carácter favorable de la misma, iniciamos la intervención socio-familiar que permita favorecer el proceso de reincorporación de la persona a su entorno.

En caso de que se haya detectado un contexto familiar o social de riesgo, la intervención iría dirigida a generar una red de apoyo alternativa que sostenga la incorporación del participante a la vida en libertad.

La finalidad es ayudar a adquirir habilidades para vivir en comunidad y resolver situaciones de crisis concretas. Rothman (1991) define cómo tendría que ser un modelo sistemático de la gestión de casos a través de las siguientes fases: acogida (identificar el

problema y la situación de la persona), asesoramiento (donde trabajarán profesionales de diferentes disciplinas), establecer objetivos (corto o largo plazo, que sean realistas, percepción de las áreas que necesita mejorar), planificación de la intervención (a través de los recursos disponibles en la comunidad), vincular a usuarios/as (el gestor de casos da apoyo instrumental y emocional, pero es importante vincularse con la familia, y hay que saber primero cómo es la familia y si tiene potencialidad para ayudar), monitoreo y reevaluación (seguimiento y reevaluación del plan).

2. Objetivos

- Incluir la participación de la familia en el proceso global de intervención.
- Potenciar las relaciones socio familiares con los y las participantes cuando estas sean saludables y positivas.
- Aprovechar el caudal familiar para la motivación al tratamiento en el programa.
- Conocer los recursos externos de la comunidad donde el o la participante vaya a residir y pueda utilizar los mismos de cara a una adecuada incorporación a su medio social.
- Promover redes de apoyo social alternativas en caso de no contar con ellas.

3. Contenido psicoterapéutico



Ideas y sugerencias.

Los contactos con la familia pueden llevarse a cabo desde la fase inicial del programa, en función de las posibilidades y evolución de cada caso.

En Trabajo Social, el abordaje familiar atañe a un proceso metodológico que incluye la valoración social, la planeación de las acciones, la intervención para el cambio y la evaluación de la misma (Guerrini, 2009). Estamos en la fase de intervención directa con la familia o, en su caso, personas allegadas del o la participante. Para ello, utilizamos técnicas propias del trabajo social como pueden ser: entrevistas, la observación directa, contactos telefónicos, visitas domiciliarias, búsqueda de recursos, coordinación con entidades, análisis de la información, elaboración de diario de campo, así como técnicas de evaluación del proceso de intervención, (Fernández y Ponce, 2012).

Como hemos explicado en la sesión anterior, el apoyo que se da y recibe por parte de estos recursos familiares y/o institucionales puede ser:

- Emocional: Son las manifestaciones de los demás que nos hacen sentir queridos, escuchados, comprendidos.
- Instrumental: Es lo que recibimos de las personas que nos apoyan, prestarnos dinero, libros, teléfono, coche, realizarnos alguna gestión, etc.
- Evaluativo: Una idea sobre nosotros mismos/as, que puede ayudarnos a conocernos mejor, forma de pensar, vestir, hablar, trabajar, etc.

- Informativo: Es lo que nos ayuda a conocer los recursos o acciones que son provechosas para nuestra vida, como pueden ser; prestaciones, servicios públicos, ofertas de trabajo, recursos humanos, etc.

El terapeuta debe dotar a la familia de información, asesorarles siempre y cuando sea necesario ante situaciones que supongan estrés, mostrar empatía y favorecer las relaciones familiares positivas.

En cuanto a los factores de riesgo de exclusión; familiar y social, es importante realizar un diagnóstico del nivel de inclusión familiar en la comunidad. Como dice Marchioni (1987): la marginación de colectivos, de personas, de grupos o de sectores de población no se superará nunca si no conseguimos la manera de que ellos puedan aportar algo a la colectividad, es decir, a la sociedad.

Guía para el contacto familiar

Sería conveniente evaluar los siguientes aspectos en nuestra intervención con la familia.

Contactos primarios:

- Vinculación familiar con cada participante.
- Nombre y Apellidos, edad, domicilio, estado civil, profesión-oficio, situación económica, redes de apoyo formal e informal en la localidad donde residen.
- Situación social de la familia, núcleo de convivencia, personas de contacto principal.

Seguimiento de la situación socio-familiar:

- Pertenencia a grupos o movimiento sociales, dentro y fuera de la comunidad.
- Pertenencia a grupos de rechazo o estigmatización.
- Protección social, modelos de organización socio-familiar.
- Ámbito de convivencia.
- Tipo de vivienda, zona, entorno.
- Situación económica.
- Acceso a los recursos y servicios públicos o privados.
- Situación sanitaria familiar, valorar posibles enfermedades importantes y la atención de las mismas.
- Acceso al mercado laboral.

La finalidad es detectar si existe una estructura familiar que promueva factores positivos de arraigo e inclusión social o, si por el contrario, puedan suponer un riesgo para el interno o interna.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

En cuanto a la preparación para la vida en libertad, atendiendo a la proximidad de la excarcelación, se puede trabajar en el conocimiento de los recursos públicos o privados de la comunidad donde vaya a residir, siempre que sea posible y en el caso de que vayan a residir en territorio nacional.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Se describe la guía para el contacto familiar.

Actividades:

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las misma.

Actividad 4.3.1. Entrevistas y contactos familiares.

Actividad 4.3.2. Preparación para la vida en libertad. Recursos externos.

Actividad 4.3.3. Itinerario de inclusión de la familia en su contexto comunitario.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 4.3.1. Entrevistas y contactos familiares.

Objetivos

- Conocer el tipo de relación que existe entre el/la participante y su familia.
- Promover las relaciones saludables, siempre que sea productivo para el programa.
- Atender, ayudar y asesorar a las familias en la búsqueda de recursos extrapenitenciarios.

Desarrollo

- Previo acuerdo con el/la participante, se realizará una primera toma de contacto con su familia, informándole a ésta del programa, objetivos y contenido del mismo, especialmente del módulo de intervención familiar. (En el caso de que esta actividad no pueda ser llevada a cabo directamente por un/una trabajador/a social, se aconseja

que se tenga presente la coordinación con el departamento de trabajo social, quien cuenta con el estudio de los vínculos familiares positivos o redes de apoyo externas a la institución penitenciaria y que puedan aportar beneficios a la intervención que se está llevando a cabo con cada participante).

- En la medida de lo posible, trataremos de realizar una entrevista personal con los familiares más cercanos, aprovechando la celebración de alguna comunicación especial en el centro penitenciario.

La entrevista la enfocaremos como un instrumento de intervención, con formulación de preguntas circulares, estrategias y reflexiones.

- Trataremos de conocer el grado de motivación de la familia hacia el proceso de reinserción de los y las participantes, a través de contactos telefónicos y entrevistas presenciales.
- Promoveremos, en la medida de lo posible, los vínculos socio familiares de cada participante, ateniéndonos a la conveniencia de los mismos, cuando los contactos entre ellos no sean muy frecuentes. Para ello sería conveniente potenciar, en la medida de lo posible, el traslado a centros de cumplimiento cercanos al lugar de residencia de las familias, especialmente en la última fase de intervención terapéutica y/o próxima a su libertad definitiva.
- Aprovecharemos los recursos internos y externos disponibles (prestaciones, redes de apoyo, entidades colaboradoras, Ongs, Pastoral Penitenciaria) para facilitar estos contactos si no cuentan con apoyo económico externo. Se puede tener en cuenta las ayudas para comunicaciones de teléfono a internos e internas indigentes contempladas en la Orden Int. 3688/2007, de 30 de noviembre.
- Potenciaremos las propuestas de recompensas por la implicación en el programa, para la concesión de video-llamadas.
- Mantendremos una línea de seguimiento del programa con la familia, manteniendo informada a ésta de la evolución del interno o interna, previo consentimiento, sin perder de vista que ninguna persona o grupo funciona aisladamente, sino que tienen entre sí relaciones permanentes, dinámicas y retro-alimentadoras.
- Si solamente se tienen vínculos con personas allegadas y se valoran éstos como positivos, trataremos de reforzar dichos vínculos con lo previsto anteriormente, siempre que las circunstancias lo permitan.
- Por último, para llevar a cabo un seguimiento registrado, anotaremos todas las actuaciones que conlleva esta sesión en el registro de intervenciones.

REGISTRO DE INTERVENCIONES - UNIDAD SOCIOFAMILIAR

APELLIDOS Y NOMBRE _____

Hoja N° _____ NIS: _____

FECHA	REGISTRO DE INTERVENCIONES

Actividad 4.3.2. Preparación para la vida en libertad.

Recursos externos

Objetivo

- Facilitar el acceso a los servicios sociales, jurídicos, sanitarios, de vivienda, empleo, formativos, educativos, culturales, de ocio u otros.

Desarrollo

En aquellos casos que esté próxima la libertad definitiva y vayan a residir en territorio nacional, nos planteamos conocer los recursos sociales externos de la comuni-

dad donde se vayan a establecer: asociaciones, organizaciones no gubernamentales, entidades, instituciones públicas o privadas, para el aprovechamiento y utilización de los mismos.

A continuación, se expone un listado de recursos públicos que puedan ser aprovechados directamente en su entorno o comunidad. Se especificará los datos de contacto concretos de dichos recursos (específicos de su lugar de reincorporación social).

Recursos públicos

- Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) de la administración central. Solicitud de prestaciones, subsidios y ayudas para el desempleo.
- Servicios de Empleo (SAE) de la administración autonómica. Demanda de empleo y formación para desempleados.
- Centros de Servicios Sociales Municipales. Dependiente de la administración local. Solicitudes de ayudas y prestaciones económicas, como las rentas básicas de integración, ayudas de emergencia social, etc.
- Actividades de ocio y tiempo libre y trámites de la administración local.
- Centros de Salud y Hospitales.
- Centros Provinciales de Drogodependencias de la administración autonómica.
- Empresas públicas de la vivienda para la promoción y ayudas para la vivienda pública.
- Centro de Educación para Adultos.
- Recursos para mujeres, igualdad, etc.
- Recursos para la formación profesional.
- Recursos específicos para discapacidad.
- Organizaciones no gubernamentales y asociaciones como Cáritas, Cruz Roja, Red Acoge de Inmigrantes, Fundación Don Bosco (para prestaciones, asesoramiento legal, acompañamiento, itinerarios formativos, inserción laboral, etc.) u otras que sean de interés y formen parte de la comunidad donde vayan a residir.

Actividad 4.3.3. Itinerario de inclusión de la familia en su contexto comunitario

Objetivo

- Realizar un breve análisis de los factores y situaciones de riesgo de exclusión social para elaborar diagnósticos situacionales como base para implementar itinerarios de inserción social específicos.

Desarrollo

Apoyaremos a la familia, en la medida de lo posible, en un itinerario de inclusión socio-comunitaria. Para ello realizaremos un diagnóstico de la situación de la familia en el marco comunitario.

En las entrevistas mantenidas con los familiares abordaremos los siguientes factores:

- Situación legal (en el caso de migrantes de otros países) y tiempo de permanencia en la comunidad de referencia.
- Tipo de vínculos familiares: se puede valorar si la vinculación es positiva entre los miembros o existe algún tipo de desarraigo familiar, cómo afecta esto a las relaciones de manera individual y a la relación entre ellos como red familiar, si ha podido derivar hacia el deterioro y distanciamiento. Por otro lado, se puede valorar si ha existido algún tipo de violencia o conflictividad intrafamiliar.
- Zonas y entornos de convivencia: lugar donde residen las familias, núcleo cercano y extenso donde se desenvuelven, lugares que frecuentan, tipo de actividades en las que desarrollan sus hábitos diarios. Estas informaciones se pueden obtener mediante entrevistas llevadas a cabo, bien presenciales aprovechando las visitas al centro para comunicar con los familiares, bien por vía telefónica o video-llamadas.
- Ciudadanía y participación social: El nivel de acceso a los recursos sociales públicos o privados, participación en las actividades de la comunidad donde residen, vinculación o atención desde algún tipo de entidad social. Valorar el nivel de inclusión social a través de estos ítems, e intentar a través del mapeo, acercarlos a algún recurso que se adecúe a las necesidades, carencias que presente, fomentando la participación de la familia en la comunidad. En este punto sería interesante establecer una planificación con la entidad o recurso, con el fin de construir vínculos que permanezcan en el tiempo.
- Situación económica: Las carencias económicas suelen provocar situaciones de descontrol socio-familiar y tensiones familiares. El planteamiento ante esta situación estaría encaminado a valorar el caso familiar y establecer un plan de información y orientación, sobre los recursos que mejor pueden encajar a la situación de inadaptación social. Entre ellos se puede destacar: prestaciones sociales que encajen con la situación familiar, derivación hacia algún recurso específico (entidades que promueven el desarrollo integral y personal), acceso a los servicios sociales comunitarios o especializados, todo ello con el fin de proporcionar algún tipo de protección social.
- Situación formativa: Este factor nos podría reflejar el nivel educativo y sobre todo la implicación de las familias en el desarrollo del nivel formativo como claves de desarrollo personal y social. Se podrían tener en cuenta aspectos como: la barrera lingüística, analfabetismo o bajo nivel formativo, menores sin escolarización o que

presenten absentismo escolar, abandono escolar prematuro. Es interesante analizar cómo ha repercutido esta situación en la integración social de la familia en la comunidad donde residen. Desde este punto, se podría establecer una conexión con los servicios comunitarios con el fin de paliar las carencias y necesidades formativas, académicas y de capacitación profesional.

- Situación laboral: sería conveniente evaluar la normalización de empleos basados en la economía sumergida, precariedad laboral, carencia de cualificación profesional o imposibilidad laboral. Todo ello puede ser el motivo de la falta de inserción laboral, y por consiguiente de la inserción social de la familia. Existen distintos programas e itinerarios formativos, llevados a cabo por entidades y recursos públicos, cuyo objetivo es la capacitación profesional e incorporación a un puesto de trabajo.
- Situación sanitaria: Existen familias que cuentan con una variedad de carencias en nivel socio-sanitario y que realmente no son conocedoras de las mismas y si lo son, desconocen los mecanismos para mejorar su situación. En algunas situaciones nos podemos encontrar con familias sin acceso al sistema sanitario básico, con enfermedades infecciosas no tratadas, con discapacidades, ciertas adicciones, con enfermedades mentales no diagnosticadas. Todo ello puede agravar y generar un mayor peso en la exclusión social, que puedan estar viviendo. Las intervenciones irían encaminadas a la detección de alguna de estas carencias con el fin de dar cobertura a las mismas con los servicios más idóneos.
- Roles familiares: Cuando la familia representa unos valores negativos en los que predomine la carencia de motivaciones, estilo de vida delincuencia, emociones o sentimientos destructivos, ideas y actitudes poco resilientes. En este punto sería conveniente valorar la influencia de este estilo de vida sobre los/as penados/as y promover otras vías o redes de apoyo que ejerzan una influencia positiva.



Las actuaciones a realizar en esta actividad se llevarán a cabo en función de las características de cada participante y su familia, siempre y cuando las circunstancias lo permitan. De igual modo, dependerá de la facilidad de acceder a los recursos del entorno del participante.

SESIÓN 4. EL DESARROLLO DE MIS RELACIONES FAMILIARES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

I. Introducción

Resulta imprescindible abordar, desde una perspectiva de género, la influencia de la familia en el desarrollo psicosocial del o de la participante.

La literatura ha destacado que cuando hablamos del apoyo familiar a personas excarceladas, en la mayoría de casos, en realidad estamos hablando de mujeres, según Codd, (2007). Son ellas quienes mayoritariamente se coordinan con la institución penitenciaria para favorecer la reinserción de las personas que cumplen condena. En este sentido, nos encontramos con roles de género femenino, donde el cuidado y el bienestar, normalmente proviene en un primer momento de la figura materna y posteriormente de las parejas.

En relación a este contexto bibliográfico es preciso destacar que el concepto de la familia en el islam, y concretamente la figura de mujer-madre, es caracterizado por el mejor de los tratamientos que se deben establecer entre los individuos. Para los creyentes del islam, a las madres se les debe respeto, gratitud, consideración y amor. El Corán impulsa reiteradas veces el cuidado de los padres, especialmente a la madre. Por ello, es necesario conocer qué tipo de vinculación familiar existe con los progenitores, o con sus parejas, fortalecer los factores positivos y en la medida de lo posible, generar relaciones igualitarias, lejos de la discriminación por género, con el fin de promover relaciones sanas entre los distintos miembros de la familia.

Recordemos que, dentro de los objetivos de la ONU, está el lograr la igualdad de género, a través de actuaciones para conseguir el empoderamiento de las mujeres, ya que las sociedades que registran mejores indicadores de igualdad de género son menos vulnerables al extremismo violento.

2. Objetivos

- Conocer si existe una vinculación familiar positiva y si se encuentra consolidada.
- Detectar diferencias en las relaciones familiares por razón de sexo y/o género.
- Analizar los valores transmitidos por las mujeres del sistema familiar y social del participante.
- Generar relaciones familiares igualitarias y saludables.

3. Contenido psicoterapéutico

“El género es la forma en que todas las sociedades del mundo determinan las funciones, actitudes, valores y relaciones que conciernen al hombre y a la mujer. Mientras el sexo hace referencia a los aspectos biológicos que se derivan de las diferencias sexuales, el género es una definición de las mujeres y de los hombres, construido socialmente y con claras repercusiones políticas. El sexo de una persona es determinado por la naturaleza, pero su género lo elabora la sociedad” (ONU, 1995).

Siguiendo a Giroux (2005), debemos ayudar a desarrollar la habilidad para analizar y criticar las representaciones culturales que promueven desigualdades sociales, favoreciendo prácticas alternativas igualitarias.

De acuerdo con Mesa (2000), elemental considerar el desarrollo de la infancia, como una etapa de vital importancia, por ser el inicio de la edad en la que se inician las relaciones con iguales, integrado a ello el progreso motor, cognoscitivo, social y personal que atraviesa el ser humano. De la misma manera Soukup-Ascengao, D'Souza, D'Souza y Karmiloff-Smith (2016), mencionan que uno de los factores contextuales que más influye en el desarrollo cognitivo en la infancia, es la relación entre padres/cuidadores e hijos/as. Por ello, las personas más cercanas en el desarrollo cognitivo y social del individuo, resultan primordiales para conocer las relaciones que se establecen posteriormente con otras personas.

Abordar el género es promover en cierto modo la equidad entre las personas que forman la sociedad. En cierto modo, esta unidad puede llevar a los y las participantes a cuestionarse determinadas prácticas, o situaciones de discriminación, en definitiva, experiencias que proceden de una errónea construcción de género.

Para Abela (2003), la familia es el agente de socialización más importante en la vida de las personas. Rodríguez Menéndez (2007) indica que, "la familia actúa como agente socializador que favorece la adquisición de comportamientos distintos y estereotipados en niños y niñas".

Esta sesión permite llevar a cabo un análisis de las relaciones de cada participante con su grupo familiar, observando si existen posibles discriminaciones por razón de género con el fin de establecer acciones que promuevan la igualdad. Si bien, es posible que este análisis se pueda llevar a cabo de forma transversal a lo largo de toda la unidad para poder valorar la interacción con sus familiares (padre, madre, hermana/o, pareja, hija/o).

En esta misma línea, desde las Ciencias Sociales se utiliza el constructo «rol» para referirse a la posición que una persona ocupa en una estructura social organizada, a las responsabilidades y privilegios asociados a esa posición y a las reglas de conducta que gobiernan las interacciones de los individuos, abordando lo que dice Gonzalez Gabardón (1999), el concepto de género se relaciona estrechamente al estereotipo, condicionando así conductas, elecciones y posibilidades para la mujer: Por tanto, "referirse a cuestiones de género, es hablar de feminidad y de masculinidad." Capricote Agreda, (2006).

Se debe abordar el papel de género, respecto al apoyo familiar que reciben los y las participantes, siendo su sistema familiar el entorno primario de referencia y en el que ha construido su ideario cultural. Puede ocurrir que únicamente mantenga contacto exterior con su madre, hermana o pareja o únicamente exista contacto con el padre o un hermano, o por el contrario con toda la familia. Es necesario identificar las relaciones familiares y la existencia de división de roles según el género, intentando promover relaciones saludables entre todos los miembros de la unidad de convivencia y evitando el desgaste emocional.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Papel de género, respecto al apoyo familiar que recibe cada participante, siendo su sistema familiar el entorno primario de referencia y en el que ha construido su ideario cultural.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas.

Actividad 4.4.1. ¿Cómo son mis relaciones familiares?

Actividad 4.4.2. Las mujeres de mi vida.

Actividad 4.4.3. Efectos en mi sistema familiar

Actividad 4.4.4 Las tareas domésticas.

Actividad 4.4.5. Película.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 4.4.1. ¿Cómo son mis relaciones familiares?

Objetivos

- Favorecer una actitud positiva entre el/la participante y los miembros de su familia. (Si fuera posible con la madre o padre).
- Analizar la importancia que tienen las vinculaciones emocionales en la dinámica familiar.
- Reconocer una vinculación familiar positiva o negativa para el/la participante.

Desarrollo

El mapa de navegación

En un principio se introducirá explicando que, en cada familia, hay distintos tipos de relaciones. En ciertos casos, estas relaciones pueden ser muy estrechas entre algunos miembros de la familia, mientras que con otros suelen ser más distantes incluso conflictivas. Por tanto, es común que en una familia existan diferentes barcos con distintas personas pasajeras. Estas personas, a lo largo del tiempo y según las circunstancias, suben y bajan de las distintas embarcaciones.

Para visualizar los vínculos en la familia de cada participante, se pide que complete la ficha del **Documento Actividad 4.4.1**.

Documento Actividad 4.4.1. Escribe los nombres de los distintos pasajeros de tu familia nuclear que habitualmente están sobre estos barcos.

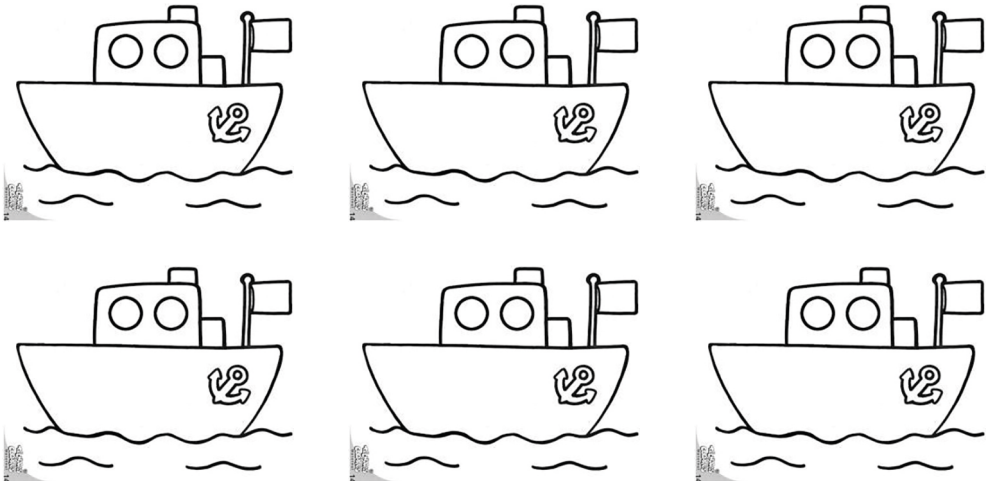


Imagen: nandapoa.blogspot.com

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

- *En tu familia ¿quiénes comparten generalmente sus inquietudes y alegrías?*
- *¿En la actualidad, qué miembros de la familia se conocen más o saben más el uno del otro?*
- *¿Quiénes se necesitan más entre sí?*
- *¿Quién recurre a quién de la familia cuando tiene un problema personal?*
- *¿Quiénes están casi siempre de acuerdo entre sí?*
- *¿Quiénes se llevan mejor?*

Actividad 4.4.2. Las mujeres de mi vida

Objetivos

- Reflexionar sobre el papel de la mujer en la historia y desarrollo personal de cada participante.
- Analizar los valores transmitidos transgeneracionalmente por las figuras femeninas y masculinas.
- Reflexionar sobre las diferencias culturales entre hombres y mujeres.

Desarrollo

- Reflexión individual sobre las siguientes cuestiones.
- Puesta en común y debate.

¿Quién o quiénes han sido las mujeres que han tenido una mayor influencia en tu infancia?

NOMBRE	VÍNCULO	MOTIVO
Fátima	Madre	

- *¿Qué diferencias percibías en el trato, mensajes, valores que recibías por parte de tu madre/abuela/tías/hermanas mayores en comparación con tu padre/abuelo/tíos/hermanos mayores?*
- *¿Tienes hermanas?, ¿Has percibido diferencias en la educación, valores, mensajes que has recibido en comparación con los que han recibido tus hermanas?*
- *¿Qué mensajes o valores recibías predominantemente por parte de las figuras femeninas? ¿Y de las masculinas?*
- *¿Hay diferencias en el vínculo establecido con tu figura materna (femenina) en comparación con la paterna (masculina)?*

- ¿Percibes diferencias en los privilegios o derechos que tienen o han tenido las mujeres de tu vida en comparación con los hombres?
- ¿En algún momento te has visto en una situación de privilegio con respecto a las niñas o mujeres de tu grupo social? ¿Cómo te has sentido?

Actividad 4.4.3. Efectos en mi sistema familiar

Objetivos

- Reflexionar sobre la relación de cada participante con la figura materna.
- Promover lazos familiares que aporten bienestar en la relación con la figura materna.

Desarrollo

1ª parte):

Visionado del vídeo **“Siempre ella”** https://www.youtube.com/watch?v=3WBTX6-B_H8. (Con este video se pretende que los y las participantes desarrollen sentimientos de empatía hacia la vivencia que narra el protagonista. En ella se percibe un claro arrepentimiento, respecto al desapego y distanciamiento que tenía hacia su figura materna y la cual ya no puede remediar, debido al fallecimiento de la misma. Esta experiencia, puede promover que se retomen los vínculos familiares positivos y si no existieran, reflexionar sobre los mismos).

2ª parte):

- A continuación, se entrega un papel rojo en forma de corazón a cada participante. Se pide que escriban en el interior aspectos positivos, que definan a su madre (si no la tuvieran o no la hubieran llegado a conocer, puede ser de otro familiar que represente la figura materna, como una abuela, tía, hermana, prima).
- A continuación, se pide a cada participante que exprese como recuerda a esa persona, que representa la figura materna.
- Posteriormente se le indica que arrugue el papel-corazón, hasta hacer una bola. Y que lo vuelvan a abrir y a estirar como estaba antes de haberlo arrugado.
- Se fomenta la discusión y reflexión acerca de las consecuencias familiares del comportamiento delictivo.

Actividad 4.4.4. Las tareas domésticas

Objetivo

- Promover el debate sobre la importancia de las tareas domésticas y la necesidad de asumirlas de forma equitativa.
- Analizar sobre los roles de género aprendidos en sistema familiar.

Desarrollo

Se pide al/la participante que especifique qué familiar se encarga de cada una de las tareas registradas en la siguiente tabla. A continuación, se inicia un debate constructivo con el participante, atendiendo a las siguientes cuestiones:

- *¿Quién hace más las tareas domésticas, las mujeres o los hombres? ¿Por qué?*
- *¿Será que las mujeres tienen más habilidad para hacer las tareas domésticas que los hombres? ¿Por qué? ¿Será una habilidad genética o aprendida?*
- *¿Cuáles de estas tareas domésticas sabes hacer? ¿Qué tareas haces en casa? ¿Qué te falta por aprender?*
- *¿Cómo crees que se aprenden las tareas domésticas?*
- *¿Cómo crees que se deben dividir las tareas domésticas cuando se vive con otras personas?*

TAREAS DOMÉSTICAS					
	Madre	Padre	Hermanas/os	Pareja	Hija/os
Cocinar					
Lavar la ropa					
Hacer la compra					
Planchar					
Pasar la aspiradora					
Acompañar en las tareas escolares de los hijos e hijas					
Jugar con los hijos e hijas					
Llevar a los hijos e hijas al colegio					
Llevar a los hijos e hijas al médico					
Escucha activa y apoyo a los familiares					

Actividad 4.4.5. Película

Objetivos

- Analizar el papel de la mujer en las historias de ambas películas.
- Reflexionar sobre la construcción de género adquirida.

Desarrollo

- “Quiero ser como Beckham”: Este largometraje cuenta la historia de Jesminder, una chica de 18 años que oculta a su familia que se ha apuntado a un equipo de fútbol femenino. Para poder hacer realidad su sueño (ser como Beckham) tendrá que armarse de valor y llevar a cabo diferentes estrategias para que su entorno siga ajeno a ello. (extraído de Google).
- “Figuras ocultas”: Cuenta la historia real de tres científicas afroamericanas que consiguieron abrirse camino en la NASA en los años sesenta. Su principal objetivo era colaborar con sus conocimientos en la carrera espacial que disputaban Estados Unidos y Rusia, y para ello las tres protagonistas lucharon contra todo tipo de prejuicios para que su trabajo fuera valorado y reconocido en el ámbito científico y espacial de la época. (extraído de Google).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andréu, J. (2003). Infancia, socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *Portularia*, 3, pp. 243-261.

Bronsard, G., Cohen, D., Diallo, I., Pellerin, H., Varnoux, V., Podlipski, M.A., Gerardin, P., Boyer L., y Campelo, N. (2022). Adolescents Engaged in Radicalisation and Terrorism: A Dimensional and Categorical Assessment. *Frontiers in Psychiatry*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8795583/pdf/fpsy-12-774063.pdf>

Capricote, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. *Educere: Revista Venezolana de Educación* (34), 463-470.

Chadi, M. (2000). *Redes sociales en el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2000, 161 pp.

Codd, H. (2007). Prisoners' Families and Resettlement: A Critical Analysis. *The Howard Journal*, 46(3): 255-263.

Compañ, V., Feixas G., Muñoz D., Montesano A. (2012). *El genograma en terapia familiar sistémica*. Universitat de Barcelona. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològics. Facultat de Psicologia.

Díaz, M. (2003). *Funcionamiento familiar y realidad cubana actual* <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120823034027/maree.pdf>

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Donini, A. (2005). *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Ed. Noveduc. Pág. 7

Fernández, T. Y Ponce de León, I. (2012). *Trabajo Social Individualizado: Metodología de Intervención*. Madrid: Ed. Académicas/UNED.

Giroux, H. (2005). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid: Popular.

Gómez, A. y Blanco, L. (2021). *Proyecto de Investigación sobre Procesos de Radicalización Violenta*. Documentos Penitenciarios, nº 29. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Gómez, A., López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Paredes, B. y Martínez, M. (2016). Morir y matar por un grupo o unos valores. Estrategias para evitar, reducir y/o erradicar el comportamiento grupal extremista. *Anuario de Psicología Jurídica* 26, 123-124.

González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Revista Comunicar* (12), 79-88.

Grosman, C. y Herrera, M. (2010). Relaciones de hecho en las familias ensambladas. *Derecho de Familia, Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia*, 46, Lexis Nexis, Buenos Aires, 2010

Guerrini, M.E. (2009). La intervención con familias desde el Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 56.

Kruglanski, A. W., Bélanger, J.J. y Gunaratna, R. (2019). *The Three Pillars of Radicalization: Needs, Narratives and Networks*. UK: Oxford University Press.

Kruglanski, A.W., Belanger, J.J., Gelfand, M.J., Gunaratna, R, Hettiarachchi, M., Reinares, F, Skarvit, K. (2013). Terrorism - A (self) love story: Redirecting the significance quest can end violence. *American Psychologist*, 80, 559-575.

La Moneda, A. (2010). *Vivir, sobrevivir. El genograma, un mapa familiar*. México. Autor-editor.

Mahdi, A. (2008). *La familia en el Islam* (en IslamReligión.com).

Marchioni, M. (1987). *Planificación social y organización de la Comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Editorial Popular.

Martínez, D. J.; Abrams, L. S. (2013). Informal Social Support Among Returning Young Offenders: A Metasynthesis of the Literature. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57(2), 169-190.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers.

Mesa, J. (2000). *Psicología evolutiva de 0 a 12 años. Infancia intermedia*. México: McGraw- Hill.

Molina, M. (2006). Transformaciones Histórico Culturales del Concepto de Maternidad y sus Repercusiones en la Identidad de la Mujer. *Psyke*, 15(2), 93-103.

Organización de Naciones Unidas. 1995. *Trabajos Preparatorios de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Pekín, 4-15 Sep. 1995. Nueva York: Naciones Unidas.

Organización de Naciones Unidas. *Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento de 24/12/2015 englobado en la Estrategia Global de las Naciones Unidas contra el Terrorismo*. Nueva York: Naciones Unidas.

Palma, L. (2007). *La mediación como proceso restaurativo en el sistema penal*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

Peco, M. (2018). Una aproximación sistémica a la radicalización violenta: cerrando el círculo alrededor de la “vía épi-ca”. *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 4(2).

Pérez, J. y Martín, F. (1999) *El apoyo social*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. https://www.insst.es/documents/94886/326853/ntp_439.pdf

Quintero, Á. M. (2007). *Diccionario especializado de familia y género*. Medellín: Universidad de Antioquia y Lumen Humanitas

Reentry Policy Council (2005). *Report of the re-entrypolicycouncil*. New York: Council of State Governments. <http://www.reentrypolicy.org/Report/About>

Rodríguez, M. C. (2007). Opiniones de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10(1). 1-9. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/home/>

Rojas Marcos, L. (2005). *La fuerza del optimismo*. Debolsillo.

Rothman, J. (1991). A Model of Case Management: Toward Empirically Based Practice. *Social Work*, 36(6), 520-528.

Satir, V. (1977). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. Pax. México. Sieckelinc, S., Kaulingfreks, F., & De Winter, M. (2015). Neither Villains nor Victims:

Towards an Educational Perspective on Radicalisation. *British Journal Of Educational Studies*, 63(3), 329-343.

Soukup-Ascencão, T., D’Souza, D., D’Souza, H., y Karmiloff-Smith, A. (2016). Influencia dinámica entre la interacción padre/madre-hijo y el aprendizaje y el desarrollo cognitivo en el desarrollo típico y atípico. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 694–726. Doi: 10.1080/02103702.2016.1221054

Swann, W. B., Jr., Buhrmester, M., Gómez, Á., Jetten, J., Bastian, B., Vázquez, A., Zhang, A. (2014). What makes a group worth dying for? Identity fusion fosters perception of familial ties, promoting self-sacrifice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 912–926.

Torrado, S. (1998). *Familia y diferenciación social. Cuestiones de Método*. Buenos Aires: Eudeba.

Travis, J., Waul, M. (eds.) (2003) *Prisoners once removed: The impact of incarceration and reentry on children, families, and communities*. Washington: The Urban Institute Press.

Uribe, S. (2018). *La familia islámica*. <https://www.verislam.com/la-familia-islamica/>

Von Bertalanffy, L. (1974). *Teoría General de los Sistemas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Webber, D. y Kruglanski, A. W. (2017), Psychological factors in radicalization: A '3N' approach. En G. La Free y J. Freilic (eds.), *The Handbook of the Criminology of Terrorism* (33-46). West Sussex: Wiley Blackwell.

Wills, T. A., y Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. En S. Cohen, L. G. Underwood, y B. H. Gottlieb (eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 86–135). Oxford University Press.

Unidad 5. Emociones

I. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Existen numerosos factores a la hora de explicar la complejidad de los procesos de radicalización y reclutamiento. Esta unidad se enfoca sobre uno de estos factores: las emociones, es decir, lo que siente una persona y cómo esto determina su forma de reaccionar y adaptarse a una determinada situación. Como veremos a lo largo de esta unidad, las emociones son procesos básicos en un ser humano e intrínsecamente unidos a todas sus situaciones vitales. Por eso, no es de extrañar que las emociones jueguen un papel relevante en el proceso de vincularse a una organización terrorista, mantenerse en esa ideología y realizar las conductas delictivas asociadas. De la misma manera, para conseguir esa desvinculación integral de la persona es necesario trabajar en el conocimiento y control de las emociones como parte de un proceso integral.

Venhaus (2010) a partir de cientos de entrevistas a seguidores de Al-Qaeda, ha propuesto cuatro tipos básicos de activista de acuerdo a las necesidades y motivaciones que manifiesta para adherirse a dicha organización. En definitiva, es una clasificación que toma en consideración las emociones predominantes. Los primeros son los *buscadores de venganza*, caracterizados por manifestar también intensos sentimientos de rabia. Interesa que esta emoción a menudo se encontraba ya presente antes de la conversión y que quienes la experimentan realmente necesitaban encontrarle un significado y canalizarla de alguna manera. Por ello, la intervención con estas personas se debe enfocar en fomentar la expresión de sus emociones de forma socialmente adecuada. El segundo tipo se caracteriza por una *búsqueda de reconocimiento* y se encuentra más frecuentemente en aquellas personas que han emigrado o que proceden de familias que lo han hecho. El tercer tipo son los *buscadores de identidad*, necesitan un grupo al que pertenecer para formar parte de *algo*. Por último, se encuentran, menos numerosos, los *buscadores de emociones* o de aventura. Estos presumiblemente abandonarán fácilmente su militancia si se ven frustradas sus expectativas de acción.

Neuman (2015) señala que los procesos de radicalización son complejos y multifacéticos. Las explicaciones que una persona aporta de sus motivaciones para

hacerlo, sus narrativas, son un factor más y no necesariamente la causa. Las narrativas aportan las racionalizaciones, justificaciones e incentivos que proporcionan las personas.

Los resultados de la investigación realizada por la UNED, en colaboración con la SGIP; (2021) dentro del contexto penitenciario muestra que las personas condenadas por delitos de terrorismo yihadista, en comparación con los captadores y las personas en riesgo de ser captados, mantienen un sentimiento exacerbado de estar sufriendo una condena injusta, cuya finalidad principal es provocarles humillación y ser objeto de venganza. Esta percepción correlaciona con una disposición a realizar sacrificios futuros en favor de la comunidad musulmana y por su religión. Como se ha señalado, el hecho de cumplir condena les hace sentirse humillados, aunque los sentimientos de culpa y vergüenza por sus actos son inferiores a los manifestados por los otros dos grupos, captadores y personas en riesgo, así como el grupo de control.

Otro de los hallazgos del estudio anterior se relaciona con las emociones suscitadas cuando se piensa, o se interpreta, que el exogrupo, en este caso los aliados occidentales, suponen una amenaza tanto para los musulmanes como para la religión, observándose que tanto los yihadistas como los captadores generan, a raíz de estas creencias e interpretaciones, una alta presencia de emociones negativas, que a su vez también correlacionan con una predisposición a realizar sacrificios futuros para su defensa.

2. OBJETIVOS

- Fomentar la inteligencia emocional como medio para aumentar el autoconocimiento y mejorar la comprensión de los estados emocionales propios.
- Entrenar habilidades para la identificación de estados emocionales en otras personas y de ese modo contribuir a mejorar sus relaciones interpersonales.
- Potenciar competencias de gestión emocional, mediante el entrenamiento con diversas técnicas.
- Tomar conciencia acerca del papel que desempeñan emociones como el miedo y la ira en los procesos de radicalización.
- Reflexionar sobre el sentimiento de agravio y de odio, comprendiendo su estructura y sus procesos de desarrollo a través de las propias experiencias emocionales.
- Incrementar la conciencia personal sobre los sentimientos de vergüenza y honor, así como sus implicaciones culturales.
- Potenciar el desarrollo de emociones agradables.

3. MARCO CONCEPTUAL

Diversos autores como Horgan (2005) o Silke (2003) señalan que los actos terroristas son tan solo la punta del iceberg, quedando invisibilizado el largo proceso mediante el que personas con bagajes y personalidades muy distintas llegan a radicalizarse. La ideología de al-Qaeda exige una estricta obediencia a sus preceptos y prescribe cómo sus miembros deberían pensar, sentir y actuar. En este proceso juega un rol fundamental emociones como la frustración, la ira y la humillación. De esta manera los discursos y sermones diseñados para motivar e inspirar a los jóvenes para que se unan a la ideología terrorista, se caracterizan por el empleo de una narrativa que hace énfasis en la carga emocional.

Las personas experimentamos emociones no solamente como reacción ante un determinado evento que nos afecta directamente, sino también ante aquello que le sucede a otra persona o a grupos con los que nos sentimos identificados o fusionados, dando lugar a emociones intergrupales o basadas en el grupo. Cuando estas emociones son compartidas dentro de grandes grupos sociales, por la mayoría de personas que los integran, se denominan emociones colectivas. Los grupos sociales entrarán previsiblemente en conflicto cuando sus intereses resulten incompatibles o cuando exista una creencia compartida de que se esté produciendo un trato injusto por parte del exogrupo (Bar-Tal, 1998).

Wright-Neville y Smith (2009), señalan que la habilidad del captador reside en su capacidad de activar emociones como la ira, la frustración y la humillación, a través de una narrativa que explique los fenómenos existenciales en términos de victimismo y opresión por parte del exogrupo. Sin embargo, al mismo tiempo estas narrativas son diseñadas para estimular emociones positivas tales como el amor, compasión, lealtad, solidaridad y orgullo con el propio grupo y canalizar estos sentimientos hacia la acción política. Es decir que entran en juego procesos de identificación y categorización social.

En conflictos colectivos enquistados se desarrolla un sentimiento permanente de animadversión hacia el grupo oponente; se diseminan y perpetúan determinadas creencias, basadas o no en los hechos objetivos, para asumir con convicción absoluta la condición de víctima del exogrupo (Staub y Bar-Tal, 2003). Cualquier nuevo acontecimiento que suceda se interpretará bajo una actitud de rechazo y de autodefensa hacia el otro, y así será transmitido por los líderes y los medios de comunicación afines.

Concretamente en el caso de terrorismo islámico, Gerges (2005) señala que la ira, la humillación y la vergüenza han ocupado posiciones relevantes en el mundo musulmán durante muchos años, particularmente en relación a su situación con Occidente e Israel. El propio Osama Bin Laden afirmó que los musulmanes estaban siendo humillados tanto en Palestina como en Irak y llegó a defender que su guerra se basaba

en esa humillación y quería reclamar el orgullo musulmán. Los modelos teóricos se han centrado en explicar cómo el proceso de radicalización empieza por las emociones y acaba en la participación en actos terroristas. Richardson (2006) afirma que siendo cierto que no toda persona enfadada, alienada y humillada se convierte en terrorista, todos los terroristas tienen un profundo sentimiento de rabia, humillación y alienación social.

Bal y Van der Bos (2017) proponen un modelo en el que la percepción de la injusticia ocupa un lugar central en el proceso de radicalización. Asumen que esta percepción lidera el sistema de tendencias de rechazo al sistema social dominante. Y cuando no hay un sistema alternativo disponible, las personas sólo pueden mostrar rechazo emocional. Sin embargo, cuando un sistema alternativo si está disponible, como ejemplo, la accesibilidad a un miembro de un grupo radical o una organización terrorista, se produce una escalada desde el sistema emocional de rechazo a uno conductual, dando como resultado un incremento en los niveles de radicalización.

Montada y Schneider (1989) ya defendían que las percepciones de injusticia pueden provocar fuertes sentimientos de ira, incluso cuando la injusticia es sólo observada y no concierne a uno mismo directamente. Estos sentimientos de ira son normalmente reacciones de la percepción de un atropello en la moral de justicia y equidad.

Fischer y Roseman (2007) añaden a la palestra no sólo la ira, si no también el sentimiento de desprecio. Estos autores muestran evidencias de que la ira suele aparecer en relaciones sociales más íntimas, donde hay cierto grado de control sobre la persona y la reconciliación es finalmente deseada. En cambio, el desprecio aparece en relaciones menos íntimas, donde se percibe una falta de control sobre la persona y donde la reconciliación no es tenida en cuenta. Han demostrado que el desprecio puede ocurrir como respuesta a las mismas conductas que la ira, pero normalmente se genera cuando existe un nivel máximo de ira. El desprecio está asociado a cambios permanentes en las creencias hacia otra persona y con la atribución de características negativas a su comportamiento, interpretándolo como ofensivo. En el contexto de las relaciones intergrupales, el desprecio también se ha relacionado con la deshumanización del exogrupo que legitima y justifica acciones extremas. (Esses, Veenvliet, Hodson y Mihic, 2008).

Como se ha señalado más arriba, es obvio que no se da el caso de que cualquier persona que experimenta una gran rabia y humillación se convierte en terrorista. Wright-Neville y Smith (2009) defienden que las emociones están unidas al concepto de “eventos desencadenantes”, es decir, incidentes que inclinan a un individuo de ser un observador enfadado, aunque pasivo, a un terrorista activo y motivado.

Waller (2002), en su libro *“Becoming Evil”*, explica que para que la emoción pueda ser instrumentalizada y convertida en un motivo para matar, se requiere un análisis de tres

aspectos particulares relacionados con la formación de grupos. Según entiende este autor, la *socialización profesional*, la *identificación grupal* y la *presión de los iguales* pueden explicar cómo algunos individuos están cognitivamente y emocionalmente predispuestos hacia una conducta política violenta.

- La socialización profesional se refiere a la manera institucionalizada en la cual los individuos son socializados en un contexto grupal de crueldad hacia los “forasteros”. La importancia del grupo terrorista es que proporciona un ambiente casi familiar que le da al terrorista el sentido de unión emocional con otras personas implicadas en la misma lucha. Para combatir los sentimientos de alienación, falta de poder y humillación, el grupo terrorista reemplaza la alienación por la identificación con el grupo, la falta de poder con la implicación en acciones del grupo y la humillación con la justificación de que esas acciones están justificadas como respuestas a las represalias y a la acción militar ofensiva.
- La identificación grupal consigue una desindividuación de esa persona, esto es, que el sujeto pierde su identidad personal dentro del grupo y es menos consciente de sus valores morales, al mismo tiempo que se produce un despegue emocional hacia otros seres humanos. Esto ya lo defendía Bandura con su término de “desconexión moral”.
- La presión de los iguales pone el énfasis en la importancia de las dinámicas del endogrupo para dar paso a las conductas violentas. Esto se consigue con el poder de la conformidad del individuo aceptando y respetando a los miembros del grupo, llegando a ejercer una gran presión emocional sobre él ya que el miedo al ostracismo, al ridículo o a ser llamado cobarde consigue que dirija su propia conducta hacia la protección de la integridad, cohesión y seguridad del grupo al que pertenece.

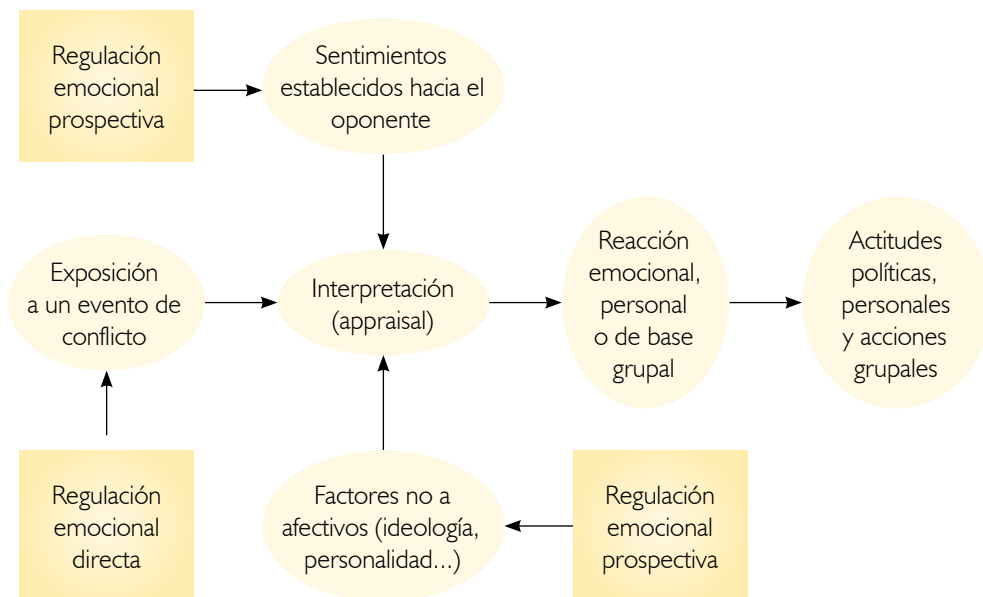
En los conflictos intergrupales además de las emociones a las que se ha hecho referencia, también surgen otras como la vergüenza, la culpa, la empatía y el perdón, cuando se toma conciencia del daño y al vislumbrar un proceso de reconciliación y reparación (González, Manzi y Noor, 2013).

Tomando en consideración los conceptos expuestos, Halperin, Sarvit y Gross (2011) proponen el modelo que se sintetiza en el siguiente gráfico (ver más abajo). Para estos autores la manera más efectiva de resolver los conflictos intergrupales, se encuentra en la regulación de las emociones a través de la reinterpretación (*appraisals*) de los significados de los hechos e intenciones del exogrupo, tanto de los hechos del pasado que se han mantenido vivos interesadamente, como de los nuevos eventos.

Modelo de las emociones y de la regulación de emociones basado en las interpretaciones cognitivas (Halperin, Sarvit y Gross, 2011)

El presente programa está diseñado para conseguir la desvinculación de las personas con las ideas y grupos terroristas. Para ello, un paso primordial es conseguir modificar las

emociones negativas que hemos comprobado que sustentan la aceptación de esa ideología y llevar a cabo, si se da la oportunidad, acciones violentas. Este objetivo terapéutico implica el tomar conciencia de su mundo emocional, así como el aprendizaje de estrategias eficaces para la gestión emocional.



Inteligencia emocional

Para conocer el mundo emocional propio y de los demás partimos del concepto ampliamente acreditado de "Inteligencia emocional" que Daniel Goleman (1995) define como la habilidad personal para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad de asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de las demás personas.

Se han desarrollado varios modelos teóricos a partir del concepto de Inteligencia Emocional. Se muestran a continuación algunos de los que se consideran más relevantes:

El Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990) defiende que la Inteligencia Emocional se estructura en cuatro componentes principales que guardan entre ellos una relación jerárquica. En la base de la pirámide se encuentra la *percepción y expresión emocional* (capacidad para identificar las emociones propias y ajenas a través de los correlatos fisiológicos, cognitivos y conductuales, incluye también la capacidad para expresar emociones en el lugar y momento adecuado), seguida de la

capacidad de *facilitación emocional* (hace referencia a cómo las emociones influyen en el procesamiento de la información y viceversa), en tercer lugar se propone la *comprensión emocional* (capacidad de entender emociones complejas, ser capaces de razonar y comprender lo que estamos sintiendo), y por último, encontramos la *regulación emocional* (habilidad para manejar las emociones, potenciando las positivas y atenuando las negativas).

El Modelo de Steiner (1997) que distingue dos tipos de Inteligencia Emocional: la *inteligencia intrapersonal*, considerada como la capacidad que tiene la persona para poder entender e identificar sus emociones, además de saber cómo se mueve subjetivamente en torno a ellas, y la *inteligencia interpersonal*, que se refiere a la capacidad para entender las emociones de las otras personas y actuar de manera concordante con ellas.

El Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra (2003) señala que del constructo de Inteligencia Emocional deriva el desarrollo de las competencias emocionales. La competencia emocional es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Este autor considera la siguiente estructuración de las competencias emocionales:

1. Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima de un contexto determinado.
2. Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
3. Autonomía personal (autogestión): dentro de esta competencia se encuentra un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
4. Inteligencia interpersonal: es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
5. Habilidades de vida y bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales.

El desarrollo de las competencias emocionales da lugar a la educación emocional. Bisquerra (2003) concibe este término como un proceso educativo, continuo y per-

manente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

En esta unidad nos vamos a basar en este modelo teórico de las competencias emocionales de Bisquerra para poder ir profundizando en esa educación emocional de nuestros participantes de una manera ordenada y progresiva.

El enfoque psicoterapéutico incluye estrategias basadas en el modelo cognitivo-conductual, incluyendo además algunas prácticas de iniciación terapéutica relacionada con la Inteligencia Emocional Plena en las que se utiliza el *mindfulness* como herramienta para el desarrollo de las competencias emocionales. Las terapias cognitivo-conductuales de tercera generación inciden en la importancia que tiene mejorar la relación con nuestra experiencia interna, más que tratar de eliminar o modificar dicha experiencia (Hayes, 2004). El *mindfulness* puede contribuir a que las personas participantes acepten sus emociones negativas de una forma saludable. Se trata de fomentar la aceptación de sentimientos, emociones y pensamientos, sin apegarse a ellos. El objetivo es reconocer que están ahí y “dejar ir”, para que no influya en la forma en la que se comporta la persona.

Si el/la terapeuta prefiere la aplicación de otras técnicas cognitivo-conductuales o profundizar en los contenidos psicoeducativos puede encontrar un amplio catálogo en las unidades correspondientes de otros manuales publicados en *Documentos Penitenciarios* como PRIA-MA (Suárez, Méndez, Negredo, y cols., 2015), Programa ENCUESTRO (Méndez, Suárez, Negredo, y cols., 2016), PICOVI (Agudo, Docampo, Herrero y cols. 2017) o PROGRAMA DIVERSIDAD (Méndez, Suárez, Ruiz, Chiclana y cols. 2018).

La unidad se plantea en cuatro sesiones de trabajo. La primera se dedica a conocer qué son las emociones, la interrelación entre pensamiento, emoción y conducta y el papel que juega la cultura en la forma en que se experimentan y expresan las emociones. La segunda sesión se centra en aprender las diferentes técnicas que son útiles para controlar la expresión emocional. La tercera sesión se destina al trabajo con las emociones negativas y su influencia en el radicalismo, para también hacer ejercicios que reviertan estas circunstancias. Y finalmente, la cuarta parte se destina a las emociones positivas, señalando la importancia de experimentarlas de manera adecuada para conseguir mayor dosis de tolerancia e integración.

Emociones y género

Mujeres y hombres difieren tanto en la experiencia como en la expresión de emociones, aunque las diferencias parecen ser mayores en esta última dimensión (Geer y

Shields, 1996). Suberviola-Ovejas (2020) ha realizado una revisión sobre estudios que relacionan emoción y socialización de género. Considerando en primer lugar la variable sexo, se han encontrado diferencias que en general muestran mejores habilidades interpersonales en las mujeres, mientras que los varones toleran mejor el estrés y controlan mejor los impulsos y muestran una mayor capacidad para regular las emociones negativas. Las mujeres interpretan mejor las expresiones de los demás, son más empáticas, y expresan detalles más íntimos sobre sí y expresan un mayor rango de emociones, tanto positivas como negativas, tales como miedo, culpa, vergüenza o tristeza. Los hombres reportan experimentar con mayor frecuencia que las mujeres emociones como la ira y el orgullo.

Cabe preguntarse si estas diferencias tienen alguna base biológica o se deben más a factores culturales, es decir a la socialización de género. Martínez-Marín y Martínez- Martínez (2016) afirman que las diferencias entre hombres y mujeres que se encuentran en algunos componentes de la Inteligencia Emocional, tienen que ver en mayor medida con el “género” y no tanto con el “sexo”, y que es algo más cultural que biológico. Las diferencias entre los géneros empiezan a apreciarse desde los cinco años de edad, a partir de los distintos estereotipos y mandatos de género.

Estudios sobre el comportamiento que muestran padres y madres en situaciones de crianza, señalan que estas se extienden más que los padres a la hora de explicar a sus hijos e hijas las causas de su experiencia emocional y cuando juegan con ellos muestran una gama de emociones más amplia con las niñas que con los niños (Paladino, Gorostiaga, Barrio, et. al. 2005).

En el ámbito escolar también se aprecian diferencias tempranas en la expresión emocional. Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues (2014) empleando juegos competitivos, encontraron que las chicas registraron valores más intensos de emociones positivas al ganar y emociones negativas de menor intensidad ante la derrota.

Archer, 1994, sostiene que las mujeres tienden a ver la agresión física como una pérdida de control, en tanto los varones la ven de un modo instrumental, en términos de tener el control sobre alguien. La emoción de la ira resulta más difícil de expresar para las mujeres mientras que para los hombres resulta una emoción primaria (Buntaine y Costenbender, 1997). Por el contrario, las emociones de felicidad, tristeza y miedo son atribuidas en mayor medida a las mujeres, y por tanto, sujetas a estereotipos de género. Surge la cuestión entonces sobre si las diferencias de género se encuentran en la experiencia subjetiva de las emociones o en el modo en el que estas son expresadas de acuerdo a los mandatos de género (Paladino et al., 2005). La siguiente tabla resume las emociones que socialmente se asume que son más propias para ser expresadas en ambos géneros (Ragins y Winkel, 2001).

EXPECTATIVAS DE GÉNERO <i>Emoción expresada</i>		
	Emociones positivas	Emociones negativas
Mujeres	Ternura, alegría, euforia, calidez, compasión, admiración.	Miedo, vergüenza, vulnerabilidad, ansiedad, desconcierto, inseguridad, preocupación, envidia, celos.
Hombres	Orgullo, seguridad.	Ira, obstinación, resolución.

Como resumen, de acuerdo a los mandatos de género las mujeres son consideradas más emocionales que los hombres, o los hombres más controlados que las mujeres. La expresión de emociones como la ira se aprueban en mayor medida en los hombres mientras que mujeres que expresan la ira en un grado similar son percibidas como inestables (*double standard*). Geer y Shields (op. cit.) consideran que existe un doble rasero (*double-bind*) a la hora de valorar la emocionalidad de las mujeres de acuerdo al estereotipo: por un lado, se las considera de forma negativa precisamente por su emocionalidad y por otro, si no respondieran emocionalmente la valoración también sería negativa por “mostrarse distantes”.

Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barbera (2012) sugieren que las mujeres y los hombres con un tipo de identidad menos estereotipada muestran niveles superiores de Inteligencia Emocional que las personas con un tipo de identidad de género más acorde con los estereotipos, y ponen de manifiesto la importancia de una identidad de género andrógina para alcanzar una mayor autoestima y ajuste psicológico.

Los estudios que han centrado el análisis en las diferencias de género en Inteligencia Emocional se han realizado principalmente a través de escalas autoinformadas. Contrastan con los resultados obtenidos a través de escalas de ejecución, mostrando estos que los hombres sobrevaloran sus habilidades emocionales, mientras que las mujeres las infravaloran, presentando una mayor ejecución emocional que lo que ellas informan (Brackett y Mayer, 2003).

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES



SESIÓN 1. CONCIENCIA Y CONOCIMIENTO EMOCIONAL

Actividad 5.1.1. Reconociendo emoticonos.

Actividad 5.1.2. Rueda de las emociones.

Actividad 5.1.3. Triángulo para cada situación.

Actividad 5.1.4. Entre sesiones: Un apunte sobre el concepto de tristeza en árabe.

SESIÓN 2. GESTIONANDO MIS EMOCIONES

Actividad 5.2.1. Respiración abdominal o respiración profunda.

Actividad 5.2.2. Relajación muscular profunda de Jacobson.

Actividad 5.2.3. Práctica de relajación por imaginación guiada.

Actividad 5.2.4. Escanea tu pie.

Actividad 5.2.5. Reflexión del Corán.

Actividad 5.2.6. Práctica de las técnicas cognitivas.

Actividad 5.2.7. Describe cómo lo haría un científico.

Actividad 5.2.8. Técnicas conductuales.

Actividad 5.2.9. Entre sesiones: práctica de las técnicas conductuales.

SESIÓN 3. LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES NEGATIVAS: MIEDO, IRA, ODIOS, HUMILLACIÓN Y VERGÜENZA (3 sesiones)

Actividad 5.3.1. "El miedo".

Actividad 5.3.2. El miedo por el atentado en París.

Actividad 5.3.3. La Ira. ¿Qué me hace enfadar?

Actividad 5.3.4. Humillación. Frase de Abu Nusab Al Zaraqai.

Actividad 5.3.5. Alejándonos del odio.

Actividad 5.3.6. Vergüenza y honor en la cultura árabe.

Actividad 5.3.7. Entre sesiones: creando un mundo diferente.

SESIÓN 4. EMOCIONES POSITIVAS

Actividad 5.4.1. Gratitud.

Actividad 5.4.2. Tres cosas positivas.

Actividad 5.4.3. Personas importantes en mi vida.

Actividad 5.4.4. Meditación de bondad amorosa para un ser querido.

SESIÓN I. CONCIENCIA Y CONOCIMIENTO EMOCIONAL

1. Introducción

En esta sesión nos centraremos en saber qué son y para qué sirven las emociones. Conoceremos el mundo emocional propio, aprendiendo a identificar las emociones, ponerles nombre, expresarlas y poder controlarlas de manera adecuada. También es importante reconocer las emociones de los demás y saber actuar en consecuencia para garantizar una adecuada relación con los otros. Veremos la estrecha relación que existe entre lo que se siente, se piensa y entre cómo se actúa, así como la combinación de todo ello nos caracteriza como personas individuales.

2. Objetivos

- Tomar conciencia de las emociones personales.
- Dar nombre a las emociones propias, conociendo sus componentes y características de cada una de ellas.
- Comprender las emociones de los demás para mejorar las relaciones interpersonales.
- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, pensamiento y conducta.
- Conocer las diferencias culturales que inciden en la expresión emocional.
- Ser consciente del contagio de emociones de unas personas a otras.

3. Contenido psicoterapéutico

Podemos comenzar preguntando qué son las emociones. Señalando que se trata de un estado complejo con un gran valor adaptativo (son necesarias para vivir) que tienen manifestaciones a nivel fisiológico, en la expresión facial, la experiencia subjetiva, el procesamiento de la información, etc. Al ser procesos tan básicos en el ser humano son inherentes a todas las personas, podrá haber diferencias en la manera de expresarlas, pero no cambia el hecho de que sienten esa emoción concreta. Realizamos la actividad 5.1.1.

A continuación, se explica brevemente la teoría de las emociones de Plutchick (1984). Este autor clasificó todas las emociones humanas en un esquema en forma de rueda (actividad 5.1.2). En el gráfico se distinguen varios tipos de componentes. Para este autor existen 8 emociones básicas: alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, aversión, ira y anticipación. Se encuentran en el círculo intermedio de la rueda.

Cada una de estas emociones se expresa en distintos grados de **intensidad**. La dimensión aparece en el gráfico con distintas tonalidades de color, desde lo más intenso en el interior hacia lo menos intenso en el exterior. Así la ira tiene una expresión más intensa como furia y otra menos intensa como enfado. Pedimos ejemplos de situaciones en las que se puede experimentar cada grado de intensidad de las emociones.

Por otro lado, cada sector del círculo, los radios de la rueda, contienen **emociones opuestas**. Por último, las emociones sin color representan una emoción que es una mezcla de las dos emociones primarias que se encuentran a sus lados. Por ejemplo, el amor se compone de alegría y confianza.

Una vez que hemos definido lo que entendemos por emoción, pasamos a conocer cómo interactúan los elementos del contexto, la interpretación que de ellos hacemos a partir de nuestra experiencia, nuestros esquemas y valores, nuestra ideología y como se manifiestan a nivel corporal y conductual (Actividad 5.1.3).

Para entender este esquema nos imaginamos a una persona que se encuentra ante cualquier **situación**, ya sea externa o interna, esto provoca una activación de tres componentes: las **emociones, los pensamientos y las conductas**. Lo visualizamos como un triángulo porque es difícil saber qué aparece primero y qué después. Lo que sí es seguro es que ante cualquier situación estos tres componentes aparecen, ya sean más evidentes y visibles o, por el contrario, imperceptibles y momentáneos.

Los pensamientos, las emociones y las conductas están interrelacionadas entre sí, es decir, que una emoción va a provocar un pensamiento consecuente a esa emoción y su vez la emoción produce un pensamiento, lo mismo pasa entre los pensamientos y las conductas y las emociones con las conductas. Por lo que se consigue que todo esté interrelacionado como respuesta a esa situación. Esto implica un conjunto de interrelaciones muy complejas, variadas y múltiples.

De la misma manera, el encontrarse ante esta situación y la activación de los tres componentes se produce una **reacción fisiológica**, mi cuerpo reacciona en consecuencia. Se producen cambios en el sistema cardiovascular, en el respiratorio, reacción de la piel, etc.

El triángulo del esquema viene partido con una línea en la parte superior, que quiere representar que una persona es como un iceberg, esto es, una gran montaña de hielo en el mar de la que sólo sobresale el trozo superior. Pues lo mismo pasa a las personas, lo único que desde fuera se ve de nosotros son nuestras conductas, pero dentro de nosotros ocurre un sinfín de reacciones, tanto fisiológicas como cognitivas y emocionales. Por eso somos unos seres tan complejos e idiosincráticos, porque casi todo lo que nos hace ser como somos ocurre en nuestro interior.

Todas estas reacciones del triángulo ante esa situación generan unas **consecuencias** concretas, buenas o malas para esa situación y que se convertirán en la siguiente situación a la que esa persona tendrá que hacer frente. Por lo que este esquema se convierte en cíclico. A lo largo del día ocurrirán infinitos triángulos. Algunos de ellos serán más significativos, y por lo tanto, recordados, pero otros pasarán totalmente desapercibidos, ya que no prestaremos atención a todo lo que pasa dentro de nosotros.

Este esquema representa de manera simple qué ocurre en una persona cuando se enfrenta a alguna situación. Está claro que es sólo una representación muy básica del

proceso porque luego habría que añadirle un gran número de variables que influyen y marcan cómo somos, como por ejemplo, los antecedentes a esa situación, los filtros atencionales y de procesamiento de la información que afectarían a cómo analizamos el exterior, la memoria o la experiencia de cada ser humano, los rasgos de personalidad, etc. que influyen de manera directa, pero reflejarlo en el esquema convertiría a éste en un dibujo muy complicado.

Para finalizar la sesión creamos primero un breve debate sobre las culturas y las diferencias entre ellas en cuanto a la forma en que se expresan las emociones. En este momento, nos vamos a centrar en analizar cómo la cultura de pertenencia de esa persona afecta en la expresión emocional, así como en la comprensión y aceptación de las emociones. La cultura se define como el conjunto de modos de vida, costumbres y conocimientos de un grupo de personas. Esta manera de entender la vida marca la forma en que las personas se relacionan entre ellas. Por este motivo, al existir numerosas culturas también existen muchas maneras diferentes de entenderse.

La primera diferencia a analizar es establecer si la cultura es colectivista o individualista, porque va a delimitar si se consideran importantes las expresiones emocionales o pasan desapercibidas. En las sociedades colectivistas hay una desvalorización del mundo interno de las personas y no se tiene en cuenta los componentes internos de las emociones, se somatizan más hacia el exterior. Esto tiene sentido a nivel antropológico ya que en estas culturas se prioriza los intereses colectivos a los individuales. En cambio, la cultura occidental es individualista, donde se pone el énfasis en que cada uno debe de ocuparse de uno mismo y de su entorno más cercano, por lo que se analiza con más profundidad lo que cada individuo experimenta dentro de él.

Donde se pueden apreciar también diferencias según culturas es en la somatización de la emoción, es decir, de cómo se expresa con el cuerpo esa emoción. Hay culturas occidentales donde se considera que expresar las emociones abiertamente con el cuerpo no es sano, incluso se considera como un trastorno, por lo que se centra todo en el interior de la persona, en su mente. Así pasa en la cultura británica, donde “lo propio, lo educado” es no expresar las emociones. En la cultura japonesa está mal visto llorar en público porque se entiende que expresar emociones negativas puede molestar e importunar a los que les rodean.

En cuanto a la cultura árabe, las emociones se permiten expresarlas abiertamente, sobre todo las emociones negativas como la tristeza o el enfado. Además, existe una ausencia de control en esa expresión emocional, es decir, los árabes pueden expresar de forma espontánea y abierta sus emociones, especialmente ante situaciones estresantes. Esto se puede observar a través de la televisión cuando se emite un acontecimiento desagradable en algún país árabe, cómo las personas expresan ese desconcierto y dolor gritando y agitando mucho las manos, llegando a parecer desde fuera un descontrol e incluso una desorganización que no ayudaría a solventar el problema.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Durante esta sesión se presenta el modelo de teórico de las emociones elaborado por Plutchick, y se profundiza sobre el triple sistema de respuesta y las cadenas conductuales. Finaliza la sesión con una actividad que destaca el papel de la socialización como conformadora de la expresión emocional.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

En el desarrollo de las actividades, cada terapeuta priorizará la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

- Actividad 5.1.1. Reconociendo emoticonos.
- Actividad 5.1.2. Rueda de las emociones.
- Actividad 5.1.3. Triángulo para cada situación.
- Actividad Entre sesiones. “Un apunte sobre el concepto de tristeza en árabe”.

Cierre y despedida

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos.

- Recordatorio sobre las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.



Ideas y sugerencias.

Es fundamental que esta unidad tenga un carácter muy práctico, por lo que se evitará centrarse en el contenido teórico, dando prioridad a los ejercicios para que experimenten con el mundo emocional.

5. Actividades

Actividad 5.1.1. Reconociendo emoticonos

El objetivo de esta actividad es identificar las emociones y distinguirlas de aquello que no lo son. Asimismo, se pretende ampliar el vocabulario emocional.

Se entrega la viñeta donde se observan distintos emoticonos que se usan en las distintas redes sociales para expresar sin palabras lo que se quiere decir. La persona debe señalar cuáles de esos emoticonos reflejan emociones y señalar a cuál se refiere. Se pretende que sepa distinguir lo que es una emoción de lo que no lo es, así como que sea consciente de la diversidad de emociones y de la expresión no verbal característica de cada una.

Completamos la actividad con preguntas como las siguientes:

- *¿Cómo te definirías emocionalmente?*
- *De las emociones que hemos visto, ¿cuál es la que más te cuesta expresar abiertamente?*

Reconociendo emoticonos

Observa los diferentes emoticonos y señala cuáles son emociones, escribe a qué emoción se refiere cada uno.



Actividad 5.1.2. Rueda de emociones de Plutchick

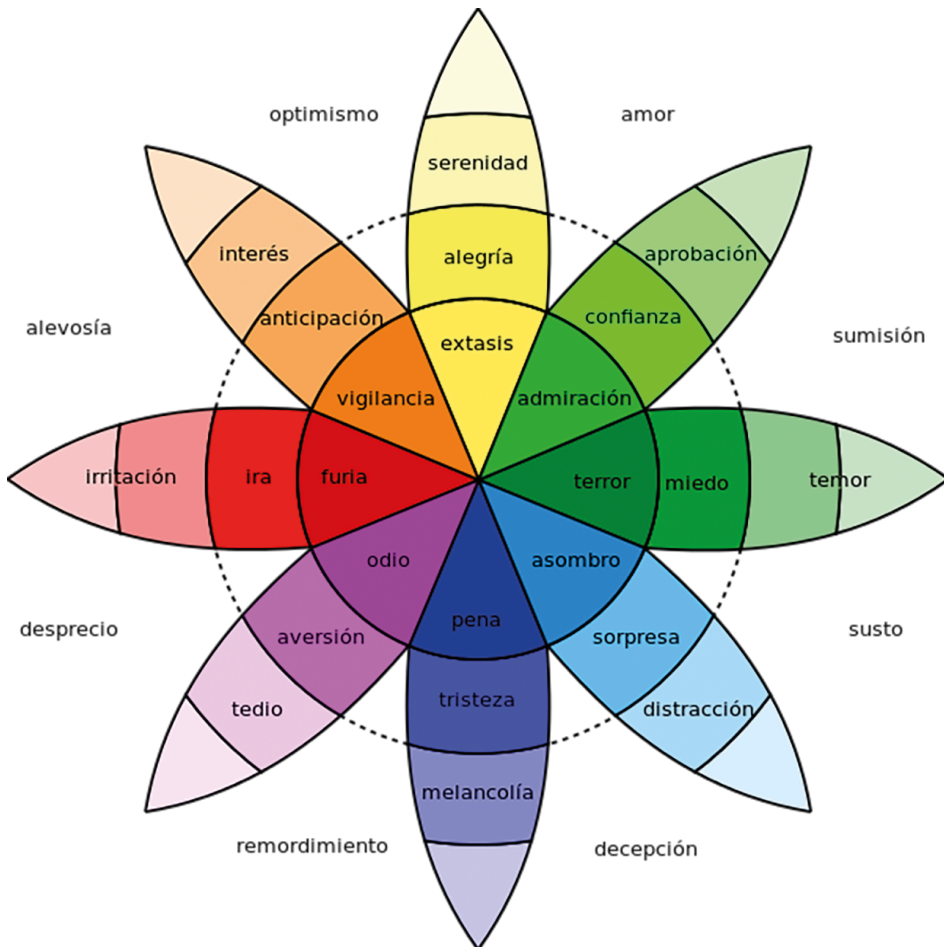
Con esta actividad continuamos ampliando el vocabulario sobre emociones, asociando la gama de intensidades de cada emoción básica con la palabra concreta que la define. Para ello mostraremos la relación entre unas y otras emociones, que dan como resultado las emociones secundarias.

Se entrega la ilustración que aparece en la siguiente página y se pide, tras explicar su contenido, que se responda a las siguientes preguntas:

- *¿Qué crees que significa este dibujo?*

- Dentro de las emociones más intensas ¿cuáles has sentido? ¿En qué situación te encontrabas? ¿Cómo las controlaste?
- ¿Cuáles son las emociones combinadas? Pon algún ejemplo de tu vida que hayas sentido esa emoción.

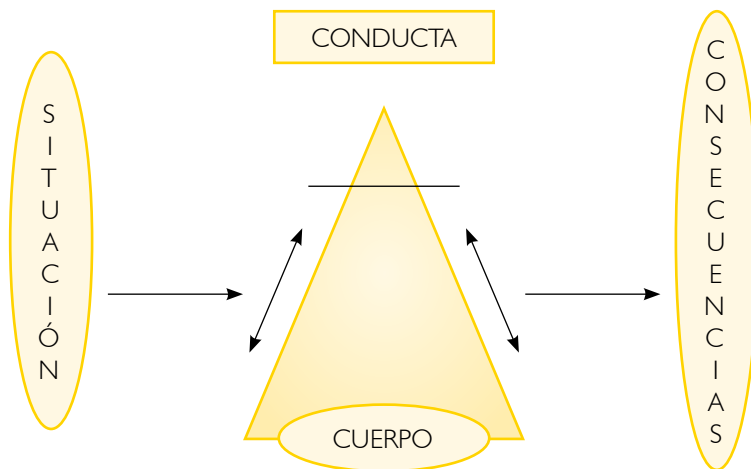
Rueda de las emociones



Actividad 5.1.3. Triángulo para cada situación

Con el conocido esquema del triángulo trabajaremos sobre los distintos componentes que intervienen en la respuesta de una persona ante una situación determinada. Tomaremos conciencia, por tanto, de la interacción entre emoción, pensamiento y conducta. Introducimos también la perspectiva social o cómo los distintos componentes del triángulo pueden afectar a las relaciones interpersonales y grupales.

Triángulo para cada situación



Fuente: elaboración propia.

Tras explicar el modelo teórico del triángulo, se presentan las siguientes situaciones donde se plantea cómo sería ese triángulo concreto, es decir, señalar posibles emociones, pensamientos, conductas y reacciones físicas que luego implicarían unas consecuencias u otras. Tras ello, se reflexionará en la importancia del autocontrol, ya que según una reacción concreta se desencadenará un triángulo u otro afectando así a las consecuencias venideras.

SITUACIONES

- Vas tranquilamente caminando por la acera de una calle y de repente oyes el fuerte ladrido de un perro tras una valla de una casa.
- Has dejado el coche aparcado en doble fila escasos minutos para realizar unas gestiones. Cuando vuelves:
 - Opción 1: te encuentras a la policía poniendo una multa.
 - Opción 2: te encuentras una pegatina en el suelo señalando que se lo ha llevado la grúa.

¿Sería diferente tu triángulo en estas dos opciones de la situación? ¿Sentirías las mismas emociones?

- El imán de tu mezquita te alaba por todo lo que has avanzado en tu estudio del Corán.
- Ves en el telediario cómo se ha quedado destruida una ciudad tras un bombardeo.

Actividad 5.1.4. Entre sesiones: “Un apunte sobre el concepto de tristeza en árabe”

Esta actividad tiene el objeto de reflexionar sobre las diferencias culturales en las expresiones emocionales y, en concreto, entender los matices que existen en la emoción de tristeza en la cultura árabe. Reflexionaremos también sobre cómo afectan estas diferencias culturales en las relaciones interpersonales.

La persona lee atentamente el texto que se muestra a continuación y contesta a las siguientes preguntas:

- *¿Cómo se expresa la tristeza en la cultura árabe?*
- *¿Qué matices tiene la emoción de tristeza?*
- *¿Se diferencia de otras culturas?*
- *¿Conoces otras emociones que se expresen de manera distinta según la cultura?*

Un apunte sobre el concepto de tristeza en árabe

La tristeza, junto con la alegría, enfado y miedo, ha sido considerada tradicionalmente una emoción básica o concreta y, por tanto, de naturaleza universal. Sin embargo, la investigación etnográfica ha puesto de relieve notables diferencias entre culturas en la consideración de esta emoción.

Por ejemplo, son varias las culturas e idiomas que carecen de un equivalente adecuado de la noción occidental de tristeza, es el caso de la cultura Ifaluk (Lutz, 1988), la cultura Utku (Briggs, 1970), el idioma tahitiano (Levy, 1973) o la cultura Ilongot (Rosaldo, 1984). Así pues, la investigación etnográfica ha puesto de relieve que la noción de tristeza encierra posiblemente mayor diferencia cultural de la que cabría esperar de una categoría tradicionalmente considerada universal (e.g Ekman, 1984). La necesidad de una exploración más exhaustiva de la noción de tristeza ha sido manifestada por autores que de forma explícita mencionan que “no ha sido bien estudiada” (Barr-Zisowitz, 2000, p. 607), comparada con otras categorías de emoción. Compartimos dicha aseveración y, además, consideramos que no es necesario acudir a representaciones culturales relativamente marginales para comprobar que la noción de tristeza encierra notables diferencias entre las culturas más importantes del mundo, es el caso de la concepción de esta emoción en árabe clásico. En dicho idioma, son varias las palabras que designan tristeza, pero poseen connotaciones que no coinciden con los términos que designan tristeza en español o en otras lenguas occidentales como el inglés: es el caso de los términos *hazin*; *buus*; *asa*; *gam*; *ham* o *nakad*. *Hazin* representa una tristeza más liviana, *gam* y *ham* son experiencias más intensas y poseen connotaciones de preocupación, *nakad* es una tristeza asociada con la mala suerte y *asa* representa una tristeza ligada a la rememoración de vivencias y experiencias, por lo que es un término cercano al concepto de nostalgia.

Entendemos que esta representación en el vocabulario afectivo encierra una concepción de la tristeza diferente con respecto a la cultura occidental. Y algunos investigadores así lo han insinuado: Hamady (1960) mantiene que la cultura árabe permite una demostración abierta de las emociones, incluso existe una “cierta obligación” de mostrar los sentimientos de tristeza, por ejemplo, a través del llanto y de la exhibición del dolor. La manifestación de los sentimientos debido a una fuerte aflicción no es considerada indigna. Investigaciones posteriores efectuadas desde la Psiquiatría o Psicología de la Salud en población musulmana, defienden planteamientos similares.

SESIÓN 2. GESTIONANDO MIS EMOCIONES

I. Introducción

En esta sesión proseguimos con el modelo propuesto por Bisquerra sobre Inteligencia Emocional, en concreto con el entrenamiento en regulación emocional, segunda de las competencias. Se define como la capacidad para saber controlar y expresar las emociones de manera adecuada.

Una vez entendida la relación que existe entre la emoción, pensamiento y conducta, la persona debe conseguir expresar y regular las emociones de forma apropiada para que ante una situación el resto de los componentes del triángulo sean también los apropiados y así las consecuencias resultantes sean las esperadas (reparar la teoría explicativa del triángulo de la sesión anterior).

En las propias palabras de Bisquerra, la expresión emocional apropiada implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto en uno mismo como en los demás (Bisquerra, 2003). Es necesario valorar la situación a la que una persona se enfrenta y decidir cómo expresar la emoción sentida, de la misma forma, que se analiza cómo están expresando las emociones los demás, de esta manera mejorará las relaciones interpersonales.

Existen varias estrategias para regular las emociones, unas se centran en la anticipación de aparición, como por ejemplo evitando determinadas situaciones, y otras en procesos de control una vez que estas han surgido. Esta segunda parte de la unidad está destinada a explicar y entrenar las diferentes técnicas de control de emociones. Para facilitar la comprensión, se organizan según los componentes del modelo teórico del triángulo para así dar a entender que la eficacia en el control de las emociones dependerá de qué componente es el que está alterado o es el más influyente en cada momento. Además, se añade la peculiaridad cultural de este programa para adaptar estas técnicas a la cultura árabe.

En una serie de experimentos de laboratorio y de campo Halperin, Porat y Tamir (2013) encontraron que era posible modificar las reacciones emocionales ante determinados estímulos o eventos que potencialmente inducen respuestas de ira, a través del entrenamiento cognitivo en valoración de dichas situaciones. El entrenamiento consistió en realizar descripciones de imágenes cargadas emocionalmente como lo haría un científico, es decir de forma objetiva y analíticamente. A continuación, se presentaban estímulos relacionados con el conflicto palestino-israelí y se midieron las respuestas emocionales de ira, encontrando que estas eran menores en el grupo experimental que en el grupo control. La reducción de las emociones negativas se relacionó igualmente con un menor apoyo hacia hipotéticas políticas agresivas y con un mayor apoyo hacia políticas de conciliación. Estos efectos se mantenían 5 meses después.

Kuppens y Yzerbyt (2011) considerando que las emociones grupales se encuentran arraigadas en la identidad social, presentan una serie de experimentos en los que esta identidad se manipula y se mide la respuesta emocional. Para ello se utilizó una muestra de mujeres jóvenes. Éstas informaron sentir más miedo, ira y rechazo hacia los musulmanes cuando previamente durante la condición experimental se resaltaba su propia identidad como mujeres. Esta respuesta fue menor si lo que se manipulaba de su identidad se relacionaba con ser joven, estudiante de ciencias sociales o si no se destacó ninguna forma de identidad.

2. Objetivos

- Incrementar la capacidad de la regulación emocional.
- Desarrollar la capacidad del autocontrol emocional.
- Desarrollar habilidades para afrontar las emociones negativas.

3. Contenido psicoterapéutico

Los componentes centrales de las emociones incluyen sentimientos subjetivos, cambios corporales, expresiones faciales y otras reacciones fisiológicas, así como las interpretaciones y valoraciones de los eventos concomitantes y las tendencias y estilos personales de respuesta. Si bien las distintas emociones responden a una determinada función principal, la expresión de ésta en una concreta acción dependerá de numerosos factores contextuales.

Comenzamos estas sesiones aprendiendo a relajar el cuerpo, controlando la respiración, el ritmo cardíaco y la tensión muscular (actividades 5.2.1 y 5.2.2). Después se trabajará la relajación mental a través de la imaginación, meditación y *mindfulness*. Para facilitar la toma de conciencia sobre la potencia de estas últimas técnicas se recomienda, al menos inicialmente, que una vez que se ha realizado la respiración profunda o la secuencia de tensión y relajación de los grupos musculares, y mante-

niendo ese estado de relajación sin concluir la actividad, inducir la imaginación guiada que se describe en la actividad 5.2.3. Los ejercicios se irán repitiendo durante las siguientes sesiones. La actividad 5.2.4 se plantea como alternativa o complemento de las anteriores.

Tras practicar las actividades de relajación se realizarán las preguntas habituales de valoración y se explorarán las posibles dificultades encontradas. Asimismo, los y las terapeutas realizarán observaciones si han detectado zonas de tensión y valorarán la disposición del o la participante para continuar los ejercicios fuera de las sesiones.

No debemos olvidar que la práctica del rezo (*salat*) puede tener un efecto similar a los de las técnicas anteriores. En el versículo 2 de la sura Al-Baqara, se ordena: “¡Oh, creyentes! Socorredos con la paciencia y la oración; en verdad, Allah está con los pacientes.” Y en la página Web isalmweb.net se señala:

Muchos médicos occidentales reconocen la importancia de rezar y el efecto que tiene sobre el cuerpo y el alma. El doctor Thomas Hizelope dijo: “Una de las cosas más importantes que ayudan a dormir bien por las noches, la cual he descubierto en mis largos años de investigación y experiencia, es la oración de los musulmanes. Digo, desde el punto de vista de un doctor, que esa oración es uno de los medios más importantes jamás conocidos por el hombre para lograr la tranquilidad, la serenidad y la relajación”.

En relación con lo anterior se incluye en estas sesiones la actividad 5.2.5., Reflexión sobre el Corán.

Continuamos con las técnicas cognitivas y las técnicas conductuales. En función de las características del o la participante se seleccionarán las técnicas más recomendables. En relación con las técnicas cognitivas (actividad 5.2.5) y considerando los resultados experimentales que se incluyen en la introducción de esta unidad, se plantea la actividad 5.2.7, en la que se solicita describir de forma objetiva, sin valoraciones, imágenes relacionadas con conflictos sociales. Este tipo de actividad se utilizará nuevamente en la unidad sobre empatía de este manual.

Las técnicas conductuales (actividad 5.2.8) se completa con la actividad entre-sesiones 5.2.9, en las que se ponen en práctica en contexto real.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Se presentan distintos procedimientos y métodos para evitar que las emociones nos desborden y/o afecten también de forma desagradable a otras personas: técnicas de relajación (respiración, muscular, por imaginación), técnicas conductuales y cognitivas.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

En el desarrollo de las actividades, cada terapeuta priorizará la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Actividad 5.2.1. Respiración abdominal o respiración profunda.

Actividad 5.2.2. Relajación muscular profunda de Jacobson.

Actividad 5.2.3. Práctica de relajación por imaginación guiada.

Actividad 5.2.4. Escanea tu pie.

Actividad 5.2.5. Reflexión del Corán.

Actividad 5.2.6. Práctica de las técnicas cognitivas.

Actividad 5.2.7. Describe cómo lo haría un científico.

Actividad 5.2.8. Técnicas conductuales.

Actividad 5.2.9. Entre sesiones: práctica de las técnicas conductuales.

Cierre y despedida

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos.

- Recordatorio sobre las ideas clave aprendidas en la sesión
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 5.2.1. Respiración abdominal o respiración profunda

La técnica de respiración abdominal o profunda es una manera de controlar la propia respiración para conseguir relajarse y eliminar el malestar que puede provocar una fuerte experiencia emocional.

Consiste en ser consciente de cómo respiramos y de controlar el proceso de inhalar y exhalar, consiguiendo una respiración profunda, o lo que es lo mismo, diafragmática.

Para ello tenemos que llenar y vaciar los pulmones completamente cada vez que tomamos y expulsamos el aire, con esto conseguiremos que el diafragma baje y suba de manera completa. Lo notaremos porque cuando tomemos aire parecerá que se nos hincha la barriga, echando el ombligo hacia fuera, y cuando vaciemos los pulmones y suba nuestro diafragma, la barriga se meterá hacia dentro pareciendo que el ombligo se quisiera pegar a la espalda.

Antes de empezar, ve a un sitio tranquilo, siéntate cómodamente en una silla o en una cama, cierra los ojos y empieza a centrarte en tu respiración. Tomarás y expulsarás el aire siempre por la nariz, salvo que se indique otra cosa.

Ahora pon una mano en el pecho y otra mano en la barriga, respira profundamente, notando como el aire entra por la nariz, baja hacia el pecho sin moverlo y llega hasta la barriga que se hincha tanto que nuestra mano se mueve. Inspira aire hasta que ya no puedas más. Luego empezamos a soltar el aire muy lentamente, vaciando la barriga como si nuestro ombligo quisiera llegar a la espalda. Sentiremos como sale el aire por la nariz hasta que no haya más aire dentro de nosotros. Volvemos a repetir este ejercicio varias veces. La mano que se encuentra en el pecho no debe moverse nunca, ni cuando inspiramos ni cuando espiramos, sólo debe moverse la que se encuentra en la barriga. Si se mueve la mano del pecho es un indicador de que no estamos respirando profundamente y que por lo tanto el diafragma no baja lo suficiente.

Este es el ejercicio básico de respiración, siempre se realizará muy lentamente. Lo repetiremos varias veces. A partir de este ejercicio podemos realizar otros que nos servirán para relajarnos más, siempre partiendo de que estamos respirando como se ha indicado más arriba. Cada ejercicio debe repetirse varias veces.

- *Cuenta tres segundos mientras inspiras el aire, aguanta el aire un poco dentro de ti y luego expulsa el aire contando hasta seis segundos, cuando llegues a seis no quedará aire dentro de ti. Tienes que regular la cantidad de aire que entra y sale de tus pulmones para distribuirla uniformemente en esos segundos, es decir, que durante los tres segundos debes tomar todo el aire y luego durante seis segundos tienes que ir expulsando el aire.*
- *Respira con la técnica básica, luego aguanta el aire cinco segundos dentro. Expulsa el aire siguiendo el procedimiento básico.*

- *Inspira el aire mientras subes los hombros queriéndolos llevar hasta las orejas. Luego expulsa el aire bajando lentamente los hombros.*
- *Inspira el aire. Luego expúlsalo por la boca en tres espiraciones intermitentes, es decir, saca un poco de aire luego paras, vuelves a soltar un poco, vuelve a parar y por último echa todo el aire que te quede.*

Actividad 5.2.2. Relajación muscular profunda de Jacobson

La técnica de la relajación muscular profunda de Jacobson parte de la idea de que los músculos se relajan más tras una fuerte tensión de los mismos, es decir, se aprieta fuertemente ese músculo y tras unos segundos se suelta, produciendo la relajación del mismo y siendo consciente de las sensaciones que produce la tensión y las que se consiguen con la relajación. Tras haber tensado y relajado todos los músculos del cuerpo la sensación global de alivio y relajación es placentera.

Las pautas a seguir son:

Antes de todo, quítate todo lo que te pueda molestar (zapatos, reloj, pulseras, etc.). Ponte en una posición cómoda, sentado o tumbado, con los brazos a lo largo del cuerpo. Cierra los ojos y empieza a respirar profundamente.

A continuación, vas a ir tensando cada uno de los músculos del cuerpo que se van indicando. Se tensan durante 7 segundos y se sueltan durante 15 segundos. Fíjate en las diferentes sensaciones que sientes, tanto las desagradables cuando estás tensando como en las agradables cuando relajas, disfruta de esa sensación de bienestar y paz que inunda tu cuerpo cuando relajas los músculos.

Las instrucciones básicas son:

Empieza apretando los puños, lo más fuerte que puedas. Aguanta durante 7 segundos.

Centra tu atención en la sensación de tensión que notas.

Suelta, abre los puños, mueve los dedos. Descansa. Fíjate ahora en la sensación contraria, la de la relajación. El cosquilleo que recorre ambas manos es el placer de tenerlas relajadas. Disfruta de esa sensación mientras respiras profundamente.

Ahora céntrate en los brazos, aprieta los músculos de ambos brazos (también es posible diferenciar entre antebrazo y brazo). Repite los mismos segundos y las mismas indicaciones que hemos dicho con los puños. Respira profundamente mientras los relajas.

Y así con cada grupo muscular, puedes repetir dos veces cada grupo muscular si lo deseas, así notarás más relajación. Si tienes algún problema de salud con algún grupo muscular, no realices esa parte.

El orden de los grupos musculares es el siguiente:

- *Manos (apretando los puños).*
- *Brazos (puedes doblarlos o mantenerlos muy rectos).*

- Hombros (subiéndolos hacia las orejas).
- Cara (arruga la frente, tensa la barbilla y los carrillos).
- Ojos (aprieta fuerte los párpados).
- Boca (aprieta los dientes, la lengua y los labios).
- Cuello (tensa el cuello y la cabeza).
- Pecho (aprieta los pectorales).
- Barriga (tensa los abdominales).
- Espalda (tensa los dorsales y los lumbares, es decir, toda la espalda a la vez).
- Glúteos (aprieta fuerte ambas nalgas).
- Muslos (ténsalos extendiendo las piernas y levantándolas).
- Pantorrillas (aprieta los gemelos extendiendo las piernas y los pies, como si quisieras ponerte de puntillas).
- Pies (curva los dedos hacia abajo o hacia arriba).

Una vez realizado todos los grupos musculares, tensa todos los músculos de tu cuerpo a la vez, es decir, todos los grupos musculares. Aguanta los 7 segundos, siente el dolor y la tensión, es desagradable. Suelta, relaja todos los músculos a la vez. El cosquilleo que recorre todo tu cuerpo es agradable. Respira profundamente disfrutando de la relajación, todo tu cuerpo está descansado, no hay tensión en ningún músculo. Repite la tensión de todos los músculos. Aprieta aún más que antes, aguanta. Suelta. Respira. Descansa.

Actividad 5.2.3. Práctica de relajación por imaginación guiada

(extraído del libro “El pequeño libro del mindfulness” de Dra. Patrizia Collard)



Ideas y sugerencias.

Recuerda realizar preferiblemente este ejercicio tras uno de los anteriores para aprovechar el estado de relajación conseguido a través de la respiración y la relajación muscular profunda.

Ahora que estás relajado, no te muevas. Vamos a relajar la mente a través de la imaginación.

Sigue con los ojos cerrados, imagina un fondo negro, todo está oscuro (pausa) ahora aparece un círculo de color rojo, mueve ese círculo por ese fondo negro, juega con el círculo (pausa) ahora cambia de color a blanco, se va haciendo cada vez más grande se ha convertido en la luna, alrededor de ella aparecen las estrellas, observarlas, brillantes, pequeñas, dispersas por el cielo negro... te das cuentas de que te encuentras en una playa, tumbado en la arena fina y suave y el mar está frente a ti... está calmado no hay olas y la luna

brilla en la superficie marcando un camino de luz... en tu mano tienes cogida una fotografía, la miras y descubres que es tu fotografía favorita... recuerda aquel momento... viaja mentalmente al lugar de la fotografía observa lo que te rodea, los objetos, las personas... disfruta al recordar ese momento... vuelve a la playa... mira al cielo estrellado y respira profundamente... Poco a poco abre los ojos y mira a tu alrededor, vuelve a conectar con lo que te rodea pero con la diferencia de que ahora estás relajado.

¿Qué te ha parecido el ejercicio?

En este ejercicio hemos practicado diferentes técnicas de relajación por imaginación: un fondo neutro, un objeto simple, una escena relajante o un recuerdo feliz. Era para probar de todas un poco y que encuentres cuál es la que más te gusta a ti y esa sea la que practiques para conseguir un estado de relajación total, tanto del cuerpo como de la mente.

Actividad 5.2.4. Escanea tu pie

Esta actividad puede utilizarse como alternativa a algunas de las anteriores o para mostrar nuevos ejemplos de técnicas de relajación.

En esta práctica tratamos de alejarnos todo lo posible de nuestra mente pensante, que está rumiando pensamientos de “ataque”, y entrar en nuestra “mente que siente” para conectar con nuestro espacio interno. Mantén los ojos cerrados o entornados; no estás mirándote el pie, sino simplemente tratando de llevar allí tu conciencia. No importa si estás sentado o erguido.

Dirige tu atención al pie izquierdo. Siéntelo de verdad en tu mente y poco a poco recorre su superficie. Podrías decir:

Estoy tomando conciencia de mi pie izquierdo: el dedo gordo, el dedo pequeño y todos los demás dedos que hay entre ellos e incluso de los espacios que los separan, notándolos, sintiéndolos

Y/o lo siguiente:

Ahora estoy tomando conciencia de las puntas de los dedos y sus uñas, luego del talón, el arco y la parte delantera, y ahora toda la planta.

Dedica varios minutos de atención plena a tu pie, de esta manera aleja tu pensamiento consciente de las creencias que han estado alimentando tus emociones o pensamientos negativos.

Actividad 5.2.5. Reflexión del Corán

Para conseguir el control emocional y el equilibrio mental que nos permitan sentirnos bien y seguros con nosotros mismos, podemos recurrir a elementos de nuestro entorno o de nuestro sistema de creencias que nos aporten ese control. Por eso, podemos tener una persona de referencia, de la cual confiemos en sus consejos, que nos aporte seguridad en momentos de debilidad, así como, se puede recurrir a los libros sagrados, cuyas

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

palabras pueden aportar paz interior y tiempo para reorganizar los propios pensamientos y emociones.

En Ar-Ra'd 13:28 podemos leer:

“Verdaderamente, en el Recuerdo de Allah el corazón encuentra sosiego”

- ¿Tenéis algún pasaje del Corán preferido?
- ¿Qué emociones os surgen cuando lo leéis?
- ¿Te relaja leer ese pasaje?
- ¿Te aporta seguridad en ti mismo?

Actividad 5.2.6. Práctica de técnicas cognitivas

En este apartado nos vamos a centrar sobre cómo el control de los pensamientos puede servir a su vez para controlar la experiencia emocional y no dejarse desbordar por ella.

Existen varias técnicas que sirven para una gestión emocional adecuada, no hay ninguna que sea mejor que otra, la elección dependerá de cada persona, de la situación concreta y de la emoción y el pensamiento que estén presentes.

Como ejemplo de esta variedad exponemos el siguiente cuadro donde podemos ver las diferentes técnicas según su idoneidad.

Diferentes técnicas cognitivas según el estado emocional requerido de la persona:

TÉCNICA DE CAMBIO	EMOCIONALES	INTELECTUALES	EN ESTADO DE RELAJACIÓN
Características	<i>Reto de creencias mediante el manejo o la inducción de estados emocionales intensos</i>	<i>Reto de creencias con un estilo no emocional y frío de consideraciones impersonales, lógicas, científicas o filosóficas</i>	<i>Reto de creencias en un estado de relajación</i>
Ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> – Disputa y reto de creencias – Inversión de roles – Forzar decisiones – Crear disonancia – Inundación cognitiva – Condicionamiento cognitivo aversivo – Imágenes aversivas – Evitación y escape encubiertos 	<ul style="list-style-type: none"> – Técnica de las 4 preguntas – Examen de pros y contras – Reetiquetamiento – Entrenamiento atribucional – Técnicas de descentramiento – Búsqueda socrática de alternativas – Análisis de sesgos y distorsiones 	<ul style="list-style-type: none"> – Reforzamiento y extinción encubiertos – Desensibilización – Práctica anticatastrófica

Fuente: Vázquez (2003).

Normalmente las técnicas cognitivas que más se aplican son las autoinstrucciones, la detención del pensamiento y la distracción. Estas técnicas son útiles para enseñar a los y las participantes a que pueden controlar sus pensamientos y sus emociones.

Repasemos los contenidos básicos de estas tres últimas:

- **Autoinstrucciones:** también llamada control del diálogo interno. Consiste en verbalizarse a uno mismo frases que sirvan para mantener el control en la situación. Son verbalizaciones de ánimo, fuerza y seguridad en sí mismo (véase Actividad 9.2.3. de la unidad 9. Autoeficacia, en la que se desarrolla esta técnica).
- **Detención o parada del pensamiento:** sirve para eliminar pensamientos automáticos negativos que impiden un correcto control de la situación. El objetivo es parar de pensar en eso y para ello recurrimos a un gesto o una palabra que nos haga detener esa cadena de pensamientos.
- **Distracción o técnica de refocalización atencional:** Consiste básicamente en derivar la atención a otro foco atencional, es decir, pensar en otra cosa. Cada persona tendrá un interés concreto que le facilite la distracción, como ejemplo, se podría contar cosas, cantar canciones, hacer crucigramas, planificar una futura tarea, etc.

Según el caso concreto, el y la terapeuta debe decidir qué técnica o técnicas son las más convenientes para enseñarle a cada participante.

Al finalizar se realizan preguntas de valoración:

- *Recuerda un momento de tu vida importante, significativo para ti. Teniendo en cuenta todo lo que has aprendido hasta ahora, recuerda qué emociones aparecieron y cuáles fueron los pensamientos que tuviste. ¿Crees que fueron los correctos? ¿Te ayudaron a controlarte?*
- *Imagina que pudieses experimentar otra vez esa situación ¿pensarías lo mismo o qué cambiarías?*
- *Ahora recuerda la experiencia de tu vida donde la experiencia emocional era tan intensa que perdiste el control de ti mismo. ¿Qué emoción o emociones sentiste? ¿Recuerdas los pensamientos que tuviste?*
- *Si pudieses haber recurrido a alguna de las técnicas cognitivas que hemos aprendido, ¿cuál habría servido para controlar esas emociones y cambiar los pensamientos? Explica cómo la hubieras puesto en práctica.*

Actividad 5.2.7. Describe como lo haría un científico

Presentamos distintas imágenes con la consigna de que describan su contenido de forma objetiva. Para ellos pedimos que intenten reprimir juicios de valor o interpretaciones, tanto de forma interna como expresándolos abiertamente. Se aclara que no se trata de un ejercicio de autocensura, simplemente una práctica de observación.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Para ello nos valdremos de fotografías con contenido emocional, como las relacionadas con los conflictos sociales y de las que se muestran las siguientes como ejemplo. También tendremos en cuenta la identificación con el grupo o las personas de la imagen, así como otro tipo de categorías sociales. Si se estima necesario se puede comenzar con imágenes más neutras.



Fuente: <https://www.flickr.com/photos/libertinus/2459878665>



Fuente: <https://orientemedio.news/como-no-pensar-sobre-el-conflicto-palestino-israeli/>

Actividad 5.2.8. Técnicas conductuales

Existen diferentes técnicas que facilitan ese autocontrol y consiguen que nuestra conducta sea la adecuada en intensidad y en forma para esa situación:

- **Escape/Evitación.** Estas dos técnicas son las más básicas, la primera consiste en salir de la situación difícil, huyendo de la misma cuando ya nos encontráramos en ella. La evitación consiste en prevenir esa situación y conseguir no vernos involucrados en ella, consiste en anticipar nuestra conducta para no llegar a experimentar esa situación.
- **Habilidades sociales.** Son una serie de conductas observables que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos. Ser socialmente hábil implica ser capaz de percibir adecuadamente la situación interpersonal, sin perder de vista nuestras metas, pero tratando de prever la reacción de la otra persona y los resultados que obtendremos tanto a corto como a largo plazo. Los diferentes aspectos de las habilidades sociales son: mantener conversaciones, hacer y rechazar peticiones, resolver conflictos, pedir cambios de conducta, responder a las críticas, afrontar el comportamiento irracional de otras personas y manejar adecuadamente la ira (Roca, 2007).
- **Tiempo fuera.** Consiste en darse un tiempo muerto, un descanso de esa situación hasta esperar a que se reduzca la alteración emocional. Luego, cuando ya se considere que se ha reconstituido el autocontrol se hará frente a esa situación.
- **Refugio.** Cuando no podemos escapar de la situación ni recurrir al tiempo fuera, nos limitamos a no responder o responder lo indispensable, mientras nos centramos en practicar técnicas como la relajación, respiración abdominal o las autoinstrucciones. (Roca, 2007).

Actividad 5.2.9. Entre-sesiones. Práctica de las técnicas conductuales

En primer lugar, se plantean como actividades entre sesiones la continuación de los ejercicios que se han mostrado en esas sesiones. Para ello pediremos que además de ello, realicen un pequeño diario en el que señalen el momento del día y situación en que lo hicieron y el resultado conseguido.

Además, para completar la sección sobre las técnicas conductuales, se entrega el siguiente cuadro en donde se plantean unas situaciones y la técnica que podría ser utilizada para manejarla.

No existe una sola respuesta correcta, para cada situación se puede poner en práctica más de una técnica. Lo importante es que el o la participante explique los motivos de su elección y poder así valorar si han entendido correctamente la técnica.

Práctica de las técnicas conductuales

Recuerda las técnicas conductuales que hemos visto para el control emocional, estas eran: escape/evitación, habilidades sociales, tiempo fuera y refugio.

En la siguiente tabla vas a ver cuatro situaciones diferentes que podrían solucionarse si se pusiera en práctica una de las técnicas explicadas. Elige una de ellas para cada situación y escribe tus motivos de la elección.

SITUACIÓN	TÉCNICA APLICADA
1. Tu compañero de celda no te deja rezar tranquilo, te interrumpe continuamente y hace demasiado ruido cuando te ve rezando. Eso te impide seguir concentrado en la oración.	
2. En un registro de celda, estás viendo cómo están tocando tus libros y todas tus cartas con las fotografías de tu familia.	
3. En el patio escuchas como otros internos están criticando la religión musulmana pero los argumentos que dicen no son verdaderos, están llenos de prejuicios.	
4. Es Ramadán, sabes que hay varios internos que te incitan a comer y a beber, regodeándose de las cualidades positivas de esos alimentos.	

SESIÓN 3. LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES NEGATIVAS: ODIOS, MIEDO, IRA, VERGÜENZA, HUMILLACIÓN

1. Introducción

A partir de esta sesión vamos a ir conociendo más detalladamente cada una de las emociones que más afectan a las personas relacionadas con un proceso de reclutamiento terrorista. Partimos de lo explicado en el marco teórico sobre cuáles son estas emociones e incidiremos en su mayor conocimiento, así como en mejorar la capacidad para detectarlas y autocontrolarlas. Por lo que recurriremos a lo aprendido en las dos anteriores sesiones, es decir, analizar en qué consiste esa emoción concreta y aprender a controlarla con las técnicas practicadas.

En esta sesión 3 nos centramos en cuatro emociones negativas que influyen directamente en el proceso de radicalización, éstas son el miedo, la ira, el odio y la

vergüenza. Analizar qué es lo que le induce estas emociones y conocer las repercusiones negativas que provoca la falta de control de las mismas, es un objetivo básico para la desvinculación de una ideología terrorista. Eliminar las distorsiones en la información recibida, así como aumentar un conocimiento autocrítico sobre estas tres emociones, podrá ayudar a que estas personas no se dejen llevar sólo por lo que otros le digan.

Los modelos teóricos se han centrado en explicar cómo el proceso de radicalización empieza por las emociones y acaba en la participación de actos terroristas. Richardson (2006) afirma que mientras es cierto que no toda persona enfadada, alienada y humillada se convierte en terrorista, todos los terroristas tienen un profundo sentimiento de rabia, humillación y alineación social.

Montada y Schneider (1989) ya defendían que las percepciones de injusticia pueden provocar fuertes sentimientos de ira, incluso cuando la injusticia es sólo observada y no concierne a uno mismo directamente. Estos sentimientos de ira son normalmente reacciones de la percepción de un atropello en la moral de justicia y equidad.

La teoría de la tensión general de Agnew (1985, 2001) señala que las tensiones personales como una escasa autonomía o estatus, la pérdida de amigos íntimos, la discriminación o el abuso de autoridad facilitan las emociones negativas (principalmente la rabia, pero también el miedo, la frustración y la envidia maliciosa) así como un incremento en la necesidad de una acción correctiva, tal como el uso de la violencia. Esta teoría afirma que las fuertes emociones negativas interrumpen el proceso cognitivo hasta tal punto de impedir un afrontamiento no violento, reduce la capacidad de uno mismo de expresar quejas, reduce la percepción de los costes de la violencia, reduce la capacidad de sentirse culpable o avergonzado y activa la acción individual.

2. Objetivos

- Tomar conciencia de los miedos que tiene cada persona, darse cuenta de cuándo puede ser positivo y cuándo negativo sentir miedo.
- Conocer el valor adaptativo de la ira y su relación con el comportamiento agresivo/delictivo.
- Conocer las diferencias culturales en la expresión de la ira.
- Aprender estrategias para vivir la ira en positivo.
- Comprender la estructura y procesos de desarrollo del sentimiento de odio desde un enfoque vivencial.
- Depurar los sentimientos de odio y gestionar adecuadamente los conflictos.
- Analizar la importancia de la vergüenza y el honor en la cultura árabe.

3. Contenido psicoterapéutico

Odio. Los conflictos violentos y sostenidos en el tiempo usualmente deterioran la confianza intergrupala, esto se traduce en unas expectativas negativas sobre las intenciones del exogrupo hacia el endogrupo. Para que exista confianza es prerequisite que se perciba una situación de equilibrio o de igualdad de condiciones entre ambas partes (Nadler y Liviatan, 2006). Sin embargo, ya hemos visto en las sesiones anteriores que los discursos de los líderes y las creencias compartidas tienden a que ese equilibrio no exista.

El odio intergrupala es claramente la mayor barrera para conseguir la paz. El odio se sustenta en la percepción de otro como un ser con una naturaleza maligna o perversa, por tanto, imposible de cambiar, que induce a desconfiar de cualquier gesto favorable que pueda presentar.

Sternberg y Sternberg (2010) han formulado su Teoría Triangular de la Estructura del Odio, donde explican que esta emoción está constituida por tres componentes:

- Negación de la intimidad del odio: se trata del distanciamiento y la desvinculación hacia el objeto odiado. Generando una repulsa y rechazo de manera lenta y progresiva. El adoctrinamiento parte de esto, es decir, a través de prácticas educativas y de propaganda se inculca en las personas creencias de rechazo hacia otras desde ideas falsas y conocimientos tergiversados.
- Pasión del odio: se percibe al colectivo odiado como una amenaza real o imaginaria y por lo tanto surgen las emociones negativas como miedo o ira. El componente emocional del odio puede llegar a ser adictivo, generando un incremento motivacional hacia un comportamiento agresivo.
- Decisión o compromiso en el odio: es la configuración de todo un sistema de creencias irracionales basadas en distorsiones cognitivas que desprecian, devalúan y deshumanizan al objeto odiado. Para conseguir esta estructura de pensamiento se hace un énfasis en tres procesos: la sobrevaloración del propio grupo, la homogeneización de los miembros del exogrupo y la búsqueda de cohesión del endogrupo para hacer frente a ese exogrupo odiado.

Los conflictos motivados por el odio intergrupala dejan tras de sí una tendencia duradera a sentir rabia. En estos contextos de conflicto social la rabia intergrupala puede perpetuarse a través de las memorias colectivas, incluso años después de que las hostilidades hayan finalizado (Bar-Tal, 2000).

Ira. Para Fischer y Roserman (2007) las emociones de ira y desprecio están íntimamente relacionadas con la agresión y violencia. Pero hay importantes diferencias entre estas emociones en cuanto a su desarrollo e implicación en las relaciones sociales. Estos autores explican que la ira suele aparecer cuando existe una relación social entre las personas, es decir, cuando hay un cierto grado de control sobre esa

otra persona y por lo tanto la reconciliación es un fin deseado. En cambio, el desprecio ocurre en relaciones sociales menos íntimas, donde no existe ese control sobre la otra persona y, por lo tanto, no se considera necesario una reconciliación. Añaden también que el desprecio sigue a un sentimiento de ira previa cuando ésta ya está en sus niveles máximos y no se ha resuelto el problema, se produce deterioro de las relaciones sociales y exclusión social. Esto a su vez genera un distanciamiento físico y psicológico del objeto despreciado. En contextos de relaciones intergrupales, el desprecio está relacionado con la deshumanización del exogrupo, lo cual puede legitimar acciones extremas.

Si existe una identificación plena con el endogrupo, la rabia reduce toda posibilidad a ponerse en lugar del otro, es decir, tiene un efecto mediador opuesto a la empatía. (González, Manzi, y Noor, 2013). No parece razonable, ni posible, intentar controlar los sentimientos de rabia, pero si es posible que ellos se alternen con sentimientos de empatía, para avanzar gradualmente hacia una convivencia menos conflictiva (Bar-tal, 2000).

La ira igualmente se ha relacionado con el rechazo hacia una posible conciliación, sin embargo, Halperin (2014) señala que en ocasiones puede facilitar un acercamiento, al estar relacionada también con una percepción de sí mismo como invulnerable y por ello con la asunción de determinados riesgos. Si esto sucede, se deben establecer elementos para favorecer una reconceptualización de la otra parte. Con los ejercicios de estas sesiones y con los de la unidad de empatía pretendemos que se realice al menos simbólicamente este contacto interpersonal.

Miedo. Por su parte el miedo y la ansiedad intergrupales tienen una naturaleza evitativa y por ello contribuye poderosamente a rechazar el contacto con el exogrupo. Al no existir dicho contacto, se mantienen, e incluso se incrementan, los prejuicios y la intolerancia. La función del miedo es reducir la amenaza y sentirse seguro, aspectos que deben ser aprovechados como un recurso potencial dentro una intervención terapéutica (Halperin, 2014).

Walters, en su modelo sobre el *estilo de vida criminal* (Walters, 1990), explica el proceso de convertirse en un delincuente violento a través del miedo. Defiende que existe un conjunto de condiciones físicas, sociales y psicológicas que correlacionan con la conducta delictiva. Estas condiciones influyen en el estilo de vida criminal que la persona pueda desarrollar, pero no la determinan. Lo que hace que se decida por una conducta criminal es la elección de realizarla a partir de las actitudes y la consideración de las mencionadas condiciones físicas, sociales y psicológicas. Walters postula que el motivo principal en la toma de decisión de realizar un comportamiento delictivo persistente es el miedo (el delincuente tiene miedo a muchas cosas, miedo a la responsabilidad, al compromiso, al apego, a la intimidad y a fracasar en el mundo convencional) y lo que subyace a este miedo es su deseo de aumentar el control sobre una situación que percibe como incontrolable.

Para la finalidad de este programa de tratamiento es necesario analizar la emoción de miedo desde dos perspectivas: la primera el miedo **en** los terroristas y la segunda el miedo **a** los terroristas. La primera perspectiva consiste en averiguar si el miedo es una de las causas de que una persona se vincule a un grupo terrorista (actividad 5.3.1) y la segunda perspectiva sería una labor de empatía sobre el miedo que siente la sociedad a un atentado terrorista (actividad 5.3.2).

Vergüenza. Junto con el orgullo y la culpa, la vergüenza es una de las emociones denominadas autoconscientes, cuyo rasgo fundamental reside en que en ellas subyace algún tipo de evaluación relativa al propio yo en relación con una serie de criterios acerca de lo que constituye una acción socialmente adecuada (Etxebarria, 2003).

Es, por tanto, una emoción con un marcado carácter social y moral, que contribuyen a regular la adaptación e interacción social. Ayuda también a establecer metas adecuadas socialmente, a adherirse a las normas, evitar rechazos y a conformar la propia identidad, tanto personal como social. Si bien es cierto que otras emociones, como por ejemplo la ira, también tiene un componente social, lo que diferencia a las emociones autoconscientes del resto es que siempre requieren de una autoreflexión sobre como uno/a cree que es percibido y evaluado por otra persona o grupo. Son elicítadas por situaciones tanto reales, por ejemplo, a partir de conductas de rechazo, como imaginarias, por ejemplo, cómo se piensa que una condición personal está siendo evaluada (Leary, 2004).

La vergüenza surge cuando se da una evaluación negativa del yo de carácter global. Esto la diferencia de la culpa, que es mucho más específica. Existen grandes diferencias culturales sobre el papel que desempeña, o se otorga, a esta emoción dentro de una sociedad determinada, en relación con valores como la reputación o la honorabilidad.

Diversos estudios han asociado la vergüenza con el surgimiento de ira, hostilidad, resentimiento o suspicacia. Estas reacciones pueden aparecer como mecanismos de protección del yo, que sin embargo conllevan habitualmente consecuencias negativas permanentes, tanto para sí como para sus relaciones con los demás (Tangney y Tracy, 2012).

Humillación. La humillación es una emoción autoconsciente de gran intensidad y con efecto duradero, mayor al de otras emociones relacionadas, como la ira o la vergüenza. Esto puede deberse a que afecta a aspectos nucleares de la propia identidad, así como por la exposición pública del acto que la provoca. La humillación puede ser el resultado de acciones directas de acoso como resultado de acciones de exclusión, ostracismo o negligencia (Mann, Feddes, Leiser, Doosje y Fisher, 2017).

A pesar de la atención recibida en los últimos años, no existe consenso acerca de qué es exactamente la humillación, y en qué se diferencia de otras emociones como la rabia,

la culpa o la vergüenza (McCauley, 2017). La humillación, como la vergüenza, implica la *aceptación e internalización* de una devaluación de sí mismo, pero a diferencia de la vergüenza, la humillación requiere que la causa de la devaluación se perciba como una acción injusta infligida por parte de otro/s hacia sí o hacia el grupo (Fernández, Saguy y Halperin, 2015).

La humillación por tanto solo surge en un contexto en el que el mensaje de los derechos humanos ha sido interiorizado. Dicho mensaje dice que la esencia de toda persona es precisamente lo que hace que todos los demás debamos tratarle con igual dignidad (Fernández, 2008).

La humillación tiene un efecto paradójico o aparentemente contradictorio, puesto que, por un lado, puede tener como consecuencia una confrontación en forma de deseo de venganza y por otro una reacción de alejamiento o evitación (Fernández, Saguy y Halperin 2015). Ginges y Atran (2008) denominaron como *efecto inercia* a la respuesta del humillado para mantener la ira bajo cierto control, evitando conductas de agresión o de apoyo hacia actos comprometidos por parte del ingrupado. Se desarrolla, por tanto, una rabia contenida en la que el humillado se imagina, en lugar de realizarlas, acciones de venganza o agresivas. Estos autores también encontraron que la experiencia de humillación parece suprimir igualmente las respuestas de apoyo hacia las acciones encaminadas a la solución del conflicto.

Como señala Fernández (2008) en un contexto de conflicto intergrupado “es fácil canalizar la rabia y el desasosiego que invade a las personas hacia una revolución violenta, especialmente si un líder promete la restauración de un orden social que devuelva la recuperación de la sensación de valor existencial a través de dicha revolución”. Para ello, los hechos se transforman o se actualiza el pasado para mantener vivo un sentimiento de humillación.

Mann, Feddes, Leiser, et al. (2017) aportan resultados que muestran que, en culturas del honor, como podrían ser Albania, Japón o India, se encuentran mayores respuestas de humillación nacional tras presentar diversas situaciones en las que su nación fue degradada, en comparación con las respuestas de otras culturas, siendo, por tanto, más susceptibles de manipulación.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Durante la sesión se realizan actividades encaminadas a profundizar sobre emociones que nos afectan de forma desagradable y a tomar conciencia sobre el modo en el que lo hacen: miedo, ira, humillación, odio y vergüenza.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

En el desarrollo de las actividades, cada terapeuta priorizará la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Actividad 5.3.1. “El miedo”.

Actividad 5.3.2. El miedo por el atentado en París.

Actividad 5.3.3. La Ira. ¿Qué me hace enfadar?

Actividad 5.3.4. Humillación. Frase de Abu Nusab Al Zarqawi.

Actividad 5.3.5. Alejándonos del odio.

Actividad 5.3.6. Vergüenza y honor en la cultura árabe.

Actividad 5.3.7. Entre sesiones: creando un mundo diferente.

Cierre y despedida

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos.

- Recordatorio sobre las ideas clave aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 5.3.1. “El miedo”

Con esta actividad pretendemos reflexionar sobre las características de la emoción del miedo, así como la necesidad de aceptar esa emoción para saber afrontarlo.

Comenzamos haciendo hincapié en que el miedo es necesario para sobrevivir,

El miedo es la emoción que nos permite analizar la situación y considerar qué conducta es la más adecuada. Es una emoción desagradable pero necesaria. Todos tenemos miedo a diferentes y numerosas cosas, reales o imaginarias, externas o internas, innatas o aprendidas que nos van a delimitar nuestras respuestas de afrontamiento y adaptación.

Lo importante es que cuando sentimos miedo, seamos conscientes de esa emoción, pensemos racionalmente por qué la sentimos y actuemos adecuadamente. Es decir, no hay que evitar sentir miedo si no aprender a cómo superarlo.

Para entender esta emoción se puede visionar el siguiente video: Emocionadamente: el miedo (enlace: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/emocionadamente/aventura-del-saber-serie-documental-emocionadamente-miedo/2362317/>) y a continuación plantear las siguientes cuestiones:

- *¿A qué tengo miedo?*
- *¿Qué hago para hacerle frente?*
- *¿Cuál es la situación más atemorizante para mí?*
- *¿Qué técnicas que vi en la sesión anterior me puede servir para afrontar cada miedo?*

Como se ha señalado en el contenido psicoterapéutico de la sesión, abordaremos la emoción de miedo desde la perspectiva de los terroristas y desde la perspectiva de la sociedad. Para trabajar la primera perspectiva comenzaremos un debate con las siguientes preguntas:

- *¿Debajo de la piel de una persona vinculada a un grupo terrorista hay espacio para miedo? ¿Miedo a qué? ¿Qué papel cumple ese miedo?*
- *¿Qué ocurre primero? ¿Siento una amenaza y busco amparo en las ideas terroristas o esas ideas me han enseñado qué es lo que debe ser considerado como una amenaza para mí?*

Actividad 5.3.2. El miedo por el atentado en París

Mediante esta actividad tomaremos conciencia sobre el miedo a un atentado terrorista para empatizar con las emociones de la sociedad que puede sufrirlo. Se pretende igualmente potenciar un cambio de actitud dirigido hacia la desvinculación terrorista.

Haciendo referencia a la segunda perspectiva que señalábamos más arriba, es necesario analizar la emoción de miedo en la sociedad en general ante la amenaza de atentados terroristas. Una de las principales finalidades de un ataque terrorista es provocar miedo, ya sea directo hacia las víctimas que están presentes en el atentado como indirecto a toda la sociedad al dejar claro que en cualquier momento y cualquier lugar te puede tocar a ti,

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

generando una sensación de inseguridad continua. A partir de ahí, la sociedad podrá ser vulnerable a aceptar las condiciones marcadas por los terroristas y de esta manera, conseguir sus objetivos ideológicos.

El miedo por el atentado en París. Obtenido de: Psicoadapta. Centro de Psicología. <https://www.psicoadapta.es/blog/el-miedo-por-el-atentado-en-paris/>

Los ataques terroristas del pasado 13 de noviembre en París, que han costado la vida a más de un centenar de personas y otros cientos han resultado heridos, han generado en el mundo, principalmente en los países europeos, una ola de miedo difícil de manejar.

Cuando ocurre un suceso de este tipo, inesperado, lleno de incertidumbre y con tal impacto sobre la población, hace que los ciudadanos de todas las nacionalidades se planteen la inseguridad del mundo en el que vivimos.

En los casos en que al ser humano se le expone a situaciones indeseadas, llenas de incertidumbre y con falta de control, en las cuales sus vidas se ven amenazadas, no solo aflora un miedo y/o un terror hacia lo que podría suceder, sino que la situación hace que las personas se mantengan en estado de alerta hasta que la amenaza desaparezca.

El miedo a no poder controlar si nos encontramos en un lugar seguro o no, la incertidumbre de dónde, cuándo, cómo, o por qué pueden suceder este tipo de actos violentos, deja a la población en un estado de shock, dificultando la toma de decisiones en el día a día.

Este miedo se ve intensificado aún más cuando tras distintas informaciones se descubre que uno de los terroristas ha cruzado la frontera y se desconoce su paradero, hecho que termina por poner a otros países y a su población en estado especial de alerta.

El miedo, y más cuando es multitudinario, es difícil de gestionar, porque se contagia de unos a otros, surgiendo en las personas temores que quizás no hubiesen contemplado con anterioridad.

Sin embargo, el duelo multitudinario es capaz de unir a personas con un único fin: poder honrar y despedir a aquellos que sin motivo alguno aquel día perdieron sus vidas. Compartir ese dolor, no solo entre los familiares y amigos más directos, sino dejando sentir el apoyo de toda una población mundial, “reconforta” en alguna medida el dolor y el sufrimiento que los más allegados están sintiendo tras este golpe duro.

Otro de los muchos factores que se plantean en estos momentos es qué tipo de personas son capaces de provocar una barbarie de este tipo. Los terroristas, como es lógico, son una población de difícil acceso y estudio. Es por ello que los datos que se disponen de sus personas son reducidos, y por ende difícil buscar una explicación psicológica que nos ayude a comprender el por qué son capaces de actuar de esta manera. Lo que sí está claro es que tienen una causa colectiva en la cual el miedo a la muerte ha desaparecido, pues se refugian en su religión y cultura para “justificar” todo aquello que llevan a cabo.

En estos momentos de dolor de los residentes parisinos, el apoyo de sus iguales así como todo tipo de ayudas que necesiten e información para colaborar en que comiencen con su duelo, es esencial. Aunque aún es pronto, poco a poco y con el paso del tiempo este dolor irá tomando otras formas y el gran sufrimiento existente hoy en día se irá mitigando y en un futuro podrán conseguir volver a empezar, de una manera distinta, pero empezar.

Con respecto al resto de habitantes, debemos hacer hincapié en que es normal el nerviosismo existente, pues en el presente todo lo sucedido está muy reciente y ha tenido un contenido muy grave e impactante para todos. Recuperar la normalidad diaria y confiar en quien puede "controlar" este tipo de actos, que son los cuerpos de seguridad del estado, y los planes de protección que tomen los Gobiernos de cada país con las medidas que lleven a cabo, es todo lo que se puede hacer, pues el ciudadano como tal no tiene capacidad ni puede de gestionar este tipo de situaciones.

Desde aquí queremos dar nuestro más sincero pésame a las familias y allegados y demás personas que, en mayor o menor medida, nos sentimos abrumados por este acto de barbarie sin sentido.

A continuación, se muestran una serie de preguntas para trabajar en el grupo:

- *¿Alguna vez has sentido miedo por perder tu vida?*
- *¿Te has visto involucrado en una situación en la que no controlabas y no sabías que podía pasarte?*
- *¿Qué le dirías a esas personas que vivieron el atentado? ¿y a los familiares de las víctimas? ¿y a la sociedad en general sobre los atentados?*
- *¿Qué te ha parecido el texto?*

Actividad 5.3.3. La Ira. ¿Qué me hace enfadar?

Diferentes estudios coinciden en que la cultura árabe permite una expresión abierta de las emociones, sobre todo de la tristeza (analizada en la sesión primera) y de la ira. Además, se insiste en que es característica la ausencia de control en la expresión de esas emociones, favoreciendo la espontaneidad y la intensidad de esa expresión en situaciones estresantes.

Esta emoción se inicia con un malestar o irritación que sucede cuando algo no sale como esperábamos, cuando nos sentimos agredidos o cuando creemos que algo es injusto.

- *¿Qué te hace a ti enfadar? ¿Cuáles son las situaciones o personas que más te enervan?*
- *¿Cómo sería tu modelo de triángulo cuando sientes IRA?*

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

– *¿Qué es lo que haces cuando notas esta emoción? ¿Puedes aplicar alguna de las técnicas vistas en la sesión anterior?*

Tras esta introducción pasamos a mostrar imágenes como las siguientes para analizar la aparición, o represión, de la emoción ira.



Abu Ibrahim al Qurayshi: Joe Biden anuncia que el líder de Estado Islámico murió durante un operativo de Estados Unidos en Siria.

BBC News Mundo 3 febrero 2022.



Fuente: Anticapitalistes.



Fuente: Anticapitalistes.

Actividad 5.3.4. Humillación. Frase de Abu Nusab Al Zarqai

La emoción de ira se encuentra muy relacionada con el sentimiento de injusticia. Cuando valoramos que estamos viviendo una situación que nos perjudica directa o indirectamente, cuando nos hacen sentir inferiores o en desventaja, nos sentimos injustamente tratados, en definitiva, humillados. Junto con esta emoción aparece la IRA y actuamos de la manera que nos permite recuperar nuestro status o compensar el desequilibrio. Normalmente para estos casos se suele recurrir a la agresión y violencia.

- ¿Te sientes a menudo humillado?
- ¿Consideras que hay alguna religión o cultura humillada por otra?

Para un mayor análisis en profundidad analizamos la siguiente frase del fundador de Al Qaeda en Irak.

“La chispa se ha encendido aquí en Irak y su calor continuará intensificándose con permiso de Alá hasta que se quemen los ejércitos cruzados en Dabiq”

Abu Musab al Zarqai

- ¿Qué quiere decir esta frase?
- ¿Qué sentimientos despiertan en ti?
- ¿Sabes quién es Abu Musab al Zarqai?

Humillación. Frase de Mahatma Gandhi

La humillación es tanto una emoción como un acto. Como señala Fernández (2008) “la humillación del humillador no es por suerte la única alternativa al conflicto en el que se ha herido gravemente la dignidad de un grupo. Nelson Mandela es un claro ejemplo” (p.39).

En este ejercicio abordaremos ambos aspectos, comenzando por la emoción:

- *¿Te sientes humillado? ¿Por qué?*
- *¿Qué significa para ti sentirte humillado? ¿Qué consecuencias tiene?*

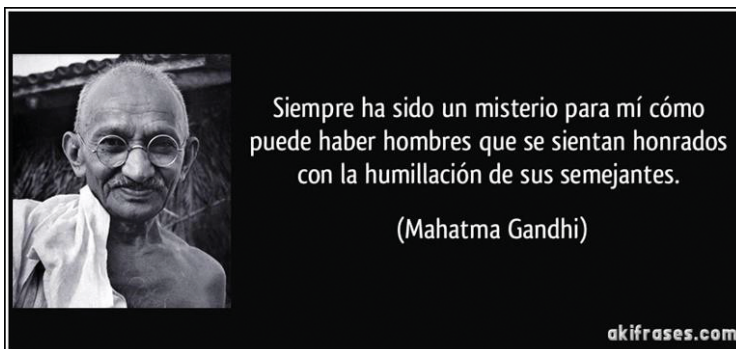
Tras escuchar con atención las respuestas a estas cuestiones, conduciremos nuestro razonamiento hacia el trato injusto que sufre la persona o grupo humillado y su vinculación directa con la dignidad personal que toda persona debe tener y hacia el respeto necesario de los Derechos Humanos.

Mostraremos empatía y aceptación hacia los hechos que nos hayan planteado como origen de sus emociones. A pesar de que con certeza los musulmanes como grupo, en ocasiones, han podido sufrir humillaciones por parte de los países occidentales, dejaremos abierta también la posibilidad de que los hechos pueden ser interpretables tanto por unos como por otros.

Proseguimos con las cuestiones a debatir:

- *Cuándo te sientes humillado ¿Cuáles son tus impulsos?*
- *¿Qué te gustaría hacer para restablecer tu sentimiento de valía?*

A continuación, presentamos la siguiente frase de Mahatma Gandhi:



- *¿Qué te parece esa frase?*
- *¿Qué te hace sentir?*
- *¿Qué le dirías a Gandhi?*

Para finalizar la actividad podemos añadir una breve reseña sobre el legado de Gandhi.

Actividad 5.3.5. Alejándonos del odio

La actividad tiene como objetivo reconocer que es posible dejar de odiar y sensibilizar a través de la empatía sobre la repercusión del odio en los familiares queridos.

Para comenzar a desmontar la emoción de odio se analiza la siguiente frase que dijo Nelson Mandela.

“NADIE nace odiando a otra persona por el color de su piel, o su origen o su religión. La gente tiene que aprender a odiar, y si ellos pueden aprender a odiar, también se les puede enseñar a amar, el AMOR llega más naturalmente al corazón humano que el odio”

Para seguir con el trabajo de cambiar el ODIO por AMOR como señalaba Nelson Mandela, vamos a ver ahora que no todas las personas relacionadas con el terrorismo islamista están de acuerdo con esa ideología. Hay familiares de terroristas que no opinan como ellos, que los y las participantes conozcan los testimonios de estas personas les puede ayudar a cambiar sus emociones de odio sobre los demás ya que vienen de los mismos orígenes que uno mismo, pero no piensan, ni sienten, ni actúan como ellos. Se pueden plantear las siguientes preguntas:

- *¿Por qué crees que ocurre esto?*
- *¿Tienes a algún familiar que piense de manera diferente a la tuya?*

Se visiona el video para que conozcan un caso concreto:

<https://ciudaddelasideas.com/videos/hijo-de-un-terrorista-y-promotor-de-la-no-violencia/>

<https://rsanzcarrera.wordpress.com/2015/01/28/zak-ebrahim-hijo-de-un-terrorista-y-promotor-de-la-no-violencia/>

El video es en inglés subtulado en castellano, por lo que se ha de considerar el nivel de la lectura del o la participante para realizar dicho ejercicio.

Tras el video se plantean las siguientes cuestiones:

- *¿Qué te ha parecido el vídeo?*
- *¿Te gustaría que tus familiares fueran como Zak Ebrahim?*
- *¿Qué opinas de la siguiente frase? ¿Crees que es posible dejar de odiar?*

Zak Ebrahim dice: *“estoy convencido de que la empatía es más poderosa que el odio y que nuestras vidas deben estar dedicadas a hacerla viral”.*

Actividad 5.3.6. Vergüenza y honor en la cultura árabe

La vergüenza también juega un papel muy relevante en la resolución de conflictos. La vergüenza que aparece tras una pérdida se asocia a la idea de venganza para eliminar

dicha emoción. A lo que se le une el papel que juega el honor en esta cultura. Los sucesos vergonzosos son aquellos que amenazan el honor de una persona y, por lo tanto, a su valía personal.

Cumplir con el código del honor es obligatorio, sería impensable una elección distinta a la que este código impone. En una sociedad colectivista, gracias a la presión grupal, se consigue un mejor cumplimiento de este código ya que se anula la percepción individual debido a la intensidad, intimidación y continuidad de las relaciones del grupo sobre el individuo.

Se establece un debate sobre el texto.

- *¿Qué es para ti el honor? ¿Está relacionado con la vergüenza?*
- *¿En tu familia es importante mantener ese honor?*
- *¿Crees que existen diferencias culturales en la importancia que se le otorga a la vergüenza?*
- *¿Ha habido algún suceso bochornoso en tu entorno social? ¿Cómo se ha resuelto? ¿Qué repercusiones ha tenido en los demás? ¿En ti?*
- *¿Alguna vez te has sentido esclavo/a de la vergüenza?*

La riqueza del vocabulario relativo al honor, ilustra la importancia del concepto. En Cabília se distingue entre *nif*, que designa el amor propio o pundonor, y *horma*, que designa el honor, el conjunto de lo que es *haram* (lo prohibido, lo sagrado). En el caso de una injuria a la *horma*, la presión de la opinión es tal, que queda excluida toda salida que no sea la venganza; si ésta no se produce, a la persona desprovista de *nif* sólo pueden esperarle el deshonor y el exilio. Así, la integridad de la *horma* es función de la del *nif*. El honor se define pues, por el *tándem* indisociable formado por *nif* y *horma*. Existe un tercer concepto que designa el honor en sentido de consideración, y se denomina a través del término *sarr*. El *sarr* es el secreto, el prestigio, la "gloria", la "presencia", en palabras de Bourdieu, "(...) ese no sé qué que hace al hombre respetable y honorable". Como la de la joven Fadime, una mujer de 26 años, de origen turco y residente en Suecia, que fue asesinada por su propio padre en el año 2002 después de haberse negado a contraer matrimonio con su primo y haberse enamorado de un joven sueco (<http://www.kwahk.org>); o el caso de Hatum de 23 años, asesinada por su hermano en febrero de 2005 en Alemania por haberse marchado de casa, vivir como una occidental o relacionarse con alemanes (<http://www.fundacionmujeres.es/violenciasporhonor/>). Con el asesinato de la esposa, la hija o la hermana se restablece el honor perdido.

Extractos de texto obtenidos del artículo: Casado Lumberras, C. Emociones y Cultura árabe. SUMMA Psicológica UST 2007, Vol. 4, No 2, 69-80.

Actividad 5.3.7. Entre sesiones: Creando un mundo diferente

Objetivos

- Reestructurar un sistema de creencias nuevas hacia la tolerancia a otras religiones.
- Tomar consciencia de la posibilidad de la convivencia interreligiosa.
- Disminuir la emoción de odio.
- Iniciar el respeto hacia otras culturas y religiones.

Señalamos a los y las participantes que no sólo existen personas concretas e historias peculiares que nos indican que la manera de sentir y pensar no era la adecuada, también hay un conjunto de la sociedad internacional que defiende que es posible el respeto entre religiones, la convivencia entre todas las personas y la tolerancia entre culturas. Para dejar constancia de ello se han escrito varios manifiestos que defienden que la buena relación y convivencia entre todos es posible.

- ¿Qué te parece el texto?
- ¿Qué opinas de la frase *“declaramos que las religiones no incitan nunca a la guerra y no instan a sentimientos de odio, hostilidad, extremismo, ni invitan al terrorismo, a la violencia o al derramamiento de sangre”*?
- ¿Cómo podrías poner en práctica estas ideas?

Manifiesto interreligioso de Tetuán: tolerancia, convivencia, paz

OMPRESS-MARRUECOS (11-03-19) El pasado 7 de marzo, la fundación Gabriel García Márquez en Marruecos, la Iglesia Católica de Tetuán y la Sinagoga Nahon de Tánger, se han unido con motivo de la próxima visita del Papa Francisco a Marruecos, que tendrá lugar los próximos 30 y 31 de marzo, para celebrar un acto interreligioso en el que han tomado parte Jacob Tordjiman, rabino de Tánger y juez de primera instancia de la misma ciudad; Mons. Santiago Agrelo Martínez, arzobispo de Tánger, e Ismail Bechir Alami, investigador en el Centro de Creencias y Religiones de Rabat que sustituía al anunciado Muley Ali Raissoumi, miembro de la Asociación de Ulemas de Marruecos desde 1971. En este encuentro los tres han hablado de acogida y hospitalidad, antes de firmar un manifiesto a favor de la tolerancia, la convivencia y la paz.

El texto del manifiesto:

“Nosotros, creyentes; musulmanes, cristianos, judíos y personas de buena voluntad en la ciudad de Tetuán, nos queremos comprometer seriamente en la difusión de la cultura de la tolerancia, de la convivencia y de la paz. Por eso, declaramos asumir la cultura del diálogo como camino; la colaboración común como conducta; el conocimiento recíproco como método y criterio.

Creemos que Dios ha creado a todas las personas para que tengan vida, y estamos convencidos de que las enseñanzas verdaderas de las religiones invitan a permanecer anclados en los valores de la paz; a sostener los valores del conocimiento recíproco, de la fraternidad humana y de la convivencia común; a restablecer la sabiduría, la justicia y la caridad. Por eso, declaramos que las religiones no incitan nunca a la guerra y no instan a sentimientos de odio, hostilidad, extremismo, ni invitan al terrorismo, a la violencia o al derramamiento de sangre.

Por eso, en el nombre de la fe que profesamos, pedimos a todos que cese la instrumentalización de las religiones con esos fines perversos y que se deje de usar el nombre de Dios para justificar estos actos.

Así mismo, creemos que Dios nos ha creado para conocernos, para cooperar entre nosotros y para vivir como hermanos que se aman. Por eso, queremos invitar a la reconciliación y a la fraternidad entre todos los creyentes, incluso entre creyentes y no creyentes, y entre todas las personas de buena voluntad.

Así pues, queremos continuar esforzándonos en practicar la acogida y la hospitalidad con el pobre y excluido, con el extranjero, inmigrante y refugiado; con el diferente, con el que practica otra religión. La justicia basada en la misericordia es el camino para lograr esta vida digna a la que todo ser humano tiene derecho”.

<https://omp.es/manifiesto-interreligioso-de-tetuan-tolerancia-convivencia-paz/>

SESIÓN 4. EMOCIONES POSITIVAS

I. Introducción

En la sesión anterior, nos hemos centrado en las emociones desagradables. En esta sesión, nuestro objetivo principal va a ser potenciar las emociones agradables o positivas.

Desde la Radicalisation Awareness Network (RAN) se establece la importancia de trabajar este tipo de emociones en los programas de intervención para la radicalización violenta, pues éstos no solo deben incluir los factores de riesgo, sino también los de protección. Otro de los elementos que se recomiendan trabajar es la resiliencia, la cual está relacionada también con las emociones positivas (Sieckelink y Gielen, 2018). Además, si se potencian estados emocionales agradables, se disminuyen los desagradables como la ira, el odio, etc., los cuales ya se ha comentado anteriormente están relacionados con la radicalización.

Facilitar la experiencia de emociones positivas contribuye a desarrollar una visión optimista de la realidad. Es, a su vez, una forma indirecta de intervenir en procesos de paz al establecer las condiciones básicas para ello. Un estado emocional positivo facilita el reconocimiento tanto de aspectos positivos propios como en los miembros de exogrupo (Halperin, 2014).

Emociones positivas como el entusiasmo han sido relacionadas con el apoyo a procesos de paz y reconciliación, incluso cuando estaban presentes otras emociones negativas o una ideología adversa (Sabucedo, Durán, Alzate y Rodríguez (2011). La esperanza también está relacionada con la resolución de conflictos al facilitar la determinación de metas y objetivos, la planificación, la imaginación, la flexibilidad o la búsqueda de alternativas (Bar-Tal, 2001). Si existe esperanza de cambio, de solución, se asumirán riesgos con mayor facilidad y se asumirá más fácilmente que los miembros del exogrupo no son seres perversos por naturaleza y que también pueden cambiar.

El interés científico por las emociones de valencia positiva surge con la llegada de la psicología positiva, cuando se las incluye como una de las piezas fundamentales de la felicidad y el bienestar. Es entonces cuando se empieza a estudiarlas, incluirlas en los programas de tratamiento y analizar su influencia en la salud. Diversas investigaciones avalan la importancia que tienen las emociones positivas en el bienestar y la salud de las personas (para una revisión: Vecina, 2006). También son muy importantes para el desarrollo de la resiliencia (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels y Conway, 2009), de la cual hablaremos en la siguiente unidad.

Con respecto a las teorías sobre las emociones positivas, destaca el modelo de Bárbara Fredrickson (1998, 2001), que se conoce como Teoría de la aplicación-construcción de emociones positivas (*The broaden-and-built model*). Según esta autora, a diferencia de las emociones negativas, las emociones positivas no son tendencias específicas que nos preparen para la acción, sino que estimulan al individuo a explorar su entorno. Tienen como

función fundamental ampliar el repertorio de pensamiento-acción del individuo, expandiendo el foco de la atención y promoviendo la flexibilidad. Este repertorio ampliado de conductas, pensamientos, actividades, relaciones, etc., crea recursos personales duraderos que permiten el desarrollo y mejora del individuo, que a su vez producen más experiencias emocionales positivas, creando así una espiral ascendente (Fredrickson, 1998, 2000, 2001).

Otro autor destacado en el estudio de las emociones positivas es Seligman. En su libro *La auténtica Felicidad* (2002) clasifica las emociones positivas en tres categorías en función del momento temporal. Así, hay emociones positivas relacionadas con el pasado (la satisfacción, la realización personal, el orgullo y la serenidad), asociadas al presente (la alegría, el éxtasis, el entusiasmo, la fluidez) y las relativas al futuro (el optimismo, la esperanza, la seguridad, la fe y la confianza).

Según Barbara Fredrickson (1998, 2000, 2001) las 10 emociones positivas más importantes son: alegría, gratitud, serenidad, interés, esperanza, orgullo, diversión, inspiración, asombro y amor.

En esta sesión se van a trabajar la alegría, la gratitud y el amor. En la unidad de resiliencia, se trabajarán la serenidad, la esperanza y el orgullo.

2. Objetivos

- Aprender la importancia que tienen las emociones positivas en nuestra vida.
- Conocer la relación de las emociones positivas con el bienestar y otros recursos psicológicos como la resiliencia.
- Desarrollar la gratitud.
- Potenciar el amor y la amabilidad.
- Aumentar los estados de alegría.

3. Contenido psicoterapéutico

Podemos decir que una emoción es agradable o positiva cuando hace feliz a la persona, genera sensaciones placenteras y satisface un enorme número de expectativas personales y sociales. El elemento más destacado de las emociones positivas sería el placer (Fernández Dols y Carrera, 2009).

Todas las emociones son necesarias para el funcionamiento del sujeto. Las emociones desagradables desencadenan respuestas específicas necesarias en muchas ocasiones para la supervivencia, y las emociones agradables son necesarias para el crecimiento y desarrollo del sujeto, así como para relacionarnos socialmente. Cuando hablamos de emociones agradables y desagradables, no estamos diciendo que unas sean buenas y otras malas, ya hemos comentado que todas son necesarias. Además, tampoco estamos hablando de una única dimensión con dos polos opuestos. Estamos refiriéndonos a dos dimensiones unipolares, una dimensión formada por las emociones de tono hedónico negativo, que se vivencian cuando se bloquea

una meta, se percibe una amenaza o se produce una pérdida, y cuya experiencia subjetiva es de malestar o dolor (Avía y Vázquez, 1998), y una dimensión formada por las emociones de tono hedónico positivo, cuya experiencia subjetiva es placentera (Avía y Vázquez, 1998), que se experimentan cuando se alcanza una meta (Fernández Abascal, 2009).

Pasamos a hablar de las emociones que vamos a trabajar en esta sesión.

Gratitud. Se ha encontrado que las personas más agradecidas también disfrutan de mayor felicidad y bienestar (Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm y Sheldon, 2008; Emmons, & McCullough, 2004, McCullough, Emmons y Tsang, 2002). Se ha definido la gratitud como una emoción que ocurre tras recibir un beneficio percibido como costoso, valioso y dado de forma altruista (Wood, Maltby, Stewart, Linley y Joseph, 2008). Otros investigadores han conceptualizado la gratitud como una emoción que siempre está dirigida hacia la apreciación de la ayuda de otros (McCullough, Kilpatrick, Emmons y Larson, 2001). También podría entenderse la gratitud como una predisposición a reconocer, valorar y responder a los aspectos positivos de la existencia personal, experimentados como dones recibidos (Bernabé-Valero, García-Alandete y Gallego- Pérez, 2014). Actividad 5.5.1.

Alegría y buen humor. Podemos diferenciar dos aspectos en la alegría: la alegría como emoción o la alegría como sentimiento. Como emoción, se produce frente a un estímulo generalmente exterior que nos provoca una sensación generalizada de satisfacción, elimina por un momento todos los pensamientos negativos y nos parece estar en una situación de total plenitud. La alegría como sentimiento, un estado o más bien un proceso de estados alegres. Se llega a él a través de emociones repetidas de alegría, y por ello, es más duradera que la emoción (Lirio, Llopis, Perseguer y Gil, 2010) El buen humor también está relacionado con la emoción básica alegría, y viene determinado por un estado de satisfacción tanto presente como futuro. Cuando disfrutamos de buen humor y reímos, generalmente nos sentimos acompañados por un estado emocional cercano a la alegría. Este estado emocional también nos predispone a jugar, ser más creativos y desarrollar ciertas habilidades que en otros momentos de conflicto no suceden. El humor desencadena emociones positivas y se relaciona con la diversión, la ilusión y la confianza. Con buen humor resulta más fácil alcanzar nuestros objetivos (Yerkes, 2003). Las personas que disfrutan de buen humor se impulsan para mejorar, se superan y remontan los problemas que inevitablemente aparecen en el día a día (Baquero, 2011). Actividad 5.5.2.

Amor/amabilidad. El amor reúne a todas las emociones positivas. Biológicamente aumenta nuestra oxitocina y progesterona, por lo que nos sentimos bien, más positivos. Esto hace que repercuta positivamente sobre nuestra salud y calidad de vida. Actividad 5.3.3 y 5.3.5.

Para ampliar la información sobre emociones positivas, se recomienda también el siguiente video de la UNED:

<https://youtu.be/wO9ylmeGfBU>

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

La unidad finaliza con una sesión destinada a fomentar la experiencia de emociones agradables como fuente de bienestar personal e interpersonal: gratitud, bondad, alegría, optimismo.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

En el desarrollo de las actividades, cada terapeuta priorizará la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Emociones positivas

Actividad 5.4.1. Gratitud.

Actividad 5.4.2. Tres cosas positivas.

Actividad 5.4.3. Personas importantes en mi vida.

Actividad 5.4.4. Meditación de bondad amorosa para un ser querido.

Cierre y despedida

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos.

- Recordatorio sobre las ideas clave aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.



Ideas y sugerencias.

El objetivo de esta sesión es totalmente vivencial, por lo que se trata de realizar ejercicios que induzcan emociones positivas y no centrarse en el contenido psicoterapéutico.

Se recomienda que todas las sesiones, a partir de este momento y durante todo el programa, se finalicen con un ejercicio para trabajar las emociones positivas. Para potenciar estos estados emocionales, es importante ser constante. Se puede animar también a la persona participante a que realice diariamente estos ejercicios, como tarea entre sesiones, para aumentar sus niveles de bienestar. Para ampliar estos ejercicios se recomiendan las siguientes fuentes:

<https://www.cop-cv.org/db/docu/170419111407WtnYiyZunKZr.pdf>

5. Actividades

Actividad 5.5.1. Gratitud

El/la terapeuta puede optar por una de las dos opciones que se muestran a continuación.

a) Carta de gratitud (Tomado de Seligman, 2002).

Piensa en una persona que ha contribuido a tu vida de manera muy especial, y a la cual no le has agradecido formalmente. Escribe una carta a esa persona agradeciéndole por las cosas que has recibido de ella/él. Describe cómo te sientes gracias a esos “regalos” que recibiste de él/ella. Tómate el tiempo para disfrutar y saborear los agradables sentimientos que te provoca el agradecimiento.

Posteriormente se indica que puede quedarse con la carta para o si lo prefiere puede enviársela a la persona.

b) La ciencia de la felicidad: experimento gratitud.

Se procede al visionado del siguiente video: experimento de gratitud, en <https://youtu.be/QMpJcABHmgE>

Posteriormente se pregunta a la persona participante:

- *¿Qué has sentido al ver el video?*
- *¿Te has acordado de alguien al que te gustaría agradecerle algo?*
- *¿Quién es esa persona? ¿Qué te gustaría decirle en este momento?*

Actividad 5.5.2. Tres cosas positivas

(Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005)

Se parte de la premisa de que en nuestro día a día suceden cosas buenas que pasamos por alto centrándonos, casi exclusivamente, en las negativas. Perdemos por tanto oportunidades de conexión entre “la belleza de la cotidianidad” y la felicidad.

Este ejercicio se trata de recordar y anotar 3 cosas positivas que nos han sucedido en ese día durante, al menos, una semana. Recordándolas y pensando en qué las causan, cambiamos el tono emocional de nuestra vida, pasando de los sentimientos de decepción a los de gratitud.

Actividad 5.5.3. Personas importantes en mi vida

(adaptado a partir de Vopel, 2005.)

Escoge a las tres personas que son más importantes para ti. A continuación, contesta a las siguientes preguntas.

- *¿Por qué son importantes cada una de esas tres personas?*

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

- ¿Son las personas más importantes para mí las personas que amo más?
- ¿Qué podría hacer para demostrarles mi amor?
- ¿Qué papel tiene el amor en mi vida?

Actividad 5.5.5. Meditación de bondad amorosa para un ser querido (Opcional)

Si el/la terapeuta lo considera apropiado, puede realizar una práctica meditativa. Se muestra a continuación un enlace en el que se encuentra un audio para realizar una práctica de compasión:

<https://ismindfulness.com/audios>. *En prácticas guiadas de compasión.*

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agnew, R. (1985). A Revised Strain Theory of Delinquency. *Social Forces* 64(1), 151- 167.
- Agnew, R. (2001). An Overview of General Strain Theory. En R. Paternoster y R. Bachman (cords.): *Explaining Criminals and Crime*. Raymond". Los Angeles: Roxbury.
- Agudo, M., Docampo, M., Herrero, S. Herrera, M.J., Navarro, M., Pozuelo, F., Ruiz, A. y Ruiz, S. (2017). *PICOVI. Programa de intervención en conductas violentas*. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Documento Penitenciario 17.
- Archer, J. (1994). Social representations of aggression in children. *Aggressive Behavior*, 20(2), 101-115.
- Avia, M.D. y Vázquez. C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bal, M., & van den Bos, K. (2017). From system acceptance to embracing alternative systems and system rejection: Tipping points in processes of radicalization. *Translational Issues in Psychological Science*, 3(3), 241–253. <https://doi.org/10.1037/tps0000123>
- Baquero, B. C. (2011). Un nuevo enfoque en valores: el humor y alegría en el ámbito de la educación. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 337, 17-20.
- Bar-Tal, D. (1998). Societal beliefs in times of intractable conflict: The Israeli case. *International Journal of Conflict Management*, 9, 22-50.
- Bar-Tal, D. (2000). From Intractable Conflict through Conflict Resolution to Reconciliation: Psychological Analysis. *Political Psychology*, 21(2), 351-365.
- Bar-Tal, D. (2001). Why does fear override hope in societies engulfed by intractable conflict, as it does in the Israeli society? *Political Psychology*, 22, 601–627.
- Bernabé-Valero, G., García-Alandete, J., y Gallego-Pérez, J. F. (2014). Construcción de un cuestionario para la evaluación de la gratitud: el Cuestionario de Gritud-20 ítems (G-20). *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(1), 278-285.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158.

Buntaine, R. y Costenbader, V. (1997). Differences between males y females with regard to the emotion of anger. *Sex Rol*, 56-211-219.

Casado Lumbreras, C. (2007). Emociones y Cultura árabe. *SUMMA Psicológica UST*, 4(2), 69-80.

Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361.

Collard, P (2007). *El pequeño libro del mindfulness*. Ed. Gaia.

Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (eds.) (2004). *The psychology of gratitude*. Oxford University Press.

Esses, V. M., Veenvliet, S., Hodson, G., & Mihic, L. (2008). Justice, morality, and the dehumanization of refugees. *Social Justice Research*, 21(1), 4–25. <https://doi.org/10.1007/s11211-007-0058-4>

Etxebarria, I. (2003). Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Coor.). *Motivación y emoción. La adaptación humana* (pp. 369-393). Madrid: Centro de Estudios

Fernández, S (2008) Reflexiones sobre el significado social de la humillación. *Psicología Política*, 37, 29-45.

Fernández, S., Saguy, T y Halperin, E. (2015). The paradox of Humillation: The acceptance of an Unjust Devaluation of the Self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-13.

Fernández-Dols, J. M., y Carrera, P. (2009). La complejidad de las emociones positivas. La ciencia del bienestar. *Fundamentos de la psicología positiva*, 47-75.

Fischer, A. H., & Roseman, I. J. (2007). Beat them or ban them: The characteristics and social functions of anger and contempt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 103–115. <https://doi.org/10.1037/0022-3515.93.1.103>

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology*, 2(3), 300.

Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1).

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 219–225.

Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barbera, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567–575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>

Geer, C.G. y Shields, S.A. (1996). Women and emotion: Stereotypes and the double-bind. En Chrisler, C., Golden, C. y Rozee, P.D. (eds.) *Lectures on the psychology of women*. N.Y. McGraw Hill.

Gerges, F.A. (2005). *The far enemy: Why jihad went global*. Cambridge University Press.

Ginges, J. y Atran, S. (2008). Humiliation and the Inertia Effect: Implications for Understanding Violence and Compromise in Intractable Intergroup Conflicts. *Journal of Cognition and Culture*, 7, 259-278.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós

Gómez, A. y Blanco, L. (2021). *Proyecto de Investigación sobre Procesos de Radicalización Violenta*. Documentos Penitenciarios, nº 29. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

González, R., Manzi, J. y Noor, M. (2013). Identidad Social y Emociones Intergrupales: Antecedentes de las Actitudes de Perdón y Reparación Política en Chile. *Psyche*, 22(2), 129-145.

Halperin, E. (2014). Emotion, Emotion Regulation, and Conflict Resolution. *Emotion Review*, 6(1), 68-75.

Halperin, E., Porat, R. Tamir, M. y Gross, J.J. (2013). Can Emotion Regulation Change Political Attitudes in Intractable Conflicts? From the Laboratory to the Field. *Psychological Science* 24(2), 106-111.

Halperin, E., Sharvit, K., & Gross, J. J. (2011). Emotion and emotion regulation in intergroup conflict: An appraisal-based framework. In D. Bar-Tal (Ed.), *Intergroup conflicts and their resolution: A social psychological perspective* (pp. 83–103). Psychology Press.

Hayes, S.C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35, 639-665.

Horgan, J. (2005). The Social and Psychological Characteristics of Terrorism and Terrorists'. En Bjorgo, T. (ed.). *Root Causes of Terrorism: Myths, Realities and Ways Forward*. Routledge.

Kuppens, T. y Yzerbyt, V. (2011). Group-Based Emotions: The Impact of Social Identity on Appraisals Emotions, and Behaviours. *Basic and Applied Social Psychology* 34(1), 20-33.

Jaqueira, A. R., Lavega Burgués, P., Lagardera Otero, F., Araújo, P., & Rodrigues, M. (2014). *Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos*. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15–32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>

Leary, M. (2004). Digging Deeper: The Fundamental Nature of “Self-Conscious” Emotions. *Psychological Inquiry*, 15(2), 129-131.

Lirio, C. R., Llopis, C. R., Perseguer, M. T., & Gil, M. I. V. (2010). Felicidad y alegría. *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*, 110.

Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2008). *How and why do positive activities work to boost well-being? An experimental longitudinal investigation of regularly practicing optimism and gratitude*. Manuscript under review, 11, 65-75.

Mann, E., Feddes, A., Leiser, A., Doosje, B. y Fisher, A. (2017). When is the Humiliation More Intense? The Role of Audience Laughter and Threats to the Self. *Frontiers in Psychology*, 8, 795

Martínez-Marín, M. y Martínez, C. (2016). Relación entre la inteligencia emocional y el género. En F. Soler., L. Aparicio. L., L.O. Díaz., E., Escolano y A. Rodríguez. (eds.), *Inteligencia emocional y bienestar*, (pp. 622-636). Zaragoza: Universidad San Jorge.

McCauley, C. (2017). Toward a Psychology of Humiliation in Asymmetric Conflict. *American Psychologist*, 72(3), 255-265

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of personality and social psychology*, 82(1), 112.

McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological bulletin*, 127(2), 249.

Méndez, R., Suárez, A., Negredo, L., Rodrigo, M.J., Lobo, M, Pérez, S., Maldonado, S., Oro-Pulido, M y Alvarez, G. (2016) *Programa ENCUESTRO*. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Documento Penitenciario 15.

Méndez, R., Suárez, A., Ruíz, A., Chiclana, S., Domínguez, M., Solís, F., Tomás, S., Lobo, M., López, J.R., Oro-Pulido, M. y Sobrino, R. (2018). *PROGRAMA DIVERSIDAD*. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Documento Penitenciario 20.

Milla, M. N., Putra, I. E., & Umam, A. N. (2019). Stories from jihadists: Significance, identity, and radicalization through the call for jihad. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 25(2), 111–121. <https://doi.org/10.1037/pac0000371>

Montada, L y Schneider, A. (1989) Justice and emotional reactions to the disadvantaged. *Social Justice Research* (3), 313–345.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Morgado, I. (2017) *Emociones corrosivas. Cómo afrontar la envidia, la codicia, la culpabilidad, la vergüenza, el odio y la vanidad*. Ed. Planeta.

Nadler, A. y Liviatan, I. (2006). Intergroup Reconciliation: Effects of Adversary's Expressions of Empathy, Responsibility, and Recipients' Trust. *Personality and Social Psychology Bulletin* 32(4). 459-470.

Neumann, P. (2015). *Victims, Perpetrators, Assets: The Narratives of Islamic State Defectors*. The International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence. www.icsr.info.

Paladino, C, Gorostiaga, D., Barrio, A., Chaintiou, M., Camacho, S. y Petroselli, A. (2005). *Diferencias de género en variables emocionales*. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Fac. de Psicología. <https://www.aacademica.org/000-051/161.pdf>

Patai, R. (1976). *The arab mind*. Charles Scribner's Sons.

Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. *Approaches to emotion, 1984*, 197-219.

Ragins, B.R. y Winkel, D.E. (2001). Gender, emotion and power in work relationships. *Human Resource Management Review*, 21. 377-393.

Richardson, L. (2006). *What terrorists want: understanding the terrorist threat*. John Murray.

Roca, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Ed. ACDE.

Sabucedo, J. M., Durán, M., Alzate, M., & Rodríguez, M. S. (2011). Emotional responses and attitudes to the peace talks with ETA. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43, 289-295.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Progreso de la psicología positiva: validación empírica de las intervenciones. *American Psychologist*, 60, 410-421.

Seligmann, M. (2002). *Authentic happiness. Using the New Positive Psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Sieckelink, S. y Gielen, A. J. (2018). *Protective and promotive factors building resilience against violent radicalisation*. Ran Issue Paper.

Silke, A. (2003). Becoming a Terrorist. En Silke, A. (ed.) *Terrorists, Victims and Society: Psychological Perspectives on Terrorism and its Consequences*. Wiley.

Staub, E. y Bar-Tal, D. (2003). Genocide, mass killing, and intractable conflict: Roots, evolution, prevention, and reconciliation. En D.O. Sear, L. Huddy y R. Jervis, (eds.) *Handbook of Political Psychology (710-741)*. Oxford University Press. New York.

- Steiner, C. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. New York: Avon Books.
- Sternberg, R. J. y Sternberg, K. (2010). *La naturaleza del odio*. Barcelona. Paidós
- Suberviola-Ovejas, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (3), 80–93. <https://doi.org/10.6018/iqual.369611>
- Tangney, J. P. y Tracy, J. L. (2012) Self-conscious emotions. En M. R. Leary, y J. P. Tangney (eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 446-478). New York: Guilford Press.
- Vázquez (2003). *Técnicas Cognitivas de intervención clínica*. Síntesis.
- Vecina, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo* 27(1), 9-17.
- Venhaus, M. (2010). *Looking for a Fight: Why Youth Join al-Qaeda and How to Prevent It*. United States Ins titute of Peace, Special Report, 45. www.usip.org
- Vopel, K. (2005). *Praxis de la Psicología Positiva*. Madrid: Editorial CCS.
- Waller, J. (2002): *Becoming evil. How Ordinay People Commit Genocide and Mass Killing*. Oxford University Press
- Walters, G. D. (1990). *The criminal lifestyle: Patterns of serious criminal conduct*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wood, A. M., Maltby, J., Stewart, N., Linley, P. A., y Joseph, S. (2008). A social-cognitive model of trait and state levels of gratitude. *Emotion*, 8(2), 281.
- Wright-Neville, D. y Smith, D. (2009) Political rage: terrorism and the politics of emotion. *Global Change, Peace & Security*, 21:1, 85-98, DOI: 10.1080/14781150802659390
- Yerkes, L. (2003). How to create a place where people love to work. *The Journal for Quality and Participation* 26(4), 47–50.

Unidad 6. Mi conducta

I. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Trabajar y abordar el concepto de conducta, tomando conciencia del propio comportamiento y de su evolución en el tiempo, es un aspecto central en cualquier tipo de intervención orientada a una modificación conductual. Lo es incluso más cuando, como es el caso que nos ocupa, el uso de la violencia ha sido un elemento importante, en distintas modalidades e intensidades.

Cuando hablamos del abordaje terapéutico con personas condenadas por terrorismo yihadista, se ha de tener en cuenta el nivel de resistencia existente, motivo por el cual, aunque la unidad aborde de forma concreta el uso de la violencia, parece sensato y prudente presentar esta parte del programa dentro de un marco que discuta la conducta como constructo general.

Existen múltiples tipologías delictivas vinculadas al terrorismo y no todas se caracterizan por la comisión de actos violentos. A su vez, hay personas que reconocen su vinculación con bandas armadas a la vez que niegan haber hecho uso de la violencia. Otras personas son condenadas por tenencia, tráfico y depósito de armas, por adiestramiento en técnicas militares, por colaboración, por enaltecimiento o por actos de humillación a las víctimas del terrorismo, por la difusión pública de mensajes o consignas que tienen como finalidad incitar a la comisión de actos terroristas. Finalmente, también hay personas implicadas directamente en la práctica violenta. Por lo tanto, si bien todas las conductas relacionadas con estos delitos tienen una vinculación con la violencia, no podemos afirmar que todos los casos sean comparables. Ello justifica que no se enfoque la presente unidad únicamente como un análisis, discusión y modificación de todos los comportamientos violentos.

Además, no siempre los y las destinatarios/as de este programa son personas violentas. Muchas han tenido carreras delictivas, pero no todas. En ocasiones, habrán sido consumidoras de drogas, pero no siempre. Ello nos lleva, obligatoriamente, a tener cautela cuando tratamos el comportamiento violento, evitando las etiquetas.

De hecho, en la actual clasificación administrativa de internos e internas FIES, la cual diferencia entre un grupo A (existencia de condena por terrorismo), un grupo B (personas

vinculadas a la captación) y el grupo C (personas en riesgo de radicalización con mayor o menor nivel de vulnerabilidad) hay perfiles muy diferentes. No todos ellos han actuado desde una misma intensidad violenta, y tampoco mantienen en prisión un mismo patrón de comportamiento.

Por ello, en la presente unidad, es necesario partir de una **toma de conciencia inicial sobre el propio comportamiento** y la forma que la persona se relaciona con los demás y consigo misma. Es fundamental comprender la relación existente entre pensamiento y conducta. Lo que se hace, las muestras visibles de la interacción intrapersonal e interpersonal, definen en gran medida a la persona. A su vez, si aceptamos que estas personas pueden haber tenido, en su historia personal, malos hábitos de vida, e incluso un pasado de delincuencia de mayor o menor intensidad, es posible hablar de una acción dañina no sólo hacia los demás, sino también hacia ellas mismas. Finalmente, los y las participantes han podido ser víctimas de violencia en el pasado y eso también tiene que ser tenido en cuenta para analizar el comportamiento actual.

Una vez se tome conciencia de que la violencia no sólo tiene consecuencias sobre los demás, se pueden analizar los distintos aspectos personales relacionados con la violencia ejercida por cada participante. Es necesario aclarar conceptos básicos, de tal manera que comprendan el significado de términos como **violencia, agresividad o conflicto** y logren así ver las diferencias y conexiones entre los mismos. Asimismo, se pondrán de relieve los distintos tipos de violencia que existen, remarcando la importancia también de aquellos comportamientos violentos que no suponen actos agresivos físicos directos contra otras personas. En muchas ocasiones, de forma errónea, se limita el término de violencia exclusivamente a acciones con daños físicos a los demás, olvidando otro tipo de comportamientos que son igualmente negativos. Se tratará de tomar conciencia de la presencia de la violencia en nuestras vidas cotidianas, de sus manifestaciones en diferentes áreas y de cómo somos actores o víctimas de ésta en muchas ocasiones.

Las consecuencias de la violencia será otro de los puntos principales de esta unidad. Reflexionar sobre los resultados que se obtienen con su uso y legitimación es una de las bases del cambio. Analizar las consecuencias que sufren las víctimas enlaza fuertemente con el concepto de empatía, estando su falta o carencia asociada frecuentemente con la conducta agresiva, suponiendo por lo tanto un importante factor de riesgo. De la misma manera, también es necesario hacer una valoración de las consecuencias que tiene la violencia para la sociedad y los costes sociales que conllevan estos actos agresivos. Y, por supuesto, es fundamental el análisis de las consecuencias que su uso ha tenido para quien la ejerce, poniendo de manifiesto la relación con sus propios valores, su identidad y sus objetivos de vida.

Plantear un modo alternativo de comportamiento será el final de la unidad, en tanto parece sensato poner de relieve que haber ingresado en prisión ya es en sí mismo un

problema personal de adaptación grave, y que existen otras alternativas para superar los conflictos. El abordaje de la resolución del conflicto y de la humanización serán fundamentales.

Hay un claro acuerdo en que la violencia es un fenómeno complejo sobre el que inciden factores culturales, sociales, relacionales y personales. En ocasiones encontramos procesos de socialización en familias que normalizan y justifican ciertas conductas desadaptadas para la consecución de fines concretos o como forma de solución de conflictos. El análisis y valoración del aprendizaje de ciertas creencias justificativas de comportamientos violentos dentro de las relaciones intergrupales, a lo largo del desarrollo vital de una persona, puede ayudarnos en la intervención sobre cada participante. La reestructuración cognitiva, la generación de pensamientos alternativos y la búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos interpersonales serán elementos básicos del tratamiento.

En determinados casos, será necesario abordar la gestión de estados emocionales que promueven el acto violento, siendo fundamental tomar conciencia de los factores involucrados en la gestión emocional. La ira, la frustración o el rencor, entre otras emociones de valencia negativa, pueden ser variables subyacentes de la conducta violenta tanto interpersonal como intrapersonal. Actualmente, sabemos que existen factores de protección y de riesgo para la desconexión del grupo radicalizado al que pertenece la persona. Uno de los objetivos de la unidad, y del programa, es la desvinculación del uso de la violencia, incluso aunque persista cierta radicalidad ideológica. En este sentido, la dimensión conductual cobra un especial sentido y relevancia.

Para avalar lo anterior, es importante mencionar algunos de los resultados de la investigación de la Institución Penitenciaria en colaboración con la UNED. Estos indican que los hombres yihadistas que están en prisión consideran su condena extremadamente injusta e intencionada en términos negativos (humillación, venganza, etc.), cuestiones que están fuertemente relacionadas con su disposición a sacrificarse por la comunidad musulmana y por la religión, tanto en el presente como cuando salgan de prisión, ya que no perciben ánimo por parte del sistema de justicia para rehabilitarles o cumplir justicia. Las emociones sentidas mientras se cumple la condena también caracterizan a los yihadistas, mostrando altos niveles de humillación, y bajos niveles de culpa o vergüenza. También se puede destacar el nivel elevado de discriminación social percibida, factor fuertemente relacionado con la disposición al sacrificio mencionada anteriormente.

Por otro lado, el estudio señala que los yihadistas evalúan su grupo como más humano y deshumanizan a los miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, así como a los aliados occidentales, si bien el sentimiento es más intenso hacia los primeros que hacia los segundos.

La percepción de un mayor sufrimiento en su propio grupo, en comparación al exogrupo, y el mayor grado de culpa en el conflicto por parte de los ajenos al endogrupo,

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

son características distintivas en los yihadistas. Esta percepción contribuye a mayores niveles de deshumanización de los grupos externos.

En relación con las **diferencias de género**, el estudio señala que las mujeres yihadistas perciben que los aliados occidentales deshumanizan a la comunidad musulmana, mientras que ellas les humanizan. También se observó que una mayor humanización de la comunidad musulmana estaba relacionada con una mayor disposición a sacrificarse por ella en el futuro.

Sobre la base de lo anterior, los resultados del estudio sugieren que existen ciertos aspectos que deberían abordarse de forma clara: la modificación de la percepción de la condena impuesta por el Estado Español, el cambio en las emociones de humillación, culpa y vergüenza (esta última correlaciona negativamente y de manera muy significativa con la disposición a realizar todo tipo de sacrificios por el grupo y/o por el valor, por lo que un entrenamiento de esta emoción puede ser interesante como factor de protección de la radicalización), **y el abordaje de mecanismos de defensa como la deshumanización de los grupos considerados enemigos.**

2. OBJETIVOS

- Tomar conciencia de la propia conducta y de la forma personal de relacionarse con el medio.
- Delimitar conceptualmente el comportamiento violento y sus términos relacionados.
- Comprender tipos de violencia con los que convivimos diariamente y sus consecuencias.
- Tomar conciencia de la propia conducta violenta y analizar sus costes/beneficios.
- Analizar las conductas que causan daño sobre sí mismo.
- Analizar los argumentos legitimadores y justificativos de la violencia.
- Disminuir las creencias que apoyan el uso de la violencia como forma de solución de conflictos.
- Responsabilizarse de los propios actos, incluidos los violentos.
- Facilitar la adquisición de mecanismos de afrontamiento eficaces.
- Motivar a las personas a adoptar un estilo de vida prosocial.

3. MARCO CONCEPTUAL

Trujillo (2009) menciona que una aproximación teórica simple no parece suficiente como fuente descriptivo-explicativa para todos los tipos de violencia, ya que las variables que controlan la violencia en general y la violencia terrorista en particular, son diferentes,

considerando que probablemente los mecanismos causales (explicativos) sean distintos y que no se deben usar los factores de riesgo de una para predecir la otra. Las teorías del aprendizaje social y cognición social se han ocupado ampliamente del estudio de la violencia, pero menos del comportamiento violento de los terroristas y radicalizados. La diversidad de actos violentos, de motivaciones, de perfiles individuales y de características sociales hace que sea difícil el estudio de la violencia en los delitos de terrorismo. Así, Trujillo (2009) concluye que podemos observar que, a menudo, la violencia terrorista en los líderes es deliberada, no impulsiva, estratégica e instrumental y se asocia a objetivos ideológicos (religiosos, étnicos, políticos) desde los cuales se justifica. Por otro lado, también es cierto que en la mayoría de los miembros de grupos terroristas tácticos la violencia está, más bien, bajo el control de la impulsividad, la ira y el odio.

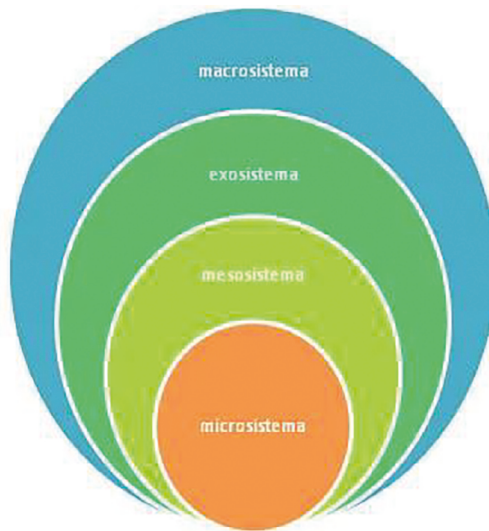
Dentro de la diversidad de teorías y modelos que nos pueden ayudar a comprender, analizar y explicar la violencia terrorista nos vamos a centrar en algunas de ellas.

La violencia no puede ser explicada por factores aislados, ya que es el resultado de un sistema, y así lo plantea Bronfenbrenner y Morris (1987), según el cual se puede afirmar que “la violencia es el resultado de la acción recíproca de factores individuales, relacionales, comunitarios, sociales y temporales”, lo que se conoce como enfoque ecológico. Así, **la teoría ecológica** de Bronfenbrenner (1998) defiende un enfoque ambiental sobre el desarrollo del individuo, a través de los diferentes ambientes en los que se desenvuelve y que influyen en el cambio, y en su desarrollo cognitivo, moral y relacional. Parte de la base de que el desarrollo humano se da en interacción con las variables genéticas y el entorno, exponiendo de manera clara los diferentes sistemas que conforman las relaciones personales, en función del contexto en el que se encuentran. De esta manera diferencia varios niveles:

1. **Nivel individual** (microsistema): pretende identificar los factores biológicos y de la historia personal que influyen en el comportamiento de una persona. Además de los factores biológicos y personales en general, se consideran factores tales como la impulsividad, el nivel educativo, el abuso de sustancias psicotrópicas y los antecedentes de comportamiento agresivo o de haber sufrido maltrato. En otras palabras, este nivel del modelo ecológico centra su atención en las características del individuo que aumentan la probabilidad de ser víctima o perpetrador de actos de violencia.
2. **Nivel de las relaciones** (mesosistema): indaga el modo en que las relaciones sociales cercanas (por ejemplo, con las amistades, con la pareja y con los miembros de la familia) aumentan el riesgo de convertirse en víctima o perpetradores de actos violentos. Compartir ambientes con agresores puede aumentar las oportunidades para que se produzcan encuentros violentos.
3. **Nivel de la comunidad** (exosistema): examina los contextos de la comunidad en los que se inscriben relaciones sociales como la escuela, el lugar de trabajo o el

vecindario, buscando identificar las características de estos ámbitos que se asocian con ser víctimas o perpetradores de actos violentos. Ejemplos son la frecuente movilidad de residencia, la heterogeneidad de la población y la densidad alta. Las investigaciones sobre la violencia muestran que determinados ámbitos comunitarios favorecen la violencia más que otros.

4. **Nivel social** (macrosistema): examina los factores sociales más generales que determinan las tasas de violencia. Incluye factores que crean un clima de aceptación de la violencia, los que reducen las inhibiciones contra ésta y los que crean y mantienen brechas entre distintos segmentos de la sociedad o generan tensiones entre diferentes grupos o países. Entre los factores más generales están las normas culturales que apoyan la violencia como una manera aceptable de resolver conflictos, actitudes que consideran el suicidio como una opción personal más que como un acto de violencia evitable, normas que asignan prioridad a la patria potestad por encima del bienestar de los hijos, normas que refuerzan el dominio masculino sobre las mujeres y niños, normas que respaldan el uso de la fuerza excesiva policial contra la ciudadanía y normas que apoyan los conflictos políticos, entre otras.



La teoría de la desconexión moral de Bandura (1999, 2006), propone que, durante nuestra evolución y desarrollo, la conducta va siendo socialmente reforzada o castigada a través de la aplicación de diferentes procedimientos, siendo, en definitiva, una regulación que con el paso del tiempo vamos interiorizando mediante la socialización. El sentido de la ética y la moral se adquieren y se desarrollan progresivamente, regulando nuestra conducta a partir de los valores que se van instaurando en cada persona. Así, tendemos a comportarnos de forma coherente con las normas de comportamiento que hemos interiorizado, autorregulándonos de forma continua.

Sin embargo, en ocasiones es posible que las personas lleven a cabo actos contrarios a dichos valores y normas interiorizadas (por conveniencia, conformismo o supervivencia, entre otras posibles razones). Ello genera un aumento de la tensión interior y la aparición de malestar subjetivo ante la propia actuación, lo que se denomina un conflicto moral. En estos casos, y especialmente cuando la transgresión supone una fuerte ruptura con las creencias y valores personales, resulta habitual que se produzca lo que Bandura denomina **desconexión moral selectiva**, empleando diferentes **mecanismos defensivos** que permiten intentar legitimar los propios actos, a pesar de ir en contra el sistema moral propio. Se desactiva la autorregulación y la censura moral, hasta convertirse estos elementos en algo irrelevante y justificable para la propia persona.

Dicha desconexión se da de manera progresiva, de forma que poco a poco se van aceptando cada vez más conductas que en un primer momento se considerarían inaceptables, absurdas, crueles o incluso criminales. Así, el autoconcepto queda protegido y no aparece el proceso de autorregulación habitual según se van aplicando diferentes mecanismos defensivos. A continuación, se presentan los principales de estos mecanismos:

1. **Justificación moral.** La conducta realizada y contraria a los valores y creencias del sujeto es defendida como un medio empleado para alcanzar un propósito digno y superior, que justifica los actos cometidos. Se reinterpreta la realidad de forma positiva, de tal manera que el acto inmoral se vuelve en realidad loable a ojos de su perpetrador. Es habitual su presencia en el ámbito militar y en el terrorismo.
2. **Lenguaje eufemista.** Modalidad de mecanismo defensivo en que la intensidad y gravedad de la conducta inmoral se ve reducida o tergiversada a través del lenguaje, expresándose de tal modo que pierde su carácter dañino.
3. **Desplazamiento de responsabilidad.** Atribuir toda o gran parte de la responsabilidad de los propios actos a otras personas o situaciones. En muchas ocasiones dicha persona tiene cierta posición de superioridad con respecto a la otra parte.
4. **Difusión de la responsabilidad.** En este caso, en lugar de atribuir la responsabilidad a una sola persona, se asume una ligera parte de culpa a la par que esta se extiende y se difunde por todos los miembros de un grupo o colectivo. De este modo, la responsabilidad individual se ve atenuada al repartirse ésta entre todos, o bien directamente desaparece.
5. **Minimización de consecuencias.** Mecanismo defensivo centrado en considerar que las consecuencias de las acciones amorales son de menor gravedad de lo que realmente son. Ello supone distorsionar o considerar falsos o exagerados los efectos de la conducta llevada a cabo.

6. **Comparación ventajosa.** Supone realizar comparaciones entre la propia conducta y otra considerada mucho peor, de tal manera que, por comparación, la primera no parece tan grave.
7. **Deshumanización.** Considerar a la persona a la cual se le hace daño como carente de humanidad, para justificar el daño hacia ella. Ello produce una disminución del nivel de empatía, facilitando la reducción o incluso eliminando la sensación de malestar asociada a los daños causados. Muchos actos de guerra y crímenes se justifican por este medio.
8. **Atribución de culpabilidad.** Semejante al desplazamiento de responsabilidad y a la deshumanización, se basa en hacer de la víctima la principal responsable de que el sujeto haya cometido el acto amoral. La propia conducta es vista como una reacción normal, derivada o atenuada por la situación, considerando que el otro merecía dicho trato.

El estudio del comportamiento violento ha generado también modelos teóricos que tratan de establecer diferencias entre la conducta y el pensamiento, como el modelo de las dos pirámides (McCauley y Moskalenko, 2017). Basado en el estudio de casos reales, defiende que un individuo con creencias o ideas radicales no siempre está necesariamente dispuesto a emprender acciones radicales ni a usar la violencia. **La pirámide de las opiniones radicales** (“*Radicalization opinion pyramid*”) clasifica a las personas según el grado de radicalización de sus opiniones, desde los neutrales hasta aquellas que sienten la obligación moral de hacer algo por la causa. **La pirámide de las acciones radicales** (“*Radicalization action pyramid*”) aborda la dimensión conductual, yendo desde aquellas personas que nunca actuarían en nombre de una causa hasta aquellas que directamente actúan de forma violenta. Los autores del modelo exponen que un elevado porcentaje de los que tienen opiniones radicales nunca llegan a actuar de forma violenta. No hay, por lo tanto, un camino directo desde las creencias extremistas hasta las acciones extremistas o violentas. Por lo tanto, es necesario observar la radicalización desde estas dos dimensiones relacionadas, pero no equivalentes: albergar ideas extremas no siempre conduce a actuar de forma extremista.

Se han propuesto también aproximaciones teóricas que pretenden identificar a aquellas personas que estarían dispuestas a hacer cualquier cosa por el grupo al que pertenecen, teoría conocida como **Fusión de la Identidad** (Swann et al., 2014), que ha sido ya ampliamente descrita en el marco teórico del presente manual.

El comportamiento es pues un constructo complejo y diverso. Aplicado al extremismo violento, y a la conducta propiamente radical violenta, existen autores que contemplan dicho radicalismo como un movimiento propio de individuos, generalmente jóvenes, que comparten cierta fascinación por la idea de muerte y el propio suicidio (Roy, 2017). Este último elemento cobraría relevancia teniendo presente que existen trayectorias delictivas previas donde la drogodependencia, las autolesiones, el daño infringido a uno mismo o a otras personas (violencia de género, agresiones sexuales, etc.) son variables de relevancia

cuando se estudian los perfiles individuales. Desde esta aproximación se defiende no tanto un comportamiento violento resultado de la radicalización islamista, sino una conducta extremista fruto de una “islamización de la violencia” (Roy, 2017). En este sentido, la violencia se convertiría en un fin en sí mismo. Existiría lo que podría calificarse como una “cultura de la violencia”: en el proceso de radicalización, los clubes de boxeo, los *selfies* con armas y la emulación de videojuegos de tipo violento parecen tener más valor que la asistencia a la mezquita local, lo cual implica que la tendencia a la violencia conductual es una de las posibles características de estas personas.

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES



SESIÓN 1. MI CONDUCTA

Actividad 6.1.1. Mi conducta sobre mí.

Actividad 6.1.2. El termómetro de la auto-exigencia.

Actividad 6.1.3. Mi conducta sobre los demás.

Actividad 6.1.4. Aprendiendo a quererse.

Actividad 6.1.5. Entre sesiones. Aprendiendo a quererse II.

SESIÓN 2. CUANDO MI COMPORTAMIENTO TIENE CONSECUENCIAS DAÑINAS

Actividad 6.2.1. Aclarando conceptos.

Actividad 6.2.2. Cuando daño sin ser violento.

Actividad 6.2.3. Tipos de violencia.

Actividad 6.2.4. Mi historia personal.

Actividad 6.2.5. Entre sesiones. ¿Y después...?

SESIÓN 3. SOY RESPONSABLE DE MI COMPORTAMIENTO

Actividad 6.3.1. Mi historia personal de violencia.

Actividad 6.3.2. Robar un periódico.

Actividad 6.3.3. Valoración asimétrica del sufrimiento.

Actividad 6.3.4. Entre sesiones. La responsabilidad.

SESIÓN 4. OTRAS FORMAS DE COMPORTARME

Actividad 6.4.1. La conversación.

Actividad 6.4.2. Nosotros y vosotros.

Actividad 6.4.3. Humanizando al otro.

SESIÓN I. MI COMPORTAMIENTO

I. Introducción

Esta primera sesión de la unidad se centra en analizar las consecuencias del comportamiento sobre uno mismo, de forma que se tome conciencia de los efectos que puede tener la conducta en el propio individuo.

Tal y como se planteaba en la introducción, a menudo las personas a las que se dirige este tratamiento han experimentado episodios de drogodependencia, autolesiones, estilo de vida marginal y, con frecuencia, han protagonizado carreras delictivas previas de mayor o menor relevancia e intensidad. No podemos afirmar que sea siempre así, pero habitualmente son variables presentes a las que hemos de otorgarles relevancia.

Comenzar esta unidad abordando de forma directa la violencia como realidad supone una confrontación que bien pudiera incrementar las resistencias del sujeto. Nadie pone en duda que el comportamiento ha sido violento, en distintos grados, pero parece conveniente no etiquetar a la persona desde el comienzo en este sentido. Es por ello que resulta preferible comenzar hablando de la conducta en general, para posteriormente tomar conciencia de cómo dicha violencia o comportamiento dañino también puede haberse ejercido sobre uno mismo, y evidentemente sobre las demás personas.

2. Objetivos

- Comprender la complejidad del comportamiento y los elementos que lo generan y sustentan.
- Analizar posibles episodios de maltrato dirigido hacia uno mismo/a.
- Tomar conciencia del efecto de la propia conducta sobre los demás.
- Comprender que la conducta es una elección personal siempre presente.
- Entender que el respeto hacia uno mismo y hacia el entorno son elementos compatibles.
- Tomar conciencia del nivel de auto-exigencia.
- Fomentar el desarrollo de la autocompasión.

3. Contenido psicoterapéutico

Esta es una unidad relevante del programa de tratamiento por algunos motivos que vamos a subrayar desde el comienzo:

1. Lo que hacemos nos define en gran medida. Los pensamientos, los valores y las emociones influyen sobre el comportamiento, pero permanecen en la esfera interna y no quedan al alcance de los demás. La conducta, sin embargo, es visible y es algo externo que todo el mundo a nuestro alrededor percibe.

2. La conducta es algo que nosotros y nosotras podemos decidir. No viene impuesta, no queda al margen de nuestra capacidad de elección, y por lo tanto tiene un gran valor en cuanto a ejemplo de quienes somos y de qué queremos hacer con nuestra vida.
3. El comportamiento no opera en el vacío, sino en el contexto social que nos rodea, de forma que afecta a las demás personas y propicia en nuestro círculo social otras conductas que a su vez nos influyen de forma directa o indirecta.
4. El comportamiento también se lleva a cabo sobre uno mismo. Cuando ingerimos tóxicos, cuando nos autolesionamos, cuando no nos cuidamos o cuando hacemos cosas que nos hacen daño, nos estamos comportando “hacia nosotros” en un sentido perjudicial.
5. Si somos capaces de maltratar a nuestra propia persona, es mucho más sencillo que ejerzamos conductas violentas o negativas sobre las demás personas.

Sabemos que hay cosas que no siempre se pueden elegir. Dónde nacemos, algunas circunstancias que nos rodean, cómo los demás se comportan con nosotros o incluso cuestiones que dependen de la suerte. Sin embargo, nuestro comportamiento depende de nuestra voluntad, de nuestro deseo de avanzar en un sentido u otro, de cómo queremos vivir nuestra vida y de qué queremos hacer con ella. Esto es fundamental porque nos sitúa como protagonistas y como únicos responsables de muchísimas situaciones en el día a día.

Además, el comportamiento, nuestro comportamiento, se ejerce siempre sobre nosotros mismos. ¿Qué significa esto? Significa que ingerir drogas, hacer deporte, comer de forma saludable, autolesionarnos, no tomar una medicación prescrita por el médico o estar más o menos activos, entre otros ejemplos, son formas de comportarnos con nosotros mismos que tienen mejores o peores consecuencias.

Lo anterior nos conduce a una cuestión relevante: el **autocuidado**. ¿Qué significa auto-cuidarse?

- Hacernos sentir bien a nosotros mismos sin la necesidad de elementos externos que puedan ser perjudiciales, como por ejemplo las drogas y el alcohol.
- Respetarnos, de forma que podamos y sepamos dedicarnos tiempo para saber qué queremos y qué opciones de vida nos hacen sentir mejor.
- Cuidar nuestro cuerpo, pero también nuestra mente, no dejando espacio a pensamientos y emociones que nos hagan sentir mal y nos lleven a conductas perjudiciales. Auto-abandonarse nos sitúa en una posición de debilidad en la que algunas emociones negativas pueden facilitar comportamientos violentos sobre los demás.
- Tomar conciencia de las auto-exigencias que las personas aceptamos normalmente.

Finalmente, hemos de resaltar una idea: es difícil que sepamos comportarnos correctamente con las demás personas si no nos comportamos bien con nosotros mismos, en primer lugar. Esto implica que el primer paso para sentirnos integrados socialmente, para encontrar un lugar en nuestro entorno, es querer apreciar y cuidar quiénes somos.

Todo lo anterior se relaciona con tres elementos que se abordarán en este programa de intervención y que nos definen en gran medida:

- Nuestra **identidad**, o quiénes creemos ser.
- Nuestro **autoconcepto**, o cómo nos contemplamos a nosotros mismos.
- Nuestra **autoestima**, o en qué medida nos valoramos de forma positiva o negativa.

Finalmente, hemos de prestar atención a un elemento importante que también tiene que ver con el comportamiento más o menos violento sobre los demás: el daño que creamos que nos han hecho otras personas. En otras palabras, la **discriminación percibida**. Cómo nosotros hayamos percibido el trato, justo o injusto, y la forma en que interpretamos la conducta de los demás hacia nuestra persona, definirá en gran medida nuestro comportamiento. Las personas, en ocasiones, sienten que han sido víctimas y que el entorno les ha tratado de forma inmerecida, motivo por el cual pueden activarse conductas dañinas desde el rencor y la rabia, emociones humanas desagradables pero necesarias. En este punto, podemos plantear la capacidad de sentir **compasión** hacia nosotros mismos y también hacia los demás, sin necesidad de sentir esa necesidad de perjudicar, herir o maltratar.

En esta primera parte de la unidad, se puede hablar de violencia (objetivo final de la unidad), pero orientando dicha violencia hacia el propio sujeto en un primer momento. En este sentido, todo tipo de conducta perjudicial y dañina, incompatible con un correcto auto-cuidado, tiene cabida como ejemplo de violencia intrapersonal.

El mero hecho de haber ingresado en prisión y haber recibido una condena judicial, con independencia del motivo o del delito, implica que ha existido un desorden conductual y una falta de adaptación al entorno, con el consiguiente perjuicio sobre uno mismo.

La sesión se articula en **dos partes: una primera parte psicoeducativa acerca del comportamiento como constructo esencial, y una segunda parte de exploración personal**.

Para el desarrollo de la sesión se seguirá el siguiente esquema:

1. En primer lugar, se preguntará a los y las participantes qué entienden por conducta. Es importante que no se confunda la conducta con las ideas, los pensamientos, los valores o los sentimientos. Estos son elementos que influyen en ella, pero son constructos de tipo interno y no visibles. En esta **primera parte psicoeducativa**,

pueden plantearse análisis sencillos y aproximaciones teóricas básicas acerca de los componentes de la conducta, tales como:

- Esquema ABC de Ellis donde se explique cómo la conducta viene motivada por la interpretación que hacemos de los sucesos: los hechos por sí mismos no motivan el comportamiento, sino cómo los vivimos y cómo los interpretamos. Dos personas pueden reaccionar de forma distinta a un mismo hecho en función de cómo lo valoren, cómo lo vivan o lo que signifique para ellos.
 - Definición de lo que significa la cognición (pensamientos), comportamiento y emociones, estableciendo las diferencias conceptuales esenciales: los pensamientos serían todo aquello que imaginamos, visualizamos con frecuencia, esperamos, nos preocupa, nos viene a la mente en modo de recuerdos o ilusiones como consecuencia de la experiencia personal o el aprendizaje; las emociones son lo que sentimos, y la conducta es lo que hacemos y decimos, lo que puede verse desde fuera, como reacción habitual a ideas, pensamientos e incluso emociones.
 - Esquema básico del análisis funcional del comportamiento (AFC) donde se destaquen: los antecedentes internos y externos de la conducta, la conducta en sí misma y los consecuentes posteriores, tanto a nivel interno como externo. En este punto, la conducta drogodependiente puede ser un buen ejemplo, en tanto los antecedentes próximos y remotos suelen estar claros (internos y externos), la conducta es muy clara, y los consecuentes internos y externos pueden identificarse con facilidad.
 - El comportamiento no se puede evitar: siempre nos estamos comportando y siempre estamos comunicando de un modo u otro, de acuerdo a la teoría de la comunicación humana (Watzlawick, Beavin, y Jackson 1971). La conducta es inseparable de las personas. Esto significa que permanecer en silencio, aislarse, callar ante una pregunta o no colaborar son también ejemplos de comportamiento con un significado propio. Expresamos de forma continua. Comunicamos a nuestro entorno permanentemente.
2. En segundo lugar, desde un enfoque de carácter más experiencial, es necesario que los participantes identifiquen momentos de sus vidas en los que **la conducta hacia ellos mismos haya sido negativa**, dañina y/o perjudicial. Esta es una parte importante, puesto que la unidad adopta este enfoque antes de desarrollar la violencia en sí misma. Pueden dedicarse varios minutos a que piensen y recuerden cuando “no se han comportado bien con ellos mismos” (Actividad 6.1.1.).
 3. En tercer lugar, hay que abordar de forma necesaria **el daño a los demás** como elemento que nos conectará con el resto de la unidad. Se ha de procurar hacer énfasis en el daño a los demás como una derivada del punto anterior (Actividad 6.1.2.). Al margen de identificar el comportamiento, el cómo o el cuándo, además

de la persona en sí, es importante que el participante pueda reflexionar sobre el “por qué”. Ello nos llevará, posteriormente, a cuestionar algunos mecanismos que empleamos para justificar conductas violentas.

4. En cuarto lugar, se abordarán las exigencias de uno mismo, como fuente de estrés y, en ocasiones, de falta de atención al propio bienestar. El comportamiento se entiende como una realidad hacia el exterior y hacia uno mismo, y en este último punto cobran especial importancia los objetivos, las metas y cómo se puedan asumir peticiones interiores o exteriores que puedan menoscabar nuestro equilibrio (Actividad 6.1.3.).
5. A modo de resumen de la sesión, los participantes deberían llegar a la conclusión de que es muy difícil mantener una conducta normalizada si antes no se ejerce ésta hacia uno mismo.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

- Esquema conductual básico ABC.
- Violencia entendida como **auto-agresividad** o como **hetero-agresividad**.
- Autoexigencia.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Actividad 6.1.1. Mi conducta sobre mí.

Actividad 6.1.2. El termómetro de la auto-exigencia.

Actividad 6.1.3. Mi conducta sobre los demás.

Actividad 6.1.4. Aprendiendo a quererse.

Actividad 6.1.5. Entre sesiones. Aprendiendo a quererme.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 6.1.1. Mi conducta sobre mí

La actividad consiste en describir ejemplos, reales y personales, de situaciones en las cuales el o la participante sienta que no se ha comportado bien consigo. A su vez, también se pedirá que enumere ejemplos de conductas que le hayan resultado positivas. Ha de evitarse la mención de comportamientos hacia los demás. Se ha de potenciar la toma de conciencia sobre sí mismo.

Se le ofrecerá al participante un listado de doble columna, similar al ejemplo presentado, donde consten claramente dos espacios diferenciados: comportamientos positivos y negativos sobre él mismo.

CONDUCTAS POSITIVAS QUE HE EJERCIDO SOBRE MÍ	CONDUCTAS NEGATIVAS QUE HE EJERCIDO SOBRE MÍ

Para profundizar sobre estas conductas podemos plantear las siguientes preguntas:

- *¿Podrías recordar cuándo no te has tratado bien a ti mismo?*
- *¿Cómo se produjo?*
- *¿En qué momento se produjo eso?*
- *¿Crees que era justo para ti?*
- *¿Cómo te sentiste después?*
- *¿Cómo recuerdas aquellas conductas hacia ti mismo?*
- *¿Qué efecto tuvo sobre tu entorno el hecho que te comportaras así?*

Una vez analizadas las propuestas, se puede fomentar un breve debate incidiendo en algunas preguntas:

- *¿Qué significa cuidarse y respetarse a uno mismo?*
- *¿Qué comportamientos son más relevantes?*
- *¿Cuáles de ellos le parecen más representativos en su historia de vida?*
- *¿Qué consecuencias pueden tener estos comportamientos?*
- *¿Cuáles han tenido un mayor efecto en su estilo de vida?*
- *¿Cómo ha reaccionado su entorno a dichos comportamientos?*

Actividad 6.1.2. El termómetro de la auto-exigencia

La actividad tiene como finalidad medir, de una forma sencilla, el nivel de auto-exigencia que en ocasiones mantenemos con nosotros mismos. La auto-exigencia, en sí misma, no supone un problema, pero buscamos la identificación de situaciones en las que dicha tendencia haya supuesto un malestar psicológico y una fuente de estrés o dolor emocional. Todo esto se relacionará con el propio auto-cuidado, punto de partida para poder cuidar y respetar a los demás. Esas exigencias pueden provenir del exterior (amigos, familiares, etc.) o, en muchas ocasiones, de nosotros mismos.

Haremos una doble distinción sobre el concepto de “auto-exigencia”:

1. La auto-exigencia que nos ayuda a ser mejores en aspectos concretos de nuestra vida.
2. La auto-exigencia que nos desgasta, que suele llenar la mente con frases como “tengo que”, “no soy suficiente para”, o “no puedo fallar en”.

Al comienzo y en teoría, ser exigente sobre uno mismo es positivo, porque nos empuja a la mejoría personal. Sin embargo, puede llegar a convertirse en una dinámica permanente donde todo el comportamiento se orienta a satisfacer los objetivos y las metas auto-impuestas, en muchas ocasiones. Renunciar a esto, con el paso del tiempo, suele ser difícil, llevando consigo sentimiento de culpa, problemas con la propia autoestima, dificultades para descansar o deterioro de las relaciones sociales.

Para realizar esta actividad, emplearemos papel y lápiz, siguiendo las siguientes indicaciones:

1. Dibuja **un termómetro** en una hoja de papel. Puede ser algo muy simple, como una línea vertical en pequeñas franjas divididas del 0 al 10.
2. Haz un ejercicio de recuerdo y puntúa, en función de tu experiencia personal, qué nivel de auto-exigencia has sentido habitualmente.

A continuación, se plantean las siguientes cuestiones:

- *¿Quién ha sido el principal responsable de asumir todas esas exigencias?*
- *¿A dónde le han llevado, a nivel emocional?*
- *¿Qué recursos tiene para limitar la cantidad de cosas que se suele imponer?*
- *¿De quién depende reducir el nivel de auto-exigencia?*
- *¿Cómo podrías sentirte si lo hicieras?*
- *¿Qué efecto puede tener sobre los demás el hecho de que nos perciban como personas preocupadas por nuestro bienestar?*

Actividad 6.1.3. Mi conducta sobre los demás

La segunda actividad de la sesión se centra en identificar las conductas perjudiciales, negativas y dañinas sobre los demás, sobre el entorno social de la persona, siendo necesario que se identifiquen las personas receptoras de dichos comportamientos.

Se le ofrecerá nuevamente una tabla donde queden reflejadas qué conductas considera que han sido negativas y sobre qué personas, a lo largo de su historia vital.

CONDUCTA NEGATIVA SOBRE LOS DEMÁS	¿SOBRE QUIÉN?	¿CUÁNDO SUCEDIÓ?	¿QUÉ EFECTOS TUVO SOBRE TI Y SOBRE ESA PERSONA?

Una vez cumplimentado el cuadro, es importante que se realice una reflexión acerca de las consecuencias de estas conductas, pudiendo identificar por primera vez víctimas de comportamientos no necesariamente relacionados con la violencia extrema y/o terrorista.

El/la terapeuta puede plantear, en este sentido, preguntas que faciliten la toma de conciencia de lo importante que resulta tomar conciencia del daño causado.

- *¿En qué ocasiones has hecho daño a los demás?*
- *¿Fue siempre de un modo intencionado?*
- *¿Has empleado siempre un mismo tipo de violencia?*
- *¿Cuál crees que tiene una mayor gravedad?, ¿Por qué?*
- *¿Crees que, si te hubieses respetado a ti mismo, en primer lugar, se podrían haber evitado esos daños sobre terceras personas?*
- *¿Por qué?*
- *¿Qué efecto tuvo sobre ti el haber hecho daño a esa persona?*
- *¿Crees posible que podamos respetar a los demás si no nos respetamos a nosotros mismos?*

Actividad 6.1.4. “Aprendiendo a quererse”

(adaptado a partir de Vopel, 2005)

Se procede al visionado de un documental para que el/la participante aprenda qué es la autocompasión y qué influencia puede tener en su vida. Posteriormente se les entrega el documento “Aprendiendo a quererse”, en el que se les pide que contesten a unas preguntas que luego se trabajarán en grupo.

Objetivos

- Conocer qué es la autocompasión.
- Aprender cómo la autocompasión puede ayudarnos a mejorar nuestro nivel de bienestar.

Materiales

- Documental “*Silenciar nuestra voz crítica*”. Elsa Punset. El mundo en tus manos. Disponible en https://youtu.be/qh2_OP9fwHM
- Documento “*Aprendiendo a quererme*”

Tras el visionado del documental y la realización del ejercicio, el/ la terapeuta pregunta al grupo para que los/las participantes intercambien sus experiencias:

- *¿Qué os ha parecido el video?*
- *¿Cómo os habéis sentido al realizar las tareas?*
- *¿Has mejorado en algo la relación contigo mismo/a?*
- *¿Cómo podemos hacer para que se mantenga una relación más positiva con nosotros/as mismos/as? ¿Necesito más soledad? ¿Necesito más actividades con gente que me quiere? ¿Qué se os ocurre?*
- *¿Cómo repercute la autocompasión en la autoestima?*

Aprendiendo a quererme

Como nos cuenta el documental que hemos visto, a menudo, tendemos a tratar a los demás mejor de lo que nos tratamos a nosotros mismos. Somos muy críticos con nuestros defectos y debilidades, siendo muy estrictos con nosotros mismos. Nos reprochamos sin ningún tipo de compasión nuestros errores y fracasos.

Ahora párate y reflexiona. Muestra un poco más de comprensión contigo mismo y analiza los “no” que te dices a ti mismo continuamente. A continuación, tomate 10 minutos para escribir todas las respuestas que se te ocurran a la siguiente pregunta:

- *¿Qué me impide amarme a mí mismo/a?*

Y para que encuentres más respuestas, dedica otros 10 minutos a contestar a esta pregunta:

- No me quiero a mí mismo porque:

Ahora lee y reflexiona sobre lo que has escrito: ¿qué te exiges a ti mismo? ¿Qué deseas alcanzar? ¿Eres igual de exigente contigo que con los demás? ¿Cómo toleras tus fallos?

¿Y el no alcanzar tus metas? Piensa un poco sobre ello...

Actividad 6.1.5. Entre sesiones: Aprendiendo a quererse II

(Adaptado a partir de Neff, 2012).

Se procede a la entrega del documento de trabajo para que individualmente lo trabaje cada participante en el espacio entre sesiones.

Objetivos

- Experimentar la autocompasión como antídoto ante las autoexigencias.
- Aprender a aceptar los errores y defectos personales.

Carta autocompasión

Piensa en un/a amigo/a imaginario/a o real que tiene una actitud cariñosa, tolerante, amable y compasiva. Imagina que ese amigo ve todos tus puntos fuertes y débiles, incluyendo los aspectos sobre ti mismo que no te gustan. Piensa en lo que siente ese amigo por ti, en cómo te quiere y te acepta tal como eres, con todas tus imperfecciones humanas. Ese amigo reconoce los límites de la naturaleza humana y es agradable y comprensivo contigo.

Escribe una carta dirigida a ti mismo desde la perspectiva de ese amigo imaginario. Céntrate en los defectos por los que tiendes a juzgarte:

- ¿Qué te diría tu amigo sobre tu defecto, desde la perspectiva de una compasión ilimitada?
- ¿Transmitiría la compasión profunda que siente por ti, sobre todo por lo incómodo que te sientes cuando te juzgas con tanta dureza?

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

- *¿Qué escribiría ese amigo para recordarte que eres humano, que todas las personas tenemos puntos fuertes y débiles?*
- *Y si crees que ese amigo podría sugerirte posibles cambios, ¿Cómo serían esas sugerencias si surgieran de un profundo sentimiento de comprensión y compasión incondicionales?*

Mientras te escribes a ti mismo desde la perspectiva de ese amigo imaginario, trata de llenar tu carta de un claro sentido de aceptación, amabilidad, cariño y deseo de salud y felicidad por parte de esa persona hacia ti.

Querido/a yo mismo/a:

SESIÓN 2. CUANDO MI COMPORTAMIENTO TIENE CONSECUENCIAS DAÑINAS

I. Introducción

No hay duda alguna de la relación inequívoca que existe entre violencia y terrorismo y que uno de los objetivos principales del presente programa es lograr la eliminación de las conductas violentas y de las justificaciones sobre el uso de la misma. Un primer problema surge cuando intentamos delimitar conceptualmente el término violencia, surgiendo diferentes significados y conexiones con otros conceptos cercanos. Y un segundo problema aparece cuando intentamos delimitar los comportamientos “terroristas”, en los que muchas veces es difícil ver un componente violento (financiar a células, incitar a realizar atentados, reclutar combatientes, adoctrinar, aprender e investigar sobre uso de armas...). El fin último de todas estas acciones es la violencia, son pasos intermedios hacia la utilización de la violencia por parte de otras personas del grupo o por uno mismo en el futuro.

En esta sesión, vamos a tratar de delimitar qué entendemos por violencia, más allá de las acciones que causan daño físico y diferenciar su significado de otros términos como conflicto o agresividad. También nos ocuparemos de aquellos comportamientos aparentemente “normales o neutros” que tienen como resultado un daño intencionado hacia los demás, aunque sus consecuencias inmediatas no sean negativas. Relacionado con esto, hay que tratar de hacer visible los diferentes tipos de violencia que existen y de los que podemos ser víctimas o victimarios para acercarnos a la realidad de las distintas formas en las que la violencia está presente en nuestras vidas y en la sociedad.

El uso y la justificación de la violencia como forma de alcanzar determinados objetivos personales o grupales tiene graves consecuencias, tanto a corto como a largo plazo. Nos detendremos en realizar un análisis de los resultados obtenidos con la violencia, qué tipo de daño puede causar, quienes son las víctimas de su uso y cuánto tiempo perduran los efectos de la violencia. Asimismo, también es necesario explicar y profundizar en las consecuencias positivas que tiene o se cree que tiene la solución violenta en determinadas situaciones y que, como vimos en la sesión anterior, van a reforzar la puesta en marcha en el futuro de nuevas conductas violentas y la generalización a otras circunstancias.

Por último, vamos a centrar el tema de la violencia en la propia historia personal. Tomar conciencia del proceso de aprendizaje, de los modelos cercanos, tanto familiares como sociales que han utilizado o justificado el uso de la violencia, del propio ejercicio de conductas violentas a lo largo de la vida, del sufrimiento de actos violentos por parte de terceras personas, de las justificaciones que se utilizan, de las consecuencias de la violencia en el propio entorno, etc., va ayudar a clarificar y delimitar la responsabilidad personal que se tiene sobre la elección o no del uso de la violencia.

2. Objetivos

- Definir y aclarar el concepto de violencia y de términos relacionados como agresividad y conflicto.
- Tomar conciencia de los actos y comportamientos que realizamos con el fin de facilitar o posibilitar el uso de la violencia por terceras personas o por nosotros mismos.
- Conocer y analizar los distintos tipos de violencia.
- Visualizar las consecuencias de los actos violentos hacia las víctimas y la sociedad.
- Tomar conciencia de las consecuencias hacia nosotros mismos del uso y legitimación de actos violentos o acciones que fomentan el uso de la violencia.
- Analizar el propio comportamiento violento.
- Profundizar en la violencia que los demás han podido ejercer sobre el participante.

3. Contenido psicoterapéutico

En nuestro día a día vemos cómo la violencia es un fenómeno que aparece de forma frecuente, con distinta intensidad o en escenarios diversos, llegando en ocasiones a no prestar atención a las consecuencias de la misma o a no pensar en formas alternativas de comportarse en determinadas situaciones. Violencia es una palabra usada en el lenguaje cotidiano que parece remitirnos a un significado común, que nos permite entendernos cuando la utilizamos en diversas situaciones. Sin embargo, son muchos los significados que tiene según la disciplina que la esté analizando. Y, a veces, se utiliza como sinónimo de otros términos con los que puede estar relacionada, pero de los que se diferencia totalmente.

De esta forma, vamos a definir tres conceptos interdependientes pero que tienen sus matices propios. Estos términos son violencia, agresividad y conflicto. Existen muchas definiciones al respecto, pero lo importante en este momento es marcar los límites, características y diferencias entre ellos.

VIOLENCIA

Según la OMS (2002), la violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Trujillo (2009) indica que la agresividad se entiende como una acción no premeditada de defensa desencadenada por un estímulo amenazante y que sirve para salvaguardar al que la emite. Así, la agresividad, es una respuesta con baja carga de premeditación e intencionalidad, pero con alta utilidad filogenética y, por tanto, adaptativa. Por el contrario, la violencia es una conducta aprendida a lo largo del proceso de desarrollo ontogenético de las personas, a la base de la cual hay una elevada carga de premeditación e intencionalidad por parte de quien la genera.

Sanmartín (2007) expresa que “el ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura. La violencia es elegida por quien la genera como una estrategia de acción y, además, es dirigida hacia un objetivo con el fin de conseguir algo, siendo el producto de la interacción de variables psicológicas, culturales y sociales”.

Carrasco y González (2006) señalan una serie de características de la violencia como son:

- 1) es una conducta voluntaria o intencionada orientada hacia un objetivo o meta;
- 2) provoca o busca unas consecuencias dañinas y
- 3) puede expresarse de diferentes maneras.

AGRESIVIDAD

- Impulso para la supervivencia
- Reacción innata
- Biológica
- Respuesta emocional no intencional
- Puede ser inhibida por la cultura

VIOLENCIA

- Su objetivo es causar daño o dominar
- Comportamiento aprendido
- Respuesta NO biológica
- Evitable
- Conducta intencional
- Resultado de la evolución cultural

Otro de los términos relacionados con la violencia es el de conflicto. En muchas ocasiones se utilizan como sinónimos, dando a entender que una situación de conflicto siempre conlleva violencia. Es necesario establecer los límites diferenciales entre estos conceptos.

Alzate (1998) hace referencia a que el conflicto es inherente al ser humano, es inevitable dentro de una sociedad y de la convivencia diaria. Por lo tanto, no debemos dirigir nuestra energía a hacer desaparecer los conflictos o a evitarlos cuando surgen, sino a que dichos conflictos puedan adoptar un curso constructivo. Si los conflictos siguen un curso destructivo es más probable que haga aparición la violencia. El conflicto tiene muchas funciones y valores positivos ya que evita estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social y ayuda a establecer las identidades individuales y grupales. El conflicto no es positivo ni negativo en sí mismo, sino que dependerá de las estrategias de solución utilizadas lo que determine que sus resultados sean de una naturaleza u otra. Cuando el camino elegido es la violencia, normalmente el conflicto seguirá existiendo, generando más violencia en una espiral cada vez más grande.

La visión negativa del conflicto viene dada normalmente porque lo relacionamos con la forma habitual que hemos visto de resolverlos. Además, enfrentar los conflictos adecuadamente supone un gasto de energía, de esfuerzo y de tiempo y en muchas ocasiones pensamos que no tenemos los recursos y herramientas necesarios para una solución positiva de los mismos porque no nos han educado en esa línea. Hay otro factor fundamental que se relaciona con esa percepción negativa de la conflictividad y es nuestra resistencia al cambio. La solución de los conflictos obliga en numerosas ocasiones a introducir modificaciones en nuestras vidas y existe una tendencia a resistirse a ellas.

Una vez definidos estos conceptos, es importante también diferenciar los distintos tipos de violencia, ya tiene múltiples formas de manifestarse, puede tener víctimas diversas, puede ser ejercida por diferentes agentes y puede aparecer en distintos escenarios.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

A continuación, se muestra una clasificación de los distintos **tipos de violencia**, según Sanmartín (2007).

CUADRO RESUMEN TIPOS DE VIOLENCIA	
CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	TIPO DE VIOLENCIA
Tipo de acción	<p>Acción: agredir o insultar a alguien.</p> <p>Omisión: dejar intencionalmente de hacer algo que es necesario para preservar la integridad física o psíquica de alguien.</p>
Tipo de daño	<p>Maltrato físico: toda acción voluntariamente realizada que provoque o pueda provocar daño o lesiones físicas en la persona.</p> <p>Maltrato psicológico: toda acción u omisión, habitualmente de carácter verbal, que provoque o pueda provocar daño psicológico a la persona.</p> <p>Abuso económico: utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de una persona.</p> <p>Violencia sexual: cualquier contacto sexual no deseado en el que una persona es utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.</p>
Tipo de agresor	<p>Violencia juvenil: acciones u omisiones que suponen un quebrantamiento de la ley y que ponen al joven en contacto formal con los sistemas de justicia.</p> <p>Terrorismo: intento de amedrentar a través de la destrucción y la muerte al mayor número de personas posible.</p> <p>Violencia psicopática: aquella protagonizada por personas con un trastorno de personalidad, que permitiéndoles distinguir entre el bien y el mal, prefieren el mal porque les causa placer y no sienten remordimiento ni empatía.</p> <p>Crimen organizado: aquel que surge en el seno de grupos de personas claramente estructuradas, cuyo objetivo es el enriquecimiento ilegal de sus miembros a costa de la sociedad.</p> <p>Violencia en los conflictos armados: están implicadas las fuerzas armadas de, al menos, una de las dos partes y una de las partes del conflicto, por lo menos, es el gobierno de un Estado.</p>

CUADRO RESUMEN TIPOS DE VIOLENCIA	
CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	TIPO DE VIOLENCIA
Tipo de contexto	<p>Violencia doméstica: aquella que ocurre entre quienes habitan en una misma casa o forman parte de un hogar.</p> <p>Violencia escolar: ocurre en las instalaciones escolares, en sus alrededores o en actividades extraescolares. Incluye la violencia cruzada entre profesores y alumnos y la violencia entre compañeros.</p> <p>Violencia en el lugar de trabajo: adopta dos modalidades principales: el acoso sexual y el acoso moral o <i>mobbing</i>.</p> <p>Violencia en la cultura: violencia que impregna algunas tradiciones culturales. Entre ellas destaca la llamada "mutilación genital femenina".</p> <p>Violencia en las calles: tipos de violencia que tienen en común el no ocurrir en ninguna institución estructurada o marco cultural. Puede ser ejercida por grupos, organizados o no, o por individuos aislados.</p> <p>Violencia en las pantallas: aquella que aparece en informativos, películas o series, así como la violencia verbal que surge en el transcurso de las tertulias y los programas del <i>corazón</i>.</p>
Tipo de víctima	<p>Violencia de género: es la que se perpetra contra alguien porque se considera que se ha separado del papel que tradicionalmente le corresponde.</p> <p>Maltrato infantil: consiste en cualquier acción y omisión intencional que causa un daño o puede causarlo a un menor.</p> <p>Maltrato de personas mayores: acción voluntariamente realizada que dañe o pueda dañar a una persona mayor; o cualquier omisión que prive a un anciano de la atención necesaria para su bienestar, así como cualquier violación de sus derechos.</p>



Ideas y sugerencias.

Es importante ofrecer una visión de la violencia más allá de la agresión física, ya que en algunos casos nos vamos a encontrar con delitos de terrorismo en los que el daño causado no es físico o no conllevan efectos dañinos inmediatos, por lo que puede resultar difícil identificarse con el material de la sesión.

Asimismo, es conveniente enfatizar que el conflicto es algo inherente al ser humano, así como los elementos potencialmente positivos y de oportunidad que pueden ofrecer.

Es especialmente importante centrarse en las consecuencias que tiene la violencia. Tomar conciencia de cómo afectan las acciones violentas tanto al agresor como al resto de personas de su entorno, va a facilitar la empatía y cambiar el comportamiento al comprobar que los resultados obtenidos son muy dañinos. El problema es que una de las características del terrorismo es lograr hacer el mayor daño posible para conseguir un fin determinado con las acciones que se perpetran. Va a ser esencial y fundamental manejar este obstáculo relacionando el comportamiento dirigido por unos valores y hacia unos fines por medios distintos al uso de la violencia.

Consecuencias para las víctimas

Aunque todas las consecuencias están interrelacionadas entre sí y unas influyen sobre las otras, Kazdin (2011) especifica cinco tipos de repercusiones diferentes.

Consecuencias físicas: Inmediatas, como fracturas óseas, lesiones diversas, moratones, arañazos, etc.; o a largo plazo: las víctimas de malos tratos pueden sufrir consecuencias de por vida: problemas gastrointestinales, náuseas, presión arterial elevada, problemas de sueño, de audición y visión; uso y abuso de sustancias tóxicas, tanto legales como ilegales, debilitamiento del sistema inmunitario; y en general, vulnerabilidad a sufrir cualquier tipo de enfermedad física.

Consecuencias psicológicas. La violencia ocasiona en las víctimas de ataques violentos síntomas y trastornos psiquiátricos que repercuten en un adecuado funcionamiento psicológico. Algunas consecuencias surgen inmediatamente después de haber sufrido la agresión (ansiedad, insomnio, etc.) pero en otras ocasiones, los resultados aparecen a más largo plazo como, por ejemplo, intentos de suicidio. Los trastornos psiquiátricos más frecuentes son: trastorno de estrés postraumático, depresión, ansiedad y abuso de drogas.

Consecuencias sociales. Algunas de las consecuencias que se han citado, las consecuencias físicas y psicológicas, repercuten a su vez, en el funcionamiento social de las víctimas. La depresión, la baja autoestima, etc., de la persona agredida, frecuentemente

conducen al autoaislamiento social, al uso y abuso de las drogas, a conflictos familiares y a problemas laborales. Determinados tipos de abusos pueden hacer disminuir el apoyo social y familiar, por ejemplo, el abuso sexual que, en algunas culturas, sería la causa de sufrir rechazo social y familiar.

Consecuencias derivadas de la propia acción de la justicia. Las acciones judiciales y policiales, en su afán de protección a la víctima y para llegar al esclarecimiento del delito, puede apartar a la persona agredida de su entorno habitual, o recoger pruebas físicas demasiado invasivas o dolorosas, o someterla a interrogatorios que le hagan recordar hechos demasiado traumáticos (doble victimización).

Consecuencias económicas. Todas estas consecuencias negativas acaban tarde o temprano afectando a la capacidad económica de las víctimas: gastos sanitarios, judiciales, absentismo y baja productividad laboral.

Consecuencias para la sociedad

La Organización Mundial de la Salud (OMS) destaca en su informe del 9 de junio de 2004, que los costes de violencia interpersonal pueden suponer algo más del 4% del Producto Interior Bruto de algunos países. Las sociedades actuales, en la mayoría de los casos, han de dedicar grandes cantidades de recursos a corregir los efectos nocivos de la violencia interpersonal. El informe de 2004 concluye con expectativas positivas acerca de la prevención y la reducción de este tipo de agresiones. Se señala que los gastos que las sociedades invierten en programas preventivos de la violencia, pueden ser bastante más rentables que los gastos derivados de la aplicación de la ley.

En la unidad sobre empatía se profundiza sobre los distintos tipos de consecuencias de la violencia, tanto para víctimas directas e indirectas, como para el perpetrador y sus allegados y para la sociedad en su conjunto.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Durante esta sesión se definirán y diferenciarán términos como violencia, agresividad y conflicto. Se trabajará sobre los distintos tipos de violencia, sobre formas indirectas de producir daño o aquellos que en sí mismos no se consideran violentos (aprender a usar armas, adiestrar o entrenar en ejercicios militares, colaborar económicamente con grupos determinados, visitar ciertas páginas de Internet) pero que tienen como finalidad última el uso y justificación de la violencia. Por último, se trabajará sobre las distintas consecuencias de la violencia.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

- Actividad 6.2.1. Aclarando conceptos.
- Actividad 6.2.2 Cuando daño sin ser violento.
- Actividad 6.2.3. Tipos de violencia.
- Actividad 6.2.4. Mi historia personal.
- Actividad 6.2.5 Entre sesiones. ¿Y después ?

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15- minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 6.2.1. Aclarando conceptos

La finalidad de esta actividad se centra en delimitar el concepto de violencia, diferenciándolo de otros relacionados como son la agresividad y el conflicto.

Se introduce la actividad explicando que aparentemente todos tenemos claro qué significa la violencia, pero que, en ocasiones, se confunde o mezcla con otros términos

similares. Se presentará el documento de trabajo que aparece a continuación, en el que aparecen diferentes situaciones, siendo la tarea señalar si consideran que son ejemplos de violencia, agresividad o conflicto. El ejercicio se realiza de forma individual para posteriormente abrir un debate grupal y finalmente proporcionar una definición de acuerdo a lo expuesto en el apartado 2 de esta sesión.

“Aclarando conceptos”

SITUACIÓN	VIOLENCIA	AGRESIVIDAD	CONFLICTO
Dos conductores quieren aparcar a la vez en la misma plaza de aparcamiento.			
Una mujer agarra fuertemente por el brazo a su hijo para no ser atropellado y le hace un cardenal.			
Una señora cae al suelo tras sufrir un tirón del bolso.			
Un grupo de personas golpea a un anciano.			
Una interna quiere ir a la enfermería y la funcionaria no se lo permite en ese momento.			
Un niño se arranca de un tirón y con fuerza una tirita de una herida y se le saltan las lágrimas.			
Un joven está indeciso entre ponerse a estudiar o seguir jugando con el móvil.			
Alguien sale corriendo, haciendo aspavientos y dando manotazos al aire al ver una avispa.			
Un hombre es insultado por ser extranjero.			
Alguien me tapon la puerta y me dice que no puedo pasar.			

Actividad 6.2.2. Cuando daño sin ser violento

Con esta actividad se pretende afianzar la visión de que durante la presente unidad se estará tratando también aquellas acciones que van dirigidas a usar, fomentar, facilitar o justificar la violencia, ya sea por terceras personas o por uno mismo. Dado que en muchas ocasiones nos vamos a encontrar con tipologías delictivas sin un claro componente violento es necesario aclarar su vínculo con la violencia que pueden generar a lo largo del tiempo. La asunción de la responsabilidad de las consecuencias de dichos comportamientos se convierte en un objetivo fundamental de la presente unidad.

Se solicita que se valoren las consecuencias que tienen determinados comportamientos aparentemente “no violentos” y si consideran que ese tipo de conductas también tienen consecuencias dañinas como las de las acciones violentas directas. Para ello se utiliza el siguiente documento de trabajo. La tarea se hará individualmente y se someterán las respuestas a debate grupal, justificando las contestaciones realizadas.

“Cuando daño sin ser violento”

SITUACIÓN	CONSECUENCIAS	¿HAGO DAÑO?
Le doy dinero a una amiga sabiendo que es para comprarse droga.		
Le enseñé a mis hijos a utilizar armas de fuego.		
No le dirijo la palabra a mi pareja durante semanas tras una discusión.		
Comparto por redes sociales vídeos y páginas de Internet de propaganda y reivindicación de atentados terroristas.		
Me uno a un grupo de mi barrio que se dedica a robar y traficar con droga.		
Permito que unos musulmanes radicales guarden “cosas” en mi trastero.		
Me alejo de mi familia y amigos y pierdo el contacto con ellos.		
Bebo para poder enfrentarme a situaciones sociales ya que me ayuda a ser una persona más extrovertida.		

Actividad 6.2.3. Tipos de violencia

El objetivo de esta actividad es continuar profundizando en el concepto de violencia, identificando las distintas formas de ejercerla. Para ello se pedirá que pongan ejemplos de los distintos tipos de violencia que observan en la sociedad, ya sea en su entorno inmediato o a través de las noticias, y se analizarán las diferencias y semejanzas entre ellos (víctimas, daño, contexto, etc.).

Actividad 6.2.4. Mi historia personal.

Se entrega el documento “mi historia personal” y las instrucciones de formalización.

“Mi historia personal”

A continuación, tienes una serie de preguntas relacionadas con la violencia en distintos momentos de tu historia personal. Tómate tiempo para responder a todas las preguntas, intentando desarrollar tus respuestas de forma detallada.

¿Consideras que el modelo de educación en tu entorno familiar ha sido de carácter autoritario? ¿Quiénes ejercían esa autoridad?
¿Qué miembros de tu familia solían tener conflictos entre ellos? ¿Cómo se resolvían estos conflictos?
¿Había diferencias entre los hombres y las mujeres a la hora de resolver los conflictos?
¿Cómo eran los castigos que recibías? ¿Crees que estaban justificados? ¿Cómo te sentías?
¿Consideras que en tu entorno familiar se resolvían los conflictos habitualmente de forma violenta? ¿Cómo era esa violencia?
¿Tuviste problemas de comportamiento en el colegio? ¿De qué tipo?
¿Qué conflictos existían entre tus compañeros/as? ¿Y en el entorno escolar?
¿Durante tu infancia y adolescencia has sido víctima de episodios violentos? Descríbelos
¿Durante tu infancia y adolescencia has ejercido algún tipo de violencia sobre alguien?
¿Algún miembro de tu familia o entorno cercano ha sido víctima de episodios violentos?
¿Alguno de ellos ha ejercido la violencia o ha participado en actos delictivos violentos?
¿Qué conflictos tienes contigo mismo/a? ¿Están conectados con el pasado, presente o futuro? ¿Cómo te ayudas para resolverlos?
¿Te haces o te has hecho daño a ti mismo/a de alguna manera?
¿Justificas el uso de la violencia en alguna situación?
¿Te has sentido rechazado/a o aceptado/a por tu visión de la violencia? ¿Por quién?
¿Por qué crees que tú estás en prisión y tus hermanos/as o amigos/as no lo están?
¿Recuerdas noticias de la televisión o periódicos sobre eventos violentos durante tu infancia o adolescencia? ¿Qué comentarios hacían las personas a tu alrededor sobre ellas?

Observaciones: Añade cualquier aspecto que consideres oportuno sobre tu historia personal de violencia y que consideres importante para una mejor comprensión.



Ideas y sugerencias.

Esta tarea puede conllevar cierto malestar para los participantes al recordar situaciones en las que han podido ser víctimas de actos violentos y/o en las que han podido ejercer violencia. El terapeuta explicará la necesidad de realizar este análisis personal como una forma de comprender la propia actitud hacia la violencia y poder acercarse a los factores que han influido tanto en esa actitud como en el posible uso o justificación de actos violentos.

Se les pedirá que expongan las dificultades que han podido encontrar y se estará atento al estado emocional que expresen para actuar en caso de desestabilización significativa.

Actividad entre sesiones: 6.2.5. ¿Y después qué...?

Mediante esta actividad se analizan los efectos y consecuencias de la violencia. Se utiliza en primer lugar el texto “La historia de Vanessa” donde se relata una situación de violencia infantil. Tras su lectura individual, se pedirá que escriban en una hoja las consecuencias positivas y negativas que perciben que la situación produce en el agresor y en otra hoja las consecuencias para la víctima.

A continuación, y también de forma individual, se reflexionará sobre las consecuencias de la violencia en situaciones reales en las que bien se haya ejercido o sufrido personalmente. Se utiliza el mismo procedimiento.

El debate común se puede guiar mediante preguntas como:

- *¿Qué querían conseguir los agresores?*
- *¿Lo han logrado?*
- *¿Por qué han utilizado la violencia?*
- *¿Hay otras personas responsables de alguna manera en los resultados dañinos?*
- *¿Qué otras alternativas de comportamiento había?*

La historia de Vanessa

Cuando Vanessa tenía 17 años se quedó embarazada. Sus padres le dijeron que abortara, pero ella no quiso. La echaron de casa. No le sorprendió puesto que nunca sintió que la comprendieran y apoyaran. Se fue con su novio a otra ciudad donde supuestamente iba a tener un trabajo. Él no lo encontró, pero ella sí. Tuvieron a su hijo. No fue un niño fácil de criar, lloraba mucho y casi no dormía. Vanessa estaba agotada, trabajaba mucho y tenía muchas preocupaciones. Una noche, cansada de oírle llorar, sacó al bebe de la cuna y comenzó a zarandearle para que se callara. No lo consiguió, incluso se puso a llorar más fuerte. El novio dormía a pierna suelta, nunca se preocupaba del niño y dejaba todas esas cuestiones para ella. Enfada y desesperada, encerró a su hijo en su habitación y le dejó allí. Así por lo menos no oía sus lloros. Luego siguieron muchos episodios parecidos, en los que pegaba o gritaba al hijo sin que nadie interviniera en esas situaciones. Cuando tenía 4 años, le pegó muy fuerte porque pintó un garabato en la pared. Tuvo que llevarle al hospital porque tenía un brazo roto. Los servicios sociales del hospital denunciaron la situación y ahora el niño está en un Centro de Acogida.

SESIÓN 3. SOY RESPONSABLE DE MI COMPORTAMIENTO

1. Introducción

La asunción de la responsabilidad sobre el propio comportamiento y sus consecuencias es muy importante para comprometerse con el cambio y para la incorporación de nuevas pautas de acción ante situaciones o problemas similares. Este compromiso está dirigido hacia los demás y también hacia uno mismo, hacia esa persona que quiero ser.

En esta unidad se pretende fomentar una actitud responsable, basada en la capacidad de elección que posee toda persona, afianzando un desarrollo personal hacia el compromiso con un futuro sin comportamientos violentos.

El análisis del proceso de socialización dentro de una cultura determinada con un entorno social, educativo y familiar particular más la propia dinámica individual permite clarificar cómo ha sido la adquisición de un sistema de creencias legitimadoras de la violencia y su uso en determinadas situaciones o conflictos y de los mecanismos de neutralización que se ponen en marcha para garantizar el equilibrio entre lo que pensamos y lo que hacemos.

2. Objetivos

- Conocer los mecanismos de legitimación de la violencia.
- Analizar los argumentos legitimadores y justificativos de la propia violencia.

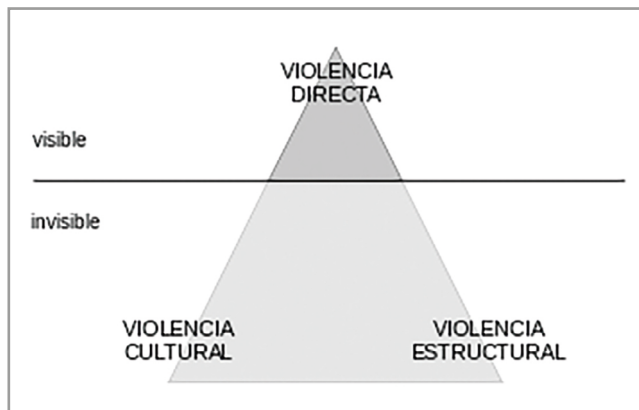
Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

- Disminuir las creencias que apoyan el uso de la violencia como forma de solución de conflictos.
- Responsabilizarse de los propios actos violentos.

3. Contenido psicoterapéutico

La historia personal de cada cual, en relación con sus vivencias violentas, ya sea en el entorno familiar, educativo o social de referencia, es muy diversa y variada. La conceptualización y explicación que se dan a estos hechos difiere de una persona a otra. Las reacciones personales a la violencia y los sentimientos que genera van conformando una actitud determinada hacia su uso o rechazo. Todo este proceso ocurre dentro una cultura que determina en todo momento qué es aceptable y qué no lo es.

Johan Galtung (2003) propone el **triángulo de la violencia** para representar la dinámica de la generación de la violencia en los conflictos sociales. Según este autor, la violencia es como un iceberg, de modo que la violencia visible es solo una pequeña parte del conflicto.

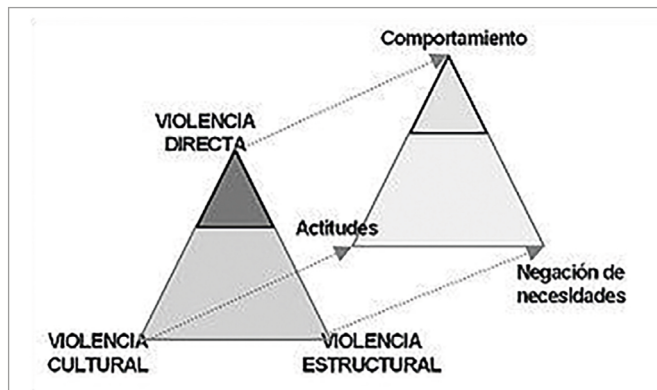


La **violencia directa**, es la violencia manifiesta, tanto en su vertiente física, verbal o psicológica. Es la que realiza una persona de forma intencionada, y quien la sufre es un ser vivo dañado o herido física o mentalmente. Podemos diferenciar tres tipos de violencia directa, dependiendo contra quien atente:

- Toda aquella acción destructiva contra la naturaleza (daños contra la biodiversidad, contaminación de espacios naturales, etc.).
- Contra las personas (violaciones, asesinatos, robos, violencia de género, violencia en la familia, violencia verbal y/o psicológica, etc.),
- Contra la colectividad (daños materiales contra edificios, infraestructuras, guerras, etc.).

La **violencia cultural**, es una violencia simbólica, que se expresa desde infinidad de medios (simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, leyes, medios de comunicación, educación, etc.), y que cumple la función de legitimar la violencia directa y estructural, así como de inhibir o reprimir la respuesta de quienes la sufren, y ofrece justificaciones para que los seres humanos, a diferencia del resto de especies, se destruyan mutuamente y sean recompensados incluso por hacerlo. Así, por ejemplo, se puede aceptar la violencia en defensa de la fe o en defensa de la religión.

La **violencia estructural** es la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos. Está originada por todo un conjunto de estructuras, tanto físicas como organizativas, que no permiten la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad). Esta es la peor de las tres violencias porque es el origen, es la más dañina y como es complicado identificarla es difícil luchar contra ella. Si en un problema siempre una parte sale ganando a costa de la otra, esto no es un conflicto, sino que es violencia estructural. La importancia y utilidad del término violencia estructural se encuentra en el reconocimiento de la existencia de conflicto en el uso de los recursos materiales y sociales y como tal, es útil para entender y relacionarlo con manifestaciones de violencia directa (cuando alguno de los grupos quiere cambiar o reforzar su posición en la situación conflictiva por la vía de la fuerza) o de violencia cultural (legitimaciones de las otras dos formas de violencia, como, por ejemplo, el racismo, sexismo, clasismo o eurocentrismo).



La violencia puede comenzar en cualquier ángulo del triángulo de la violencia directa-estructural-cultural, y se transmite fácilmente a los otros. Estando institucionalizada la estructura violenta, e interiorizada la cultura violenta, la violencia directa tiende también a institucionalizarse, a convertirse en repetitiva y ritual.

A pesar de que vivimos inmersos en una violencia constante, la cual se manifiesta a diario, en todos los ámbitos y a todos los niveles estamos educados para rechazar los actos violentos. También recibimos mensajes constantes desde la ética y la moral de que no se debe usar la violencia para la solución o afrontamiento de situaciones conflictivas.

Las normas sociales nos marcan una serie de comportamiento admitidos o rechazados en las interacciones con los demás. Reconocemos como válidos los valores prosociales para crear y mantener nuestras redes de contactos, el propio bienestar personal y social y la convivencia pacífica. Desde pequeños nos enseñan una serie de comportamientos como ayudar, compartir, colaborar y/o apoyar a las demás personas. Tan interiorizado está este comportamiento prosocial que si transgredimos alguna de estas normas sociales aparecen sentimientos de culpa y arrepentimiento, una valoración negativa de nosotros mismos y un rechazo social.



En este sentido, la **teoría de la desconexión moral** de Bandura (1999) nos va a servir de guía y base para entender cómo las personas legitiman actos que van en contra del sistema moral. La descripción de este modelo ya se ha visto en el marco conceptual de la unidad. La necesidad de adoptar una mayor responsabilidad sobre nuestros actos y las consecuencias que tienen es fundamental para modificar nuestros patrones de comportamiento. Solo desde la responsabilidad podemos comprometernos a guiar nuestros pasos hacia la persona que queremos ser, siguiendo nuestros valores para alcanzar nuestros objetivos. Cuando buscamos justificaciones, excusas, culpabilizaciones externas, minimizamos la gravedad o la naturaleza de las consecuencias de nuestro comportamiento nos impedimos nuestro propio crecimiento personal y maduración. La responsabilidad conlleva la libertad de elegir que todos tenemos.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

La importancia de ser conscientes de los mecanismos y justificaciones que se utilizan para legitimar los comportamientos violentos, conlleva un paso siguiente que es fomentar la asunción de la responsabilidad sobre dichos actos y sobre sus consecuencias. Responsabilizarse de la propia toma de decisiones, de la elección de una alternativa u otra y de los resultados que se obtienen, es fundamental para el cambio. En esta sesión se presentan los mecanismos de desconexión moral propuestos por Bandura y se aplican al caso individual de los y las participantes.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

- Actividad 6.3.1. Mi historia personal de violencia.
- Actividad 6.3.2. Robar un periódico.
- Actividad 6.3.3. Valoración asimétrica del sufrimiento.
- Actividad 6.3.4. Entre sesiones. La responsabilidad.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 6.3.1. Mi historia personal de violencia.

Se iniciará la sesión con la revisión de la tarea de la actividad “mi historia personal” (Actividad 6.2.4) de la sesión anterior. Para ello se pedirá que lean las contestaciones que cada uno/a ha dado y se mantendrá un debate, comentando las respuestas y planteando nuevas preguntas con el objetivo de que cada persona llegue a alguna conclusión “novedosa” de cómo ha influido su socialización dentro una cultura ambi-

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

valente respecto a la violencia y a su justificación en su comportamiento y actitud hacia este fenómeno.

- *¿Te habías parado a pensar alguna vez en las circunstancias violentas que has vivido?*
- *¿Cómo crees que te han afectado?*
- *¿Tu percepción de las consecuencias de la violencia ha ido cambiando a lo largo de tu vida?*
- *¿Te sueles fijar más en las soluciones violentas de los conflictos o en las pacíficas?*
- *¿Crees que los episodios violentos vividos se podían haber afrontado de otra forma? ¿Qué conflictos son más difíciles de resolver, los internos o los externos?*

Actividad 6.3.2. Robar un periódico (extraído de Moore, 2015)

La finalidad principal de esta tarea es propiciar un acercamiento más experiencial y “neutro” a los mecanismos de desconexión moral, haciendo ver la universalidad y la cotidianeidad de los mismos, sin pretender un aprendizaje teórico. Se explicará la función que tienen estos mecanismos y su influencia en la disminución de nuestra capacidad de cambio. Se invitará a los y las participantes a observar en las demás personas y en ellos/as mismos/as la presencia de estos mecanismos y cómo dificultan la puesta en marcha de conductas prosociales y el mantenimiento de una actitud responsable.

Tanto en grupo como individualmente, se presenta la siguiente situación y se pide que aporten las posibles justificaciones que puede ofrecer Sam, el personaje, sobre su comportamiento. Se insiste en que no tienen por qué estar de acuerdo con ellas y que sólo se trata de poner argumentos dirigidos a disminuir la contradicción entre lo que cree y lo que hace.

“Imaginemos que Sam conoce y cree en la norma de que está prohibido robar, pero se ha llevado sin pagar un periódico de una tienda”.

Cuando han terminado esta parte, se entregan las fichas de mecanismos desconexión moral y fichas de justificaciones, que se encuentran a continuación, y se pide que emparejen las justificaciones con los mecanismos de desconexión moral. Para abrir el debate se sugieren las siguientes preguntas.

- *¿Coinciden algunas de las justificaciones que habéis escrito en la primera parte del ejercicio con las que aparecen en las fichas?*
- *¿Creéis que es habitual utilizar alguna de estas justificaciones?*
- *¿Cuál es la que más utilizáis vosotros y en qué situaciones?*
- *¿Cómo os sentís cuando alguien que os ha hecho “daño” os ofrece estas justificaciones?*
- *¿Creéis que es importante la modificación de estos mecanismos? ¿Por qué?*

Finalmente se recomienda prestar constante atención a la posible aparición de estas justificaciones cuando se comete algún acto que sea contrario a lo que se considera ético o moral. Y en su caso debatir internamente esos razonamientos.

Ficha de justificaciones

Llevarse un periódico no tiene importancia.
Todo el mundo hace cosas parecidas en alguna ocasión.
Hay cosas mucho peores que coger un periódico.
¿Por qué no lo voy a hacer, si siempre veo que los empleados de la tienda también lo hacen?
Ser un ciudadano informado es más importante que robar un periódico.
Sólo lo he cogido prestado. Cuando termine de leerlo, lo voy a devolver.
Esta tienda gana un montón de dinero, seguro que no echa de menos un periódico.
Esta tienda tiene unos precios abusivos, así que se merece que le roben.

Ficha de mecanismos de desconexión moral (Bandura)

<p>Justificación moral</p> <p>Con este mecanismo la conducta realizada y contraria a los valores y creencias del sujeto es defendida como un medio empleado para alcanzar un propósito digno y superior, que justifica los actos cometidos. Se reinterpreta la realidad de forma positiva de tal manera que el acto inmoral se vuelve, en realidad, loable a ojos de su perpetrador.</p>
<p>Lenguaje eufemista</p> <p>Mecanismo que sirve para que la intensidad y gravedad de la conducta inmoral se vea reducida o tergiversada a través del lenguaje, expresándose de tal modo que pierde su carácter dañino. En otras palabras, poner nombres neutros a acciones inmorales.</p>
<p>Desplazamiento de responsabilidad</p> <p>Se trata de atribuir toda o gran parte de la responsabilidad de los propios actos a otras personas o situaciones. En muchas ocasiones dicha persona tiene cierta posición de superioridad con respecto al sujeto. El azar, el momento y el lugar u otro sujeto pueden servir como elemento al que desplazar la responsabilidad de los actos. Se basa en atribuir la culpa a otros.</p>
<p>Difusión de la responsabilidad</p> <p>Con este mecanismo la persona asume una ligera parte de culpa a la par que ésta se extiende y se difunde por todos los miembros de un grupo o colectivo. De este modo, la responsabilidad individual se ve atenuada al repartirse la culpa entre todos, o bien directamente desaparece.</p>
<p>Minimización de consecuencias</p> <p>Mecanismo centrado en considerar que las consecuencias de las acciones amorales son de menor gravedad de lo que realmente son. Ello supone distorsionar o considerar falsos o exagerados los efectos de la conducta llevada a cabo.</p>

Comparación ventajosa

Supone realizar comparaciones entre la propia conducta y otra considerada mucho peor, de tal manera que por comparación la primera no parece tan grave. También es habitual el usar como excusa para realizar el acto inmoral el hecho de que otro u otros nos hayan hecho algo peor.

Deshumanización

Se basa en restarles humanidad a los afectados, reduciendo la consideración hacia ellos como seres y quitando importancia a sus vidas. Ello produce una disminución del nivel de empatía para con ellas, facilitando la reducción o incluso eliminando la sensación de malestar asociada a los daños causados.

Atribución de culpabilidad

Se basa en hacer de la víctima la principal responsable de que el sujeto haya cometido el acto amoral. La propia conducta es vista como una reacción normal, derivada o atenuada por la situación y la consideración de que el otro merecía dicho trato.



Ideas y sugerencias.

*Los mecanismos de desconexión moral ayudan a Sam a interpretar el hecho de llevarse el periódico como “algo de poca importancia” (**distorsión/minimización de las consecuencias**), a creer que todo el mundo hace cosas parecidas en alguna ocasión (**difusión de la responsabilidad**), que coger un periódico es una tontería comparado con otras “violaciones” (**comparación ventajosa**), que ha visto a empleados de la tienda llevarse periódicos, así que ¿por qué no lo puede hacer él? (**desplazamiento de la responsabilidad**). Podría pensar que, al fin y al cabo, ser un ciudadano informado sea más importante que robar un periódico (**justificación moral**). Incluso podría tener planeado volver a dejar en la tienda el periódico cuando lo hubiese terminado de leer, con lo cual sólo lo habría cogido “prestado” (**lenguaje eufemístico**). También podría pensar que la tienda es una gran empresa que seguramente no notaría la desaparición de un periódico (**deshumanización**) o que se merece que le roben el periódico porque tiene unos precios abusivos (**atribución de la culpabilidad**). Estos mecanismos facilitan la interpretación de que su comportamiento no va en contra de su norma de no robar. De esta manera, Sam se irá de la tienda, con el periódico debajo del brazo, confiado de que no ha hecho nada malo. (Moore, 2015)*

Actividad 6.3.3. Valoración asimétrica del sufrimiento

Una de las justificaciones más utilizadas para legitimar el uso de la violencia es la llamada valoración asimétrica del sufrimiento. Sabucedo, Blanco y de la Corte (2003) señalan que, cuando los grupos violentos causan daños a inocentes —un daño que les podría hacer aparecer como crueles y perder apoyo social—, en lugar de negarlos, estos grupos los

reconocen, pero relativizándolos en comparación con el sufrimiento causado hacia su propio grupo, que consideran mucho mayor. Esta actividad se propone con el fin de realizar una valoración de la existencia de este mecanismo.

Valoración asimétrica del sufrimiento

¿Consideras que has sufrido más que otras personas? Si es así, ¿en qué sentido?
¿Crees que tu sufrimiento explica de alguna manera tus comportamientos violentos pasados?
¿Has sentido en alguna ocasión que los demás comprenden tu sufrimiento? ¿Qué han hecho?
Cuándo piensas en lo que has sufrido o sufres ¿intentas también ver el sufrimiento de los demás? ¿Y el de las personas responsables de tu sufrimiento?
¿Generas sufrimiento a otros? ¿Cómo? ¿Has intentado remediarlos?
En tu situación actual en prisión, ¿crees que sufres más que otros/as internos/as? ¿Por qué? Intenta relatar el sufrimiento de esas personas.
¿Qué formas hay de superar tu sufrimiento?
¿Crees que el perdón es una forma de superar el sufrimiento de las partes de un conflicto?
¿El sufrimiento pasado y el actual justifican comportamientos en contra de los demás?
¿Crees que se puede aceptar plenamente el propio sufrimiento y mantener un compromiso contigo mismo/a hacia la consecución de tus objetivos de vida sin utilizar la violencia?

En esta sesión hemos visto como la violencia está presente de diferentes formas en nuestra vida cotidiana y, aunque todos sabemos que, sus efectos son devastadores, lo cierto es que una realidad innegable. Para empezar, las estructuras y sistemas sociales y las diferencias que marcan entre unas personas u otras, ya suponen el ejercicio de violencia. Además, la cultura, en sus distintas vertientes, también tiñe de violencia nuestra vida, al legitimar en algunas ocasiones el uso de la violencia. Pero la violencia a la que prestamos mayor atención es a la directa, ya que es la más visible de todas. La transformación hacia una cultura de paz y hacia la solución no violenta de los conflictos es la mejor manera de conseguir una convivencia más equilibrada.

Habéis analizado vuestra propia historia de violencia, en los distintos entornos de vuestro desarrollo personal, con la idea de haceros conscientes de esa violencia que aprendéis en vuestra socialización y de cómo puede influir en la adquisición de creencias que justifican la violencia y de comportamientos agresivos.

También hemos visto como existen multitud de mecanismos cognitivos para justificar conductas violentas o que van contra los valores morales asumidos. Conocerlos y reconocerlos en nuestro día a día debe servir para lograr una modificación de los mismos, y, sobre todo, para la asunción de la responsabilidad de los actos realizados.

Para finalizar la presente sesión, se les entrega una tarea para realizar entre sesiones. El primer paso para conseguir un cambio en nuestros comportamientos habituales es asumir nuestra propia responsabilidad, reconocer nuestra libre elección de esas conductas bajo determinados factores, tanto situacionales como personales y aceptar las consecuencias de los mismos. Este tema es especialmente difícil de tratar, por lo que se ha optado por un acercamiento poco confrontativo.

Actividad 6.3.4. Tarea entre sesiones. La responsabilidad

Se les entrega el documento “la responsabilidad” y deben escribir su opinión y comentarios sobre el artículo, tanto de forma general como desde el punto de vista de su propia experiencia. El presente texto es un extracto de un artículo obtenido de Internet (ver bibliografía).

La palabra “responsabilidad” abarca mucho y es bastante importante en nuestra vida, ya sea por estar presente o por su ausencia. La mayoría de las veces asociamos el término responsabilidad al deber, al tener que, a las obligaciones, a seguir unos patrones o hacer determinadas cosas. También a cuestiones morales, éticas, jurídicas, a determinados valores o principios, etc. Sin embargo, se nos ocurre quizás menos, pararnos a pensar en lo responsables que podemos ser de nosotros mismos, de lo que sentimos. En la responsabilidad que hay detrás de decisiones que tomamos a diario, de lo que decimos y de lo que callamos, de cómo nos tomamos las cosas, la responsabilidad de lo que queremos, lo que pensamos y lo que hacemos con nosotros mismos, con los demás, con nuestro bienestar, con nuestra vida .

Si uno/a no se siente responsable, si piensa que todo el peso recae en el otro o la otra, en el mundo, difícilmente podrá salir del bucle en que esté metido o metida. Se intensificará la sensación de impotencia, de frustración, de desesperanza. Veamos algunos ejemplos que ilustran de qué manera nos ponemos a merced de que el mundo satisfaga nuestras necesidades para sentirnos bien y por el contrario, de qué manera podemos darle la vuelta a eso: hablando en primera persona, asumiendo nuestras limitaciones, viendo nuestra responsabilidad en lo que hacemos y no hacemos, etc.

“Tendrías que hacerme más feliz; La sociedad tiene la culpa de todo; Es el alcohol, que me confunde; Para qué esforzarse, no voy a encontrar nada; Es que yo soy así; Hazlo tú, que yo no sé; No sé, me da igual, lo que tú quieras; Me trata como un/a tonto/a; Lo hago por tu bien; Ese/a es un/a raro/a; Ves lo que me has hecho hacer; Total por uno más...; Sí, sí, lo que tú digas amor; Haz lo quieras, tú verás” “No me siento feliz; No comparto ciertos valores sociales... así que voy a hacerlo a mi manera dentro lo que pueda; Sé que cuando bebo alcohol hago esas cosas; Estoy desilusionado/a con este tema; Sé que te molesta que me comporte así; No quiero invertir tiempo en hacer esto; Un momento, que aún no sé qué quiero; Cuando oigo esas cosas, yo me siento un/a tonto/a; Yo quiero que lo hagas de esta manera aunque sé que tú quieres hacerlo de otra; Es muy diferente a mí y eso me inquieta, me siento incómodo/a; Me he sentido inseguro/a y he reaccionado así; Sé que esto no me hace bien y quiero hacerlo; Amor, no me apetece hacer eso hoy, qué te parece si .; Me molesta/me duele/me preocupa que vayas a ese sitio [...]

¿Cómo está presente la responsabilidad en nuestro día a día?, ¿cómo lo hacemos para no hacernos responsables de nosotros? Por ejemplo, delegando de forma automática aquello que nos cuesta, mediante una actitud de rebeldía sin causa, esperando que sea el otro el que nos diga, el que haga, el que se dé cuenta, esperando que el mundo, el entorno, las circunstancias, nuestra vida, cambien. No teniéndonos en cuenta, mirando hacia otro lado, sin afrontar, tirando la piedra y escondiendo la mano, cargándonos con problemas, situaciones, emociones, que no nos corresponden, poniendo excusas, justificándonos y un sinfín de triquiñuelas más.

¿Qué pasa cuando ponemos en juego todo esto y dejamos de vernos a nosotros/as mismos/as así? Podemos llegar a pensar que es todo más sencillo, más cómodo, se “vive” mejor. Y ciertamente, es un poco así. Si yo no miro qué hay de mí en todo lo que me rodea, no veré cosas mías que me desagraden o me entristezcan, no tendré que enfrentarme conmigo mismo/a, no tendré que cuestionarme, ni sufrir por lo que me disgusta, no tendré que reconocerme en las cosas que pensaba que eran de otro/a. Por otra parte, si tomo mis riendas y me responsabilizo de lo que me pasa, me puedo permitir más, tengo más opciones, puedo ser más libre para moverme, elegir, actuar, sentir [...]

No es fácil cambiar, mejorar, transformar las cosas, pero empezar a dirigir la mirada hacia dentro, hacia uno/a mismo/a, nos irá dando pistas e información valiosa sobre nosotros/as, desde la cual poder empezar a hacer aquello que necesitemos para estar cada vez un poco mejor.

Algo en lo que ponemos en juego nuestra responsabilidad para con nuestro bienestar es en los límites que establecemos en las relaciones y para con nosotros/as mismos/as.[...]Ya no sólo a la hora de no dejar que los demás o las situaciones nos engullan, sino también a la hora de no invadir nosotros/as al otro. Los límites implican respeto hacia uno/a mismo/a y hacia los que nos rodean; necesidades, gustos, ideas, opiniones, bienestar y satisfacción personal, autoestima, seguridad, y en general todo aquello que somos, se salvaguarda detrás de unos límites adecuados.

Poder relacionarnos con los demás teniéndonos en cuenta, nos permite estar más en contacto con nuestras verdaderas necesidades y sentirnos más a gusto en nuestra piel, ya que nos hacemos responsables de nosotros y de nuestro bienestar. Desde ahí, pondremos en juego relaciones más genuinas, saludables y en definitiva, más satisfactorias.



Algunos ejemplos de expresiones autodefensivas:

“Éramos muchos allí y no soy el único que hizo algo”, “se dice que fue mucho, pero yo lo vi y no fue para tanto”, “él hizo mucho para que las cosas acabasen como acabaron”, “lo que hice estuvo mal, pero te aseguro que hay cosas mucho peores”, “a veces el fin justifica los medios”, “aquello fue simplemente un ajuste de cuentas, no fue un ataque sin más”, “yo no puedo saber a quién le afectó, eso es imposible, era mucha gente”, “a veces uno hace cosas en la vida que no son agradables”, “si quieres lograr algo, muchas veces tienes que luchar”, “te aseguro que esa gente no se merece nada bueno”, etc.

SESIÓN 4. OTRAS FORMAS DE COMPORTARME

I. Introducción

Generar alternativas a la conducta violenta es esencial para cualquier tipo de intervención en este ámbito. Sin embargo, esto no puede realizarse en el vacío conceptual o teórico, y mucho menos sin que se favorezca una verdadera toma de conciencia de los mecanismos que las personas pueden haber empleado para justificar algunas conductas.

La presente unidad comenzaba, precisamente, abordando el respeto hacia uno mismo, como parte previa y necesaria para el respeto a los demás. Es difícil valorar a los demás como seres humanos respetables y dignos si no existe una consideración hacia uno mismo. La **humanización**, como concepto clave, es la que permite que no se violen derechos y que no se infrinja un daño directo y consciente sobre el resto de individuos.

El terrorismo y el radicalismo extremo, en cualquiera de sus formas, utilizan necesariamente la **deshumanización del otro** para poder cometer determinados actos. Por poner un ejemplo, del mismo modo que no se especifica ni la naturaleza ni el contenido de la auto-determinada “comunidad musulmana”, tampoco se humaniza el concepto pretendidamente abstracto de “occidente”, cosificando así en una palabra la existencia de millones de seres humanos, individuales en sí mismos. Así, se construye un enemigo genérico, se inventa un culpable sin rostro y se asume una justificación del ataque indiscriminado, eliminando la categoría de ser humano y, por lo tanto, deshumanizando a las víctimas.

Esta sesión toma como referencia teórica los mecanismos de desconexión moral de Bandura, ya mencionados en el marco teórico de la unidad y con los que se comenzó a trabajar durante la sesión anterior. Servirán para facilitar la toma de conciencia de determinadas justificaciones de la conducta y las posibilidades de otras formas de comportamiento ligadas a la humanización de las personas, respetando los derechos y las libertades individuales.

También, se pondrá de manifiesto la existencia de **conflictos** entre las personas, y cómo estos no implican un ataque, sino que son resultado de la interacción diaria con nuestro entorno. La forma en que se aborden, se vivan y se resuelvan es crucial, ya que ello tendrá consecuencias en nuestra capacidad de respetar, dignificar y **humanizar** a aquellas personas que no opinan como nosotros.

2. Objetivos

- Aceptar la existencia de conflictos entre las personas.
- Entender que el conflicto no equivale a agresión.
- Humanizar a las víctimas reales y/o potenciales.
- Tomar conciencia de los mecanismos de desconexión moral.

3. Contenido psicoterapéutico

Desde una perspectiva psicoterapéutica, dos son las grandes áreas de trabajo en la presente unidad: el conflicto interpersonal y la humanización del otro.

La existencia del **conflicto interpersonal** como una realidad necesaria y no necesariamente negativa o perjudicial. A las personas no siempre nos mueven los mismos intereses, ni las mismas emociones, ni las mismas percepciones sobre la realidad en cualquiera de sus dimensiones. Ello implica, en muchas ocasiones, que entremos en conflicto. Cómo resolvamos y vivamos dicho conflicto tendrá consecuencias sobre nuestra propia autoestima y autoconcepto, y también sobre el tipo de interacción que tengamos con el entorno que nos rodea. De la existencia los conflictos pueden extraerse algunas conclusiones sobre las que podemos reflexionar:

- El conflicto es necesario para someter a juicio nuestras propias creencias, las cuales no son sino nuestra propia percepción.
- El conflicto no equivale a violencia o agresión: que una persona manifieste discrepancia hacia una idea nuestra no significa que exista un ataque. La discrepancia es algo natural.
- La individualidad conlleva, forzosamente, la construcción de un universo personal de tipo ideológico, emocional, cognitivo y conductual. Somos, en definitiva, seres humanos únicos e irrepetibles.
- El conflicto debe abordarse respetando la dignidad y la legitimidad de la otra persona. Desde dicho respeto puede manifestarse cualquier punto de vista.
- El conflicto no siempre puede resolverse. Llegar a un acuerdo no siempre es posible y pueden existir posturas muy discrepantes. En estos casos, puede aceptarse que las posiciones de cada persona son legítimas, sin que ello implique la percepción de ataque.

En segundo lugar, hay elementos que ayudan a resolver los conflictos de una forma sana. Se relacionan directamente con la **humanización del otro**, aunque lo consideremos profundamente diferente a nosotros:

- Todos tenemos derecho a expresar nuestra forma de ver las cosas. Ello refuerza nuestra identidad y dignidad.
- La violencia nunca resuelve el conflicto, sino que lo agrava y lo conduce a un sitio donde ninguna solución es viable.
- Si yo considero que expresar lo que siento me refuerza como persona, entonces tengo que admitir que la otra persona también es digna, única, respetable y tiene el mismo derecho que yo a una vivencia particular de las cosas.
- Nadie tiene la capacidad de hablar en nombre de una colectividad, al menos desde un punto de vista emocional, ideológico o cognitivo. Esto significa que toda conducta es personal e individual, sin que represente a un grupo determinado. Hablar por uno mismo, en nombre propio, es sano y evita malentendidos.

- Los grupos existen, y todos sentimos la necesidad de pertenecer a ellos. Nos proporciona estabilidad, sentido de pertenencia y una autoestima. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que los grupos están formados por personas, por seres únicos, y el acuerdo absoluto, unánime y permanente no existe. La discrepancia, incluso dentro del grupo, es necesaria.
- Emplear conceptos abstractos, absolutos y/o genéricos como “comunidad musulmana”, “occidente”, “mundo musulmán”, “nosotros”, “todos vosotros”, no suele ser útil para resolver conflictos. Principalmente porque nos sitúa en un plano muy difícil y aleja el acuerdo. Los grupos los conforman personas, y es necesario aceptar la individualidad.
- Humanizar a la otra persona favorece, siempre, mi propia humanización. Si yo soy humano, digno, respetable y libre, toda persona lo es también.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

La última sesión se orienta a la aceptación del conflicto como algo natural entre las personas y a la necesaria humanización de la persona, por distinta y diferente que la consideremos. De esta forma, se cierra la unidad aludiendo a conceptos ya vistos en la primera sesión: el respeto, la compasión, la propia dignidad personal y el respeto a la dignidad de los demás. Se realizará una exposición psicoeducativa de estos aspectos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Actividad 6.4.1. La conversación.

Actividad 6.4.2. Nosotros y vosotros.

Actividad 6.4.3. Humanizando al otro.

Despedida y cierre

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 6.4.1. La conversación

La presente actividad tiene como objetivo analizar la forma en que se puede resolver un conflicto, proponiendo una serie de reflexiones tras la lectura de una hipotética conversación entre dos personas del mismo origen que se encuentran casualmente por la calle una mañana de viernes, día especial para los musulmanes.

Conversación entre Brahim y Mohamed

- Hola, Brahim, me alegro mucho de verte. Hoy es viernes, voy a la mezquita del barrio. Vente conmigo, me apetece estar contigo y hablar después.
- No, no me apetece ir. Ya sabes que no me gusta demasiado ir a la mezquita. Yo rezo por mi cuenta. Pero te lo agradezco de verdad, Mohamed.
- ¿En serio? La verdad es que no esperaba esa respuesta.
- ¿Por qué? No te lo tomes mal, simplemente te digo que no quiero ir, no me apetece, me siento incómodo allí. Yo no soy demasiado religioso y allí no me siento a gusto. Podemos tomar algo luego, de todos modos.
- ¿Me estás tomando el pelo?, ¿Me estás hablando en serio?
- Totalmente en serio. Yo nunca he vivido la religión como tú y como nuestros amigos. Me gusta más ir por mi cuenta, y no es algo nuevo. Hemos hablado varias veces de que vivimos esto de forma distinta.
- ¿A qué te refieres?, ¿En serio crees que puedes despreciar así nuestra fe?
- Yo no desprecio nada, Mohamed. Y creo que tampoco tienes muchas ganas de comprenderme. Esto no va contra ti, ni contra nadie, ni contra la fe. Es una cuestión personal.
- La fe no es algo personal, es una obligación de todos nosotros si queremos seguir siendo una comunidad respetable.
- Yo me siento respetado, sabes perfectamente que tenemos amigos de todo tipo de creencias. Y debe ser así. Tienes plena libertad para rezar, ir a la mezquita, hacer el Ramadán y todo eso, pero yo no lo siento igual. No siento esa necesidad.
- Es ofensivo. Es impropio.
- Mohamed, lo siento. No pretendo hacerte daño. Si no te importa, me despido. Llámame luego si quieres, estoy plenamente disponible.
- No esperes ninguna llamada. Eres una vergüenza para todos nosotros y nadie espera de ti lo que estás haciendo.

Después de leer la conversación, cada participante reflexionará sobre las siguientes cuestiones, para posteriormente generar una puesta en común entre todas las respuestas:

- *¿Crees que hay un conflicto?, ¿Por qué?*
- *¿Dónde se origina ese conflicto?*
- *¿Crees que hay motivo para que exista una discrepancia entre las dos partes?*
- *Mohamed está convencido de que Brahim debe ir a la mezquita. ¿Cómo se lo expresa?*
- *¿Cómo crees que siente Brahim al escucharle?*
- *¿Cómo crees que se siente Mohamed a lo largo de la conversación?, ¿Tiene motivos para ello?*
- *¿Cómo hubieses reaccionado tú si tu amigo no quiere acompañarte a la mezquita?*
- *¿Cómo hubieses reaccionado tú si te dijeran que eres ofensivo y un insulto para el resto de musulmanes por no ir a la mezquita?*
- *¿Crees que este conflicto tiene solución?, ¿Por qué?*

Finalmente se discutirá con los participantes qué tipo de conflictos han vivido a lo largo de su vida con otras personas y, especialmente, cómo han tratado de resolverlos:

- *Qué tipo de situaciones conflictivas recuerdan de forma significativa.*
- *Cómo creen que resolvieron dichos conflictos.*
- *Qué alternativas creen que podrían haber empleado: ¿podrían haberse comportado de forma diferente y más respetuosa con ellos mismos y con otras personas?*
- *¿Qué se lo impidió?*

Actividad 6.4.2. Nosotros y vosotros

El objetivo de esta actividad es que los participantes realicen una reflexión a través de un ejemplo de una situación de violencia, de las emociones que subyacen, las conductas que aparecen y los mecanismos de desconexión moral que pudieran estar presentes. Para esto último recuperarán la ficha que se entregó como documento de trabajo en la actividad 6.3.2.

Los participantes escucharán la forma en que una persona publica, en su muro de Facebook, su personal punto de vista sobre una pelea entre dos bandas en una ciudad de España. Luego responderán de forma individual a una serie de preguntas para, posteriormente, facilitar una puesta en común de todas las respuestas.



Anoche se lio una gorda en Madrid. Una muy gorda. Una pelea histórica entre nosotros y los hijos de puta de “los rubios”. Son todos unos cabrones. Mala gente. Saben, todos ellos, que hay límites que no pueden pasar, y ayer los cruzaron todos sabiendo lo que hacían. Ni uno de ellos se merece nuestro perdón, ni nuestra generosidad ni compasión. Vamos a por todos vosotros, no sois nadie. Sois el enemigo al que vamos a destrozar. Sois el objetivo. Ya podéis temblar. No voy a dejar tirados a los míos nunca, jamás. Aunque me deje la piel y la vida.

Después de leer el comentario en el Facebook de esta persona, responde a estas preguntas:

- *¿Qué emociones crees que siente esta persona?*
- *¿Qué percepción tiene esta persona sobre los dos grupos?*
- *¿Qué ejemplos encuentras en el texto sobre la división entre dos grupos?*
- *¿Qué opinas de la expresión “sois el objetivo”?*
- *¿Crees que la persona diferencia entre personas individuales dentro de cada grupo?, pon ejemplos.*
- *¿Crees que esta persona está preparada para criticar o no estar de acuerdo con su propio grupo?, ¿Por qué?*
- *¿Cuáles son los mecanismos de desconexión moral que puedes apreciar en el texto? ¿Y otros que pudieran surgir?*

Actividad 6.4.3. Humanizando al otro

El objetivo de la última actividad de la sesión se centra en humanizar a una víctima ficticia de atentado terrorista. Para ello, se leerá el extracto breve de una noticia en la que se informa del número de víctimas y de los destrozos materiales, sin profundizar en la individualidad de las víctimas. Será el o la participante quien imagine, sin más información adicional, quién pudo ser una de las ellas, aportando toda la información personal de que sea capaz. Algunas cuestiones que podrían mencionarse son la edad, el nombre, el origen, con quien estaba, por qué había ido al parque, qué quería hacer con su vida, qué sentía ese domingo, etc.

Humanizando al otro

Lee la siguiente noticia y a continuación trata de imaginar quien podría ser una de las personas a las que se refiere:

Noticia

Hoy domingo, a las 14,45 horas del mediodía, hora local, un coche ha arremetido contra la multitud congregada en el Parque Central, causando numerosos destrozos y un total de 21 víctimas mortales. A esa hora, al tratarse de día festivo, se reunían muchas familias para pasar el día junto a las fuentes y a la sombra de los grandes árboles. El presunto autor ha sido detenido. Entre las víctimas hay niños, adolescentes, padres y madres.

Una de las víctimas mortales es una adolescente de 17 años. Escribe lo que imagines acerca de ella y de su vida.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alzate, R. (1998). Análisis y resolución de conflictos en la escuela. *Innovación Educativa*, 7.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.

Bandura, A. (2006). Mechanism of moral disengagement in support of military force. The impact of Sep. 11. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(2), 141-165.

Belda, C (2019). *La responsabilidad en la terapia gestalt*. Recuperado de internet el 12/09/2022. www.discoveringtherapy.com/es/blog/la-responsabilidad-en-la-terapia-gestalt/&ved=2ahUKEwj766KCh-r6AhVkh-0HHcHd0wQFnoECAkQAQ&usq=AOvVaw2f17CWqAY5y8385bcr7

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Bronfenbrenner, U., y Morris, P.A. (1998). The bioecological model of human development. In W.Damon, *Handbook of child psychology. Vol. 1* (pp.993–1027). New York, NY: Wiley & Sons.

Carrasco, M.A y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica* 4(2)

Galtung, J (2003), *Violencia cultural*. Gernika-Lumo/Gernika Gogoratzuz.

Gómez, A. y Blanco, L. (2021). *Proyecto de Investigación sobre Procesos de Radicalización Violenta*. Documentos Penitenciarios, nº 29. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Kazdin, A.E (2011). Conceptualizing the challenge of reducing interpersonal violence. *Psychology of Violence* 1(3), 166-187.

McCauley, C. y Moskalenko, S. (2017). Understanding Political Radicalization: The Two- Pyramids Model. *American Psychologist* 2017 *American Psychological Association* 72(3), 205-2016.

Moore, C. (2015). Moral disengagement. *Current Opinion in Psychology*, 6, 199-204.

Neff, K. (2012). *Sé amable contigo mismo. El arte de la compasión hacia uno mismo*. Paidós.

OMS (2004). *Informe mundial sobre la violencia en el mundo*

Roy, O. (2017). *Jihad and Death: The Global Appeal of Islamic State*. Hurst and Company, Londres.

Sabucedo, J.M.; Blanco, A. y De la Corte, L. (2003). Beliefs which legitimize political violence against the innocent. *Psicothema*, 15, 550-555

Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Daimon Revista Internacional De Filosofía*, 42, 9-22.

Swann W. B., Jr., Buhrmester, M. D., Gómez, A., Jetten, J., Bastian, B., Vázquez, A., Ariyanto, A., Besta, T., Christ, O., Cui, L., Finchilescu, G., González, R., Goto, N., Hornsey, M., Sharma, S., Susianto, H., & Zhang, A. (2014). What makes a group worth dying for? Identity fusion fosters perception of familial ties, promoting self- sacrifice. *Journal of personality and social psychology*, 106(6), 912-926.

Trujillo, H.M. (2009). Hacia una mejor comprensión psicológica del terrorismo. Reclutamiento, ideología y violencia. *Revista de Psicología Social*, 24(2), 163-181.

Vopel, K. (2005). *Praxis de la Psicología Positiva*. Madrid: Editorial CCS.

Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. (1971). *Teoría de la comunicación humana*.

Tiempo Contemporáneo.

Unidad 7. Empatía

I. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

A menudo el desarrollo de la empatía se considera como un antídoto para la violencia. Sin embargo, entre las estrategias propagandísticas utilizadas por los grupos terroristas, se encuentra también el recurso a la propia victimización, a la empatía hacia el propio grupo y el fomento del odio hacia el grupo contrario.

El objeto de esta unidad es tratar de reducir los aspectos que pueden estar bloqueando la respuesta empática hacia las víctimas y hacia el grupo al que pertenecen. Entre los factores que afectan a la selectividad de esta respuesta se encuentran (Cuff, 2015):

- La deshumanización o, por el contrario, la valoración de la víctima como persona.
- La percepción y aceptación de que la víctima precisa de ayuda.
- El reconocimiento de la propia conducta como carente de moralidad.
- La similitud.
- La percepción de poseer capacidad de control sobre lo que sucede.
- La anteposición de las necesidades propias sobre las de las víctimas o su grupo.
- La presencia de hostilidad, de sentimientos de odio, de sentimiento de superioridad.

El desmontaje de estos factores y de otro tipo de defensas no tienen por objeto crear sentimientos de culpa en el/la participante. Aspecto que debe tenerse muy presente a lo largo de estas sesiones, en las que se realizarán actividades y se utilizarán materiales que podrían dar lugar a ello, provocando un efecto indeseado o defensivo.

A pesar de lo anterior, si no nos aseguramos de que la perspectiva de la víctima se comprende completamente, podría dar lugar a que cada participante interprete que los y las terapeutas consideran que es aceptable cometer cierto tipo de acciones o que existe alguna justificación para ello. Un trabajo superficial sobre las consecuencias para las víctimas no ayudará a asumir la responsabilidad.

2. OBJETIVOS

- Comprender el significado de la empatía.
- Apreciar las ventajas personales y sociales de actuar empáticamente.
- Ejercitar la toma de perspectiva.
- Conocer las distintas consecuencias del delito de terrorismo para las víctimas directas e indirectas.
- Considerar y comprender la vivencia personal de las víctimas.
- Explorar la capacidad actual de quienes participan en el programa de empatizar con las víctimas.

3. MARCO CONCEPTUAL

El acercamiento al concepto de victimización puede realizarse tanto desde una perspectiva individual como colectiva. Desde un punto de vista individual, para que en una determinada persona surja el sentimiento de ser víctima, es necesario que se den las siguientes premisas (Bar-Tal, Chernyak, Schori y Gundar, 2009):

1. Haber sufrido daños.
2. No mediar responsabilidad en su ocurrencia, por tanto, son inmerecidos.
3. Imposibilidad de prevenirlos, incontrolabilidad.
4. Considerar que moralmente se encuentra en lo cierto y a causa de ello sufrir por la injusticia recibida.
5. Sentir que por todo lo anterior se es merecedor de reconocimiento, empatía y comprensión.

El daño recibido puede ser tangible o intangible, como por ejemplo la pérdida de derechos, el daño a la identidad personal, la pérdida de seguridad, etc. Asimismo, el daño puede ser experimentado de forma directa o indirectamente, a través de personas allegadas o hacia personas con las que se comparte una determinada cualidad.

Sin embargo, la mera autopercepción de ser víctima no es suficiente, puesto que esa condición debe ser legitimada socialmente dentro del contexto o cultura en donde suceden los hechos.

Desde un punto de vista colectivo, aparecen procesos de victimización cuando se es objeto de daños u ofensas derivadas del hecho de formar parte de un grupo determinado. Estos daños, a diferencia del nivel individual, pueden ser reales (por ejemplo, genocidio, esclavitud) o ser socialmente contruidos a partir de una base objetiva o también alterada. Staub y Bar-Tal (2003) señalan que un imperativo para que exista un sentimiento grupal de victimización es que los daños pasados se ex-

perimenten como presentes a través de una memoria colectiva transmitida por generaciones.

El concepto de *victimización competitiva* se refiere a la disputa entre dos grupos enfrentados para ser identificados como el receptor de mayor sufrimiento dentro de un conflicto. Un ejemplo de ello son los denominados conflictos intratables¹ entre grupos. Aunque un proceso de victimización no parece presentar consecuencias positivas para el individuo, en el marco intergrupales existen evidencias de que los colectivos enfrentados tienden a enfocarse en su propia condición de víctima. Las ventajas que aporta el reconocerse como víctima se encuentran, por ejemplo, en la autojustificación moral de las acciones, calificadas a menudo como reacciones defensivas, y en la consideración y apoyo por parte de terceros no implicados (Torres-Martín, Navarro-Carrillo, Dono y Trujillo, 2017).

Las estrategias de adoctrinamiento y radicalización promueven la separación nítida entre endogrupo y exogrupo, entre nosotros y ellos, deslegitimando y deshumanizando al segundo. De esta forma se produce también una negación del daño causado. La valoración asimétrica del sufrimiento es otra de las estrategias utilizadas para legitimar las actividades terroristas (Sabucedo, Blanco y De la Corte, 2003). En este caso no se niega la existencia del daño, sino que este se reconoce disminuyéndolo (*es peor para nuestro grupo que para el suyo*).

En el caso de los grupos terroristas el sentimiento de victimización se encuentra presente y se usa como mecanismo de justificación de las acciones y de reclutamiento. Del mismo modo que ocurre a nivel individual, las personas del grupo se consideran moralmente acertados y merecedores de aprobación social. Sin embargo, en ausencia de ésta, o incluso si el grupo es considerado como causante o perpetrador, el sentimiento de ser víctima no desaparece.

El equipo de investigación de la UNED, corrobora estos aspectos en la investigación realizada en nuestros centros penitenciarios. Los resultados muestran que existe una tendencia entre los grupos A, B, C y controles (musulmanes no radicalizados), a considerar que los musulmanes están siendo deshumanizados por los aliados occidentales, manifestando también que son los aliados los mayores responsables del conflicto entre ambas partes. En relación con ello, perciben igualmente que son los musulmanes quienes más están sufriendo. Estos resultados son más notables entre yihadistas (grupo A) y en quienes se encuentran en riesgo de ser captados (C). Como contrapartida, los yihadistas son el grupo que más deshumaniza a los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado.

¹ Conflictos intergrupales intratables son aquellos que se caracterizan por ser prolongados en el tiempo, aparentemente irreconciliables, violentos, con interés en ambas partes por mantenerlo y que configuran parte de la identidad colectiva (Bar-Tal, 2000)

Mate (2008) llama la atención sobre la necesidad de no perder de vista dos aspectos:

- a) No todo el que sufre es víctima, la víctima es siempre inocente.
- b) Ningún sufrimiento puede dejarnos indiferentes.

Los miembros de grupos terroristas, aunque justifiquen su actividad en un daño injusto previamente recibido por parte de un estado o una civilización determinada, no deben olvidar la asimetría existente entre ejecutores y víctimas inocentes. No solamente deben cesar en sus acciones violentas, sino también iniciar actos de benevolencia como el arrepentimiento y la compensación.

Aunque no se han encontrado evidencias sobre un tipo de personalidad más propenso al terrorismo, sí parece que existen pruebas sobre ciertas características psicológicas frecuentes entre terroristas, como su falta de empatía con la víctima, el dogmatismo, la visión estereotipada y simplista del mundo o el utopismo (De la Corte, Kruglanski, de Miguel, et al. 2007). Sin embargo, como apuntan estos mismos autores, cabe sospechar si estos atributos constituyen auténticos rasgos de personalidad o si se tratan de disposiciones o actitudes inducidas por las experiencias y circunstancias propias de la pertenencia a organizaciones sectarias (p. 367). La ausencia de empatía hacia la víctima no significa, por tanto, que carezcan de esa capacidad, puesto que coexiste con una identificación profunda con el propio grupo y una sensibilización o empatía vicaria hacia las injusticias y sufrimientos padecidos por el endogrupo, tal y como se ha señalado anteriormente.

El modelo de *identidad endogrupal* de Gaertner y Dovidio (citado por González, Manzi y Noor, 2013) afirma que “para mejorar las relaciones intergrupales, las estrategias deben apuntar a recategorizar los grupos, de tal modo que las identidades endo y exogrupalas se vean subsumidas en una categoría superordinada más inclusiva” (P. 132).

EMPATÍA Y GÉNERO

Los resultados obtenidos por múltiples trabajos de investigación, muestran que, de acuerdo con el estereotipo, la empatía es más relevante en las mujeres que en los varones (Retuerto, 2004, para una revisión).

Eisenberg y Lennon (1983) tras realizar su propia revisión de la evidencia, concluyen que los datos sobre las diferencias sexuales en empatía en ocasiones son inconsistentes y estos se ven afectados por el método utilizado para medirla. Las diferencias son más evidentes cuando se emplean cuestionarios de autoinforme que cuando se usan situaciones simuladas o si la tarea consiste en realizar una interpretación de historias o escenas.

Mestre, Pérez, Samper y Martí (1988), empleando cuestionarios y muestras de estudiantes entre 12 y 17 años, encontraron en todos los grupos etarios mayores

puntuaciones en empatía en las mujeres y estas diferencias van aumentando a medida que se incrementa la edad. Estos autores también encontraron que la mayor tendencia empática de las mujeres es independiente del sexo de la víctima. Sin embargo, los varones mostraban una mayor respuesta empática si la víctima era mujer, aunque al llegar a los 17 años esta respuesta deja de ser diferente en función del sexo de la víctima.

Retuerto (2004), utilizando el cuestionario IRI de Davies, encontró puntuaciones superiores por parte de las mujeres en las dimensiones fantasía, preocupación empática y malestar personal. No aparecieron diferencias en la escala toma de perspectiva. Concluyen, por tanto, que los varones y mujeres adolescentes y jóvenes tienen una capacidad cognitiva similar para comprender la situación de la otra persona y para ponerse en su lugar, aunque las mujeres están más predispuestas a reaccionar afectivamente.

La relación entre empatía y otras variables como la conducta prosocial o la tendencia a experimentar sentimientos de culpa tiene a su vez sus implicaciones. Los estudios también han encontrado mayores puntuaciones para las mujeres en ambas variables (Mestre et al. 1988).

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES



SESIÓN 1. ¿QUÉ ES LA EMPATÍA?

Actividad 7.1.1. Presentación psicoeducativa. Definiendo empatía.

Actividad 7.1.2. Escucha activa (opcional).

Actividad 7.1.3. Ventajas de ser empático.

Actividad 7.1.4. Esto no es empatía.

Actividad 7.1.5. Conexión empática.

Actividad 7.1.6. Entre sesiones: Lo que más me cuesta aceptar de los demás/ lo que más cuesta aceptar de mí.

SESIÓN 2. DESARROLLO DE LA EMPATÍA

Actividad 7.2.1. El significado del Ramadán.

Actividad 7.2.2. ¿Quiénes son?

Actividad 7.2.3. Historias que impactan.

Actividad 7.2.4. Entre sesiones. ¿Cómo te verán?

SESIÓN 3. EMPATÍA CON LAS VÍCTIMAS I

Actividad 7.3.1. Una vez me pasó algo verdaderamente grave...

Actividad 7.3.2. El caso de Lorenzo (alternativa).

Actividad 7.3.3. Asignatura empatía (alternativa).

Actividad 7.3.4. Transformaciones personales.

Actividad 7.3.5. Si estas paredes hablaran... de ti.

Actividad 7.3.6. Entre sesiones. Dos lobos.

SESIÓN 4. EMPATÍA CON LAS VÍCTIMAS II

Actividad 7.4.1. Colateral.

Actividad 7.4.2. ¿Quiénes son las víctimas?

SESIÓN 1. ¿QUÉ ES LA EMPATÍA?

1. Introducción

“Nacemos con una predisposición biológica a ser más o menos empáticos, sin embargo, la educación recibida, las experiencias vitales y el ambiente en el que crecemos, hacen que se desarrolle en mayor o menor medida la capacidad para empatizar (...) No podemos hablar de empatía sin nombrar la cooperación y el altruismo,

pues son aspectos muy relacionados. Las personas empáticas tienen gran disposición para ayudar a los demás y no solo eso, es más difícil que se comporten de forma violenta” (Moya, 2018).

En esta primera sesión destinada al desarrollo de la empatía nos centraremos principalmente en enmarcar el concepto, para clarificarlo, y en apreciar las ventajas de actuar empáticamente. Para ello se recurrirá a las experiencias personales, destacando y apoyando este tipo de respuestas. Durante todas las actividades que se realicen en esta unidad se prestará especial atención a la aparición de barreras y obstáculos que dificulten las conductas empáticas.

2. Objetivos

- Proporcionar una definición precisa de empatía.
- Apreciar las ventajas de actuar empáticamente.
- Vincular empatía y comportamiento socialmente ajustado.
- Explorar algunas de las barreras que dificultan la expresión de la empatía.

3. Contenido psicoterapéutico

Tradicionalmente en el estudio de la empatía se ha subrayado el componente cognitivo o bien el afectivo. El primero se refiere a la comprensión de los estados emocionales ajenos, mientras que el segundo se centra en la activación emocional como respuesta a los sentimientos o situaciones de los otros. A partir de los años 80 y especialmente por la contribución de Davis, el concepto de empatía integra ambas perspectivas. De no ser así, se podría considerar empático a un psicópata que sabe que hace daño y que percibe claramente las emociones que su conducta provoca en su víctima. De este modo la empatía cognitiva constituye un prerrequisito para la emocional.

Sin embargo, existen evidencias que indican que ambos tipos de empatía constituyen sistemas independientes. Los estudios neurológicos van en la línea de confirmarlo al situar los aspectos emocionales y cognitivos de la empatía en diferentes estructuras cerebrales, a través de sistemas de “neuronas espejo” (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008).

El modelo de **Davis** (1980) incluye dentro de la capacidad empática cuatro componentes relacionados, que son los que conforman el cuestionario *IRI* (Índice de Respuesta Interpersonal):

- **Adopción de perspectiva.** Se refiere a intentos espontáneos por adoptar el punto de vista de la otra persona, por tanto, se asimila al componente cognitivo.
- **Implicación empática o simpatía.** Es la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por la otra persona.
- **Malestar personal.** Junto con el anterior completa el componente afectivo de la empatía y se refiere a la tendencia a experimentar ansiedad cuando se observa que a otro le ocurre algo desagradable.
- **Fantasía.** Es la propensión a identificarse con personajes de ficción.

Davis posteriormente define empatía como un conjunto de constructos que tienen que ver con la respuesta de un individuo ante las experiencias de otro (Davis 2015, p. 282). Propone un modelo organizacional para explicar las conexiones entre los mencionados constructos: *antecedentes*, *procesos cognitivos implicados*, *reacciones intrapersonales* y *reacciones interpersonales* (figura 1). Dentro de los antecedentes se encuentran los relacionados con la persona y los situacionales. En los primeros destacan los factores de personalidad, como la tendencia a ponerse en el lugar de otra persona y la implicación empática. En los segundos se encuentra la potencia de la situación para generar empatía, por ejemplo, imágenes de niños malnutridos, y la similitud entre el observador y observado.

El tercero de los constructos se refiere a las respuestas o reacciones empáticas que se dan en quien observa, de tipo cognitivo o afectivo, como reproducir la emoción de la otra persona o reacciones emocionales como la compasión y el enojo. Incluye también otras reacciones como la tendencia a perdonar o sustituir el afán de compensación y el aprecio de las consecuencias reales y probables para la otra persona.

Por último, el constructo relacionado con las reacciones interpersonales se vincula con la dimensión comportamental, como el desarrollo de conductas de ayuda y pro-social, la evitación de la agresión y el aumento de las relaciones sociales.

ANTECEDENTES	PROCESOS	REACCIONES INTRAPERSONALES	REACCIONES INTERPERSONALES
<p>LA PERSONA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predisposición biológica • Personalidad • Historia de aprendizaje <p>LA SITUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potencia de la situación • Similitud observador/ observado 	<p>NO COGNITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reacción circular primaria • Imitación motora <p>COGNITIVOS SENCILLOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condicionamiento clásico • Asociación directa • Etiquetado <p>COGNITIVOS AVANZADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asociaciones mediadas por el lenguaje • Redes cognitivas elaboradas • Toma de perspectiva 	<p>CONSECUENCIAS COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eficacia interpersonal • Juicios atribucionales <p>CONSECUENCIAS AFECTIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emociones paralelas • Emociones reactivas • Preocupación empática • Malestar personal <p>CONSECUENCIAS MOTIVACIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perdón 	<p>CONDUCTA DE AYUDA</p> <p>DISMINUCIÓN DE CONDUCTAS DE AGRESION</p>

Figura 1. Modelo Organizacional de Davis (2015).

A pesar de que se han realizado múltiples investigaciones y de ser un concepto popular, no deja de tratarse de una cuestión compleja. ¿Es una capacidad que se tiene o no se tiene?, ¿se puede desarrollar?, ¿es un comportamiento estable y general?, ¿cuál es el peso de los factores situacionales?

Las teorías actuales distinguen entre empatía disposicional y empatía situacional (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006). La primera se refiere a una capacidad, similar a un rasgo de personalidad, que define a un individuo como más o menos *propenso* a ser empático independientemente del contexto en el que se encuentre. La empatía situacional es el grado mayor o menor de experiencia afectiva vicaria que las personas tienen en una situación concreta. Esta respuesta es menos estable y depende más directamente de variables situacionales externas o internas. En general, puede decirse que si el sujeto tiene predisposición empática es más probable que dé una respuesta empática en muchas situaciones (López, Carpintero, del Campo, Lázaro y Soriano, 2006).

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Durante esta sesión se define el concepto de empatía, distinguiendo entre aspectos emocionales y cognitivos. Se consideran igualmente los aspectos contextuales e individuales que afectan a la respuesta empática y se exploran las barreras personales que cada persona del grupo pudiera presentar para mostrar empatía.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

Actividad 7.1.1. Presentación psicoeducativa. Definiendo empatía.

Actividad 7.1.2. Escucha activa (opcional).

Actividad 7.1.3. Ventajas de actuar con empatía.

Actividad 7.1.4. Esto no es empatía.

Actividad 7.1.5. Conexión empática.

Actividad 7.1.6. Entre sesiones: Lo que más me cuesta aceptar de los demás/lo que más cuesta aceptar de mí.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 7.1.1. Presentación psicoeducativa: definiendo empatía

Comenzamos la actividad explorando las definiciones espontáneas de el/l a participante acerca de este concepto, guiadas mediante preguntas como las siguientes:

- *¿Qué significa para ti empatía?*
- *¿Puedes poner ejemplos en forma de comportamiento cotidiano?*
- *Y tú ¿cómo crees que andas de empatía? ¿Hay cosas que te afectan especialmente? ¿Crees que eres un poco duro/a?*
- *¿Es necesario que exista amistad para sentir empatía? ¿Es posible la amistad sin empatía?*

Anotamos las aportaciones, situándolas en dos bloques, uno destinado a la parte emocional y otro a la parte cognitiva de la empatía. El componente conductual, actuar empáticamente, es el que habrá servido como base en los ejemplos solicitados para ilustrar las definiciones individuales. El componente situacional de la definición lo dejaremos para más adelante. A continuación, explicamos de una manera más formal qué se entiende por empatía.

*Empatía es la **capacidad** personal de **conectar** con los sentimientos y emociones de los demás, también **entender** sus argumentos y puntos de vista. Y **acompañar** o hacer sentir que está solo con su dolor o su alegría.*

Al hablar de capacidad nos referimos a que cada uno de nosotros tiene la empatía más o menos desarrollada, es decir, que tiene más o menos predisposición para actuar empáticamente. De uno a diez ¿Qué puntuación te pondrías a ti mismo en empatía?

En caso de utilizar formato grupal, pediremos que cada componente del grupo califique o puntúe a sus compañeros/as.

1. *En general ¿Cómo crees que anda nuestra sociedad, tu barrio, tu grupo... en esto de la empatía?*
2. *¿De qué puede depender esta capacidad?*

Añadimos que con seguridad tengan algo que aportar a la empatía cuestiones como la autoestima, los valores personales, las habilidades sociales, la simpatía, la emoción predominante en un momento dado, el autocontrol, la forma en que habitualmente se interpreta la realidad...

- *¿Qué necesitamos para ser empático/a?*
- *Para responder, mírate a ti mismo/a ¿Qué necesitas de alguien cuando buscas su ayuda?*

Utilizamos el siguiente gráfico y como posible complemento la actividad optativa "Escucha activa" (Actividad 7.1.2.).

Para ser empático necesitas...



Fuente: a partir de López y col. 2006.

Actividad 7.1.2. Escucha activa (actividad opcional/complementaria)

Con esta actividad nos proponemos tomar conciencia de la importancia de prestar atención a lo que verbalizan los demás, y cómo la escucha activa constituye una cualidad muy valorada entre los seres humanos. Utilizaremos el documento de trabajo que aparece a continuación.

Este ejercicio se encuentra incluido en el manual PRIA y PRIA-MA (p. 578). Puede realizarse tanto en formato individual como grupal.

La actividad consiste en responder individualmente a una serie de preguntas. Al finalizar y teniendo una visión de conjunto cada participante se autocalifica de 1 a 10 según considere que sea su capacidad para escuchar.

Si se realiza en grupo, cada participante recibirá también las calificaciones de sus compañeros/as, lo que les permitirá comparar con las propias. En formato individual serán los y las terapeutas quienes puedan proporcionar esta opinión de contraste.

ESCUCHA ACTIVA

En general...

1. ¿Te resulta fácil escuchar a los demás?
2. ¿Crees que a los demás le gusta conversar contigo?
3. ¿Durante una conversación te distraes fácilmente?
4. ¿Interrumpes a menudo a la persona que te habla?
5. ¿Cuándo alguien habla contigo te distraes pensando en lo que le vas a decir cuando termine?
6. ¿Te resulta difícil captar lo está sintiendo el que te habla?
7. ¿Interrumpes para contar *lo tuyo* si ves que a ti te ocurrió algo parecido?

Después de responder ponte nota, de uno a diez, pero no lo digas.

Tras la realización de esta primera parte de la dinámica

- ¿Qué conclusiones sacas?
- ¿Coincide tu puntuación personal con la que te han ofrecido?
- ¿Cómo te sientes?

Actividad 7.1.3. Ventajas de actuar con empatía

Mediante esta actividad se pretende realizar una reflexión sobre las ventajas de actuar con empatía, tanto a nivel individual como colectivo. También tomar conciencia de algunas de las ventajas, que, por ser habituales, se suelen pasar por alto. Utilizaremos el documento de trabajo adjunto.

Este ejercicio se encuentra también incluido en el manual PICOVI (p. 270), aunque aquí se ha modificado ligeramente. Puede realizarse tanto en formato individual como grupal.

Actuar con empatía tiene indudables ventajas, tanto a nivel individual (para quien actúa, para quien la recibe) como a nivel colectivo, puesto que la sociedad se organiza en términos del bien común. Esta será la idea clave a recalcar durante la actividad.

Se parte de la presentación razonada de algunas de estas ventajas, acompañada cada una de ellas de una pregunta abierta, y sencilla, de reflexión.

El documento de trabajo contiene estos ejemplos, que es deseable que sean ampliados tanto por el/la terapeuta, a partir de lo observado durante las sesiones, como por el/la participante.

Para que el ejercicio resulte más realista podrían comentarse también algunas desventajas (p.e. *sería agotador ser siempre empático*). Sin embargo, con participantes propensos a ver lo malo de lo bueno o altamente defensivos, hacerlo así podría desnaturalizar la tarea, concluyendo que *al final todo el mundo va a lo suyo*.

Finalmente, en el ejercicio se pide recordar alguna situación en la que se hubiese deseado haber **recibido** una respuesta más empática, ¿o quizá cariñosa?

Ventajas de actuar con empatía

*Después de todo lo que estamos hablando ¿Crees que es bueno **actuar** con empatía?*

Caerás mejor, serás más persuasivo, será más sencillo hacerte escuchar, harás sentir bien a otros, te sonreirán... Vamos a ver más cosas.

Ventajas de actuar con empatía

Nos conocemos mejor: Sabremos diferenciar entre sentimientos propios y ajenos. Reconoceremos cómo las emociones y los actos de los demás nos afectan y sabremos poner límites razonables.

Pon un ejemplo:

Intimamos con personas muy diferentes. Tener amigos y conocer gente muy diversa contribuye a un mayor enriquecimiento personal.

¿Cómo, por qué?:

Tenemos un buen sentido ético. Al pensar en los demás, en las consecuencias que nuestro comportamiento puede producir en ellos, actuamos modulando nuestra conducta, evitando determinadas acciones y comentarios...

Un sabio dijo “No hagas a los _____”

Tenemos más facilidad para perdonar.

¿Qué te parece esto?

Es más probable que resolvamos los conflictos de forma pacífica, sin agresividad o violencia, y sin peligro de caer en la resignación. Somos más conscientes del daño que se puede provocar y sabemos parar a tiempo y reconducir la situación.

¿Te has visto atrapado alguna vez en una situación como esa?

Nuestras relaciones además de ser más positivamente intensas, también son más duraderas, porque sabemos cuidar a los demás y provocar que estos nos cuiden.

Piensa ahora un poco en tus verdaderos amigos. ¿Cómo te sientes?

Somos más justos.

¿La empatía es una buena cualidad para un jefe?

Y ahora trata de recordar alguna situación en la que te hubiese gustado que alguien hubiera sido más empático contigo. ¿Nos la cuentas?

Actividad 7.1.4. Esto no es empatía

Seguimos avanzando para ajustar un poco más el concepto, señalando esta vez aquello que NO es empatía.

*Hasta ahora hemos visto ejemplos de lo que puede ser empatía, pero en ocasiones puede no estar tan claro. Por ejemplo “tener que estar de acuerdo **siempre** para no molestar a otra persona que apreciamos” ¿es esto empatía?*

Se solicitan más ejemplos: *tener que estar de acuerdo con todo, sentir solamente pena, utilizar frases hechas como “el tiempo lo cura todo” o “no es para tanto”, contar nuestra propia historia, aconsejar o dar lecciones, etc.*

Esto no es empatía

- Tener que estar de acuerdo con todo.
- “Leer la mente” (tú tienes que saber lo que pienso o quiero).
- Proyectar (yo me siento así, tú debes sentirte igual).
- Sentir solamente pena.
- Consolar o tranquilizar, sin nada más.
- Oír pero no escuchar.
- Minimizar: “el tiempo lo cura todo”, “no es para tanto”, “hay que ser fuerte”.
- Contar nuestra propia historia (desear contar lo nuestro).
- Dar lecciones, dar consejos o soluciones: “Tú lo que tienes que hacer...”.
- Juzgar, desaprobar.
- Ponerte a disposición (solamente): “Si me necesitas llámame”.

A continuación abordaremos cómo las características de la otra persona y de la situación pueden afectar también a la respuesta empática.

En determinadas situaciones, en ciertos contextos, con ciertas personas, puede existir mayor facilidad o mayor dificultad para empatizar. Por ejemplo, si una persona en el metro se desvanece de repente y hay muchas personas presentes ¿Qué puede pasar?

¿En qué situaciones o con qué tipo de personas te resulta más fácil y más difícil ser empático?

Si la persona participante no lo aporta introducimos las variables raza, sexo, orientación sexual, religión, clase social. Se destaca que tener empatía no es cuestión de todo o nada, en la mayor parte de los casos, y que lo importante es desarrollar una *predisposición a la empatía*.



Quino²

² Fuente de la imagen: <https://www.pinterest.es/pin/302163456218511376/>

Actividad 7.1.5. Conexión empática

Los objetivos de esta actividad se centran en analizar situaciones en las que resulta más difícil ser empático, así como en reforzar el autoconcepto como personas con capacidad para actuar empáticamente.

Utilizaremos para ello el documento de trabajo que aparece a continuación.

Este ejercicio se encuentra incluido en los manuales Ser Mujer.eS (p.562) y PICOVI (p. 261), modificado a partir de Stahl y Goldstein (2010). Puede realizarse tanto en formato individual como grupal.

La actividad consiste en proporcionar y desarrollar ejemplos de situaciones reales en las que el/la participante crea que haya actuado de forma empática, así como situaciones en las que no haya sido así. En estos últimos casos se explorarán los elementos de bloqueo y las alternativas de respuesta.

- *En general ¿Te sientes conectado con quienes te rodean?*
- *¿Te sientes apoyado por ellos o ellas?*
- *Haz una pequeña lista de las personas que te apoyan y busca el modo de mejorar la conexión con ellas. Por ejemplo, quedar, visitar, llamar... Y ponle fecha.*

Se pondrá énfasis en activar las emociones que surgieron en ambos tipos de situaciones, cuando estas ocurrieron, así como en las emociones actuales al recordarlas.

- *¿Qué te impide conectar contigo mismo/a, con los demás, con el mundo?*
- *¿Cuándo intentas conectar aparece algún tipo de miedo?*
- *¿Aparecen excusas para justificar el alejamiento?*
- *¿Qué facilita la conexión?*
- *¿Cómo te sientes internamente cuando estás conectado con alguien?*

Conexión empática

Seguro que tienes más empatía de la que crees y que habrá muchas situaciones en las que hayas sido capaz de “ponerte en el lugar de otra persona”, “de ponerte en su piel”, “de calzar sus mismos zapatos”, quizá con algún familiar, una amiga, en el trabajo, en el módulo... Piensa en alguna de ellas y compártelo. Escribe cómo lo hiciste, cómo te sentiste y cómo crees que se sintió él o ella.

Creo que fui capaz de “ponerme en el lugar de la otra persona” cuando:

Creo que también fui capaz de “ponerme en el lugar de la otra persona” cuando:

También habrá situaciones en las que te habrá resultado difícil ponerte en el lugar de la otra persona, quizás porque no supiste salir de tu mundo emocional y meterte en el suyo o porque no compartías su punto de vista o porque tenías miedo a perder tu espíritu crítico... Te animo a que lo compartas y seguro que encontraremos una forma de ayudarte “a ponerte en el lugar de la otra persona”. ¡Ánimo, ya sabes que la empatía se puede aprender y mejorar!

Creo que NO fui capaz de “ponerme en el lugar de la otra persona” cuando:

Actividad 7.1.6. Entre sesiones. Lo que más me cuesta aceptar de los demás/lo que más cuesta aceptar de mí. (Fuente: Ruiz Lozano, 2004)

Beck (2003) llama la atención sobre el siguiente aspecto: “aunque solemos ser tolerantes con nuestro propio comportamiento desconsiderado con los demás, tendemos a criticar a aquellos que muestran un comportamiento similar” (p. 69). Asimismo, podríamos añadir que aquello que no se tolera en sí mismo, difícilmente se aceptará en los demás. Para incidir en estos aspectos se propone la presente actividad, en la que además de poner el punto de vista tanto en los demás como en uno mismo, se buscan alternativas de respuesta. El ejercicio también ofrece la oportunidad de fomentar la tolerancia como valor social.

Los objetivos de esta actividad son:

- Favorecer la heteroaceptación.
- Tomar conciencia de las barreras que dificultan el contacto con los demás.
- Transmitir empatía.

Utilizaremos el documento de trabajo que se muestra a continuación.

Este ejercicio se encuentra incluido el manual PICOVI (p. 260). Puede realizarse tanto en formato individual como grupal.

La tarea consiste en escribir en el documento proporcionado aquellas cosas que más cuesta *soportar* en los demás, así como las cosas de uno mismo/a que cree que más cuesta aceptar por parte de las otras personas.

El o la terapeuta podrá añadir aquellos aspectos de comportamiento que considere que el o la participante no es del todo consciente, y por lo tanto, no ha incluido. En formato grupal serán el resto de participantes quienes proporcionen el *feedback*.

A continuación, se solicitan alternativas para afrontar las dificultades anteriores.

Se indagará y confrontará sobre el modo de aceptar las críticas, si se aprecian dificultades de introspección, sobre una posible predisposición para centrarse en lo negativo, los problemas derivados de la intransigencia, así como si resulta más sencillo “ver la paja en el ojo ajeno”.

Lo que más me cuesta aceptar de los demás / Lo que más cuesta aceptar de mí

En esta actividad tendrás que ponerte a pensar un poco y ser sincero contigo mismo. En la parte de arriba del cuadro escribe aquellas cosas que más te cuesta aceptar de los demás, y también aquellas cosas de ti que a otras personas les cuesta aceptar. A continuación, intenta buscar soluciones para cada una de estas situaciones.

Listado de las cosas que soporto peor de <u>los demás</u>	Listado de las cosas de <u>sí mismo/a</u> que los demás aceptan peor
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
Qué puedo hacer para aceptarlas	Cómo puedo favorecer que me las acepten
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

SESIÓN 2. EJERCITANDO LA TOMA DE PERSPECTIVA

1. Introducción

Durante esta sesión ejercitaremos la toma de perspectiva y la expresión de respuestas empáticas. En primer lugar, se presenta un texto que explica el significado del Ramadán, como un símbolo de solidaridad y altruismo. A continuación, mediante fotografías de personas procedentes de distintas etnias, se elaboran breves historias personales con el objetivo de destacar lo que tenemos en común, lo que nos une, independientemente de cuál sea nuestra procedencia. Por último, se proponen diversas historias de personas reales, que cuentan con la potencial capacidad para generar respuestas empáticas en los demás.

2. Objetivos

- Promover la adopción de perspectiva y orientación empática.
- Ejercitar la empatía a través de ejemplos reales de superación personal.
- Enfocar la empatía también hacia situaciones positivas.
- Detectar factores que estén bloqueando o inhibiendo la respuesta empática.

3. Contenido psicoterapéutico

La sesión está destinada a ejercitar la respuesta empática. Comienza con la actividad “Lo que más me cuesta aceptar en los demás/lo que más cuesta aceptar de mí”, propuesta para realizar entre sesiones. Entre sus objetivos se encuentra la exploración de las barreras que dificultan el contacto con los demás. Esto nos servirá para preparar las actividades posteriores. Este ejercicio puede dejar cierta sensación de negatividad o pesimismo para lo cual el/la terapeuta recuperará las experiencias positivas que aparecieron en la sesión anterior. Y para mantener esta línea de aceptación se realiza la siguiente lectura.

Continuamos con la actividad 7.2.1., el significado del mes de Ramadán, en la que describe esta tradición y su sentido profundo, vinculado a valores como la solidaridad y, por tanto, la empatía.

En la siguiente actividad (7.2.2. ¿Quiénes son?), se incluyen varios ejemplos de retrato de personas de diferentes etnias. La tarea consiste en presentar una de estas fotografías y tratar de tomar la perspectiva de esa persona y expresar cuales pueden ser sus deseos, necesidades, sueños, ambiciones... tratando de llegar a lo más básico y fundamental. A continuación, se repite el ejercicio con otra de las fotografías y así sucesivamente. Se hará hincapié en lo que nos une, lo que tenemos en común. El/la terapeuta no es necesario que dé muchas más explicaciones iniciales, simplemente anima a que mire el retrato con atención. Prestaremos atención también a las expresiones no verbales que se hayan podido observar mientras se realizaba el ejercicio. En caso de que este impacto haya sido reducido se procede a detectar posibles barreras, como por ejemplo actitudes hostiles o negativas, la desconfianza o el aplanamiento afectivo.

Para finalizar el ejercicio y si las condiciones de seguridad lo permiten, se procederá a continuar del mismo modo con el último retrato: la persona participante reflejada en un espejo. Cuando nos referimos a la empatía no sólo hablamos de comprender y entender, sino también de establecer límites. Esto implica aprender a comprender a las demás personas y en diferenciar bien entre tú y la otra persona. Para ello es necesario tomar conciencia de las propias emociones y necesidades, aspectos ya trabajados en unidades previas y que conviene recordar.

La siguiente forma de ejercitar la empatía la realizaremos a través de imágenes, noticias o historias personales con una capacidad, a priori para despertar respuestas emocionales en la mayor parte de las personas (Actividad 7.2.3. Historias que impactan). Se incluyen algunos ejemplos con los que practicar respuestas empáticas y/o explorar posibles bloqueos. Se presenta el estímulo para tomar perspectiva y tratar de imaginar cómo se sienten los protagonistas en el contexto o situación en la que se encuentran. Se complementa a continuación con información adicional.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

La sesión está destinada a ejercitar la respuesta empática. No contiene conceptos que no se hayan trabajado durante la sesión anterior.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

Actividad 7.2.1. El significado del Ramadán.

Actividad 7.2.2. ¿Quiénes son?

Actividad 7.2.3. Historias que impactan.

Actividad 7.2.4. Entre sesiones. ¿Cómo te verán?

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 7.2.1. El significado del mes de Ramadán.

La actividad comienza leyendo el siguiente comentario de un lector de un diario español a una noticia relacionada con el Ramadán:

“El Ramadán es una tradición que consiste en no comer ni beber durante el horario diurno durante un mes. Pero su significado va más allá del gesto, pues lo que quiere esta tradición es imitar el modelo de vida de las personas que, por mala suerte, no pueden cubrir sus necesidades básicas (...), es un ejercicio de empatía que invito a cualquier persona a realizar. Y no hace falta que sea musulmán, puede convertirlo en un ejercicio de solidaridad con los más desfavorecidos, aunque solo sea durante un día”.

Como una forma de mostrar respeto hacia las prácticas religiosas del/la participante o de su cultura musulmana, así como para favorecer un buen clima en estas sesiones, se propone que el/la terapeuta adopte una actitud de curiosidad al respecto del contenido del comentario anterior, solicitándole que amplíe dicho significado de solidaridad y empatía. Por ejemplo, recordando cómo le fue transmitida la tradición, cómo fue la primera vez que lo hizo, qué siente cuando lo hace...

Para ello completar la actividad se incluye el siguiente texto procedente de la web de la Junta Islámica en donde se explica el significado del mes de Ramadán y que confirma lo expresado por el lector, donde además se añade, que al finalizar este periodo, se suelen realizar donaciones y limosnas.

El significado del mes de Ramadán



Cada año en el mes de Ramadán, el noveno mes del calendario lunar islámico, más de mil millones de musulmanes adultos ayunan desde la primera luz hasta el atardecer, absteniéndose de comer, beber y mantener relaciones sexuales durante ese período.

Los ancianos, viajeros, mujeres embarazadas o enfermos pueden romper el ayuno y compensarlo más tarde durante el año con otros días. Si no pueden hacerlo, deben alimentar a una persona que lo necesite por cada día de ayuno que pierdan. Los jóvenes empiezan a ayunar desde la pubertad, aunque algunos escogen hacerlo incluso antes.

Cada noche, el ayuno es roto con el **iftar**, una comida ligera que precede a la cena. Muchos musulmanes se levantan también temprano para tomar un desayuno (suhur) antes de que se inicie el período del ayuno.

Cuando el ayuno comienza, cualquier persona que intente ayunar debe expresar de forma pública o privada su intención de hacerlo: **“Intento ayunar hoy por amor a Al-lah. Oh Al-lah, házmelo fácil y acepta mi ayuno”**.

Cuando se acerca el momento de ruptura del ayuno al atardecer, los musulmanes dicen: **“Oh Al-lah, por Ti he ayunado, en Ti he creído, en Ti confío y con tu comida rompo mi ayuno”**.

El ayuno del mes de Ramadán es uno de los cinco pilares del Islam junto con el Testimonio de Fe (**Shahada**), la Oración (**Salah**) —que se realiza cinco veces al día—, la Contribución Social (**Zakat**) —consistente en dar el 2,5% o más de los beneficios anuales a personas necesitadas, estudiantes etc.— y la Peregrinación (**Hajj**) a Meca — que se realiza al menos una vez en la vida—.

El mes de Ramadán es también aquel en el que el Sagrado Corán comenzó a ser revelado al Profeta Muhammad —el último de los Profetas enviados por Dios—. Dicha revelación se prolongó durante 23 años hasta ser completada.

Aunque el ayuno es beneficioso para la salud, debido a que elimina toxinas e impurezas del cuerpo, es considerado principalmente como un método de autopurificación. Al renunciar, aunque sea durante un corto tiempo, a los placeres mundanos, **una persona que ayuna comprende mejor el valor de los alimentos y las dificultades de los que carecen de ellos y crece en su vida espiritual**.

El ayuno no consiste meramente en abstenerse de la ingestión de comida y bebida, sino que también implica el eliminar los comportamientos negativos e inmorales y el mostrar la solidaridad con los que tienen algún tipo de necesidad.

El propósito del ayuno es múltiple. Al-lah Ta’ala (Dios Todopoderoso) señala en el Corán, el Libro sagrado de los musulmanes, que el ayuno se ha prescrito a los creyentes, como antes se prescribió a los pueblos que vivieron antes que ellos, con el fin de ayudarles a adquirir un autocontrol y hacerlos más conscientes de Dios.

Así pues, Ramadán es un mes de crecimiento espiritual e incremento de la responsabilidad social. El cumplimiento de las obligaciones religiosas del musulmán durante este mes obtiene una recompensa 70 veces superior a la del resto del año.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

El Ramadán es un período de gran júbilo y felicidad para los musulmanes del mundo. Ayunan durante el día y rezan y leen el Corán durante una buena parte de la noche.

Existe una noche especial durante este mes llamada “Lailatul Qadr” (la Noche del Destino), que es mencionada en el Corán, como una noche de misericordia y luz. Cualquier oración o acto de adoración que se lleve a cabo en ella tiene más valor que la suma de los realizados durante un período de mil meses. En esa noche se conmemora la primera revelación del Corán al Profeta Muhammad a través del Ángel Yibril.

Fuente: https://www.webislam.com/articulos/27354-el_significado_del_mes_de_ramadan.html

Actividad 7.2.2. ¿Quiénes son?

Los objetivos de esta actividad se centran en fomentar la toma de perspectiva y en vincular empatía con los valores y necesidades universales. Para ellos utilizaremos ejemplos de foto-retrato de personas de diferentes etnias y un espejo.

Se proporcionan como estímulos foto-retratos de personas de diferentes culturas, neutros y con escasas claves sobre la situación en la que se encuentran. Se pretende que el/la participante haga un esfuerzo por situarse en la situación de un personaje, por tanto, en alguien con quien no le une un vínculo.

Aunque se proporcionan a continuación algunos ejemplos, es recomendable que tengan al menos un mínimo de semejanza con la edad y sexo del/la participante³.

Se presenta la fotografía elegida y se solicita que elabore un relato espontáneo, no necesariamente escrito, que describa quien puede ser, cuáles son sus necesidades básicas, sus aspiraciones, sus temores... La primera cuestión siempre debe ser que le asigne un nombre, con el fin de tratar de hacer el retrato más real o humanizado.

Una vez realizado el primer relato, se presenta una segunda fotografía con las mismas consignas. El/la terapeuta toma notas y en caso necesario dirige sutilmente la actividad hacia las necesidades básicas.

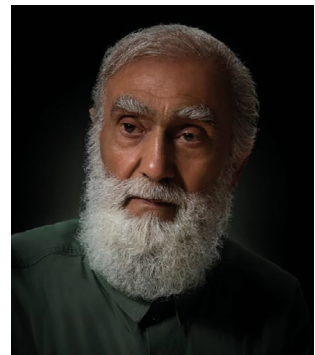
Tras presentar cuatro o cinco retratos, se sitúa un espejo frente a la persona participante y se vuelve a solicitar lo mismo.

Finalmente se resaltan los aspectos comunes, universales, de todas las personas (etnias, culturas) que han servido como estímulos enfatizando su coincidencia con las necesidades propias.

Se contrastan las discrepancias que hayan podido aparecer y se explora cómo se ha sentido realizando el ejercicio. Algunas preguntas podrían ser:

³ Las imágenes seleccionadas proceden del banco de imágenes libres <https://pxhere.com> en donde pueden encontrarse numerosos ejemplos más.

- *¿Cuándo hablabas de los demás de quien hablabas? ¿Hablabas de ti? ¿Proyectabas algo en los retratos? ¿Te cuesta ponerte en la situación de otras personas?*
- *¿Qué te gustaría ver de los demás en ti? ¿Qué te gustaría ver de ti en los demás?*
- *¿Te gusta ver lo que se refleja en el espejo?*



7.2.3. Historias que impactan

Con esta actividad nos proponemos fomentar la expresión de la empatía a través de historias reales de superación personal. A partir de ellas también trataremos de vincular empatía con comportamientos y valores prosociales. La actividad puede realizarse de forma individual o grupal con el mismo formato.

Previamente, el terapeuta habrá seleccionado los materiales que vaya a emplear, entre los aquí propuestos u otros que pueda encontrar. Se recomienda que sean más de uno. En cada una de las propuestas adjuntas se incluye un enlace web en donde se relata o muestra una historia de superación personal. En la mayor parte de los casos se podrán encontrar fácilmente otras fuentes complementarias.

La actividad se presentará de una forma más bien neutra, para no generar expectativas y fomentar cierto factor sorpresa.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

El trabajo posterior a la lectura de los reportajes y artículos de prensa o del visionado de las fotografías y videos, se centrará en el autoanálisis de las reacciones personales suscitadas.

En todos los ejemplos propuestos se podrá vincular de forma sencilla empatía con comportamientos y valores sociales. De este modo, la historia de superación personal pasa a ser también de superación colectiva, a través de la confianza, el apoyo, el acompañamiento o través de los servicios públicos de ayuda. Sin duda, esto incluye un factor motivador añadido.

La actividad se completa ejercitando respuestas de empatía, imaginando que el/la participante pudiera dirigirse a el/la protagonista (*imagina que yo soy... ¿Qué te gustaría decirme? O mejor aún ¿por qué no lo haces?*)

Unas últimas cuestiones como conclusión de la actividad podrían ser:

¿Qué pudieron haber hecho y no hicieron?...

- Deprimirse, tirar la toalla, pensar que no vale la pena el esfuerzo, echar la culpa al mundo, pensar que ellos están mal...

¿Qué nos enseñan?

- Que todos tenemos nuestras limitaciones y que uno hace lo que puede con lo que tiene. Mírate a ti mismo y a los demás con bondad.
- Y que a pesar de esas limitaciones el potencial de cambio, de ser mejores, está en nuestras manos.
- Que es de gran ayuda contar con alguien que confíe en ti y te apoye.

Materiales sugeridos para la actividad

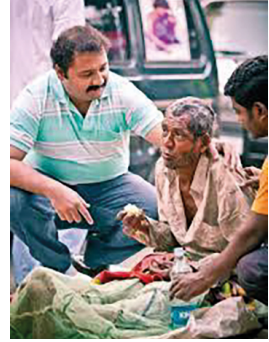
• Una niña consolando a su hermano pequeño con cáncer.

La madre de los hermanos ha publicado esta fotografía junto a comentarios como el siguiente: *“Ella no estaba segura de lo que estaba pasando. Todo lo que sabía era que algo andaba mal con su hermano, su mejor amigo. Poco más de un mes después de ser dado de alta del hospital, ella lo vio luchar para caminar y luchar para jugar. El hermano pequeño vivo, enérgico y extrovertido que una vez conoció ahora era un niño tranquilo, enfermo y con mucho sueño”*



https://www.huffingtonpost.es/entry/una-nina-consolando-a-su-hermano-pequeno-con-cancer-la-imagen-que-se-ha-vuelto-viral_es_5d793218e4b06028fd35f1e2?ncid=other_topnaventr_coabgdcpxri&utm_campaign=topnav

- **Narayan Krishnan: el chef de los pobres.** El joven Narayanan Krishnan estaba llamado a ser un famoso chef y trabajaba en un lujoso hotel en Suiza. En uno de sus viajes para ver a su familia, en su ciudad natal de Madurai en la India, Narayanan vivió una experiencia que cambiaría su vida para siempre. Se encontró en la calle con un anciano que en la desesperación ante la falta de alimento estaba comiendo sus propios excrementos. Tras alimentar a aquel hombre, abandonó su trabajo y se quedó en la India para fundar la ONG Akshaya Trust. Desde entonces ha servido más de un millón de comidas a ancianos, viudas y discapacitados que son abandonados por sus familias en las calles de Madurai. *Narayanan Krishnan se preguntó: “¿Cuál es mi propósito en la vida?” y la respuesta que encontró fue: “DAR”.*



¿Qué responderías tú si te hicieras esa misma pregunta?

<http://edition.cnn.com/2010/LIVING/04/01/cnnheroes.krishnan.hunger/>

<https://muhimu.es/pobreza-desarrollo/narayanan-krishnan/>

- **Kelvin Doe, la asombrosa historia del niño que «estudió» ingeniería en un vertedero de Sierra Leona.** La vida en Sierra Leona no es fácil, por ello, a pesar de tener solo diez años cada día al salir del colegio, Kelvin Doe acudía a un vertedero cercano a Freetown, la capital del país, a recoger toda clase de desechos tecnológicos para ayudar a salir adelante a su familia. Fruto de esa actividad, comenzó a sentir una gran fascinación por los componentes electrónicos, por lo que se quedaba con algunos para experimentar con ellos...



Fotografía de Gibby Zobel

<https://www.abc.es/tecnologia/redes/20140704/abci-sierra-leona-201407040948.html>

- **Lizzie Velásquez, “la mujer más fea del mundo”** Lizzie Velásquez, estadounidense de Texas, tenía 17 años cuando consultando YouTube le llamó la atención un video titulado “La mujer más fea del mundo”. Duraba apenas ocho segundos y ya tenía cuatro millones de visualizaciones. Le ganó la curiosidad e hizo clic. Y se quedó de piedra. La mujer de la que hablaban era ella...



https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/03/150314_historia_superacion_mujer_mas_fea_lv

- **Malala, de víctima terrorista a premio Nobel.** El 9 de octubre de 2012 Malala Yousafzai recibió un disparo en la cabeza cuando regresaba en autobús de la escuela a su casa en la ciudad de Mingora, en el noroeste de Pakistán. El motivo del ataque perpetrado por el Talibán era claro: esta joven de 16 años se había atrevido a levantar su voz para defender el derecho a la educación de las niñas. Tras el atentado ha dedicado su vida a luchar por los derechos de las mujeres y de los niños. En 2014 recibió el premio Nobel de la Paz.



https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/10/131007_malala_historia_lp
<https://www.malala.org/>

- **Idris:** el hombre que limpiaba alcantarillas para que sus hijas fueran a la universidad. «Cuando sus hijas eran pequeñas, Idris prefería no contarles la verdad sobre su empleo. “Nunca quise que se sintieran avergonzadas por mi culpa. Cuando la más pequeña me preguntaba a qué dedicaba, solía decirle de forma titubeante que era un obrero. Antes de llegar a casa tomaba una ducha en baños públicos, de esa manera no dejaba pista del trabajo que hacía”, relata Idris, que quería que sus hijas caminaran siempre con la cabeza bien alta». Gracias a su esfuerzo y con la ayuda de sus compañeros Idris pudo ver cumplido su sueño. Esta historia de vida, y muchas otras, fue recogida por el fotógrafo bangladesí GMB Akash, compartida junto a otras impactantes imágenes a través de sus cuentas y página personal (www.gmb-akash.com)⁴ Disponible en:



<http://saludnitida.info/2017/10/06/limpiaba-alcantarillas-hijas-fueran-la-universidad/>

Actividad 7.2.4. Entre sesiones. ¿Cómo te verán? A partir del ejercicio How are you seen? del manual Challenge to Change. (NIACRO, 2012 p. 34)

Mediante esta actividad trataremos de adoptar la perspectiva de las personas afectadas por el terrorismo.

Sternberg (2010) dentro del marco de su teoría triangular del odio, señala que “tal vez el mejor modo de combatir el odio sea por medio de la sabiduría”. La enseñanza de la sabiduría pone en juego elementos como el pensamiento dialógico, el pensamiento dialéctico, infundir valores y pensar a largo plazo. El pensamiento dialógico supone ver las

⁴ Fotografía de GMB Akash procedente del enlace aportado para consultar la noticia.

cosas desde la perspectiva de la otra persona y según señala dicho autor “las personas que odian normalmente no realizan ningún esfuerzo en ese sentido” (p. 265).

Al proponer la actividad se pretende incidir en este tipo de pensamiento. Podemos tomar como referencia tanto a una víctima directa, como considerar también la perspectiva de otras personas conectadas con los hechos: familiares o amistades de la víctima, familiares o amistades del autor o autora, así como al grupo de referencia destinatario del delito (occidentales, infieles, etc.).

Puede realizarse tanto en formato individual como grupal.

La tarea consiste en responder al enunciado que figura en el documento que se encuentra a continuación, de forma honesta y sincera. Se trata de un proceso desafiante que con toda probabilidad requerirá de apoyo y persistencia por parte del/la terapeuta. Por ejemplo:

Quizá te hayas sentido mal al realizar la actividad..., los juicios que crees que se hacen sobre ti, y que te etiquetan, con un poco que pongas de tu parte podrías comprenderlos y entenderlos como normales. Pero la clave, lo importante, lo que de verdad está en juego no eres tú como ser humano sino tu comportamiento, tu conducta... Y eso se puede cambiar. Cuando te sientas mal, piensa en lo que puedes hacer para mejorar y crecer, como el tenista que no da una bola por perdida y recupera el partido. Estás aquí y eso ya es importante.

¿Cómo te verán?

Trata de ponerte en el lugar de la otra persona, aunque no te resulte sencillo, y responde a la siguiente pregunta: *¿Cómo crees que te verán hoy aquellos que fueron afectados por los hechos que te han traído aquí? ¿O por aquellos hechos que otros cometieron y que en algún momento has apoyado y defendido?*

Piensa un poco y escríbelo:

SESIÓN 3. EMPATÍA CON LAS VÍCTIMAS I

1. Introducción

Las dos siguientes sesiones de la unidad tienen como objeto de atención a las víctimas y supervivientes del terrorismo. En esta primera, sin embargo, partiremos del propio terrorista/combatiente como posible víctima de la manipulación o el engaño, así como los procesos de transición hacia la no violencia que encierran también aspectos traumáticos para este. La primera actividad que se propone es un ejercicio de auto apertura mediante el que se fomenta la expresión del propio dolor o malestar. A continuación, a partir de la actividad propuesta entre sesiones se tomará la perspectiva de las víctimas para tratar de comprender su consideración hacia el/la terrorista o hacia quienes les apoyan. Mediante los testimonios incluidos en la actividad *transformaciones personales* se explora el torbellino emocional de quienes deciden abandonar la violencia, no exento de contradicciones y ambivalencia, que en definitiva se debe a un sufrimiento por haber causado dolor. Por último y reconociendo la legitimidad y sinceridad del deseo de cambio del interno/a, que se manifiesta a través de su participación en el programa, de nuevo se realiza un ejercicio con el objetivo de despertar empatía en otras personas.

2. Objetivos

- Tomar conciencia del sufrimiento de distintos tipos de víctimas.
- Promover la toma de perspectiva y la orientación empática.
- Detectar factores que estén bloqueando o inhibiendo la respuesta empática.

3. Contenido psicoterapéutico

El conjunto de circunstancias que influyen en que dé comienzo un proceso de desradicalización violenta engloba múltiples aspectos que operan simultáneamente. Bjørgo y Horgan (en Altier, Thoroughgood y Horgan, 2014) los han clasificado en factores *push* y *pull*. Los primeros se refieren a aspectos relacionados con experiencias individuales que impulsan a abandonar los grupos terroristas mientras se forma parte de ellos. Los factores *pull* se refieren a influencias externas que atraen a las personas hacia un modo convencional de vida (tabla 1).

FACTORES PUSH	FACTORES PULL
<ul style="list-style-type: none">• Expectativas insatisfechas.• Desilusión con las estrategias y acciones del grupo terrorista.• Desilusión con miembros del grupo.• Falta de habilidad para encarar los efectos físicos y psicológicas de ejercer violencia.• Dificultad para mantener un estilo de vida clandestino.• Pérdida de fe en la ideología.• Burnout.	<ul style="list-style-type: none">• Lealtades en competencia (nuevo grupo o causa, religión, familia...).• Interacciones positivas con personas moderadas.• Demanda u oportunidades de empleo o educación.• Matrimonio, pareja, familia.• Incentivos económicos.• Amnistía.

En relación con los objetivos de esta unidad, destaca dentro de los factores *push* la dificultad para encarar la violencia, que se traduce en un sentimiento de haber llegado demasiado lejos cuando se confronta con la amarga realidad de haber atentado contra personas inocentes. Por parte de los factores *pull*, las relaciones positivas con personas de ideología moderada contribuyen a romper la visión monolítica sobre el endogrupo y a su vez disminuir las distancias con el exogrupo.

El reconocimiento de la otra persona, de su individualidad y su humanidad, así como el reconocimiento del daño, es por tanto un factor de primer orden para la desvinculación con el grupo terrorista o violento. En este sentido, González et al. (2013) recuerdan que “distintos estudios han mostrado que la capacidad para comprender la perspectiva con que la otra parte experimentó el conflicto es importante para aceptar la posibilidad de perdonar al exogrupo” (p. 142).

Aceptar a la persona que una vez fue odiada o demonizada es parte de un proceso que requiere tiempo, que implica un cambio de mentalidad y de una visión de un mundo dividido entre buenos y malos.

Garfinkel (2007) realizó una serie de entrevistas telefónicas a antiguos militantes de grupos violentos que optaron por el abandono de las armas y por la vía de la reconciliación. En los relatos sobre la conversión religiosa, era frecuente que esta obedeciera más a cuestiones emocionales que intelectuales (ideología). En muchas ocasiones, este proceso se describe como un enamoramiento ciego hacia una figura de autoridad o hacia un grupo de iguales que le prodigaba amor y aceptación. Los conversos entrevistados generalmente durante los dos años previos habían experimentado algún tipo de crisis personal y la nueva religión supuso un alivio para su desesperación y rabia, así como un cambio positivo en su autoconcepto. En un 25% de los casos estas crisis obedecían a sucesos traumáticos de consideración como una violación, accidentes o enfermedades graves.

Estas experiencias de crisis personal y traumáticas, como muertes o encarcelamiento, también fueron el punto de partida para comenzar el proceso de desvinculación de la actividad violenta. A diferencia de la conversión, en sus primeras etapas se experimentaba una pérdida de vínculos afectivos y un sentimiento de soledad. A pesar de ello, en la mayoría de las narrativas se menciona, al menos, una persona de apoyo en la que confiar, o una fuente en la que inspirarse en caso de que no existiese una persona de carne y hueso. Otras experiencias claves surgen ante determinados comportamientos compasivos genuinos por parte del supuesto enemigo, por ejemplo, durante ingresos hospitalarios al ser atendidos por sanitarios rivales. Por tanto, la figura de un mentor, amigo o referente, que constituya un soporte de esta transformación debe constituir una pieza clave dentro de la intervención.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

En esta sesión continuamos ejercitando la toma de perspectiva, esta vez dirigida hacia personas que abandonaron la actividad violenta. Existen múltiples factores y circunstancias relacionados con el comienzo de un proceso de desradicalización. Estos se irán exponiendo a través de testimonios de personas arrepentidas.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

Actividad 7.3.1. Una vez me pasó algo verdaderamente grave...

Actividad 7.3.2. El caso de Lorenzo (actividad alternativa).

Actividad 7.3.3. Asignatura empatía (actividad alternativa).

Actividad 7.3.4. Transformaciones personales.

Actividad 7.3.5. Si estas paredes hablaran... de ti.

Actividad 7.3.6. Entre sesiones. Dos lobos.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 7.3.1. Una vez me pasó algo verdaderamente grave.

Antes de poner en común la actividad entre sesiones, pediremos a la persona participante que trate de recordar alguna ocasión en la que le hubiese ocurrido, a él o a alguien cercano, *algo verdaderamente grave*, no importa si hace mucho tiempo de ello. Tras unos momentos de reflexión, pediremos que describan brevemente la situación y, sobre todo, las diferentes reacciones personales y las consecuencias deri-

vadas de aquello. Si es necesario, ayudaremos con preguntas para centrar y concretar la exposición. Exploraremos igualmente la posible conclusión de aquella situación o si aún permanece abierta. El/la terapeuta actúa como modelo de escucha activa y empática.

- *¿Recuerdas una situación en la que a ti o a alguien muy querido para ti le ocurrió algo verdaderamente grave? Por favor describe qué pasó.*
- *¿Qué consecuencias tuvo?*
- *¿Cómo te sentiste?*
- *¿Cuáles fueron las reacciones de los demás hacia ti o hacia esa persona?*
- *¿Aún te afecta?*

En caso de encontrar dificultades para recordar situaciones concretas con un contenido relevante, se proponen las dos siguientes actividades alternativas. La primera de ellas se basa en un libro ilustrado infantil titulado **“El cazo de Lorenzo”** creado por Isabelle Carrier. Está destinado a explicar a los menores los problemas de las personas con discapacidad, el rechazo y la empatía que despiertan en los demás. Puede ser de utilidad para todas las edades y para otras temáticas, puesto que el cazo que Lorenzo arrastra es una metáfora aplicable a cualquier dificultad. El cuento se encuentra disponible en versión animada en castellano. Por su sencillez será aún de mayor utilidad con participantes que presenten dificultades idiomáticas. (Actividad 7.3.2).

La segunda actividad alternativa también es audiovisual y se centra en el acoso escolar. Se titula **“Asignatura Empatía”** (Actividad 7.3.3).

A continuación, se pone en común la actividad entre sesiones *¿Cómo te verán?*, planteando preguntas complementarias como las siguientes:

Para realizar el trabajo que acabas de presentar habrás tenido que intentar meterte en la piel de otro. Y no habrá resultado sencillo. Habrás tenido que imaginar sus pensamientos y sentimientos, dejando un poco de lado los tuyos propios... también habrás tenido que imaginar las consecuencias de todo aquello que hiciste o que otras personas hicieron.

- *¿Qué te ha parecido el ejercicio?*
- *¿Mientras escribías surgieron emociones negativas? ¿Y positivas? ¿Dirigidas hacia quién?*
- *¿Escribir desde la perspectiva de otro te ha ayudado a comprender mejor lo que sucede o sucedió?*
- *No sólo escribir ¿Hablar con alguien de lo que ocurre te ayudaría? ¿En qué sentido?*
- *¿Cómo te sientes ahora? ¿Qué es lo que puede haber en juego para que te sientas así?*

En caso de que el o la participante no haya realizado este ejercicio, se explorarán los motivos de ello, si es una respuesta defensiva, negacionista, o incluso hostil. Siguiendo la estrategia de esta unidad se pondrá especial cuidado para evitar transmitir un sentimiento de culpabilización.

Actividad 7.3.2. El cazo de Lorenzo (actividad alternativa)

“Con palabras simples y unas ilustraciones tiernas y divertidas, la autora recrea el día a día de un niño diferente: sus dificultades, sus cualidades, los obstáculos que tiene que afrontar. El cazo de Lorenzo llena un vacío, conmueve al lector, sea cual fuera su edad. Pero lo que más llama la atención es la sencillez del dibujo y del concepto. Un cuento metafórico para hablar de las diferencias a los más pequeños. Trata de la superación de un niño con dificultades para sobrellevar el día a día” (Editorial Juventud. Autora Isabelle Carrier).



Existen varias versiones animadas disponibles en la web y numerosas propuestas para trabajar con este recurso. <https://www.youtube.com/watch?v=5pUmAOTQqCg>

- *¿Los cuentos son sólo para los niños y las niñas?*
- *¿Cómo ven a Lorenzo las otras personas cuando va arrastrando el cazo?*
- *¿Alguien ayuda a Lorenzo?*
- *¿Podríamos decir que todos tenemos o llevamos nuestro propio cazo?*
- *¿Hay algo de nosotros mismos que nos impide hacer las cosas que quisiéramos?*
- *¿Hemos sentido el rechazo de otras personas en alguna ocasión?*
- *¿Hemos rechazado o marginado a alguien porque lo considerábamos diferente?*
- *¿Cómo se sentiría esa persona si le ayudáramos?*
- *¿Cómo nos sentiríamos nosotros?*
- *¿Nos hemos sentido alguna vez diferentes?*
- *¿Seríamos capaces de hacer como la señora del cuento: ver lo bueno que tiene cada uno y aceptar sus diferencias?*

Actividad 7.3.3. Asignatura empatía (actividad alternativa)

Este recurso se presenta como “un proyecto desarrollado por Samsung y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para concienciar e intentar reducir el acoso escolar implicando a los alumnos en la propia resolución del problema.

Está basado en un vídeo de Realidad Virtual con la idea de llegar al



máximo número posible de alumnos de Educación Secundaria y enmarcarlo como parte del Plan Nacional de Convivencia Escolar. El vídeo está realizado siguiendo códigos de comunicación afines a los alumnos del siglo XXI, donde se integra el mundo real y digital, siguiendo códigos de lenguaje con los que se sienten identificados. Nota informativa: Su propósito es concienciar a los espectadores ya que, según estudios realizados, el proceso de aprendizaje que se produce a través de una visualización en realidad virtual es de un 90 por ciento, frente a un 5 por ciento que se consigue tan sólo con la lectura.”

Como en el caso, anterior puede ser recomendable para personas con dificultades para expresarse en castellano, así como para quienes sean usuarios de redes sociales y hayan cometido delitos a través de ellas. Para trabajar con este recurso puede utilizarse preguntas similares a las que figuran en la actividad anterior.

<https://samsungvr.com/view/61RNRPdml6n>

<https://www.youtube.com/watch?v=dH8N2LORCuA>

Actividad 7.3.4. Transformaciones personales

Los procesos de cambio no están exentos de dificultades, tanto externas como internas. Es habitual que surjan contradicciones, retrocesos y ambigüedades. Como se ha presentado en la introducción de esta unidad, son diversas las vías para reconsiderar aquello que daba sentido a una vida, entre ellos el hecho de haber causado víctimas o de sentirse víctima de un engaño.

Para ayudar a visualizarlo, se propone utilizar como recursos testimonios de antiguos combatientes, captadores, militantes o simpatizantes, tratando de enfatizar, con mayor o menor profundidad que se encuentran en una encrucijada.

Algunas cuestiones a plantear:

- *¿Te sientes identificado? ¿En qué aspectos?*
- *¿Puedes ponerte en el lugar del o la protagonista? ¿Qué te lo impide?*
- *¿En algún momento te has sentido de forma parecida? ¿En este programa?*
- *¿Cuál fue el detonante?*
- *¿Piensas en las víctimas? ¿Por qué sí y por qué no?*

Recursos para la actividad

- **ExYihadistas** (RTVE, emitido el 5 de marzo de 2018).

“Dos ex yihadistas franceses acceden a hablar con *En Portada* y nos dan claves sobre el proceso de radicalización y sobre su abandono de esa ideología. Son David Vallat, que se entrenó en Afganistán con Al Qaeda y fue condenado por su participación

en la red que perpetró el atentado de la estación de Saint Michel, en París; y Farid Benyettou, condenado por reclutar a jóvenes para combatir en Irak, entre ellos, a los hermanos Chérif y Saïd Kouachi, autores de la matanza en la revista satírica Charlie Hebdo”.

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/en-portada/portada-ex-yihadistas/4506250/>

Este documental se propone como actividad también en la unidad destinada a Autoeficacia (actividad 10.2.4), si bien con una metodología diferente. Se recomienda, por tanto, revisar ambas propuestas.

Extractos del documental ExYihadistas

“Frente a la muerte, necesito reírme, no tenerle miedo”.

“Es una ideología que te recupera una vez que eres la oveja descarriada del rebaño”. “Proponía una revancha a egos ofendidos, humillados”.

“El único legislador es Dios”.

“Al salir te sientes en el vacío. Cuando tienes la vida tan estructurada, desde que te despiertas, sabes lo que hay que hacer, a qué hora, cómo hacerlo... entonces tienes que pensar por ti mismo, tomar tus propias decisiones, es tan desestabilizador... te da tanto miedo que el primer reflejo es volver al grupo”.

“Dar marcha atrás es reconocer que has perdido años”.

– ¿Has matado a alguien?

– “No lo sé, yo disparaba de lejos a gente que disparaba... pero dejaron de disparar así que quizá estén muertos. Pero en última instancia no me importa porque no he matado a personas desarmadas. Por suerte no he matado a civiles, porque hoy me costaría mucho vivir con esa realidad”.

“Creía tener derecho a matar”.

“El proceso de radicalización nos enseña a separarnos del mundo a estar solos con los yihadistas”.

“Mis antiguos camaradas me quieren asesinar y mis enemigos me tratan con humanidad”

• **Yasin Malik, Cachemira: una conversión de la prisión a la no violencia**

Renee Garfinkel (2007) ha estudiado las dinámicas de transformación personal de antiguos extremistas violentos que han pasado a convertirse en líderes y defensores de la paz y el diálogo. Para conocerlos directamente se ha desplazado a zonas de conflicto alrededor del mundo. Yasin Malik es un ejemplo de ello. (Documento de trabajo).

Yasin Malik, Cachemira: una conversión de la prisión a la no violencia

A pesar de apoyar la violencia y actuar bajo la bandera de un grupo islámico, Yasin Malik rechazaba ser calificado como un “extremista religioso”. Se consideraba un moderado secular. Su extremismo era de tipo nacionalista. Como converso hacia la no violencia, incluye entre sus modelos a seguir tanto hindúes, cristianos y líderes seculares. No obstante, también señala lo siguiente: “Considero que Mahoma fue el padre de la no violencia. Durante trece años sufrió persecución y humillación... El alma del islam, su esencia, es no violenta”.

Cuando era joven, Malik fue líder de la Liga Islámica de Estudiantes, comprometido con la lucha armada por la independencia de Cachemira. Cuenta con un historial de completa violencia, primero como víctima, luego como perpetrador. Como comandante en jefe de las fuerzas islámicas fue arrestado durante las masacres de 1990 en Cachemira, y cumplió una larga condena en régimen de aislamiento.

Esta no fue su primera condena, ni sería la última. Su vida es, en buena parte, una cronología de ataques, arrestos y palizas, encarcelamiento, tortura y brutalidad. Señala que ha sido encarcelado más de doscientas veces. Siendo aún el presidente del Frente de Liberación del Jammu y Kashmir, Malik teme que algún día atenten contra su vida.

Durante los años en que permaneció en aislamiento tuvo tiempo suficiente para leer. Estudió las teorías sobre la no violencia y se comprometió con ellas. Gandhi y otros personajes no fueron tan solo modelos y su inspiración; en su aislamiento se convirtieron también en sus compañeros, sus mentores. Eran su “apoyo espiritual mientras se acostumbraba al sufrimiento”. Sobre todo, le enseñaron paciencia y a tener esperanza. Igual que ellos esperaron pacientemente, y finalmente vencieron, él y su nueva causa también lo harían.

El trauma y la pérdida ocupan un lugar destacado en la transformación espiritual de aquellos que dejan atrás la violencia. Las experiencias de abuso y pérdida física de Malik son de proporciones míticas. Para algunas personas, el dolor traumático y la pérdida se convierten también en oportunidades. Cuando Malik fue hospitalizado para realizarle una importante cirugía, se dio cuenta de que los dos médicos hindúes que con tanta ternura lo trataban sabían que él era un terrorista. Podrían haber actuado con negligencia, o algo peor. Podrían haberle considerado como su enemigo, quizás incluso deberían haberlo hecho. Sin embargo, lo trataron con compasión. Al igual que muchos otros que han cambiado sus actitudes y comportamientos hacia sus enemigos, Malik señala que el hecho de haber sido tratado con compasión en un momento de necesidad fue un aspecto crucial en su vida.

El aislamiento representa una pérdida casi total, y fue en esas profundidades que Malik pudo reflexionar e identificarse con aquellas personas que en otros tiempos y en otros lugares condujeron a sus seguidores por la vía de la no violencia. De esta manera, él mismo se convenció de que esa sería la forma adecuada para su pueblo, crear una cultura de la no violencia y comprometerse con ella.

Malik declaró un alto el fuego unilateral en un momento en el que había 50.000 militantes cachemires, demostrando de este modo su profundo compromiso con la no violencia.

Hoy, las convicciones de Malik se extienden más allá de la autodeterminación por Cachemira. “Quiero extender la cultura de la no violencia en el mundo”, dijo. Cree que los medios de comunicación juegan un papel en contra de ello al enfocarse obsesivamente en la violencia, y que podrían tomar diferentes posturas para ayudar a crear un espacio para la no violencia.

- **Shamima Begum, la joven británica que se unió a Estado Islámico y ahora quiere regresar a Inglaterra para dar a luz**

“Huyó de su hogar a los 15 años, cuando solo era una colegiala, para convertirse en una “esposa de combatientes” del autodenominado Estado Islámico. Después de perder a sus dos primeros hijos, desea volver a Inglaterra para dar a luz al tercero y asegurarle un futuro mejor. Sin embargo, dice no arrepentirse de nada de lo que ha hecho y añade *«He visto cabezas (resultado de decapitaciones) apiladas en botes de basura. Pero no me han perturbado para nada»*. No se recomienda la lectura literal del artículo periodístico por los juicios de valor que contiene, siendo más recomendable realizar una selección a o adaptación de algunos párrafos”.

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-47236770>

- **Un excombatiente del Daesh encarcelado en Siria: “No me arrepiento de nada”**

Hisham al Arabi Maluk, conocido como Abu Marian al Magrib, asegura que no se arrepiente de haber pertenecido a las filas del grupo yihadista. “No me arrepiento, porque no hay nada de lo que arrepentirme”.

Al ser preguntado por las atrocidades cometidas por el grupo terrorista, como los asesinatos, las torturas y la esclavitud sexual, asegura que esos “errores” le llevaron a dejar las armas y entregarse.

<http://www.rtve.es/temas/terrorismo-yihadista/15370/249/>

- **Un ex jefe del IRA: “Ninguna causa merece todo el dolor que provocamos”**

A finales de los setenta manifestó públicamente su disconformidad con el terrorismo, pidió perdón a las víctimas y renegó del IRA. Lo hizo tras varios años privado de libertad. Fue condenado a 30 cadenas perpetuas y tras 14 años en prisión recorre el mundo explicando cómo llegó a repudiar el terrorismo y la violencia. “Durante años pensé que la violencia era la salida, pero no, la solución es el diálogo y ninguna causa merece todo aquel dolor que provocamos”, así se ha dirigido hoy a un público juvenil el ex jefe de explosivos de la banda terrorista IRA, Shane O’Doherty.

https://elpais.com/ccaa/2014/10/10/catalunya/1412960915_962437.html

- **Testimonio de un ex yihadista**

Ali Hassan combatió en las montañas Sinjar (en Nínive) y en varias batallas cerca de la frontera con Siria, pero reconoce que tuvo muy malas experiencias. “En más de una ocasión tuvimos que retirarnos y vi morir a muchos compañeros”. Este joven yihadista acabó sintiéndose decepcionado por el grupo y decidió desertar. “Nada fue lo que esperaba. Me engañaron”. “Abu Bakr al Bagdadi nos ha abandonado. Mi generación no ha conocido otra cosa que la yihad. Nos sentimos perdidos”.

<https://www.eltiempo.com/mundo/medio-oriente/testimonio-de-yihadista-desertor-del-estado-islamico-en-irak-11858>



Ideas y sugerencias.

Aunque durante la sesión se hayan abordado superficialmente las consecuencias sobre las víctimas, se habrá generado con toda probabilidad cierta tensión y habrán aparecido mecanismos defensivos y justificaciones, abiertamente o de forma encubierta.

Al objeto de rebajar esta tensión, aumentar la autoconfianza y añadir un aspecto positivo, se plantea el siguiente el ejercicio de auto-revelación, que también puede plantearse como continuación o complemento de los realizados en sesiones anteriores (¿Quiénes son?-El espejo). Consiste básicamente en permitirse expresar aquellas cualidades positivas que aparentemente no se perciben o que están ocultas para quienes no pueden o no quieren ver más allá de la etiqueta terrorista, FIES, etc. (Actividad 7.3.4. (Si estas paredes pudieran hablar...)) de ti y actividad entre sesiones "Dos lobos".

Actividad 7.3.5. Si estas paredes pudieran hablar... de ti

Las actividades anteriores se enfocaron en aspectos poco deseables del comportamiento, para contrarrestarlo se propone la presente actividad. Tiene también como objetivo suscitar la empatía de los demás hacia uno mismo y reescribir la propia historia.

Este ejercicio puede ser utilizado dentro de la sesión y profundizarlo como tarea entre sesiones.

Se solicita que trate de hacer ver a quienes solamente perciben a la persona terrorista o simpatizante, aquellos aspectos positivos y prosociales, de sí mismo/a.

Si estas paredes pudieran hablar... de ti

Pasas mucho tiempo en la celda, quizá acompañado, pero muchas veces solo con sus pensamientos. ¿Qué ocurre ahí dentro? ¿Qué ocurre en esa persona que está allí dentro? ¿Quién es? ¿Qué le preocupa? ¿Qué siente? Ha cometido un delito o puede que tenga una etiqueta que pesa como una losa, y eso lo empaña todo.

Esa persona eres tú.

Piensa en esas personas que solamente pueden ver una parte de ti. Puede que tengan sus motivos para ello, puede que no. ¿Si las paredes de tu celda pudieran hablar, que dirían sobre ti? Ellas que te conocen tan bien.

Actividad 7.3.6. Entre sesiones. Dos lobos

Se entrega como lectura el texto de autocrecimiento "Dos lobos". Aunque no se cite expresamente "el odio" como una de las características de uno de los dos lobos, la añadiremos a la hora de trabajar el texto durante la próxima sesión. Es precisamente "el odio" hacia el enemigo (las que serán víctimas del terrorismo) una de las consig-

nas transmitidas en los mensajes de adoctrinamiento. Para el trabajo individual y posterior puesta en común pedimos una reflexión sobre la manera en que cada participante alimenta a su lobo bueno y a su lobo malo, con qué modos de comportamiento lo hacen.

- **Dos lobos** (Leyenda atribuida al pueblo Cherokee)

Un anciano lleno de sabiduría le dijo una vez a su nieto:

- “Hijo mío, dentro de todos nosotros tiene lugar una batalla entre dos lobos. Uno es malo; es la ira, la envidia, los celos, la culpa, el resentimiento, la avaricia, la lamentación, la mentira, la vanidad, la superioridad y el ego...”.
- “El otro es benévolo, es la dicha, la paz, el amor, la esperanza, la serenidad, la humildad, la amabilidad, la bondad, la generosidad, la empatía, la verdad”

El nieto pensó en ello unos instantes y luego preguntó al abuelo:

- ¿Cuál de los dos lobos gana?

El anciano se limitó a responder:

- Aquel al que alimentas.



SESIÓN 4. EMPATÍA CON LAS VÍCTIMAS II

I. Introducción

En esta última sesión realizaremos un acercamiento hacia las víctimas y sus supervivientes a través de sus testimonios. Se complementa con una exposición psicoeducativa relacionada con los tipos de víctimas y los principales efectos de los delitos violentos, sin olvidar remarcar también los efectos expansivos de la violencia.

El foco principal de atención se centra en víctimas denominadas “inocentes” o civiles, sin por ello olvidar que todas las víctimas siempre son inocentes. Al respecto, Bandura (1990), señala que “desde un punto de vista psicológico, la violencia dirigida hacia personas inocentes es mucho más horrorosa que la dirigida hacia figuras o personalidades políticas. Es más sencillo encontrar individuos dispuestos a atentar o secuestrar a políticos a quienes se odia o funcionarios y diplomáticos de países extranjeros que apoyan a regímenes opresores. Sin embargo, masacrar a sangre fría a mujeres y niños en autobuses, centros comerciales o aeropuertos requiere de poderosos mecanismos psicológicos de desconexión moral. Es necesario un entrenamiento psicológico intensivo en desconexión moral para crear la capacidad de asesinar personas inocentes como una forma de derrocar gobiernos y sus leyes o alcanzar otros objetivos políticos”.

2. Objetivos

- Tomar conciencia del sufrimiento de distintos tipos de víctimas.
- Promover la toma de perspectiva y la orientación empática.
- Detectar factores que estén bloqueando o inhibiendo la respuesta empática.

3. Contenido psicoterapéutico

En esta sesión conoceremos de primera mano los efectos del terrorismo y la violencia a través de los testimonios de sus víctimas. Los actos terroristas afectan a un amplio rango de personas, dependiendo principalmente del grado de exposición en el que se han visto inmersos. En la siguiente tabla se muestra un desglose de las principales categorías (Hill, 2009).

VÍCTIMAS PRIMARIAS O DIRECTAS	Aquellas que se encuentran en el área inmediata del atentado terrorista. Pueden ser clasificadas en quienes sufrieron lesiones, torturas o fueron asesinadas, y aquellas que fueron testigos del ataque o fueron objeto de amenazas sin sufrir lesiones.
VÍCTIMAS PROFESIONALES/ VOLUNTARIAS DIRECTAS	Personas que se encuentran en la escena del atentado terrorista como parte de su trabajo o como voluntarios (policías, bomberos, servicios de emergencias, periodistas...). Algunos de estos profesionales pueden haber recibido un entrenamiento previo para actuar en este tipo de situaciones.
VÍCTIMAS SECUNDARIAS O INDIRECTAS	Incluye a familiares de víctimas directas, amistades, compañeros/as de trabajo. Son afectados tanto por los daños sufridos por sus seres queridos como por los ajustes necesarios que deben realizar para afrontar la nueva situación. Por ejemplo comprender sus propias reacciones emocionales o las de la víctima, si esta no ha fallecido.
COMUNIDAD O VÍCTIMAS TERCIARIAS	Personas que forman parte en la comunidad o sociedad en la que se ha producido el ataque. Puede incluir a quienes se sienten afectados por las imágenes que aparecen en los medios de comunicación, a aquellos que se ven obligados a modificar sus rutinas, profesionales que intervienen en una segunda fase, etc.
RE-VICTIMIZACIÓN	Aquellas personas que sufrieron previamente otro ataque terrorista y que reactivan el trauma a partir de los nuevos hechos.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Las reacciones post-incidente no siguen un camino predecible, dependiendo en gran medida de dos factores (Alexander y Klein, 2005):

- Grado de exposición y las secuelas inmediatas (lesiones, muerte de seres queridos, testigo de imágenes impactantes...).
- Nivel personal de vulnerabilidad (estresores previos, historial psiquiátrico...).

La mayoría de las personas no desarrollarán psicopatología, aunque un porcentaje significativo sufrirá un trastorno de estrés post traumático (TEPT), entre un 33-39% de las víctimas directas y el 17-29% de los familiares. Si bien, en la mayor parte de los casos, este trastorno remitirá con el tiempo, en otros el curso se convertirá en crónico (García-Vera, Sanz y Gutiérrez, 2016). Entre las reacciones típicas tras un ataque terrorista, de forma similar a otros delitos violentos, se encuentran las siguientes:

EMOCIONALES	<ul style="list-style-type: none">• Shock, negación, parálisis.• Miedo, ansiedad.• Indefensión, desesperanza.
COGNITIVAS	<ul style="list-style-type: none">• Desorientación, confusión.• Pensamientos, imágenes y recuerdos intrusivos.• Hipervigilancia.• Dificultad de concentración y memoria.
SOCIALES	<ul style="list-style-type: none">• Aislamiento.• Irritabilidad.• Pérdida de confianza.• Conducta evitativa.
FÍSICAS	<ul style="list-style-type: none">• Hipervigilancia.• Insomnio.• Falta de energía.

Aunque la aparición del TEPT es la consecuencia más frecuente, también lo son otro tipo de sintomatologías diferenciadas (Hill, 2009; Muñoz y Navas, 2007):

- Reacciones de rabia, así como deseos de justicia y de asunción de la culpa por parte de quien ocasiona el daño (más de que de venganza).
- Depresión, frecuentemente como reacción retardada (unos 6 meses tras el atentado). En los casos de mayor gravedad pueden aparecer ideas suicidas recurrentes.
- Ataques de pánico, cuando se exponen a situaciones relacionadas con el evento traumático.
- Auto-culpa del superviviente. Reacción de búsqueda de significado.
- Abuso de drogas, como vía de escape principalmente. Esto a su vez contribuye a alejar a la persona de recibir la ayuda adecuada.

- Generalización de las respuestas de evitación y miedo.
- Reacciones en caso de secuestro. Se han descrito estados de pánico ante la posibilidad de ser torturado o asesinado, desesperanza e indefensión. Tras esta reacción inicial pueden aparecer sentimientos de aburrimiento, aislamiento, revisión de su vida, formulación de planes para el futuro, rituales, etc.

Los trastornos psicológicos pueden aparecer en todo tipo de víctimas. En todas ellas la prevalencia se encontrará por encima de la población general. Existe asimismo una alta comorbilidad entre las víctimas de atentado, de manera que es muy frecuente la presencia simultánea de TEPT y Depresión Mayor (García-Vera y Sanz, 2016).

Las víctimas de terrorismo necesitan rehacer sus vidas y reconectar con sus sentimientos de seguridad, confort y protección. No se trata de regresar al estado previo sino de encajar esta experiencia en su nueva realidad. Se ha descrito un patrón común de efectos psíquicos en las víctimas de acciones violentas, en el que se observan las siguientes fases (Muñoz y Navas, 2009):

- Fase de negación. Aparentemente como un mecanismo de defensa.
- Segunda fase. Tras la asunción de la realidad surgen reacciones de pánico y terror.
- Tercera fase. Aparece un cuadro depresivo asociado al trauma.
- Cuarta fase. Resolución del conflicto mediante la integración psíquica.

Mate (2007) señala que existen 3 dimensiones a tener en cuenta a la hora de analizar el daño que causa el terrorismo:

- a) Daño personal: muerte, mutilación, tortura y/o la amenaza que se debe reparar.
- b) La negación a la víctima de la condición de ciudadano dentro de la sociedad a la que aspiran quienes ejercen y apoyan el terrorismo.
- c) El daño que sufre la sociedad al verse privada de sus víctimas, que son exterminadas, y victimarios, que son declarados como delincuentes. Y se produce una fractura social entre sujetos y objetos de la violencia cuando los primeros son tratados como héroes y los segundos como culpables.

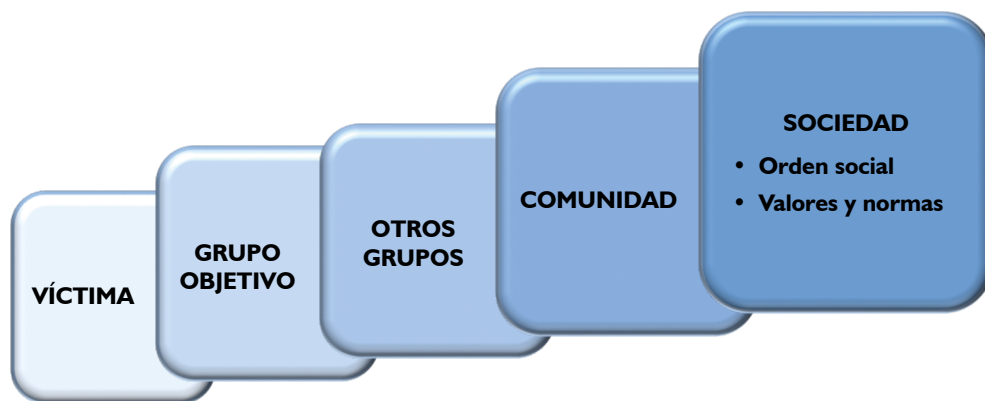
Las respuestas deben ser el reconocimiento social e institucional de la condición como ciudadano de la víctima y la reconciliación, siempre que esto no suponga un desprecio de las injusticias recibidas. En muchas ocasiones, esta respuesta se ha caracterizado por el silencio y el olvido, cuando no por el apoyo al terrorista. Estas situaciones constituyen formas de victimización secundaria.

Como resumen final se toma prestada una reflexión del profesor Baca Baldomero (extraída de Varona, 2009), "...ante una situación traumática del tipo que sea (desde la más leve a la más grave) quien la sufre se ve obligado a desarrollar una conducta de respuesta que depende de sus capacidades personales, entre las que hay que considerar, no sólo la estructura y los recursos de su personalidad sino también su capacidad

intelectual, su bagaje cultural, el medio social en que se apoya, etc., etc. Todo este complejo conjunto de factores, unido a las experiencias anteriores en la resolución de las posibles situaciones traumáticas sufridas (que no tienen que ser necesariamente del mismo tipo) es lo que posibilitará que la respuesta que se produce sea adaptativa (es decir que tienda a minimizar el daño y a restablecer el equilibrio previo) o sea lesiva e incluso destructiva... las víctimas de los atentados terroristas en España anteriores al 11M fueron consecuencia de un “goteo” (más o menos incesante, según las épocas) de asesinatos que se “olvidaban” al cabo de los pocos días o semanas y dichas víctimas tenían (sobre todo en ciertos lugares) un muy escaso apoyo social, elemento que es fundamental como factor de protección...”.

Reacciones sociales

El terrorismo pretende, a través de sus acciones, crear un estado colectivo de inseguridad y miedo. Cohen (2015) señala que “se trata de una guerra psicológica, tanto racional (por la probabilidad que se le asigna a la existencia de un evento concreto) como irracional (al sobreestimar las posibilidades de llegar a ser víctima) que tiene por objetivo la extensión del miedo” (p. 3). Consecuencia de lo anterior son los efectos expansivos de la violencia y la espiral del odio, que favorece la aparición de posturas extremistas de rechazo e intolerancia que conducen a un callejón sin salida (ver gráfico a continuación).



(A partir de McLaughlin, Malloy, Brilliant y Lang, 2000)

Sin embargo, los y las especialistas están de acuerdo en que la reacción más frecuente entre las personas y los grupos es la resiliencia, no la psicopatología. Incluso el trauma puede tener consecuencias positivas: cohesión, sentido más realista de las prioridades vitales y los valores, sentido de fortaleza y confianza personal.

Vázquez, Pérez-Sales y Hervás (2008), señalan que la mayoría de las personas expuestas a algún tipo de trauma informan que han experimentado alguna clase de beneficio

derivado de la manera en la que lo han afrontado. Esto ocurre igualmente en los casos de terrorismo:

- Desarrollo de fortalezas y nuevas habilidades. Cualquier situación traumática supone un desafío que exige dar más de sí mismo/a.
- Altruismo y conductas filantrópicas.
- Intercambio/expresión social de emociones.
- Emociones positivas: solidaridad, sentimiento de grupo, confianza en los otros, pacifismo, agradecimiento, etc.
- Modificación de la visión del mundo. A pesar de que frecuentemente las víctimas ven afectadas negativamente su visión del mundo como un lugar seguro y sobre la naturaleza bondadosa de las personas, entre la población general se observan reacciones de tipo contrario: confianza en las instituciones y sus representantes, orgullo nacional, confianza en el ser humano, etc.

La perdurabilidad de estas reacciones, especialmente en zonas donde el terrorismo afecta de forma permanente y a gran escala, es una cuestión a debatir. Aunque puede aparecer un efecto de acomodación y cierta insensibilización ante sucesos traumáticos repetidos, también puede derivar hacia un ciclo de cultura de la violencia en la que esta sea asimilada como algo normal (Waxman, 2011). De igual modo, como señala Cohen (2015) las acciones solidarias entre los miembros de una misma comunidad tendrán diferentes consecuencias en función de si previamente existían o no, al menos de manera latente, comportamientos de exclusión sobre otras comunidades, produciéndose fenómenos de xenofobia que puedan servir como caldo de cultivo para nuevos terroristas. Dicha autora llama también la atención sobre la generalización de estos comportamientos excluyentes hacia las poblaciones de refugiados, personas que huyen de un contexto de inseguridad y por tanto víctimas extremadamente vulnerables, por el mero hecho de compartir etnia y religión.

Menores víctimas

Las niñas y niños víctimas de atentados presentan un elevado riesgo de aparición de trastornos en las distintas etapas de desarrollo. Al igual que sucede con los adultos, el TEPT es el de más frecuente. Este además les puede convertir en personas más vulnerables, cuando en el futuro afronten situaciones estresantes o traumáticas que pudieran ser consideradas hasta cierto punto normales (p. ej. conflictos adolescentes con los padres).

Pereda (2012) señala que “la investigación ha demostrado que los niños y niñas suelen presentar síntomas ligeramente distintos a los que manifiestan los adultos, especialmente los preescolares, como son conductas regresivas y somatizaciones –con una mayor dependencia del adulto, dificultades para conciliar el sueño, tras-

tornos de la alimentación–, conductas agresivas –irritabilidad, rabietas, conductas opositoras y destructivas, pesadillas y terrores nocturnos, sentimientos de culpa, así como la representación repetitiva del acontecimiento traumático, mediante juegos y dibujos” (p. 15).

No todos los menores van desarrollar sintomatología, dependiendo en gran medida de su exposición en el atentado y de sus secuelas, del grado de desarrollo y de las reacciones de sus progenitores. Estos pueden tender a subestimar o negar los efectos del atentado sobre sus hijos y de ese modo considerar innecesario buscar ayuda profesional o no hablar con los menores sobre lo ocurrido.

Mujeres

Al igual que sucede en los conflictos armados, en el terrorismo islámico se utiliza la violencia contra las mujeres y niñas como arma para infundir terror, incluyendo violaciones sistemáticas, matrimonios forzados y estratégicos, conversiones forzadas y la esclavitud sexual, constituyéndose de este modo como una herramienta para la captación de terroristas al ser ofrecidas como un premio.

En el *Informe del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia sexual relacionada con los conflictos* (2016), se cita “que la protección y el empoderamiento de la mujer son un elemento central de las estrategias de lucha contra el terrorismo, que tradicionalmente no han tenido en cuenta las cuestiones de género (...). El ataque selectivo a las mujeres y las niñas que acompaña el aumento del extremismo no es incidental, sino premeditado, sistemático y estratégico” (p. 9).

En cuanto al impacto de los atentados, en los estudios sobre victimización infantil se han observado diferencias según el sexo del menor, mostrando las niñas en mayor grado síntomas y trastornos internalizantes (culpa, ansiedad y depresión, miedo por su seguridad y la de sus seres queridos), mientras que los niños desarrollan principalmente problemas de conducta (Pereda 2012).

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

La sesión se destina a ejercitar la empatía hacía las víctimas de atentados y de los conflictos bélicos relacionados. Se toma en consideración no solo a las víctimas directas, sino a todas a quienes afecta de un modo u otro, incluida la propia sociedad. Para conocer su alcance en toda magnitud se deben conocer todos los tipos de consecuencias y las características del trastorno de estrés postraumático. Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible:

Actividad 7.4.1. Colateral.

Actividad 7.4.2. ¿Quiénes son las víctimas?

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.



Ideas y sugerencias.

Las estrategias de captación de terroristas frecuentemente se realizan en forma de propaganda, enfocada en la propia victimización. Para ello se recurre a imágenes de los "crímenes del enemigo", al objeto de fomentar la empatía con los asesinados o heridos y de crear un sentimiento de odio y de venganza.

Este aspecto y su posible permanencia en mayor o menor grado ha de valorarse a la hora de elegir los testimonios y recursos propuestos. Asimismo el/la terapeuta debe ser extremadamente cuidadoso/a y tener presente los juicios de valor, calificativos y expresiones, que a menudo aparecen en estos materiales, que pueden provocar una respuesta defensiva.

Puede añadirse, si se cree conveniente, que este tipo de trastorno puede aparecer también en soldados tras su paso por el frente o en terroristas que toman conciencia de la barbarie cometida.

5. Actividades

Actividad 7.4.1. Colateral

El filósofo y catedrático del CSIC Manuel Reyes Mate en sus análisis sobre la historia y la ética de la humanidad sobre los conflictos armados y el terrorismo, señala:

*“La historia se ha construido sobre víctimas, ya lo dice Hegel en su introducción a la filosofía de la historia. Hegel es como una especie de notario de la realidad, pone sobre la mesa todo lo que la humanidad ha pensado, ha hecho, y trata de encontrar una razón, un sentido a ese rompecabezas. Y queda desconcertado porque el homo sapiens ha sido un hombre profundamente violento, que no sabía dar un paso sin hacer daño. Y le desconcierta porque no parece que un sujeto racional como es el ser humano tenga que avanzar así. Y ese desconcierto le dura 5 minutos, dice: no pasa nada, todo esto tiene un sentido. Ese sentido es el progreso y ese es el precio del progreso. Tiene una expresión durísima: **todas esas víctimas son florecillas pisoteadas en el borde del camino**”.*⁵

La metáfora sobre las *florecciones del camino*, el eufemismo “daño colateral” o expresiones como “mal necesario”, son medios para blanquear la violencia y negar la condición de víctima. Tomando esto como referencia, se propone un ejercicio, también metafórico, para trabajar la consideración de la víctima como tal. En los testimonios incluidos en la sesión anterior ya hubo oportunidad de conocer como el daño ocasionado a la “población civil” o “no armada” pudo ser uno de los motivos para rechazar y abandonar la acción violenta. Sin embargo, no dejan de aparecer noticias sobre “víctimas inocentes”.

Objetivos

- Reconocer la condición de víctima y cuestionar el “derecho” a ocasionar víctimas en pos de un ideal.
- Plantear un nuevo dilema moral.
- Continuar ejercitando la toma de perspectiva.

Este ejercicio puede ser utilizado como complemento de los testimonios de terroristas arrepentidos utilizados en la sesión anterior.

Se plantea el ejercicio como una situación relacionada con una decisión conflictiva, semejante a los dilemas morales trabajados en sesiones anteriores, sin añadir muchos detalles más.

Tras la lectura del documento de trabajo se plantean las siguientes cuestiones, en las que también se busca la toma de perspectiva.

⁵ Fragmento de la entrevista publicada en el blog del Centre d' Estudis Cristianisme i Justícia, (9-mayo-2019). <https://blog.cristianismeijusticia.net/2019/05/09/manuel-reyes-mate-no-podemos-vivir-prolongando-el-presente-sino-anticipando-el-futuro>. En Mate (2008), así como en numerosos artículos y entrevistas al autor, disponibles fácilmente en la web, aparecen referencias al pensamiento hegeliano y a la metáfora señalada.

- *¿Alguna vez te has encontrado en una situación en la que tuvieras que tomar decisiones parecidas? ¿Y alguien que tú conozcas?*
- *¿Qué harías tú? ¿Qué crees que finalmente hicieron Paul y sus compañeros?*
- *Si hubiesen decidido continuar y no hubiesen encontrado nada extraordinario*
- *¿Cómo crees que se habrían sentido?*
- *¿Y si lo hubiesen encontrado?*

A continuación, se da un giro al ejercicio y se plantea la última y principal de las cuestiones.

- *Pensemos ahora en que atravesar aquella galería y destruir a su paso los cristales son “daños colaterales”. ¿En qué situaciones o circunstancias suele utilizarse esta expresión? ¿Existe justicia y moral en quien da y sigue las ordenes?*

Para finalizar se lee la conclusión del relato.



Ideas y sugerencias.

Para ilustrar la última de las cuestiones, y el sentido del ejercicio, así como para ampliarlo más allá del terrorismo yihadista, puede utilizarse el siguiente fragmento de una carta de un soldado nazi dirigida a su familia desde el frente, en el que además muestra su identificación con el líder fanático:

“¡Sí. Adolf sabía bien lo que hacía! [...] Adolf Hitler es alguien único. Para nosotros, es una verdadera suerte que ningún otro país tenga otro como él ¿Qué te pareció su discurso? Nosotros nos quedamos sin palabras. [...] En los próximos días todo volverá a comenzar. Lo único que me da pena es la población inocente, pero esta vez no habrá clemencia”.

<https://www.abc.es/cultura/20150427/abci-cartas-wehrmacht-soldados-nazis->

Colateral

Paul Ventoux nació en un pueblo situado bajo grandes montañas de piedra caliza en donde abundan las cuevas y las simas. En los abrigos rocosos los pastores solían proteger a sus ovejas del frío del invierno y del calor sofocante del verano. Quién sabe si en aquellos mismos lugares también vivieron los antepasados de la especie humana.

De niño, a Paul le gustaba acompañar a los pastores. Fueron ellos quienes le mostraron una de aquellas cuevas, en la que tras arrastrarse tan solo unos pocos metros podían verse algunas sorprendentes estalactitas y estalagmitas.

Así nació y poco a poco fue desarrollándose una curiosidad que se transformó en una verdadera pasión y casi en el sentido de su vida: la exploración del mundo subterráneo. En unos pocos años ya había visitado las cuevas más hermosas del país y sus simas más profundas. Recorría también las laderas de sus queridas montañas buscando cualquier pequeño agujero que pudiera dar paso a lo insospechado.

En uno de aquellos agujeros, Paul y sus compañeros habían dedicado muchas horas de esfuerzos y penurias, meses y meses de trabajo. Las posibilidades parecían inagotables, un conducto vertical, una galería colgada, una corriente de aire, un pequeño río subterráneo... Un laberinto fascinante que iban describiendo, midiendo y dibujando sobre papeles de cualquier tamaño.

Hasta que un día, casi tres años después de haber entrado por primera vez en aquel lugar, Paul halló un auténtico tesoro natural, algo de extraordinaria belleza y excepcionalmente difícil de encontrar. Estaba frente a un túnel de aproximadamente 20 metros de largo, completamente tapizado de finos cristales de mineral casi transparente. Paredes, techos y suelo recubiertos de cristales como agujas que nunca nadie había visto, pues nunca nadie había estado allí.



Aquella visión era sobrecogedora, tanta belleza concentrada en unos pocos metros en un pasadizo que quizá sería la puerta hacia nuevas y más fascinantes sorpresas. Pero para desvelar si había más secretos al otro lado de aquel túnel era preciso atravesarlo. Durante semanas buscaron en vano nuevos accesos. Si querían proseguir la búsqueda era necesario cruzar aquellos metros y destruir con cada pisada esos cristales magníficos; destruir en unos instantes lo que la naturaleza había formado en miles, quizá millones de años.

¿Qué hacer? Paul tenía el profundo presentimiento de que podría descubrir allí mismo otras maravillas, las condiciones de la cueva le hacían ser optimista y tenía el firme convencimiento de que no se equivocaba. ¿Qué hacer?



Finalmente tomaron la decisión de no proseguir, de respetar todo aquello y también protegerlo. Nunca se arrepintieron y hoy aquella galería se conoce como la galería del tesoro, Paul quiso que así se llamara en lugar de por su propio nombre como descubridor.

Actividad 7.4.2. ¿Quiénes son las víctimas?

Mediante esta pregunta comenzamos a explorar quiénes tienen la condición de víctimas en los actos de terrorismo y/o los conflictos armados yihadistas. Apoyándonos en diversos recursos, principalmente testimonios y reportajes, nos iremos acercando a

la vivencia de las víctimas. Tendremos también la oportunidad de subdividir las en varios grupos: menores, mujeres, refugiados, enfermos mentales y los propios terroristas cuando son captados.

A continuación, se proporcionan múltiples fuentes con posibles recursos para ser utilizados directamente o extraer los fragmentos que puedan resultar más convenientes. El objeto de la actividad es centrarse en los sentimientos de las víctimas y supervivientes, así como en los diferentes tipos de sus secuelas, especialmente las emocionales, y en su forma de reaccionar al trauma, más que en los hechos y conductas del victimizador. Se ha evitado por ello utilizar imágenes cruentas, aunque la realidad la impone.

La necesidad de tomar las debidas precauciones a la hora de utilizar estos recursos se hacen patentes en el siguiente comentario de Raquel Alonso, esposa de un terrorista encarcelado, en una entrevista en el diario El Mundo:

“Lo que noto es miedo. Mis hijos no querían quedarse con su padre. Al mayor le enseñaba vídeos yihadistas, niñas con las caras destrozadas por las bombas... y mi hijo me lo contaba llorando aterrizado y convencido de que no podría dormir. El niño le pedía que no se lo enseñara pero aun así insistía: eres un hombre y tienes que verlo.”⁶

Del mismo modo no hay que olvidar que las estrategias de captación de futuros terroristas se basan en gran medida en campañas audiovisuales, muchas de ellas basadas en video juegos. El análisis de la temática de los videos del Daesh demuestra que el 16% de sus videos está basado en ejecuciones explícitas de ciudadanos⁷.

Propuesta de recursos

I. El terrorismo en España

Los Ministerios del Interior y de Educación, junto con la Fundación de Víctimas del Terrorismo y el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, han editado la guía didáctica “El terrorismo en España” (noviembre 2018), como recurso para la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO. En esta guía se incluye una actividad en la que se utilizan como recursos testimonios de víctimas del IIM, en concreto, un texto con un fragmento de entrevista al padre de una víctima y un video de una persona que se en-

⁶ <https://www.elmundo.es/espana/2017/07/17/596ba228e5fdeab34e8b45a4.html>. Esta referencia fue obtenida en el informe: *Fórmulas utilizadas para la radicalización y el reclutamiento yihadista de menores en España*, Álvaro Vicente (2018) http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/es/zonas_es/terrorismo+internacional/ari76-2018-vice-formulas-utilizadas-radicalizacion-reclutamiento-menores-espana

⁷ Fuente: Javier Lesaca (2015) El papel de las víctimas del terrorismo en la contra narrativa a los mensajes extremistas. <https://observatorioterrorismo.com/comunicacion-publica/el-papel-de-las-victimas-del-terrorismo-en-la-contra-narrativa-a-los-mensajes-extremistas/>

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

contraba en uno de los trenes. Tras su lectura o visionado se plantean a los alumnos las siguientes preguntas para trabajar en el aula:

- *¿Podrías relacionar estos testimonios con la vida diaria de tu familia?*
- *Intenta ponerte en la piel de un familiar directo de una víctima de terrorismo.*

¿Qué crees que sentirías tú? ¿De qué forma podrías ayudarle?

Fragmento de entrevista a Juan Carlos Cabrero Rojo, padre de Rodrigo, estudiante de 20 años de Ingeniería Informática fallecido cuando se encontraba en un andén de la estación de Atocha cuando explotaron las bombas en uno de los trenes en el atentado del 11M (2004).

“Han transcurrido ya 13 años desde aquel fatídico día. ¿Cómo recuerda esas largas horas de angustia?”

Le sentimos salir de casa intentando no hacer ruido, para no despertarnos. ¿Cómo podíamos pensar que no era una mañana más, que no volveríamos a verle? Nos enteramos de las explosiones enseguida y le llamamos por teléfono. Lo apagó y por eso le creímos en clase, pero cuando me acerqué a buscarle a su Facultad y comprobé que no había llegado, el mundo se me vino encima. Sus profesores y compañeros estaban desolados, su madre y su hermano aterrorizados y yo no sabía qué podíamos hacer, si no era esperar una llamada suya. Pero eso nunca sucedió. Recorrimos hospitales, los alrededores de Atocha y el posible camino que hizo. Sin embargo, cuanto más tiempo pasaba sin noticias, peores eran los augurios. La ciudad estaba enloquecida y las líneas telefónicas colapsadas, pero a la hora de comer, cuando ya el transporte fluía casi normalmente y él seguía desaparecido, empezamos a temer. Lo que nuestro cerebro y nuestro corazón negaban, ni siquiera podían concebir. Habíamos querido creerle a salvo porque su tren no procedía de Alcalá de Henares, porque lo imaginábamos en el Cercanías de Getafe y pensábamos que las explosiones de El Pozo, Santa Eugenia y Téllez no podían haberle afectado. Mientras le buscábamos no seguíamos las noticias y no supimos hasta entrada la noche, cuando volvimos a casa, que también hubo explosiones en la estación de Atocha. Entonces comprendimos que allí le sorprendieron las malditas bombas yihadistas. No tuvimos confirmación hasta el día siguiente, por la mañana. Fue una noche negra y terrible.

“Preferiría haber sido yo quien estuviera aquel día en aquel andén”. ¿Cuántas veces lo habrá pensado?”

Claro que lo pensé mil veces en aquellos días fatídicos, y millones si llegamos hasta hoy. Sobre todo, porque yo iba haciendo el mismo camino solo 20 minutos después, porque llevaba una década siguiendo exactamente ese mismo trayecto: de Getafe a Atocha, transbordo a la vía 2 y viaje hasta Nuevos Ministerios. ¿Por qué él y no yo? Rodrigo tenía todo por descubrir y yo ya lo tenía todo hecho, bien podía marcharme en su lugar. Su madre y yo nos habríamos cambiado sin dudarle por él, era un mantra que nos repetíamos sin descanso el uno al otro y que no nos servía de alivio por más que lo intentásemos. Pero nadie nos da a elegir. La vida es así de cruel”.

La entrevista completa se encuentra publicada en la revista de la Fundación de Víctimas de Terrorismo, en el número de marzo de 2017. Igualmente, en los números de octubre y diciembre del mismo año aparecen entrevistas a familiares de víctimas de atentados yihadistas (atentado en Madrid, 1985 y en London Bridge, 2017). Disponibles en la página de la Fundación:

<https://fundacionvt.org/category/publicaciones/revistas/>

2. Proyecto Testimonios Audiovisuales

La Asociación Víctimas del Terrorismo (AVT) puso en marcha en 2014 el Proyecto Testimonios Audiovisuales (<https://avt.org/es/testimonios>). Dentro de este se encuentra en testimonio de María Luisa Pérez, que se utiliza también en el recurso anterior.

El 11 de marzo de 2004 Madrid sufrió el peor atentado de la historia de España. María Luisa Pérez estaba en el tren que explotó en la calle Téllez. Ella no solía tomar el tren de Cercanías, pero ese día sí lo hizo.

En las últimas entradas se incluye el testimonio de Cristina Rubio, víctima de atentado yihadista. Ambos disponibles en el canal de YouTube de la asociación (www.youtube.com/user/avt).

Aparece también publicado un video breve titulado *¿Qué siente una víctima de terrorismo?* Quizá más recomendable como apoyo para el/la terapeuta que para uso con el/la interna.

3. Naciones Unidas

Surviving terrorism: the power of resilience

Recurso presentado por el Centro de Contra-terrorismo de las Naciones Unidas (UNCCT) perteneciente a la Oficina de las Naciones Unidas de lucha contra el terrorismo (UNOCT). Muestra los testimonios de 20 víctimas y supervivientes, pertenecientes a diversas etnias, en los que expresan qué fue aquello que les ayudó a superar el trauma y a ser más resilientes: paz, memoria, familia, arte...

<https://spark.adobe.com/page/evr3HmdENd9W3/>

“Al explorar el tema de la resiliencia, la exposición ofrece la oportunidad de reflexionar sobre otra cuestión central para las víctimas y los sobrevivientes del terrorismo: ¿qué necesitan sanar las víctimas y los sobrevivientes? Las palabras que se muestran en estas fotos permiten a los espectadores considerar lo que podemos hacer para además, las víctimas y los sobrevivientes reconstruyen sus vidas y convierten su experiencia en una fuerza constructiva para el cambio.

Para aquellas víctimas y sobrevivientes que todavía intentan encontrar la manera de enfrentar la tragedia y superar sus consecuencias, esperamos que la exposición les brinde inspiración, el conocimiento de que no están solos y la esperanza de un futuro mejor. Queremos agradecer a todas las víctimas y sobrevivientes que han participado en esta exposición: su capacidad de recuperación y coraje nos proporcionan la fuerza para enfrentar, y esperamos, en última instancia, vencer el flagelo del terrorismo”.

Sr. Vladimir Voronkov, Secretario General Adjunto,
Oficina de las Naciones Unidas de Lucha contra el Terrorismo

La experiencia de tres supervivientes del terrorismo

“Un equipo de *ONU noticias* viajó a Chad y el norte de Camerún para hablar con sobrevivientes en campamentos de refugiados, sobre el efecto del terrorismo de Boko Haram en sus vidas”.

<https://news.un.org/es/story/2019/08/1460951>

- “Los terroristas mataron a mucha gente ante nuestra vista” Testimonio de Hawa Abdu, mujer nigeriana de 38 años, secuestrada por Boko Haram.
- “Nos mantuvieron debajo de un árbol y asesinaron a tres de mis amigos enfrente de nosotros”. Testimonio de Kedra Abakar, varón de 25 años, fue forzado a sumarse a filas.
- “Vivía con miedo a que me mataran”. Testimonio de Fati Yahaya, mujer de 24 años, también secuestrada.

Portal de apoyo a las víctimas de terrorismo: multimedia

<https://www.un.org/victimsofterrorism/en/multimedia>

Contiene numerosos documentales y entrevistas a supervivientes en lengua original, incluido árabe, y subtítulos en inglés. Disponibles en youtube.

4. El psiquiatra de Alepo

(RTVE, emitido el 24 oct 2019)

“En *Portada* entra en el psiquiátrico de Alepo, en el que viven los enfermos de la guerra. Bassam Haik, el director del centro, retrata el infierno del conflicto sirio a través de sus pacientes.



Más allá de la destrucción física de las ciudades, más allá de los cientos de miles de refugiados y desplazados, las guerras dejan también un daño irreparable en muchos supervivientes. Hoy, más de un millón de sirios sufre algún tipo de enfermedad mental. Según la ONU, la reconstrucción de Siria podría rondar los 400 mil millones de dólares. Pero es imposible saber cuánto costará sanar los daños mentales que deja el conflicto”.

Contiene numerosas escenas emocionalmente impactantes, a destacar la visita al hospital de Mohamed Nabulsi a su esposa Maya cargada de ternura (min. 35).

<https://www.youtube.com/watch?v=zwHA-Rq74IM>

<https://www.rtve.es/play/videos/en-portada/el-psiquiatra-de-alepo/5422389/>

5. Leonora - Una alemana en la yihad (DW documental)

“Tu propia hija prefiere irse con los terroristas a estar contigo, cree que es una idea genial. Cuando te enteras, te quedas petrificado”. Cuando Leonora, la hija de Maik Messing, desapareció repentinamente en 2015, la vida de su padre en Sajonia-Anhalt cambió por completo. Maik no había notado que su hija de 15 años se estaba radicalizando. Leonora vivía su fe en secreto: en Internet, en Facebook y en grupos de WhatsApp. No tenía miedo de vivir en un estado terrorista. Tras su huida de Alemania, Leonora se casó con un terrorista alemán de alto rango, Martin Lemke, una figura clave de los servicios secretos del grupo terrorista. Leonora era su tercera esposa y vivía en el centro de la capital de Estado Islámico, Raqqa. En mensajes de audio y chats, informa regularmente a su familia en Alemania sobre su vida cotidiana en el autoproclamado califato. A partir de 2015, el padre de Leonora hace todo lo que está en su mano para traer a su hija de vuelta a Alemania: “Es un riesgo de muerte. Lo sabemos perfectamente”. Durante cuatro años, un equipo de televisión acompaña al padre, mientras que él, un simple panadero de provincia, se reúne con contrabandistas sirios, negocia con terroristas y, al mismo tiempo, intenta llevar una vida normal en Alemania. Los intentos de rescate son complicados, pues Estado Islámico no solo controla la



Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

ciudad de Raqqa, sino a cada uno de sus habitantes. Los nervios y la presión psicológica llevaron a Maik Messing al borde del suicidio. El reportaje arroja luz sobre la vida interna de Estado islámico. A veces de forma brutal, a veces desde la ingenua perspectiva de la adolescente Leonora, que a veces oye a la cantante alemana Helene Fischer en medio de Raqqa, el disputado bastión de Estado Islámico”.

<https://www.dw.com/es/leonora-una-alemana-en-la-yihad/av-50372235>

https://youtu.be/7GdeCIM6I_Q

6. Superviviente del ISIS cuenta su historia

Testimonio de una mujer perseguida por ser cristiana. Video en árabe subtulado en inglés. 1.30 min.

<https://edition.cnn.com/videos/world/2016/11/18/christian-isis-survivor-mosul-orig.cnn>

7. Invisible Wounds. Informe Save the Children (2017)

Alrededor del 80% de los menores sirios sufren estrés postraumático. El informe recoge además de datos estadísticos, la descripción de los síntomas característicos de estrés postraumático a través de breves testimonios.

<https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/emergency-humanitarian-response/invisible-wounds.pdf>

8. Artículos periodísticos

«Ha sido un infierno en vida y no olvidaré la cara de odio del terrorista».

Diario Información (20/08/2017). Testimonio de víctima de los atentados de Barcelona.

<https://www.diarioinformacion.com/nacional/2017/08/20/sido-infierno-vida-olvidare-cara/1928017.html>

«Cicatrices invisibles, legado de una infancia bajo el ISIS». Diario El País (20/11/2018). Artículo sobre menores y niños soldado.

https://elpais.com/elpais/2018/11/15/planeta_futuro/1542301980_517318.html

«” Me convertí en asesino con 6 años”: el desgarrador testimonio de un niño soldado». Diario La Información (10/02/2017). Artículo sobre niños soldados.

https://www.lainformacion.com/disturbios-conflictos-y-guerra/converti-asesino-desgarrador-testimonio-soldado_0_998300882.html

«Los cachorros del ISIS». XL Semanal (15/02/2017). Artículo sobre niños soldado.

<https://www.xlsemanal.com/conocer/20170215/los-ninos-de-isis.html>

«La trata de personas en conflictos alcanza “dimensiones terribles”, según la ONU». El Diario (12/01/2019). Artículo sobre esclavas sexuales y niños soldado:

https://www.eldiario.es/desalambre/personas-conflictos-dimensiones-espantosas-ONU_0_855315111.html

«**Esclavas sexuales: El drama de la niña que encontró refugio en el boxeo tras escapar de Estado Islámico**». BBC (21/01/2019).

<https://www.bbc.com/mundo/deportes-46947135>

«**Esclava sexual: Fui esclava sexual de ISIS. Cuento mi historia porque es la mejor arma que tengo**». El Diario (10/10/2018). La ganadora del premio Nobel de la Paz, Nadia Murad, relata su extraordinaria travesía, de esclava del Estado Islámico a activista por los derechos humanos.

https://www.eldiario.es/theguardian/esclava-sexual-ISIS-Cuento-historia_0_823468105.html

«**Miles de personas arriesgan su vida para huir del último reducto de ISIS en Siria**». Noticias ONU (11/01/2019). Artículo sobre refugiados.

<https://news.un.org/es/story/2019/01/1449232>. Contiene enlaces a otras noticias.

Hablan las esposas de ISIS: “¿Por qué soy una terrorista? Una vez allí no puedes irte”. El Confidencial (07/03/2019). Artículo sobre familias de yihadistas extranjeros en un campo de desplazados.

https://www.elconfidencial.com/mundo/2019-03-07/esposas-estado-islamico-ultima-batalla-siria_1857466/

9. Imágenes

El uso de fotografías permite contrastar la verdadera realidad del conflicto y la visión idealizada que transmiten los medios propagandísticos de captación y reclutamiento. Mediante ellas pueden elaborarse historias sobre los personajes que en ellas aparecen, tal y como se hizo en las sesiones anteriores de esta unidad. Las que aquí se incluyen como muestra han sido realizadas por distintos fotógrafos árabes.



Hasan (de rojo) y sus amigos pasan junto a un coche destrozado en la ciudad siria de Al-Tabqa, en mayo de 2017. Hasan y su familia han tenido que cambiar de ciudad dos veces debido a la violencia, lo que le obligó a dejar la escuela en el grado 3. Fotografía de **Delil Souleiman UNICEF**. https://elpais.com/elpais/2018/11/15/planeta_futuro/1542301980_517318.html

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista



Un grupo de niñas en una tienda de campaña de un campamento improvisado en el norte de Siria. Fotografía de **UNICEF/ Aaref Watad**
<https://news.un.org/es/story/2019/01/1449232>.



Un hombre sirio se encuentra en los escombros de un edificio tras un ataque aéreo en el vecindario de Salhin controlado por los rebeldes en la ciudad norteña de Aleppo el 11 de marzo de 2016. **Fotografía de Thaeer Mohammed/AFP Getty Images.**
<https://www.gettyimages.es/fotos/thaer-mohammed?family=editorial&phrase=thaer%20mohammed&sort=mostpopular>



Shuruq (R), una niña de 9 años, siria, sin piernas, juega en un columpio junto a otra niña en un parque de Aleppo en noviembre de 2014. **Fotografía de Baraa Al-Halabi/AFP.**
<https://correspondent.afp.com/playground-aleppo>

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, D. y Klein, S. (2005). The psychological aspects of terrorism: from denial to hyperbole. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 98, 557-562.

Altier, M.B., Thoroughgood, C., y Horgan, J. (2014) Turning Away from Terrorism: Lessons from Psychology, Sociology, and Criminology. *Journal of Peace Research* 51(5), 647-61.

Bandura, A. (1990). Mechanism of moral disengagement. En Reich, W. (ed.) *Origins of Terrorism: Psychologies, Ideologies, Theologies, States of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bar-Tal, D. (2000). From Intractable Conflict through Conflict Resolution to Reconciliation: Psychological Analysis. *Political Psychology*, 21(2), 351-365.

Bar-Tal, D., Chernyak-Hai, L., Schori, N. y Gundar, A. (2009). A sense of self-perceived collective victimhood in intractable conflicts. *International Review of the Red Cross*, 91(874), 229-258.

Beck, A. (2003). *Prisioneros del odio*. Barcelona. Paidós.

Cohen, J. (2015). Efectos sociales del terrorismo. Crisis de refugiados argumentaciones erróneas. *Boletín electrónico del Instituto Español de Estudios Estratégicos*. Documento Opinión 112.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Cuff, B. (2015) *The cognitive antecedents of empathic responding*. Unpublished PhD Thesis. Coventry: Coventry University.

Davis, M.H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(4), 85-104.

Davis, M.H. (2015). Empathy and Prosocial Behaviour. En Schroeder, D.A. y Graziano, W.G. (eds.). *The Oxford Handbook of Prosocial Behaviour*. Oxford: Oxford University Press.

De la Corte, L. (2017). The Jihadi Path to Hate and Terrorism. En E. Dunbar, A. Blanco, y D.A. Crevecoeur-MacPhail (eds.) *The Psychology of Hate Crimes as Domestic Terrorism*. (Vol. III Pp. 132-157) Santa Barbara: Praeger.

De la Corte, L., Kruglanski, A., de Miguel, J., Sabucedo, J.M y Díaz, D. (2007). Siete principios psicosociales para explicar el terrorismo. *Psicothema* 19(3), 366-373.

Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.

García-Vera, M. P. y Sanz, J. (2016). Repercusiones psicopatológicas de los atentados terroristas en las víctimas adultas y su tratamiento: estado de la cuestión. *Papeles del Psicólogo* 37(3), 198-204.

García-Vera, M.P. Sanz, J. y Gutiérrez, S. (2016). A systematic review of the literature on posttraumatic stress disorder. *Psychological Reports*, 119, 328-357.

Garfinkel, R. (2007). Personal Transformations: moving from violence to peace. *United States Institute of Peace- Special Report* 186.

Gómez, A. y Blanco, L. (2021). *Proyecto de Investigación sobre Procesos de Radicalización Violenta*. Documentos Penitenciarios, nº 29. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

González, R., Manzi, J. y Noor, M. (2013). Identidad Social y Emociones Intergrupales: Antecedentes de las Actitudes de Perdón y Reparación Política en Chile. *Psyke*, 22(2), 129-146.

Hill, J.K. (2009). *Working with victims of crime: A manual applying research to clinical practice* (Second Edition). Department of Justice Canada. <https://www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/cj-jp/victim/res-rech/index.html>

López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2006). *Programa BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención de la violencia*. Madrid. Pirámide.

Mate, M.R. (2007). *El significado de las víctimas en nuestro tiempo*. Conferencia inaugural del II Congreso de la Sociedad Española de Victimología. Conocer, reconocer y reparar a las víctimas, Donostia-San Sebastián, 25-26-27 de junio de 2007. Libro de resúmenes.

Mate, M.R. (2008). *Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria y reconciliación*. Barcelona. Anthropos-Fundación Alternativas.

McLaughlin, K. A., Malloy, S. M., Brilliant, K. J. y Lang, C. (2000). *Responding to Hate Crime: A Multidisciplinary Curriculum for Law Enforcement and Victim Assistance Professionals*. Newton, MA: National Center for Hate Crime Prevention, Education Development Center, Inc. https://www.ncjrs.gov/ovc_archives/reports/responding/files/ncj182290.pdf

Mestre, V., Pérez, E., Samper, P. y Martí, M. (1988). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *Iberpsicología*, 3.1.1.

Moya, L. (2018). *La empatía*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Muñoz, J.J. y Navas, E. (2007). El daño psicológico en las víctimas del terrorismo. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 7, 147-160.

Naciones Unidas (2016). *Informe del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia sexual relacionada con los conflictos*. Consejo de Seguridad.

NIACRO (2012). Challenge to Change. Group Facilitation Manual. *Challenge Hate Crime – Report 4*. http://www.niacro.co.uk/publications?field_category_tid=14

Pereda, N. (2012). Menores Víctimas del Terrorismo: Una Aproximación desde la Victimología del Desarrollo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 13-24.

Retuerto Pastor, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de psicología*, 22(3), 323-337.

Ruiz Lozano, P.J. (2004). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes*. Ministerio de Sanidad y Consumo. www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/AdoCompleto.pdf

Sabucedo, J.M., Blanco, A. y De la Corte, L. (2003) Beliefs which legitimize political violence against the innocent. *Psicothema* 15(4), 550-555.

Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.

Stahl, B. y Goldstein, E. (2010). *Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica*. Editorial Kairós.

Staub, E. y Bar-Tal, D. (2003). Genocide, mass killing, and intractable conflict: Roots, evolution, prevention, and reconciliation. En D.O. Sear, L. Huddy y R. Jarvis (eds.) *Handbook of Political Psychology* (710-741). Oxford University Press. New York.

Sternberg, R. J. y Sternberg, K. (2010). *La naturaleza del odio*. Barcelona. Paidós

Torres-Martín, J., Navarro-Carrillo, G., Dono., M y Trujillo, H. (2017). Radicalización ideológico-política y terrorismo: un enfoque psicosocial. *Escritos de Psicología* 10(2) 134-146.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Varona, G., 2007. Atención institucional a las víctimas del terrorismo en Euskadi. Ararteko [online]. <https://www.ehu.eus/eu/web/ivac/atencion-insitucional-victimas-terrorismo>

Vázquez, C., Pérez-Sales, P., & Hervás, G. (2008). Positive effects of Terrorism and Posttraumatic Growth: An Individual and Community Perspective. En A. Linley, y S. Joseph (eds.), *Trauma, Recovery, and Growth: Positive Psychological Perspectives on Posttraumatic Stress* (pp. 63-91). New York: Lawrence Erlbaum Associates. <https://webs.ucm.es/info/psisalud/carmelo/publicaciones.html>

Waxman, D. (2011). Living with terror, not Living in Terror: The Impact of Chronic Terrorism on Israeli Society. *Perspectives on Terrorism*, 5(5-6), 4-26.

Unidad 8. Valores

I. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Los valores son principios que guían la forma en la que las personas seleccionan acciones, evalúan situaciones, y explican sus acciones y sus juicios (Kluckhohn, 1951; Rohan, 2000; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Sirven como estándares o criterios que proporcionan una justificación social para las elecciones y los comportamientos (Rokeach, 1973). Una de las características que hacen que los valores sean tan importantes es su impacto sobre el comportamiento. Se ha encontrado que los valores están asociados con una gran variedad de conductas e intenciones de comportamiento (para revisión, ver: Roccas y Sagiv, 2010). Los valores guían nuestro desarrollo y comportamiento individual y social, median nuestro conjunto de conocimientos y son un marco para nuestra afectividad e identidad. Es aquello que es importante para la persona, que da sentido a su vida. También existe una importante relación entre valores y bienestar personal, pues de acuerdo con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan sobre el bienestar (2000), el funcionamiento psicológico óptimo se produce cuando se da una satisfacción de las necesidades psicológicas (competencia, relación y autonomía) y cuando se establecen metas coherentes con los valores.

Además de los valores personales, influyen en el comportamiento los valores grupales. Formar parte de un grupo ayuda a satisfacer necesidades individuales básicas como la seguridad, el sentido de eficacia o la conexión con otros. Pero esto también significa que los individuos pueden desplazar sus valores y metas personales hacia los valores y metas del grupo. La comunidad musulmana tiene una serie de valores, vinculados a lo establecido en El Corán, que van a ser asumidos como valores personales en la mayoría de los casos. Así, van a ser valores fundamentales para la mayoría de los musulmanes el universalismo y la benevolencia (para una ampliación ver Kichou, 2018), y la solidaridad y justicia social.

La investigación realizada por la Institución Penitenciaria y la UNED sobre procesos de radicalización avala empíricamente: (1) la importancia que tienen los valores en la conducta, (2) la relevancia que tienen los valores grupales de cara a estrechar los lazos con el grupo, y (3) las diferencias de género. Así, se ha comprobado que para las personas

musulmanas, la religión, es fundamental. De hecho, se ha observado una mayor fusión con este valor que con el grupo (comunidad musulmana). También **se ha podido comprobar cómo los valores influyen en el comportamiento extremo, pues existe correlación entre la fusión con la religión y la disposición a realizar sacrificios costosos** (tanto en el pasado, como en el presente y en el futuro en el caso de los/las yihadistas del grupo A; en el presente y en el futuro en el caso de los grupos B y C). El grupo A está más fusionado con el valor, siendo dicha fusión constante en el tiempo (tanto en el pasado, como en el presente, como en el futuro). Otro resultado fundamental de la investigación es que se ha observado que **la principal causa de fusión con el grupo fue compartir valores, es decir los valores compartidos pueden ser el factor que les haga establecer lazos más fuertes con el grupo**. Cuando comparamos a los hombres y a las mujeres yihadistas, **ellas disminuyen su fusión con el valor en el presente y en el futuro, mientras que los hombres no**. Parecería que la religión, en el caso femenino, disminuye su importancia como consecuencia de la entrada en prisión.

A pesar de la relación que puede haber entre determinados valores que la persona considera como sagrados y la conducta, cuando hablamos de trabajar los valores no nos referimos a un adoctrinamiento del individuo, ya que eso resultaría poco efectivo. Tampoco es práctico establecer cuáles son los valores correctos o incorrectos. De lo que se trata es de examinar las propias creencias, a fin de estimular la reconsideración y reinterpretación de las mismas. Partiendo de modelos del desenganche, el objetivo por tanto no sería cambiar los valores sagrados (de hecho, eso sería casi imposible) si no evitar que éstos influyan en el desarrollo de conductas antisociales. Por otro lado, también se trata del desarrollo de nuevos valores que sean incompatibles con el uso de la violencia.

Para ello, vamos a intentar en esta unidad identificar los valores de cada participante desligándolos del comportamiento violento y antisocial. Por otro lado, vamos a potenciar la adquisición de nuevos valores positivos que pueden influir en el desarrollo de conductas prosociales y actuar como antídoto ante la comisión de delitos. Igualmente, se pondrá el foco en cómo los valores son transversales a diferentes culturas y religiones, de tal manera que, independientemente de la religión o cultura, las personas compartimos elementos que nos unen (en un intento de desligar los valores de un grupo concreto), de tal forma que se puedan dar cuenta de que comparten valores con la humanidad en general.

Un elemento clave de esta unidad es la interculturalidad, ya que no se puede abordar el tema de los valores sin tener en cuenta que en el mundo globalizado que habitamos debemos propiciar que las culturas interaccionen entre sí, conviviendo con sus propias diferencias y considerando igual de válidas a unas que a otras. Se trata de buscar nuevos modos de relación entre los diversos grupos humanos y sus culturas, que propicien un planeta más solidario y justo, yendo incluso más allá de la multiculturalidad.

Con la interculturalidad potenciamos las relaciones entre personas de diversas procedencias y culturas, resaltando el respeto y el derecho a la diferencia y denunciando las visiones que en nombre de la cultura justifican la xenofobia, el racismo, la exclusión y la marginación que pueden derivar en conductas violentas.

Reconociendo, por tanto, en la diversidad la aspiración del ser humano de crecer como persona para mejorar su relación con los demás, en aras a conseguir un mundo más intercultural, pacífico y de hermandad entre todos sus habitantes.

2. OBJETIVOS

- Tomar conciencia de la importancia de los valores y de cómo estos influyen en nuestra forma de comportarnos y en nuestro bienestar personal.
- Contactar con los valores propios, diferenciándolos de las conductas, para contribuir al establecimiento de metas vitales prosociales.
- Desarrollar nuevos valores prosociales.
- Identificar aquellos valores propios que son compartidos con otras culturas a fin de fomentar el respeto y la convivencia pacífica.
- Desarrollar conocimientos, actitudes y valores de la cultura propia, así como de la diversidad cultural de una comunidad, situándolas en un plano de igualdad.

3. MARCO CONCEPTUAL

Aunque hay diversos planteamientos teóricos sobre los valores, para el desarrollo de esta unidad nos hemos basado en aquellos centrados en la radicalización yihadista y que además cuentan con importante apoyo empírico. Así, se ha tenido en cuenta la teoría de la FUSIÓN DE IDENTIDAD, que explica la disposición de ciertos individuos a luchar y morir por su grupo, el MODELO DE LOS VALORES SAGRADOS, que señala que hay personas que están dispuestas a morir, matar y sacrificar a miembros de su propio grupo, o incluso familia, para defender sus creencias y, por último, la combinación de estas dos teorías que ha originado recientemente el MODELO DE LOS ACTORES DEVOTOS, que hace referencia a individuos fusionados que comparten un valor sagrado.

Además de las teorías que explican de manera concreta el fenómeno del terrorismo, para abordar el tema de los valores y su influencia en la conducta existen numerosas teorías, de las cuales hemos considerado útiles para este tema concreto tres: la Teoría Motivacional de los valores Fundamentales de Schwartz, el modelo de “Good Lives Model” (GLM) y la Terapia de Aceptación y Compromiso.

Teoría Motivacional de los Valores Fundamentales (Schwartz, 2012)

Schwartz, a partir del trabajo de Rokeach y otros autores, desarrolló un modelo teórico que ha resultado de gran influencia. Una versión reducida del cuestionario

elaborado para su estudio principal forma parte de la Encuesta Social Europea (ESS), que viene realizándose desde el año 2002 y que permite observar entre muchas otras variables la evolución de la representación de determinados valores en la sociedad. (www.europeansocialsurvey.org).

Este modelo considera que existen diez valores fundamentales, cada uno de ellos integrado por otra serie de valores relacionados que comparten un mismo factor motivacional (figura 1). Son universales en tanto que responden a requisitos básicos de la existencia de la especie humana: procurando la satisfacción de necesidades biológicas, organizando las relaciones interpersonales de forma armónica y respondiendo a las demandas de supervivencia y bienestar (Schwartz, 2012).

Schwartz, además de identificar los valores fundamentales, también explica la estructura de las relaciones dinámicas existentes entre ellos. Hay grupos de valores que se encuentran cercanos entre sí y a la vez distantes de otros, entrando en conflicto y oposición cuando se actúa para perseguir sus metas. Por ejemplo, personas con alta consideración por valores incluidos dentro de las categorías “poder” y “logro”, podrían valorar negativamente los valores del grupo “benevolencia” y “universalismo”.

Finalmente, los valores fundamentales se organizan en una estructura circular a lo largo de dos dimensiones bipolares que resumen las oposiciones entre valores en competencia o conflicto. Una dimensión contrapone valores relacionados con la apertura al cambio y valores relacionados con el conservadurismo. La segunda dimensión contrasta la auto-trascendencia (valores que enfatizan el interés por los otros) y auto-realización (valores que enfatizan el interés personal). Estas dimensiones se sitúan como dos ejes que se entrecruzan, formando cuatro cuadrantes.

Este modelo recuerda directamente a algunas teorías psicológicas sobre la motivación humana. Son apreciables las similitudes con la teoría piramidal de las necesidades de Maslow (1954), así como con la teoría de McClelland (1987), quien postulaba como guías básicas del comportamiento humano las necesidades de logro, de poder y de afiliación. Sin embargo, siendo el de Maslow un modelo sugerente y muy gráfico, no es claro que sea verdadero que hasta que no se encuentren satisfechas las necesidades de un determinado escalón no se pasará a perseguir las del siguiente nivel superior. Por ejemplo, hay casos de personas más interesadas en su autorrealización que en su seguridad.

LOS 10 VALORES FUNDAMENTALES DE SCHWARTZ Y SUS VALORES ASOCIADOS

	Valores fundamentales	Definición	Valores relacionados
AUTO-TRANSCENDENCIA	Universalismo	Comprensión, entendimiento, aprecio, tolerancia y preocupación por el bienestar de todas las personas y de la naturaleza	Protección del medio ambiente Armonía con la naturaleza Mundo de belleza Mentalidad abierta Justicia Social Sabiduría Igualdad Un mundo en paz Armonía interior
	Benevolencia	Preservación y mejora del bienestar de aquellas personas con quienes se está en frecuente contacto personal	Amable, servicial Honesto Dispuesto a perdonar Leal Responsable Vida espiritual Amistad verdadera Amor maduro Sentido en la vida
CONSERVACIÓN	Tradicición	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que la cultura tradicional y la religión ofrecen a la persona	Aceptar mi papel en la vida Devoto Humilde Respeto por la tradición Moderado Distancia (indiferencia)
	Conformidad	Control de las acciones, inclinaciones e impulsos que pueden molestar o herir a otros y violar normas o expectativas sociales	Obediente Honrar a padres y mayores Cortesía Autodisciplina
	Seguridad	Seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones y de uno mismo	Limpio Seguridad Nacional Reciprocidad de favores Orden social Seguridad familiar Sentimiento de pertenencia Saludable
AUTO-REALIZACIÓN	Poder	Estatus social y prestigio, control o dominio sobre las personas y recursos	Poder social Autoridad Riqueza Conservar mi imagen pública Reconocimiento social
	Logro	Éxito personal mediante la demostración de competencia, de acuerdo a los estándares sociales	Tener éxito Capaz Ambicioso Influente Inteligente
APERTURA AL CAMBIO	Hedonismo	Placer y satisfacción sensual para la propia persona	Placer Disfrutar la vida Indulgente consigo mismo (que se permite excesos)
	Estimulación	Emoción, riesgo y novedad en la vida	Atrevido Vida no rutinaria Vida excitante
	Auto-dirección	Independencia en el pensamiento y en la toma de decisiones, creación y exploración	Curiosidad Creatividad Libertad Elegir las propias metas Independiente Respeto por uno mismo

(Schwartz, 2012)

Figura 1. Schwartz. Valores fundamentales y asociados.

Fuente: <http://picaparaarriba.org/a-ti-que-te-importa>.

“Good Lives Model” (GLM). (Ward y Brown, 2004; Ward y Stewart, 2003)

El popular modelo para una vida mejor (GLM), sostiene que los delincuentes, como el resto de personas, valoran ciertos estados mentales, características personales y experiencias que son definidas como valores o bienes primarios. Para alcanzarlos se puede optar por medios socialmente aceptables o por medios desviados. Por tanto, la comisión de un delito, o la conducta violenta, es la representación de un modo de satisfacer una determinada necesidad relacionada con un valor (Purvis, Ward y Willis, 2011). Desde este modelo no es suficiente centrarse en el análisis y gestión de los factores de riesgo, sino que es igual de importante adoptar un enfoque de acercamiento a nuevas metas usando estrategias socialmente apropiadas. Al igual que en los enfoques psicoterapéuticos como la ACT o la Entrevista Motivacional, de los que recibe clara influencia, el GLM destaca la necesidad de identificar los valores primarios (*primary goods*) que son significativos para el individuo y como aquellos se encuentran implicados en la actividad delictiva. El modelo propone como grupos de valores primarios: el conocimiento, la excelencia en el trabajo, el ocio, la iniciativa, la paz interior, las relaciones (íntimas, de pareja, familiares), comunidad, espiritualidad, felicidad y creatividad.

Cada uno de estos valores tiene asociados valores secundarios o instrumentales, que representan las conductas, actividades o medios concretos a través de los cuales pueden alcanzarse. Como se ha comentado, la conducta antisocial responde al igual que los comportamientos normalizados a satisfacer las necesidades en alguna de las áreas anteriores. Por ello, uno de los objetivos básicos de las intervenciones con quienes cometen conductas ilegales debe ser la toma de conciencia de esta vinculación y el acercamiento a nuevas metas y/o nuevos modos de comportamiento, significativos para el individuo y socialmente apropiados, al objeto de conseguir una vida mejor y más satisfactoria, un *Good Life Plan*. Sin embargo, como reconocen los principales promotores del modelo sus propuestas se limitan a lo que hay que hacer y no al cómo (Willis, Yates, Gannon y Ward, 2013).

Terapia de Aceptación y compromiso (Hayes, Stroschal y Willson, 2014)

Se trata de una de las terapias que integran el grupo de las nuevas terapias cognitivo-conductuales de tercera generación. La terapia se basa en la aceptación plena de la experiencia privada (pensamientos, emociones, sensaciones), así como en la clarificación de los valores personales. Es una terapia centrada en el aquí y en el ahora. El compromiso es con los valores, no con la conducta.

Valores y género

Por último, respecto al enfoque de género hay que señalar que Rokeach (1973) argumentó que las diferencias de género en las prioridades de valor probablemente surgirían porque la sociedad socializa a hombres y mujeres para que desempeñen diferentes roles de género.

Desde la teoría del esquema de género de Bem (1981) y la teoría del rol social de Eagly (1997) se postula que los niños de ambos sexos comienzan a verse influenciados a una edad muy temprana por las prescripciones culturales sobre los rasgos y comportamientos que son apropiados solo para niñas y mujeres y solo para niños y hombres. Dentro del contexto del

aprendizaje de sus roles sociales distintivos (Parsons y Bales, 1955), los niños generalmente adquieren rasgos instrumentales como la ambición, la agresividad, la orientación al poder, la independencia y la autosuficiencia, mientras que las niñas aprenden rasgos expresivos como el calor, la deferencia a otros, y preocupación social. En resumen, de acuerdo con estas teorías, los hombres darían mayor prioridad a los valores que son individualistas, mientras que las mujeres asignarían mayor importancia a los valores colectivistas. Tales orientaciones de valor son interesantes porque pueden producir diferencias de género en el comportamiento en una variedad de roles sociales. Las mujeres son las principales proveedoras de apoyo socioemocional en el hogar (House, Umberson y Landis 1988; Rossi y Rossi 1991) y tienen más probabilidades de aspirar y ser empleadas en trabajos que requieren habilidades sociales y provisión de apoyo socioemocional (England, Chassie y McCormack 1982).

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES



SESIÓN 1. ¿QUÉ SON LOS VALORES?

- Actividad 8.1.1. ¿Qué son los valores?
- Actividad 8.1.2. Identificando valores.
- Actividad 8.1.3. Los valores de otras personas.
- Actividad 8.1.4. Alguna vez que no actué bien...

SESIÓN 2. ¿CUÁLES SON MIS VALORES?

- Actividad 8.2.1. Dinámica del búnker.
- Actividad 8.2.2. Cuestionario de valores.
- Actividad 8.2.3. La diana.
- Actividad 8.2.4. El yo observador.
- Actividad 8.2.5. Valores y conducta. Dilemas morales.

SESIÓN 3. VALORES QUE AYUDAN, VALORES QUE NOS AYUDAN.

- Actividad 8.3.1. El eco de la vida.
- Actividad 8.3.2. El respeto a otras religiones y pueblos en el islam.
- Actividad 8.3.3. Los Derechos Humanos Universales.
- Actividad 8.3.4. Conóceme.
- Actividad 8.3.5. Luchar por causas justas.

SESIÓN 4. INTERCULTURALIDAD

- Actividad 8.4.1. Debatiendo sobre la cultura.
- Actividad 8.4.2. Reflexionando sobre la interculturalidad.
- Actividad 8.4.3. Compartimos más de lo que creemos.

SESIÓN I. ¿QUÉ SON LOS VALORES?

I. Introducción

Como ya se ha comentado anteriormente, los valores tienen un componente cultural fundamental. De esta forma, se puede decir que la comunidad musulmana tiene sus propios valores que no tienen por qué coincidir con los valores occidentales.

Al abordar el tema de los valores, existe la tendencia a considerar que el propósito de este tema sea el adoctrinamiento o una actuación con tintes moralizantes. Sin embargo, lejos de ello, trabajar los valores personales debe implicar el autoconocimiento, la reflexión y la práctica activa de esos valores.

Por tanto, no es objetivo de esta sesión ni de las siguientes de esta unidad, como no lo es de ningún proceso de trabajo con valores, el dotar a una persona de un sistema de valores determinado, sino el desarrollar un proceso de valoración que clarifique los mismos.

Con el fin de que cada participante amplíe ese conocimiento y reflexión sobre sus propios valores, cada terapeuta deberá estimular y dirigir un proceso individual de clarificación de valores a través de preguntas y/o comentarios ambiguos, no categóricos respecto a lo que está bien o mal.

A este respecto se dan indicaciones en las distintas actividades de la sesión, de forma que las respuestas aportadas por cada participante no sean juzgadas, ni aceptadas ni rechazadas, ni aprobadas ni reprobadas, sino re-cuestionadas. Ello contribuirá a crear un clima de respeto, comprensión, aceptación y escucha donde el grupo pueda expresarse libremente para sugerir y argumentar en la búsqueda de lo que realmente es valioso para cada uno de sus componentes.

En este mismo sentido, cada terapeuta también debe mostrar desde la autenticidad, sus verdaderos pensamientos y sentimientos, no situándose desde una posición superior sino compartiendo sus dudas y ambivalencias sin actitudes moralizantes. Sólo en este clima de confianza cada integrante del grupo participará y entrará en un diálogo auténtico imprescindible para el trabajo con valores.

En el proceso de reconocimiento y clarificación de valores resulta necesario entender qué son los valores, cuáles son sus propiedades y la utilidad que tiene su clarificación en nuestra vida cotidiana.

Igualmente, se abordará en esta sesión la relación existente entre los valores y la conducta, así como la necesidad de coherencia entre ambos aspectos con el fin de obtener un estado de bienestar. Clarificar los criterios morales sobre los que elegimos y justificamos nuestras acciones aporta bienestar a nuestra existencia.

2. Objetivos

- Dotar de conocimiento sobre qué son los valores y sus características.
- Conocer la influencia de los valores en nuestra vida y conducta.
- Aprender a identificar los valores que motivan diferentes comportamientos.
- Tomar conciencia de la necesidad de coherencia entre valores y conducta para el bienestar personal.

3. Contenido Psicoterapéutico (adaptado a partir del programa PIDECO Ávila et al. 2021)

¿Qué son los valores?

Según Schwartz (1999), los valores pueden ser caracterizados como aquello que el individuo concibe como deseable en relación a determinados aspectos de la vida, que orientando sus acciones, permiten considerar personas y eventos, justificando sus acciones y evaluaciones. Son los principios internos y subjetivos que condicionan de un modo significativo nuestro modo de ser, pensar, sentir y actuar en la vida.

Para Schwartz y Bilsky (1990) el valor tiene cinco características fundamentales: 1) son conceptos o creencias; 2) relaciona conductas deseables y el estado final del comportamiento; 3) trasciende a situaciones específicas; 4) guía la selección o evaluación de comportamientos; 5) son ordenados por su importancia relativa.

La dimensión individual y la dimensión cultural/social de los valores

Schwartz (1999) señala la existencia de una dimensión individual y una dimensión cultural de los valores.

En el plano individual, y dado que hemos dicho que son principios que guían nuestra conducta, a través de ésta podemos percibir lo que es más importante para cada persona en su vida, podemos intuir cuáles son los valores que mantiene a través de las conductas y comentarios que realiza.

Igualmente, los valores influyen de manera muy significativa en la determinación de nuestros intereses, ya sean laborales o de ocio. Por ejemplo, si una persona considera la valentía o la seguridad como aspectos apreciables e importantes es más probable que elija profesiones relacionadas con estos valores como bombero/a, militar o policía que una persona que valore como una de las cosas más importantes en su vida la justicia, la curiosidad o la comodidad. Igualmente, resulta fácil adivinar los valores que pueden estar impulsando la conducta de personas que desarrollan labores de voluntariado.

A nivel social, los valores se encuentran en la base de una convivencia ordenada y muchos de ellos hacen referencia a nuestro papel en la sociedad. Así, valores como solidaridad, igualdad, paz... nos remiten a nuestra relación con el resto de miembros de un grupo o sociedad, pues, además de guiar nuestra conducta individual en relación al resto, nos hacen tomar postura ante determinadas situaciones sociales, participando de esta manera en nuestro mundo.

Cada sociedad y cultura proclama unos valores aceptados como positivos, compartidos y fomentados por sus instituciones y que son transmitidos de generación en generación a través de los distintos agentes socializadores (familia, escuela, productos culturales...).

De la misma forma que los valores individuales hablan de la propia persona, los valores compartidos vienen a representar la manera en que una determinada sociedad entiende el mundo. Así, por ejemplo, la sociedad occidental promueve valores como la individualidad, el éxito personal o la igualdad, mientras que muchas sociedades orientales se sustentan en valores prácticamente opuestos como la colectividad, el logro colectivo o el respeto a una jerarquía social muy marcada.

Además, dentro de una misma sociedad, los valores predominantes pueden cambiar a lo largo del paso del tiempo, de forma que lo que se valora actualmente como positivo o en un puesto jerárquicamente superior, no tiene por qué haberlo sido en periodos anteriores o en un futuro. Los cambios sociales, culturales y económicos de una sociedad influyen en la aceptación y fomento de valores concretos.

¿Para qué sirven los valores?

Los valores sirven para:

- Actuar en concordancia a nuestras ideas y principios, lo que nos produce bienestar y da sentido a nuestra vida.
- Desarrollar acciones que nos satisfacen , y que por tanto, dan significado a nuestro día a día.
- Tener mejores relaciones con otras personas, compartiendo actuaciones que por el conjunto de la sociedad son consideradas como importantes.
- Jerarquizar lo que realmente es importante en nuestra escala axiológica.
- Actuar de la manera más eficiente entre múltiples opciones.
- Desarrollar el sentido crítico.

La relación entre valores y conducta

Según Rath (1967) algo no llega a ser valor para alguien en tanto no lo haya adquirido como resultado de un proceso que se inicia en el aprecio de algo y que termina con una actuación de acuerdo con ese valor; esto es, para que algo sea un valor debe comprometer las conductas y actuaciones de ese alguien.

En un primer momento, las personas realizamos una estimación intelectual de determinados valores predominantes en una sociedad concreta en la que nos desarrollamos. Esta estimación se produce a través de la socialización y como un mero aprendizaje. De esta forma, todo el mundo estaríamos de acuerdo en valorar positivamente la salud, la bondad, la felicidad, la tolerancia, la solidaridad, de forma que resulta bastante improbable que alguien manifieste su estimación por los antivalores como la maldad, la infelicidad, la insolidaridad, la intolerancia o la promoción de la enfermedad.

Sin embargo, en muchas ocasiones esos valores que a nivel intelectual decimos poseer, no influyen de manera decidida en las conductas concretas que realizamos, pues realmente no hemos adquirido el valor, simplemente lo hemos aceptado a nivel intelectual. Actuar conforme a dichos valores, realizarlos, llevarlos de la mente a la acción, a través de concreciones conductuales coherentes con lo pensado, es lo que nos lleva a poseer realmente valores vividos y que dan sentido a nuestras actuaciones y a nuestra vida. Los valores suelen expresarse a través de conceptos abstractos, que solamente podemos entender al materializarlos en elementos concretos (conductas) en la cotidianeidad.

Por otra parte, el grado de coherencia entre nuestros valores y nuestras conductas está íntimamente relacionado con cómo nos sentimos, por lo que es necesario clarificar si nuestras conductas concretas se adecúan a la consecución de aquello que decimos valorar. Si actuamos de forma contraria, habitualmente sentiremos emociones desagradables, como la culpa, vergüenza o tristeza. Por ejemplo, fumar puede producirnos estas emociones cuando establecemos en nuestra escala axiológica una priorización de la salud. En cambio, actuar de forma congruente a ellos generará sentimientos de bienestar, satisfacción y orgullo.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las TAREAS ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Durante esta sesión se describen la dimensión individual y la dimensión cultural/social de los valores (Schwarz, 1999). Se presenta la relación existente entre valores y conducta (Raths, 1967).

Actividades

Actividad 8.1.1. ¿Qué son los valores?

Actividad 8.1.2. Identificando valores.

Actividad 8.1.3. Los valores de otras personas.

Actividad 8.1.4. Alguna vez que no actué bien...

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES

5. Actividades

Actividad 8.1.1. ¿Qué son los valores?

Se propone comenzar con una pregunta genérica: *“Vamos a dedicar las próximas sesiones a reflexionar sobre los VALORES... ¿qué entendéis por valores personales? ¿Habéis oído hablar alguna vez de ellos? ¿Y de algo similar?”*.

Abrimos un turno de opiniones y reflexiones que iremos guiando a partir de los comentarios de cada participante, para debatir aspectos como la función de los valores.

Para tener una orientación podemos usar la propuesta de Juan Aníbal Gonzalez- Rivera (2016): *“valores es clarificar lo que es más importante desde el fondo del corazón, qué clase de persona queremos ser, qué es lo significativo y valioso en nuestra vida y qué queremos representar en nuestra vida”*.

Por ejemplo, cuando decimos: “la amistad para mí es muy importante”, estamos indicando que la consideramos como algo bueno, que merece la pena, que tratamos de buscarla, que una vez que la tenemos la cuidamos, que estaríamos dispuestos a hacer cosas por nuestros amigos y eso nos hace sentir bien. Si pensamos así es porque creemos en el valor de la amistad.

Es importante distinguir un valor determinado de una conducta concreta, de tal forma que detrás de toda conducta hay un valor, pero no solo se puede alcanzar ese valor a través de una única conducta. Asimismo, en ocasiones, estados emocionales internos nos pueden llevar a una interpretación distorsionada de un valor que para nosotros es importante.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando aparentemente hay dos valores contrapuestos, por ejemplo, la amistad y la pareja? Por ej. “cuando descuido uno para centrarme en el otro y me alejo de uno de ellos”. En este punto el/la terapeuta invita al debate sobre esta última cuestión.

Para acabar la explicación preguntaremos, una vez aclarado el término, qué valores son importantes para ellos; esto nos servirá para empezar a hacer un listado de valores y comprobar que han entendido el concepto; para ampliar el listado se les puede preguntar... “¿se os ocurre algunos valores más que puedan ser importantes para otras personas?” Para ayudar, nosotros podemos decir algunos que no hayan salido. Una vez escrita en la pizarra la lluvia de ideas se les mostrará el siguiente listado de valores.

ACEPTACIÓN DE SÍ MISMO	ALEGRÍA	ALTRUISMO	AMABILIDAD
AMBICIÓN	AMISTAD	AMOR	ASERTIVIDAD
AUSTERIDAD	AUTENTICIDAD	AUTOCONTROL	AUTOESTIMA
AUTORREALIZACIÓN	AVENTURA	BONDAD	CALMA
CLARIDAD	COMPASIÓN	COMPLACER	COMPENSIÓN
CONFIANZA	CORAJE	CORDIALIDAD	CREATIVIDAD
CUIDADO	CURIOSIDAD	DECISIÓN	DELICADEZA
DIÁLOGO	DIGNIDAD	DISCIPLINA	DIVERSIÓN
EDUCACIÓN	ENTUSIASMO	EQUILIBRIO	ESPERANZA
ÉXITO	FAMILIA	FE	FELICIDAD
FIRMEZA	FLEXIBILIDAD	FORTALEZA	GENEROSIDAD
GRATITUD	HEROICIDAD	HONRADEZ	HUMANIDAD
HUMOR	ILUSIÓN	INDEPENDENCIA	INTIMIDAD
JUSTICIA	LABORIOSIDAD	LIBERTAD	MADUREZ
MODESTIA	NATURALIDAD	OBEDIENCIA	OPTIMISMO
ORDEN	PACIENCIA	PAZ	PIEDAD
PLACER	PODER	RELAJACIÓN	RESPEO
RESPEO A LOS MAYORES	RESPONSABILIDAD	RIQUEZA	SABIDURÍA
SEGURIDAD	SENSILLEZ	SERENIDAD	SEXUALIDAD
SILENCIO	SOLIDARIDAD	TERNURA	TESÓN
TOLERANCIA	TRABAJO	URBANIDAD	VALENTÍA
VOLUNTAD			



Ideas y sugerencias.

Se prestará atención en no dar la impresión de que estamos transmitiendo que los y las participantes carecen de valores o que sus valores estén equivocados. Enfatizamos que los valores en sí no son erróneos, sino la forma que los interpretamos o buscamos conseguirlos, de tal manera que se resalte la importancia de comportarse de forma justa y prosocial para conseguir las metas, aspiraciones o estados deseados de existencia.

Actividad 8.1.2. Identificando valores

(adaptado de Garrido y López, 2005)

A continuación, se muestran dos historias. Se trata de analizar qué tipo de valores se ponen en juego.

Historia 1: La abeja y la paloma

Cierto día muy caluroso, una paloma se detuvo a descansar sobre la rama de un árbol, al lado del cual discurría un arroyo. De repente, una abeja se acercó a beber, pero la pobre estuvo a punto de morir arrastrada por la corriente. Al verla en tal aprieto la paloma voló hacia ella y la sacó con el pico. Más tarde, un cazador divisó a la paloma y se dispuso a darle muerte. En aquel mismo instante acudió presurosa la abeja y para salvar la vida de la paloma, clavó su aguijón en la mano del hombre. El dolor hizo que el cazador sacudiese el brazo y fallara el tiro, con lo que salvó a la paloma.

¿Qué valores creéis que se reflejan aquí?

Historia 2: El labrador y el tesoro escondido

Un anciano labrador tenía dos hijos. Un día, viéndose gravemente enfermo y próximo a morir, los llamó y les dijo:

“Hijos míos, antes de morir quiero dejaros mi campo por herencia, que os lo repartiáis por mitades. Deseo que lo sigáis cultivando pues en él encontraréis un gran tesoro a uno o dos metros de profundidad”.

Creyendo los hijos que se trataba de algún dinero enterrado, se pusieron a cavar las tierras palmo a palmo. Extenuados por la fatiga no encontraron tesoro alguno, pero la tierra, perfectamente removida, les dio abundante cosecha (justa recompensa a su trabajo y esfuerzo).

¿En esta historia, qué valores se muestran?

Actividad 8.1.3. Identificando valores de otras personas.

Se entrega a los y las participantes el siguiente texto sobre el Profeta Muhammad:

Tras recibir la revelación del Ángel Yibril, una importante misión le fue asignada al Profeta Muhammad (PB)¹: la de transmitir el Último Mensaje de Dios a la humanidad.

Con los años, él realizaba numerosas tareas diarias como el reunirse con gente, la predicación de la Palabra de Dios y la dirección de la comunidad musulmana.

A pesar de estos enormes compromisos, el Profeta Muhammad pasó mucho tiempo con su familia. Se mostraba cariñoso, razonable y respetuoso. Recibía a representantes de los estratos más diferentes de la sociedad cada vez que acudían a él. Al final, todos lo dejaban sintiéndose satisfechos, incluso aquellos que vinieron con quejas.

En algunas culturas de todo el mundo, se considera degradante que un hombre ayude a su familia haciendo el trabajo doméstico. La mayoría de los hombres no se agobian mucho, esperando que sus madres, hermanas, esposas o hijas hagan todo lo que sea necesario.

El Profeta Muhammad (PB) no era así. Él a menudo ayudaba a sus esposas cuando estaba en la casa y él mismo reparaba su ropa y sus pertenencias personales.

Aisha (que Dios esté complacido con ella) dijo: "Trabajaba para su familia, y cuando escuchaba el adhan (llamamiento a la oración), salía". (Imam al Bujari).

El Mensajero de Dios (PB) tampoco evitó expresar amor por su esposa e hija. Se levantaba para saludar a su hija Fátima cuando iba a visitarlo.

Hoy en día, a menudo es posible observar cómo una persona que ocupa una posición de liderazgo cae en la trampa de la arrogancia, buscando todas las formas posibles de ejercer su poder sobre otras personas.

Ya se trate de un empleado en una oficina corporativa, un chófer, un portero, un asistente personal o cualquier otro subordinado que trabaje para nosotros y haga nuestra vida más fácil, si ellos no hacen el trabajo correctamente y a tiempo, a menudo la mayoría de los empleadores les someten a multas o despidos.

Ahora imaginemos un jefe que nunca multa ni despide, porque en cambio, motiva a sus empleados a hacer un trabajo de calidad con la ayuda de métodos positivos, sacando a la luz los talentos innatos de cada persona. Por supuesto, este enfoque dará el mejor resultado.

Así es como el Profeta Muhammad trató a su personal, a sus asistentes personales y a otras personas que vinieron a servirlo, a aprender de él o beneficiarse de alguna manera de su formación y tutoría, ya fueran musulmanes o no.

El Profeta (PB) fue realmente el gobernante más amable y atento. Ni siquiera hacía comentarios a los que estaban a su servicio si, por ejemplo, se olvidaban de hacer algo o hacían algo que no le gustaba.

Su compañero Anas (que Allah esté complacido con él) dijo:

“Cuando el Mensajero de Dios (PB) llegó a Medina, no tenía sirviente. Abu Talhah me llevó ante el Profeta y dijo: «¡Oh Mensajero de Dios! Anas es un joven sabio, así que deja que te sirva”. Entonces, fui su sirviente en casa y en sus viajes. Si hacía algo, nunca me preguntó por qué lo hice, y si me abstenía de algo, nunca me preguntó por qué me abstuve de hacerlo”. (Bujari y Muslim).

El Profeta Muhammad (PB) nunca hizo reproches a Anas durante los años en que le sirvió. Esto fue debido a que era muy compasivo hacia la gente y comprendía sus necesidades y deseos humanos.

El Profeta (PB) podía haber tenido todos los tesoros del mundo, pero eligió la satisfacción del Señor, podría haber vivido en un palacio, pero prefirió dormir en una cama hecha de ramas de palmera secas, podría haber pedido todo para sí mismo, pero siempre se preocupó solo por la comunidad (ummah).

Hombre sabio, simple, amable, amistoso, sensible, generoso y bendecido, el Profeta Muhammad (PB) seguirá siendo para nosotros el mejor ejemplo de todo.

Fuente: Adaptado a partir de:

<https://mundoislam.com/islam/2018/11/19/algunos-rasgos-caracter-profeta-muhammad-pb/>

PB : la Paz y las Bendiciones sobre él

¿Qué valores creéis que tiene el profeta Muhammad?

Actividad 8.1.4. Alguna vez que no actué bien

(adaptado del programa DIVERSIDAD)

Dando por sentado que todas las personas nos conducimos dentro de un marco de convivencia y respeto mutuo, hay ocasiones en las que no actuamos correctamente y parece que vamos en contra de uno mismo. Son momentos en los que podemos preguntarnos ¿por qué he actuado así si yo no soy así? Normalmente estas situaciones nos causan malestar y pesar, aunque no necesariamente se deban a comportamientos realmente relevantes. Solicitaremos a cada participante que trate de recordar algunas de ellas, que las describan brevemente y posteriormente se irán analizando en grupo.

¿Alguna vez por el motivo que fuese, por vergüenza, por presiones... has actuado de forma injusta con otras personas?

1. ¿Qué ocurrió?
2. ¿Cómo te sentiste entonces?
3. ¿Cómo te sientes ahora al recordarlo?
4. ¿Buscamos una alternativa? ¿Qué hubiera sido más adecuado?

5. ¿Cómo nos hubiéramos sentido eligiendo una alternativa más acorde con lo que realmente es importante para nosotros (nuestros valores)? Describe las diversas emociones que podrías experimentar en ese caso.

SESIÓN 2. ¿CUÁLES SON MIS VALORES?

I. Introducción

Desde la ACT se establece que para que una persona tenga bienestar, va a ser necesario vivir acorde con los valores (Hayes, Strosahl y Wilson, 1999; Wilson y Luciano, 2002). Los valores pueden alcanzarse a partir de la conducta, pero nunca pueden ser conseguidos como un objeto. Por ejemplo, la calidad de vida, la realización personal o el desarrollo de una relación de compromiso e intimidad nunca se completan del todo y perfectamente, no son tareas que se acaben en algún momento, sino que siempre se podrá tener una mejor calidad de vida, crecer profesionalmente o enriquecer una relación. Como los valores no tienen fin, no se realizan completamente nunca, están siempre presentes como horizonte, trasfondo o marco del comportamiento (Páez- Blarrina, Gutiérrez-Martínez, Valdivia-Salas y Luciano-Soriano, 2006).

Igualmente, y ya desde una postura más criminológica, el modelo de las buenas vidas (Ward y Brown, 2004) indica que es necesario conocer que es lo importante para la persona, sus bienes primarios, con el objetivo de que pueda aprender a conseguir de una forma lícita lo que es importante para ella, de tal forma que tenga una vida satisfactoria.

Partiendo de estos dos planteamientos teóricos, nuestro objetivo principal en esta sesión va a ser que la persona clarifique cuáles son sus valores y sus bienes primarios más importantes.

En esta sesión también se introducirá la habilidad de aceptación, de tal forma que la persona pueda convivir con sus pensamientos, sentimientos y emociones negativas, evitando que éstos le impidan vivir de acorde a sus valores y bienes primarios. Ya hemos visto en la sesión anterior lo importante que son los valores para nosotros, para nuestra vida y como guían nuestra conducta. Ahora se trata de dar un paso más y ser conscientes de estos valores.

No podemos dejar de lado **los valores sagrados**, aquellos que un individuo o un grupo tratan implícita o explícitamente como si poseyesen un significado trascendental o infinito, donde se descarta cualquier tipo de comparación, intercambio o mezcla con valores mundanos y con los que tienen un compromiso absoluto e inviolable. (Tetlock, 2003; Tetlock et al., 2000. Citado por Gómez et al., 2016). Como señalan Gómez et al. (2016), "No podemos obviar que una de las ideas que inspira y legitima a las personas que actúan en nombre del Daesh es la propia búsqueda de sentido vital y la identidad que ofrece el perseguir y luchar por una causa que se presenta, para ellos al menos, como

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

gloriosa y justa (Atran, 2015). Una causa sagrada por la que merece la pena incluso morir y matar si es necesario”.

No se trata de cambiar sus valores sagrados, lo importante es que la expresión de las conductas ligada a los mismos no sea violenta o ilegal.

2. Objetivos

- Lograr que cada participante identifique y entre en contacto con su propio sistema de valores.
- Conocer la importancia que tiene el sistema de valores sobre la realización personal y la satisfacción del sujeto.
- Identificar cuáles son los valores sagrados.
- Detectar si su comportamiento o estilo de vida actual es acorde o no con dicho sistema de valores.
- Promover un estilo de vida prosocial coherente con la escala de valores propia, aceptando los eventos negativos internos.
- Desconectar los valores de conductas violentas o ilegales.

3. Contenido psicoterapéutico

Ya hemos visto la importancia que tienen los valores en nuestra vida, además hay valores que para nosotros son fundamentales y con los cuales nos sentimos plenamente identificados. Lo que vamos a buscar en esta sesión es detectar cuáles son esos valores de cada participante, legitimarlos y sobre todo poner conciencia en que los valores son lícitos. En este sentido, es especialmente relevante el concepto de valor sagrado, aquel con el que se tiene un compromiso absoluto e inviolable. Es decir, un valor sagrado es un imperativo moral, ya que contiene un valor intrínseco y es incomparable y no intercambiable, un valor sagrado debe respetarse de forma absoluta y protegerse por encima de todo y de todos (Ginger y Atran, 2014).

Una vez identificados los valores, se analizará si son consistentes con ellos en sus acciones. Se le invitará a reflexionar y profundizar sobre las acciones que realiza y si ayudan o dificultan la consecución de sus bienes primarios y qué estrategias está utilizando para conseguirlo.

Una vez la persona tome conciencia de las acciones que realiza, se intentará que reflexione sobre las ventajas o desventajas de la estrategia utilizada que le hace mantener este estilo de vida.

Para clarificar los valores de la persona se va a fomentar la reflexión a través de la metáfora del jardín (Wilson y Luciano, 2002) relacionando la vida como si fuera el cuidado de un jardín.

Metáfora del jardín

“Supongamos que somos jardineros/as, adoramos nuestras plantas, las plantas son las cosas que queremos en nuestra vida. Hemos seleccionado un lugar para plantar nuestro jardín, hemos distribuido las plantas dejando más terreno para las que más nos gustan, para las que queremos que más crezcan y menos espacio para las plantas que no son tan relevantes. Hemos preparado la tierra, plantado semillas, algunas han brotado, unas con más fuerza, otras con menos... Y claro, algunas plantas importan más que otras, puede no ser lo mismo que se seque uno de los geranios a que se seque un rosal, el rosal puede que sea una de las plantas que más importen, que se cuide con más mimo...”

Ahora dime, ¿cuáles son tus áreas o facetas de valor, como si fueran las plantas de tu jardín?, ¿Cuánto te importa cada una de ellas? ¿Cuál sería tu rosal?... Fíjate que no te pregunto cómo están actualmente, sino qué sector ocupan en tu terreno, te pregunto sobre el valor que ellas tienen para ti, cuales son “más sagradas” ...”

Se desarrollará un espacio de reflexión y libre expresión estableciendo las conexiones entre los elementos de la metáfora y la vida de cada participante.

Una vez identificados los valores, retomamos la metáfora para indagar sobre el ajuste de su comportamiento con sus valores y bienes primarios. Se trata de evaluar en qué medida su comportamiento hasta ahora es coherente con lo que es importante para él o ella.

“Entonces tenemos la planta (adaptarlo según los valores que ha expresado la persona) de tu pareja que te importa mucho y le das una importancia de diez sobre diez, el ámbito laboral que le has dado una importancia de ocho, la planta de...”

Ahora bien, dime, actualmente ¿cómo están las plantas de tu jardín, están frondosas o más bien mustias?...

Si las plantas hablaran de quien cuida el jardín ¿qué crees que dirían? ¿Dirías tú que el/la jardinero/a está poniendo todo el abono necesario, que el trabajo que está haciendo es suficiente según la importancia que cada una de sus plantas tiene?...

Ahora te pido que mires tu comportamiento como jardinero/a y que me digas de cero a diez lo fiel que estás siendo con tus plantas...”

Con estas preguntas se analizará la consistencia del comportamiento, de las acciones con los valores personales, al situar el valor de diversas áreas y la evaluación de cada participante sobre su comportamiento. A partir de este análisis se hace necesario indagar las barreras psicológicas que impiden que actúe como considera que debiera hacer desde sus valores.

A continuación, vamos a explorar cómo se relaciona cada participante con su mundo interior. Todas las personas tenemos emociones, sentimientos y pensamientos que en muchas ocasiones son negativos y nos impiden vivir de acuerdo a nues-

tros valores y principios, de acuerdo a lo que es importante para nosotros/as. Puesto que partimos del modelo teórico de la ACT nuestro objetivo no es que se eliminen esos eventos negativos internos, si no que aprendan a convivir con ellos y que éstos no le impidan llevar la vida que quiere llevar. Con la parte de la metáfora que vamos a trabajar a continuación, vamos a intentar que cada participante tome conciencia de ello.

Suele resultar de utilidad empezar a hacer estos eventos privados, considerados como negativos, equivalentes a las “malas hierbas del jardín”, que aún sin quererlo aparecen y dificultan la labor de un/a buen/a jardinero/a. Esta analogía permite situar las relaciones entre los eventos internos aversivos y los valores personales en otra dimensión o contexto, poniendo en evidencia que no necesariamente, la presencia de uno implica la ausencia del otro, sino que ambos, tanto plantas como malas hierbas, forman parte y pueden coexistir en un mismo terreno. De esta forma se prepara el camino, y se comienza a plantear la aceptación emocional y de pensamientos negativos como una estrategia alternativa. Se trata de que la persona se dé cuenta de que tiene que dirigir su vida hacia lo que es importante para ella, aunque tenga que aceptar que en ocasiones va a tener eventos negativos internos.

Metáfora del jardín (continuación)

“Podríamos decir que éstas son las cosas desagradables, las que de alguna manera no te están dejando cultivar las plantas que más quieres... Vendrían a ser las malas hierbas del jardín, éstas que crecen y lo ponen feo.

Y dime tú como jardinero/a, ¿qué haces con la mala hierba que aparece en tu jardín?...

Apenas ves que están apareciendo, rápidamente te afanas en arrancarlas ¿verdad?... Y hacer esto rápidamente ¿hace que la mala hierba desaparezca por completo?... Desaparece en el momento, pero a la larga, al otro día, qué pasa... ¿otra mala hierba?, ¿En otro lugar? Y entonces, tú rápidamente a arrancarla... y de nuevo... En tu experiencia, ¿consigues erradicar por completo la mala hierba?”

Se intentará descentrar a la persona de los costes de su situación actual, mirando más allá del malestar que le puede estar generando esta situación penal, para empezar a debilitar las relaciones arbitrarias y rígidas reforzadas en su historia de vida y que le conducen a la situación y estado actual.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las TAREAS ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Se describe el concepto de valor sagrado (Ginger y Atran, 2014). Para clarificar los valores de la persona se fomenta la reflexión a través de “la metáfora del jardín” (Wilson y Luciano, 2002). Las actividades se enfocan en evaluar la coherencia entre nuestros valores y comportamiento.

Actividades

Actividad 8.2.1. Dinámica del búnker.

Actividad 8.2.2. Cuestionario de valores.

Actividad 8.2.3. La Diana.

Actividad 8.2.4. El yo observador.

Actividad 8.2.5. Valores y conducta. Dilemas morales.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 8.2.1. Dinámica del búnker

Esta actividad constituye un buen comienzo para conocer cuáles son nuestros valores principales. Además, se refleja cómo los valores se hallan íntimamente relacionados con las emociones de tal manera que reflejan lo que necesitamos y lo que queremos.

Se presenta al grupo o sujeto la siguiente hipótesis: imaginemos que se inicia en nuestra ciudad una alarma generalizada porque se va a producir un bombardeo atómico. Cada individuo puede llevarse al refugio 12 elementos (cosas o personas). Han de elegir bien, ya que éstos han de serles imprescindibles para una futura vida en la que pueden faltar muchos de ellos, vitales para el desarrollo humano. Cada uno prepara su lista en particular.

Una vez realizada la selección, señalar que por la gran cantidad de personas que se espera en el refugio, deben prescindir de 4 elementos apuntados en su lista anterior. Se puede comentar la elección con los compañeros.

Cuando sólo se tienen 8 elementos, se añade el aviso de que sólo pueden entrar con 4 elementos de su lista ya que se ha reducido el refugio a causa de fallos en la seguridad del mismo. Hacen la nueva elección y se comenta con los compañeros. Al terminar este punto, tras 30 minutos, se puede dar al grupo un pequeño descanso.

Se plantean a los y las participantes las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te has sentido al reducirse tus posibilidades de vida o de desarrollo humano?
- ¿Qué repercusiones tendría para ti este recorte de aspectos tan esenciales de tu vida?

Después de unos minutos se realiza una puesta en común para sacar conclusiones sobre qué valores se reflejan en los elementos finalmente seleccionados, sobre la relación entre los mismos y las necesidades que cubre y la importancia de los valores para llevar una vida plena y feliz. Los valores están íntimamente ligados con las emociones y reflejan, como hemos visto, nuestras necesidades o aquello que queremos; es una decisión personal el conseguirlo de una manera positiva (prosocial) o negativa (antisocial), asumiendo las consecuencias para los demás de dicha elección.

Por último, se hace una lista con todos los valores que han salido y se pregunta si hay alguno más que no esté incluido. Aquí el/la terapeuta puede añadir valores que se le ocurran.

Actividad 8.2.2. Cuestionario de valores

Consiste en pasar a cada participante una prueba específica a fin de mostrar los valores que le son propios y darlos a conocer, tomando así una mayor conciencia de ellos. Se propone el siguiente cuestionario:

CUESTIONARIO DE VALORES © Wilson y Luciano, (2002)

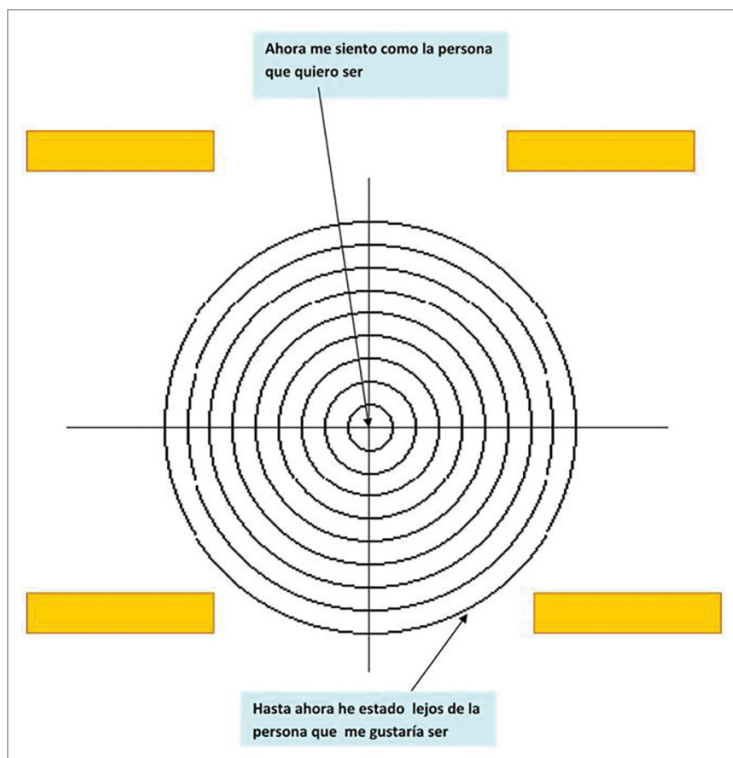
<http://grupoact.com.ar/wp-content/uploads/2013/10/Cuestionario-de-valores-Importancia-y-consistencia-argentino.pdf>

Actividad 8.2.3. La diana (adaptado a partir del programa PICOVI)

Ahora tenemos claro cuáles son tus valores, aquello que es importante para ti, lo que nos da una idea más clara de cuáles son tus aspiraciones. Te proponemos el siguiente ejercicio para que te resulte más sencillo darte cuenta de dónde estás ahora y a dónde quieres llegar. Como ves, la diana está dividida en cuatro partes. Cada una representa una parte de la vida que es importante para ti y el primer paso es elegir esas cuatro áreas vitales. Escríbelas en los recuadros. Ahora lo que debes hacer es poner una X en cada una de las cuatro partes en las que se divide la diana. Situarte más cerca del círculo central significa que, hasta ahora, has estado comportándote/viviendo como te gustaría ser. Por el contrario, cuanto más lejos del círculo central más alejado estás de tu ideal.

Una vez realizada la actividad se puede plantear preguntas sobre qué es lo que le hace estar cerca o lejos y qué puede hacer para estar más cerca de cómo te gustaría ser o estar respecto a esas áreas.

Para hacer este ejercicio hay que tener en cuenta lo que se ha trabajado en las anteriores actividades.



Actividad 8.2.4. El yo observador

Esta actividad es una actividad de introspección, por lo tanto, en la aplicación individual así como en la grupal se invitará al sujeto a cerrar los ojos y a realizarla de manera individual.

El objetivo de esta dinámica es desligar a la persona de pensamientos, conductas, etc. Según la terapia de aceptación y compromiso, se trataría del proceso de fusión. El objetivo vuelve a ser desligar a la persona y a sus valores de las conductas. Se debe dirigir la reflexión tras la dinámica a la idea de que no somos nuestras conductas, esto no nos define, lo mismo pasaría con los valores, los valores no son las conductas. Una vez que se invita al sujeto a cerrar los ojos se procede a leerle el siguiente texto:

No soy mis personajes, soy algo más: vamos a examinar un cierto número de áreas diferentes de tu vida. Empecemos por notar tus diferentes facetas. Imaginate a ti mismo en tu

último trabajo, intenta visualizar una imagen en este lugar, una imagen de ti mismo en este lugar. Advierte que mientras estas trabajando interactúas con otras personas y fíjate también que estas allí en tu papel de trabajador. Ahora imagínate en casa, cómo te relacionas con las personas que forman parte de tu familia. Ahora piensa en tu pasado por un momento, cuando eras niño y estabas con tus padres y tus hermanos, cómo eras en tu papel de hijo, de hermano, de amigo. Quizás algunas veces desempeñabas el papel de hijo bueno, otras de hijo travieso. Cuando ibas al colegio desempeñabas el papel de estudiante, ahora desempeñas otro papel diferente. Ahora pon conciencia en que a lo largo de tu vida has desempeñado diferentes papeles y personajes, a pesar de eso hay un yo en ti consistente a través de todos ellos. Pon atención en cómo los papeles cambian en el transcurso del día y que han cambiado también en el transcurso de la vida, pero en todas esas ocasiones estaba ese yo, un sí mismo que permanecía siempre idéntico. El tú que desempeñaba todos esos papeles allí es el mismo que está aquí y ahora en este lugar. Sólo por un momento permítete a ti mismo notar este hecho central: “aunque tengo diversos papeles, yo no soy mis papeles”.

No soy mi cuerpo, soy algo más: examinemos ahora su cuerpo. Considera tu cuerpo tal y como es ahora mismo. Intenta visualizar una imagen de tu cuerpo como adolescente, permítete deslizar dentro de la piel de ese joven. Imagina que, desde el interior de aquel cuerpo te miras a ti mismo. Fíjate como tu cuerpo de entonces es diferente al que tienes ahora. Ahora represéntate a ti mismo como un niño, de nuevo métete en la piel de ese niño, mira esas pequeñas manos delante de tus ojos, advierte la diferencia entre esas manos y las manos actuales. Ahora imagínate tu cuerpo un día que hayas estado enfermo, nota cómo se sentía tu cuerpo, quizás tuvieras náuseas o fiebre, quizá te dolía la cabeza o los músculos. Ahora imagina una ocasión en la que estuvieras inmerso en una gran actividad física muy vigorosa, permítete notar la sensación de la sangre corriendo por tus venas y la sensación del aire entrando y saliendo de tus pulmones. Pon atención en cómo tu cuerpo cambia constantemente, has sido pequeño y grande, has estado sano y enfermo, activo e inactivo, advierte que a todos estos cambios, tu esencia era la misma, el mismo tú que era pequeño se hizo grande, el sí mismo que estuvo enfermo era el que estaba cuando el cuerpo estaba sano. Nota que, aunque su cuerpo ha cambiado en el transcurso de la vida, tu esencia es la misma, ahí hay un yo que permanece siempre, el tú que tenía ese cuerpo es el mismo que está aquí y ahora, por un segundo permítete este hecho fundamental: “aunque tengo un cuerpo, no soy mi cuerpo”.

No soy mis emociones, soy algo más: ahora examinemos sus emociones. Piensa en aquel momento en el que estabas tan triste como no has vuelto a estar nunca más, déjese deslizar en esa experiencia por un instante. Ahora imagina aquel momento en que estuviste tan feliz, imagina un ejemplo de un día concreto, cuando lo tengas en tu mente deja que te invada de nuevo esa sensación. Ahora piensa una ocasión en la que estuvieras aburrido, representa esa situación y sumérgete en ella, haz lo mismo con una ocasión en la que estuvieras enfadado, enojado y otra en la que estabas enamorado. El mismo yo que estaba triste es el mismo yo que estaba feliz, incluso enfadado y enamorado; advierte que, aunque tus emociones han

cambiado, tu eres el mismo, tú eres el que tenía esas emociones y permítete por un momento experimentar lo siguiente: “aunque tengo emociones, yo no soy mis emociones”.

Yo no soy mis pensamientos, soy algo más: examinemos ahora un área muy peliaguda, los pensamientos, piensa en cuando eras un niño estudiante, lo que pensabas en aquella época, advierte cómo llevas años sin esos pensamientos, podías pensar en los amigos, ¿cuánto tiempo lleva sin pensar en ellos?, intenta recordar en alguna vez que pensaste que algo era verdadero y que ahora no piensas que sea verdad, antes de esta sesión podrías estar pensando sobre lo que ibas a hablar hoy, pon atención en lo que estás pensando justo en este momento e intenta recordar lo que pensabas ayer a esta misma hora. Ahora advierte que eres la misma persona de ayer tenía otros pensamientos, la persona que tenía otros pensamientos la semana pasada, esa persona es la que está aquí y ahora. Por un instante nota que, aunque tienes pensamientos, no eras tus pensamientos, tus pensamientos cambian en el transcurso de la vida, pero tu esencia no.

Vamos a acabar revisando cómo los personajes, el cuerpo, las emociones y los pensamientos pueden cambiar, pero nuestro verdadero yo permanece constante. Conectando con esta sensación, poco a poco vamos a prestar atención a los sonidos que vienen de fuera, y cuando estemos preparados, vamos a ir abriendo los ojos.

Actividad 8.2.5. Valores y conducta. Dilemas morales

(adaptado a partir del programa PIDECO).

Se presenta el dilema moral a los y las participantes. Se comentan las circunstancias, la situación y los personajes implicados en el dilema. Una vez entendido el problema, se plantea la cuestión esencial sobre lo que debería hacer en ese caso el personaje principal de la trama. Puede usarse lápiz y papel o simplemente, efectuar la toma de posición de manera verbal. A continuación, se debe examinar el razonamiento expuesto, es decir, se deben exponer claramente las razones por las cuáles se ha seleccionado una toma de postura concreta. El/la terapeuta puede adoptar la postura contraria al o la participante para estimular la discusión, presentando sus propias razones morales para justificar su decisión. En cualquier caso, hay que abordar los aspectos morales que están presentes en el dilema que se trata, o incluso, debatir sobre cuestiones similares a las planteadas como forma de profundizar en el asunto. También es importante tratar las consecuencias sobre las decisiones que se tomen, con independencia del sentido que tengan, cómo afectarían estas a la resolución o no del caso y cómo afectaría a cada personaje.

Una vez que el/la terapeuta haya presentado una posición distinta, es interesante comprobar si el/la participante ha variado su posicionamiento y el porqué. Habría que analizar si, después de la confrontación con el/la terapeuta, existen nuevas razones para cambiar la toma de postura inicial o no. Resulta práctico preguntar al participante si ha experimentado en su vida una situación idéntica o aproximada a la planteada.

Los dilemas morales constituyen una buena oportunidad para observar el pensamiento y las habilidades de razonamiento del sujeto. De este modo, se consigue evitar el pensamiento impulsivo y se fomenta el razonamiento crítico y la solución de problemas. El contenido de cada dilema no es lo más importante; el propósito es instigar a cada participante a que piense en el pensamiento del otro, toma de perspectiva social y en el suyo propio (metacognición).

1. Poster de igualdad

El profesor de ética del instituto está trabajando con sus alumnos el tema de la igualdad entre los hombres y las mujeres en la sociedad actual. Después de dos clases dedicadas a indagar sobre el tema, el profesor divide la clase en grupos de trabajo y les asigna a todos la tarea de elaborar un póster sobre la igualdad de hombres y mujeres. Terminado el trabajo, organizará una exposición de todos los pósteres en un sitio bien visible del instituto para que lo puedan ver todos los alumnos, profesores y las visitas. Al entregar los trabajos terminados, hay uno en el que un grupo de alumnos realiza una defensa de la inferioridad de la mujer y de la necesidad de que ocupe posiciones diferentes en la sociedad, dedicada sobre todo a las tareas domésticas, en especial a la crianza de los hijos. El profesor admite el trabajo para la calificación de los alumnos y lo puntúa sin tener en cuenta lo que dicen, evaluando sólo el trabajo realizado para elaborar el póster; sin embargo, considera que no es posible incluirlo en la exposición. Los alumnos afirman que eso atenta contra su libertad de expresión; el profesor alega que la difusión pública en un centro del Estado de un póster en contra de la igualdad no debe autorizarse.

¿Debería el profesor autorizar que se exhiba ese póster junto a todos los otros?

¿Qué otras alternativas había?

Valores fundamentales: Libertad de expresión, tolerancia, respeto, igualdad.

2. El Refugio

Las sirenas comenzaron a sonar. Todos se dieron cuenta que una bomba de hidrógeno iba a ser arrojada sobre la ciudad por el enemigo y que la única forma de sobrevivir era meterse en un refugio. La familia Ansúrez se había construido su propio refugio con víveres y aire suficientes para cuatro personas durante cinco días. Sabían que, pasado este tiempo, la contaminación habría disminuido hasta el punto de poder abandonar el refugio, pero, si salían antes, morirían. Sus vecinos no tenían posibilidades de tener refugio y cuando comenzaron las sirenas quisieron entrar. Los Ansúrez sabían que, si compartían el refugio, todos podían morir, y no les permitieron entrar. Los vecinos trataron de romper la puerta, Ansúrez cogió su rifle y los amenazó con disparar; pero ellos no se apartaron.

Si fueras el Sr. Ansúrez ¿qué harías?

¿Qué otras alternativas tenía?

Valores fundamentales: Solidaridad, bondad, seguridad, esfuerzo, previsión.

SESIÓN 3. VALORES QUE AYUDAN, VALORES QUE NOS AYUDAN

1. Introducción

Hemos visto en las sesiones anteriores que los valores guían nuestra conducta y hemos tratado de identificar aquellos que son más importantes para nosotros. Ahora nos detendremos en explorar y profundizar en aquellos valores que propician una conducta pro-social.

Aplicando esta idea en las personas con las que trabajamos en el medio penitenciario, nos encontramos que muchas de ellas han adquirido un sistema de valores que los ha acercado a conductas delictivas. Las dinámicas que vamos a llevar a cabo pretenden potenciar aquellos valores que ya poseen y que van en una dirección opuesta a la que los ha llevado a prisión, así como a facilitar la adquisición de otros nuevos que sean favorecedores de un estilo de vida positivo.

Dentro de valores prosociales, en el caso que nos ocupa, puede ser especialmente relevante el respeto. Por ello, en la presente sesión se promoverá el desarrollo de este valor.

Muy relacionado con el valor del respeto, está la declaración Universal de Derechos Humanos. Se potenciará el conocimiento de la misma, analizando los valores que subyacen bajo cada uno de los artículos.

2. Objetivos

- Potenciar el desarrollo del valor respeto.
- Conocer la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Afianzar los valores prosociales que ya poseen y con los que se sienten identificados los y las participantes, a partir del reconocimiento de los valores de otras personas.
- Promover el desarrollo de valores contrarios a la conducta delictiva.

3. Contenido Psicoterapéutico (adaptado a partir del programa PROBECO)

Ya sabemos qué es lo importante para nosotros y qué está detrás de cómo nos comportamos; a ello lo hemos llamado valores y también hemos visto como cuando actuamos conforme a ellos somos más felices y nos sentimos mejor.

Ahora vamos a dar un paso más, por lo que exploraremos aquellos valores que no sólo nos hacen bien a nosotros, sino que también nos empujan a relacionarnos de una manera más sana y satisfactoria. Son los denominados valores morales, están relacionados con el concepto del bien y el mal y guían las conductas éticas.

El respeto es uno de los valores morales. Respeto es la actitud y la acción del ser humano, de no dañarse a sí mismo, a sus semejantes ni a su entorno. El respeto es un sentimiento, un valor fundamental necesario para que exista una convivencia armoniosa entre las personas. Respetar a una persona es tratarla como se merece, de acuerdo a su dignidad de ser humano (todos somos iguales en este sentido).

Por tanto, el respeto consiste en reconocer en sí y en los demás sus derechos y virtudes con dignidad, dándoles a cada quién su valor. Esta igualdad exige un trato atento y respetuoso hacia todos. El respeto se convierte en una condición de equidad y justicia, donde la convivencia pacífica se logra sólo si consideramos que este valor es una condición para vivir en paz con las personas que nos rodean. El respeto no sólo es importante en las interacciones humanas, sino que también es aplicable a cualquier forma de vida de nuestro planeta.

El valor del respeto se ejerce cuando mostramos aprecio y cuidado por el valor de algo o de alguien. Puede estar dirigido hacia los derechos y la dignidad de las otras personas, hacia los de nosotros mismos y también hacia el entorno natural, incluyendo las plantas y los animales que lo integran. Nos ayuda a conservar intacto aquello que más apreciamos en la vida y nos enseña a reconocer aquello que más aprecian los demás.

La forma más importante de respeto es la que le debes a tu persona. El respeto a los demás comienza por uno mismo. Es primordial que descubráis lo mucho que valéis por el simple hecho de estar en este mundo.

En definitiva, una persona que se auto respeta es capaz de:

- Darse espacio a sí mismo y a los demás.
- Permanecer estable internamente, sin una sensación errónea de inferioridad o superioridad.
- Desprenderse y no presionar a los demás para satisfacer sus deseos.
- Ser libre y ayudar a los demás a liberarse.
- Expresarse con dulzura, naturalidad y espontaneidad, pero con honestidad y coraje.
- Procurar que sus palabras y acciones estén llenas de consideración, discerniendo siempre qué es lo más preciso para decir o hacer, de modo que nadie se sienta herido ni molesto.
- Respetar a los demás.

Finalmente, podemos resumir diciendo que una persona respetuosa es aquella que:

- Reconoce y promueve los derechos de los demás sin distinción de edad, sexo ni clases.

- Utiliza la empatía para comprender y aceptar a todos.
- Se respeta a sí mismo y por ello no acepta lo que le puede dañar física, mental y espiritualmente.
- Acepta y cumple las leyes y normas que establece nuestra sociedad.
- Agradece a otras personas lo que hacen por ella.

Pues bien, por encima de cualquier ideología, por encima de la identificación y afiliación con un determinado grupo, por encima de las preferencias personales, por encima de los posibles agravios, se encuentra **el respeto** de los Derechos Humanos.

La razón de la existencia de la Declaración Universal es garantizar el respeto de los derechos humanos en cualquier situación, en cualquier lugar, ante cualquier persona.

De acuerdo a lo establecido por el Consejo de Europa (2002), los Derechos Humanos reflejan las necesidades humanas básicas; establecen las normas básicas sin las cuales las personas no pueden vivir con dignidad. Los Derechos Humanos tratan de la igualdad, la dignidad, el respeto, la libertad y la justicia. Los derechos incluyen por ejemplo la no discriminación, el derecho a la vida, a la libertad de expresión, el derecho al matrimonio y a la familia y el derecho a la educación.



Ideas y sugerencias.

Se les puede invitar a los y las participantes a que aporten ideas de qué les sugiere el título de la sesión, para potenciar la participación y captar su atención.

Los Derechos Humanos son de todas las personas por igual, universales y para siempre. Los Derechos Humanos son universales, es decir, que son los mismos para todos los seres humanos en todos los países. Son inalienables, indivisibles e interdependientes, es decir, que no se pueden eliminar nunca; todos los derechos son igualmente importantes y son complementarios.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior
- Revisión de las TAREAS ENTRE SESIONES

Contenido conceptual

- El valor RESPETO
- Declaración Universal de Derechos humanos

Actividades

Actividad 8.3.1. El eco de la vida.

Actividad 8.3.2. El respeto a otros pueblos y religiones en el Islam.

Actividad 8.3.3. Los derechos humanos universales.

Cierre y despedida.

Se dedicarán 10-15- minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 8.3.1. El eco de la vida

(tomado del programa PROBECO)

A continuación, se muestra el siguiente texto a los/las participantes:

Iban caminando por las montañas un padre e hijo. De repente, el hijo se cae, se lastima y grita:

- “AAAAHHHH!!!”

Para su sorpresa oye una voz repitiendo en algún lugar de la montaña:

- “AAAAHHHH!!!”

Con curiosidad el niño grita:

- “¿QUIÉN ESTÁ AHÍ?” Recibe una respuesta:
- ¿QUIÉN ESTÁ AHÍ?”

Enojado con la respuesta, el niño grita: –“COBARDE” Y recibe de respuesta:

– “COBARDE”

El niño mira a su padre y le pregunta: – “¿Qué sucede?” El padre, sonríe y le dice:

– “Hijo mío, presta atención” Entonces el padre grita a la montaña: – “TE ADMIRO” Y la voz le responde:

– “TE ADMIRO”

De nuevo, el hombre grita:

– “ERES UN CAMPEÓN”

Y la voz le responde:

– “ERES UN CAMPEÓN” De nuevo, el hombre grita: – “TE AMO” Y la voz le responde:

– “TE AMO”

El niño estaba asombrado, pero no entendía. Luego, el padre le explica. ¡La gente lo llama eco, pero en realidad, !!iES LA VIDA!!!... Te devuelve todo lo que dices o haces. Nuestra vida es simplemente un reflejo de nuestras acciones, si deseas más amor en el mundo, crea más amor a tu alrededor, si deseas felicidad, da felicidad a los que te rodean, si quieres una sonrisa, da una sonrisa a los que conoces. Esta relación se aplica a todos los aspectos de la vida, la vida te dará de regreso, exactamente aquello que tú le has dado. Si respetas a los demás ellos te respetarán. Tú vida, no es una coincidencia, es un reflejo de ti.

Para la reflexión:

¿Te respetas a ti mismo/a?

¿Los demás te tratan con respeto?

¿Tú tratas a los demás con respeto? ¿A todo/as?

Actividad 8.3.2. El respeto a otras religiones y pueblos en el Islam

El profeta Muhammad, garantizó la protección a los monjes cristianos del Monasterio del Monte Sinaí y, por extensión, a los seguidores de la fe cristiana, en un documento conocido como *Achtiname* (en persa “carta de la Paz”). La proclama de Mahoma, escrita de su puño y letra en el segundo año de la Hégira (626) es “una llamada a la fraternidad entre todos los seres humanos”.

Esta es una carta que fue emitida por Mahoma, Ibn Abdullah, el Mensajero, el Profeta, el Fiel, quien es enviado a todo el pueblo como una confianza de parte de Dios a todas sus criaturas, para que no tengan ningún alegato contra Dios. Ciertamente Dios es omnipotente, el sabio. Esta carta está dirigida a los abrazadores del Islam, como un pacto

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

dado a los seguidores de Jesús el Nazareno en Oriente y Occidente, lo lejos y lo cercano, los árabes y extranjeros, lo conocido y lo desconocido.

Esta carta contiene el juramento que se les ha hecho, y el que desobedezca lo que está en ella será considerado un incrédulo y un transgresor de aquello a lo que se le ordena. Será considerado como alguien que ha corrompido el juramento de Dios, no ha creído en Su Testamento, ha rechazado Su Autoridad, ha despreciado Su Religión y se ha hecho merecedor de Su Maldición, ya sea un Sultán o cualquier otro creyente del Islam. Siempre que los monjes cristianos, devotos y peregrinos se reúnan, ya sea en una montaña o en un valle, en una guarida, en un lugar frecuentado, en una llanura, en una iglesia o en un lugar de culto, en verdad estamos [detrás] de ellos y los protegeremos, y sus propiedades y su moral, por Mí mismo, por Mis Amigos y por Mis Asistentes, pues son de Mis Súbditos y bajo Mi Protección.

Los eximiré de aquello que pueda perturbarlos; de las cargas que pagan otros como juramento de lealtad. No deben dar nada de sus ingresos sino lo que les agrada; no deben ser ofendidos, molestados, coaccionados u obligados. No se debe cambiar a sus jueces ni se debe impedir que cumplan con sus cargos, ni se debe perturbar a los monjes en el ejercicio de su orden religiosa, ni se debe impedir que las personas recluidas vivan en sus celdas.

A nadie se le permite saquear a estos cristianos, ni destruir ni saquear ninguna de sus iglesias o lugares de culto, ni tomar ninguna de las cosas que se encuentran dentro de estas casas y llevarlas a las casas del Islam. Y el que le quite algo, será uno que haya corrompido el juramento de Dios y, en verdad, desobedeció a Su Mensajero.

Jizya no debe imponerse a sus jueces, monjes y aquellos cuya ocupación es la adoración de Dios; ni se les quitará ninguna otra cosa, ya sea multa, impuesto o cualquier derecho injusto. Verdaderamente mantendré su pacto, dondequiera que estén, en el mar o en la tierra, en el Este u Oeste, en el Norte o en el Sur, porque ellos están bajo Mi Protección y el testamento de Mi Seguridad, contra todas las cosas que ellos aborrecen.

No se deben recibir impuestos ni diezmos de quienes se dedican al culto de Dios en las montañas, ni de quienes cultivan la Tierra Santa. Nadie tiene derecho a interferir en sus asuntos ni a iniciar ninguna acción en su contra. Ciertamente esto es para otra cosa y no para ellos; más bien, en las temporadas de las cosechas, se les debe dar una Kadah por cada Ardab de trigo (alrededor de cinco bushels y medio) como provisión para ellos, y nadie tiene derecho a decirles 'esto es demasiado', o pedirles que paguen cualquier impuesto.

En cuanto a los que poseen propiedades, los ricos y los comerciantes, el impuesto de capitación que se les debe deducir no debe exceder de doce dracmas por cabeza por año (es decir, unos 200 dólares estadounidenses de hoy en día).

Nadie les impondrá que emprendan un viaje, ni que sean obligados a ir a la guerra ni a portar armas; porque los musulmanes tienen que luchar por ellos. No discutas ni discutas con

ellos, sino trata de acuerdo con el versículo registrado en el Corán, a saber: “No discutas ni discutas con la Gente del Libro, sino en lo que es mejor” [29:46]. Así vivirán favorecidos y protegidos de todo lo que pueda ofenderlos por los Llamadores a la religión (Islam), dondequiera que estén y en cualquier lugar donde puedan vivir.

Si una mujer cristiana se casa con un musulmán, dicho matrimonio no debe tener lugar excepto después de su consentimiento, y no se le debe impedir que vaya a la iglesia a orar. Se debe honrar a sus iglesias y no se les debe impedir la construcción de iglesias o la reparación de conventos.

No se les debe obligar a portar armas o piedras; pero los musulmanes deben protegerlos y defenderlos de los demás. Es una obligación positiva para cada uno de los seguidores del Islam no contradecir o desobedecer este juramento hasta el Día de la Resurrección y el fin del mundo.

Tras la lectura individual, se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Conocías esta carta?
- ¿Qué emociones y sentimientos ha generado en ti?
- ¿Se te ocurren otros ejemplos que haya en los textos sagrados islámicos donde se defiende el respeto por las demás culturas y religiones?
- ¿Qué establece la Sharia sobre los derechos humanos y el respeto a los demás?

Actividad 8.3.3. Los Derechos Humanos Universales

Empezaremos esta actividad con una explicación psicoeducativa y un debate:

Hasta ahora hemos estado trabajando nuestros valores, ya sabes qué son y cómo influyen en nuestro comportamiento; ahora es el momento de que conozcamos algo nuevo: los Derechos Humanos Universales. Se le pregunta al grupo o a la persona, qué creen que son los Derechos Humanos Universales (si el debate resulta muy complicado en estos términos se puede ayudar al grupo descifrando palabra por palabra).

Tras un tiempo debatiendo, le explicamos que todos los humanos compartimos un conjunto de valores necesarios para que todas las personas tengamos nuestras necesidades básicas cubiertas, siendo estos valores la base de los Derechos Humanos Universales.

La declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento que marca un antes y un después en la historia de los derechos humanos. Fue elaborada por representantes de las diversas regiones del mundo y la declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948.

La declaración establece los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero para salvaguardar la dignidad de todas las personas por el mero hecho de serlo.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Seguiremos con la siguiente dinámica:

- Se le pide a cada participante que piense en sus cinco necesidades básicas para poder vivir de una manera digna, deberá ordenarlas de mayor a menor importancia.
- Por último, se le entrega a cada participante, un listado con los derechos humanos y relacionarán cada una de sus cinco necesidades con un derecho humano universal.

Esta actividad se puede completar recuperando el ejercicio del Búnker realizado en una sesión anterior y relacionar sus valores con una necesidad y con un derecho universal.

Se le entrega a cada participante la siguiente tarjeta:

Tú (uno mismo)	Familia	Sociedad	País	Mundo

La actividad consiste en completar cada columna, poniendo en la segunda fila, debajo de cada apartado, que artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se refieren a cada una de las áreas (uno mismo, Familia, Sociedad, País, Planeta).

Solución:

Tú (uno mismo)	Familia	Sociedad	País	Mundo
Artículos: 3, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 29	Artículos: 16, 25, 26	Artículos: 4, 5, 10, 19, 22, 23, 24, 27, 29	Artículos: 7, 8, 16, 20, 21.	Artículos: 1, 2, 28, 30.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

10 de diciembre de 1948 (texto completo)

Preámbulo

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menoscabo de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2: Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3: Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4: Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5: Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6: Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7: Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8: Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9: Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10: Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11: 1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12: Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13: 1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14: 1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15: 1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.

2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16: 1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una

familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17: 1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18: Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20: 1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21: 1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22: Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23: 1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24: Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25: 1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27: 1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28: Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29: 1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30: Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

Actividad 8.3.4. Conóceme. Biografías de personas destacadas por su desarrollo moral

Se muestran una serie de frases donde se habla de la paz y de la defensa de los Derechos Humanos Universales; estas frases pertenecen a personajes célebres que han vivido defendiendo estos ideales y con un estilo de vida afín a ellos, consiguiendo grandes metas sin usar como medio la violencia.

La actividad consiste en leer cada una de las frases, observar qué trasmite a nivel emocional (para ello se puede preguntar si le suscita alguna emoción, recuerdo, qué significa para ellos o qué entienden de esa frase; si no que le ponga o resuma, en una palabra) y finalmente relacionarla con el personaje que crean que pudo haberla dicho y explicar el porqué, es importante preguntarles si los conocen, qué idea tienen de ellos y , finalmente, se lee un resumen de su biografía.

Frases:

- A) “Las mujeres tenemos que dejar de sentirnos como parte del problema y comenzar a ser parte de la solución”. Solución: Tawakkul Karman.
- B) “Ojo por ojo y todo el mundo acabará ciego”. Solución: Mahatma Gandhi.
- C) “Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces; pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos”. Solución: Martin Luther King.

- D) “La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”. Solución: Nelson Mandela.
- E) “La paz comienza con una sonrisa”. Madre Santa Teresa de Calcuta.
- F) “¿Por qué es tan fácil dar pistolas, pero tan difícil dar libros? ¿por qué es tan fácil fabricar tanques y tan difícil construir escuelas?” Solución: Malala Yousafzai.
- G) “Nuestro primer objetivo en la vida es ayudar a los demás, y si no puedes, al menos no los dañes”. Solución Dalai Lama.

RESUMEN DE BIOGRAFÍAS

LOS GRANDES PACIFISTAS

Gandhi

El “Padre” del pueblo hindú, Mahatma Gandhi –que significa “Alma Grande” (Mahatma) y “Padre” (Gandhi)– se convirtió en uno de los líderes espirituales más respetados, ayudó a la liberación del pueblo hindú del Imperio británico a través de la resistencia pacífica y es honrado aún hoy en día (más de 60 años después de su muerte, el 30 de enero de 1948) por su gente como el Padre de la Nación India.



Imagen: <http://pngimg.com/>

Mohandas Karamchand Gandhi nació el 2 de octubre de 1869 en la ciudad costera de Porbandar, situada en el extremo noroeste de la India, en la región de Gujarat.

En Londres vivió tres años (1888-1891), período en que se produjo uno de los hechos más determinantes de su vocación: el descubrimiento de Oriente a través de Occidente. De esa época son sus intentos de sintetizar los preceptos del budismo, el cristianismo, el islam y su religión natal a través de lo que señaló como el principio unificador de todos ellos: la idea de renunciación.

Posteriormente se marchó a Sudáfrica en donde residió durante veintidós años, en los que luchó por los derechos de los sami, comunidad hindú que habitaba en aquel país, y que se hallaba discriminada política y socialmente.

Su figura no reside tanto en el fin de la independencia de la India como en los medios, es decir, en sus casi tres décadas de perseverancia en un activismo pacífico fundado en la no violencia y en la fuerza de las convicciones.

Además, sus metas siempre fueron mucho más amplias, y abarcaron la abolición de las castas, la justicia social, la transformación de las estructuras económicas y la concordia

entre religiones, designios que convergían en el ideal de una profunda renovación ética y espiritual del ser humano.

En 1915 llegó a la India y fue recibido como un héroe por la actividad que realizó en Sudáfrica a favor de los hindúes.

Su entrada en política se produjo en 1919, encabezando la oposición a la ley, principalmente la Ley Rowlatt, que las autoridades coloniales inglesas establecieron con medidas de censura y duras condenas a aquellas personas que el gobierno acusaba de terroristas o sediciosos. Organizó una campaña de propaganda a nivel nacional mediante la no violencia, comenzando con una huelga general que se extendió a todo el país, registrándose focos de violencia pese a su llamamiento a protestar pacíficamente.

Fue un líder político nacionalista alcanzando la presidencia del Congreso Nacional Indio, instrumento para la independencia del pueblo hindú, organizando campañas de desobediencia civil que le supuso la cárcel, así como a miles de indios.

Su retiro finalizó de manera brusca en 1927. Tres años después el Congreso Nacional Indio declaró la independencia de la India y se encargó al Mahatma la dirección de la campaña de no violencia para apoyar la resolución.

Gandhi eligió como objetivo de la campaña el monopolio de la sal, que afectaba particularmente a los pobres, y partió de Sabartami el 12 de marzo con setenta y nueve voluntarios con rumbo a Dandi, población costera distante 385 kilómetros. El pequeño movimiento se extendió a toda la India: los campesinos sembraban de ramas verdes los caminos por donde pasaría ese hombre pequeño y semidesnudo, con un bastón de bambú, camino del mar y al frente de un enorme ejército pacífico. El día del aniversario de la masacre de Amritsar, Gandhi llegó a orillas del mar y cogió un puñado de sal, rompiendo simbólicamente el monopolio. Desde ese momento la desobediencia civil fue imparable, y al mismo tiempo los hombres de Gandhi invadían pacíficamente las fábricas de sal.

Por todos son conocidos los principios de coraje, de la no-violencia y de la verdad pura (*satyagraha*, 'abrazo de la verdad' en sánscrito). Introdujo la ética en la vida pública a través de la palabra y el ejemplo, jamás concedió prebendas a sus familiares y rechazó siempre el poder político, antes y después de la liberación de la India.

Un 30 de enero de 1948, Mahatma Gandhi fue asesinado por un miembro de un grupo extremista hindú, mientras se dirigía a su habitual rezo de la tarde. Su muerte fue considerada como una catástrofe internacional. El gran físico Albert Einstein dijo de él: "Las generaciones del porvenir apenas creerán que un hombre como éste caminó la tierra en carne y hueso."

Fue el modelo inspirador de líderes y activistas como Martin Luther King o Nelson Mandela.

Además de la frase de este ejercicio, otra gran frase de Gandhi ha sido: "No hay camino para la paz; la paz es el camino".

Santa Teresa de Calcuta

Su nombre era Agnes Gonxha Bojaxhiu, nació en Skopje, actual Macedonia en 1910. Esta religiosa albanesa nacionalizada india, fue galardonada con el premio Nobel de la Paz en 1979.

Cuando falleció en 1997 la congregación religiosa que creó, las Misioneras de la Caridad, contaba con más de quinientos centros repartidos en un centenar de países del mundo. El lema de esta orden religiosa era “ayudar a los más pobres de los pobres”.

Nacida en el seno de una familia católica albanesa, Agnes pronto descubrió una profunda vocación religiosa que le inspiró su madre. A los 12 años decidió hacerse misionera, ingresando en la Congregación Mariana de los Hijos de María, asistiendo a los necesitados.

A los 18 años de edad se marchó de su ciudad natal y se fue a vivir a Dublín, para profesar en la Congregación de Nuestra Señora de Loreto. Como quería ser misionera en la India, se trasladó a Bengala, donde cursó estudios de magisterio y se cambió el nombre al de Teresa.

Apenas hechos los votos llegó a Calcuta, ciudad donde dedicaría su acción humanitaria de entrega a los más necesitados el resto de su vida. Durante casi veinte años ejerció de maestra en St Mary's High School de dicha ciudad. La profunda pobreza y condiciones miserables que observó en tantas personas que habitaban Calcuta le movió a solicitar al papa Pío XII la licencia para abandonar la orden y dedicarse por completo a los menesterosos.

El principio fundamental de su mensaje era según sus palabras: “Quiero llevar el amor de Dios a los pobres más pobres; quiero demostrarles que Dios ama el mundo y que los ama a ellos”.

Un año después de la independencia de la India, en 1948, recibió la autorización de Roma para llevar el apostolado a los más pobres de la India. Mientras estudiaba enfermería creó el primer centro de acogida para niños.

En 1950 fundó la Congregación de las Misioneras de la Caridad, que abrió centros para los más necesitados en diversas partes del mundo. Mientras ella seguía atendiendo a los pobres en la India, sin importarle la religión que profesaran.

Con los fondos que consiguió tras una rifa de un coche descapotable cedido por el papa Pablo VI en 1964 (donado por una comunidad católica) abrió una leprosería en Bengala y años después convenció a Juan Pablo II a crear un albergue para indi-



Imagen:
Wikimedia Commons

gentes en el mismo Vaticano. La Santa Sede la nombró representante ante la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas celebrada en México en 1975 con motivo del año internacional de la mujer y en 1979 fue galardonada con el Premio Nobel de la Paz.

En 1986 su salud comenzó a resquebrajarse, tres años más tarde fue intervenida de corazón y en 1993 contrajo la malaria en Nueva Delhi. Pocos días después de cumplir 87 años, falleció en Calcuta.

En octubre de 2003, la Madre Teresa de Calcuta fue beatificada en una multitudinaria misa a la que acudieron fieles de todas partes del mundo. A finales de 2015, el Vaticano aprobó su canonización; el 4 de septiembre de 2016, ante más de cien mil fieles congregados en la plaza de San Pedro, el Papa Francisco ofició la ceremonia que elevaba a los altares a Santa Teresa de Calcuta, cuya festividad (5 de septiembre), incorporada al santoral católico, se celebró por primera vez al día siguiente.

Los Dalai Lama

Los Dalai Lama son la reencarnación del Buda de la Compasión y tienen como objetivo principal servir a la humanidad.

Tenzin Gyatso (Qinghai, China, 1935) a la edad de cuatro años, fue identificado como decimocuarta reencarnación de Avalokitesvara. El 22 de febrero de 1940 fue proclamado soberano del Tíbet, y desde entonces es el jefe supremo de todas las comunidades budistas de su país. Durante la invasión china (octubre de 1950) tuvo que concluir con ese país el acuerdo de Pekín, que garantizaba la autonomía de su país (23 de mayo de 1951). La posterior ocupación del país por China obligó al Dalai Lama a refugiarse en el Norte de la India, donde aún sigue a pesar de los ofrecimientos hechos por el Gobierno chino (1984) para trasladarse de nuevo al Tíbet. En 1987, un niño español de dos años de edad, Osel Hita Torres, nacido en Bubión (Granada), fue reconocido por el Dalai Lama como su sucesor. Defensor ardiente de la paz y la pluralidad ideológica, el Dalai Lama (que significa "Océano de Sabiduría") está a favor de la bondad y la compasión, el respeto al medio ambiente y, por encima de todo, la paz mundial. Recibió el Premio Nobel de la Paz en 1989.

A pesar de sus logros, el Dalai Lama dice, modestamente, ser "un simple monje budista, ni más ni menos."

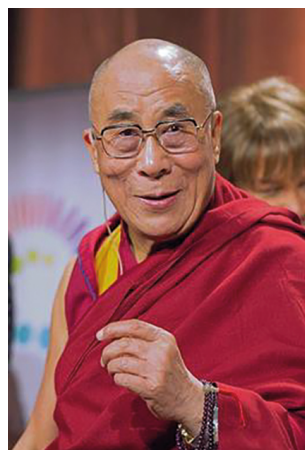


Imagen: Wikipedia

Martin Luther King

Martin Luther King Jr.; Atlanta, 1929 - Memphis, 1968. Pastor baptista estadounidense, defensor de los derechos civiles.

Ingresó en el More House College a los 15 años y fue ordenado ministro baptista a los 17. Tanto su padre como su abuelo habían sido predicadores baptistas. Graduado en el Crozer Theological Seminary en 1951, realizó su trabajo de posgrado en la Universidad de Boston. Durante un seminario, se interiorizó de los métodos de protesta pacífica de Mahatma Gandhi.

En agosto de 1955 una humilde modista, Rosa Parks, fue detenida y multada por ocupar el asiento de un autobús reservado para los blancos. King dirigió durante más de un año un masivo boicot contra la segregación en los autobuses municipales.

La fama de Martín Luther se extendió rápidamente por todo el país y enseguida tomó las riendas del movimiento pacifista estadounidense. En 1960 aprovechó una sentada espontánea de estudiantes negros en Birmingham (Alabama) para iniciar una campaña a nivel nacional. Fue detenido y encarcelado, obteniendo la libertad gracias a la intercesión del candidato a la presidencia, John Fitzgerald Kennedy, pero consiguió igualdad en el acceso para los negros a las bibliotecas, los comedores y los estacionamientos.

Su acción no violenta y de desobediencia civil, movilizó a una gran parte de la comunidad afroamericana hasta culminar en el verano de 1963 en la histórica marcha sobre Washington, que congregó a 250.000 manifestantes. Allí, al pie del Lincoln Memorial, Martin Luther King pronunció el más célebre y conmovedor de sus espléndidos discursos, conocido por la fórmula que encabezaba la visión de un mundo justo: ***I have a dream*** (Tengo un sueño).

Se le otorgó el Premio Nobel de la Paz en 1964. Dedicó su vida a la integración racial en EEUU, pero su carisma y mensaje de unidad es un emblema universal de la vida en paz y en comunidad para toda la humanidad. Entre 1960 y 1965 la influencia de King como líder de los derechos civiles había alcanzado su zenit. Las tácticas de no-violencia activa (sentadas, marchas de protesta), pusieron el tema en la agenda nacional de los EEUU.

Al igual que Gandhi, Martín Luther King fue asesinado cuatro años después de obtener el Premio Nobel. Fue un delincuente común de raza blanca, James Earl Ray, quien acabó con su vida. Tras su fallecimiento, el movimiento negro estadounidense emprendió un camino más abiertamente revolucionario y violento, alejado de la inspiración cristiana y liberal de King, cuya memoria, a pesar de todo, sigue siendo venerada y amada por millones de personas.



Imagen: es.m.wikipedia.org

Malala

La joven Malala es una joven activista a favor del derecho a las niñas y de las mujeres a recibir una educación normalizada en la escuela.

Malala Yousafzai nació el 12 de julio de 1997 en Mingora (Pakistán). Pertenece a una familia sunita pakistaní en la que el padre, Ziauddin Yousafzai, poeta y profesor, dirigía una escuela para niñas en su localidad natal, situada en el valle de Swat. A su hija le encantaba ir al colegio con sus compañeras y todo iba bien hasta que los talibanes tomaron el control de su pueblo en 2008. Estos prohibieron que las niñas acudieran al colegio por lo que Malala se vio obligada a tener que dejar de ir a la escuela.



Imagen: flickr.com

Esta situación discriminatoria quiso Malala denunciarla y decidió darle difusión por diversos lugares del país. Participó valientemente en un programa de televisión hablando del tema.

Con tan solo once años la joven fue invitada por la BBC, a través de su servicio urdu, a escribir un blog sobre la discriminación que sufrían las niñas en Pakistán para poder ir a la escuela. Malala accedió y estuvo colaborando con la agencia, relatando sus vivencias y dificultades para poder recibir una educación.

Los talibanes ya la tenían declarada como enemiga, pero Malala ignoró sus amenazas, por lo que el grupo miliciano Tehrik e Taliban Pakistan (TTP) decidió ordenar su muerte. El 9 de octubre de 2012, tras detener el autobús en el que viajaba por el valle del Swat, los talibanes ordenaron a la joven que se identificara y la dispararon en la cabeza. Otras dos chicas fueron heridas.

Malala tenía 14 años en el momento del ataque y tuvo que ser hospitalizada en Peshawar primero y luego en Islamabad, despertando de un coma inducido a mediados de octubre en Birmingham, Inglaterra.

En 2014 fue galardonada con el Premio Nobel de Paz «Por su lucha contra la represión de los niños y jóvenes, y por el derecho de todos los niños a la educación». “Un niño, un maestro, un libro, un lápiz pueden cambiar el mundo”, dijo ante una multitud que la ovacionó de pie, cuando celebró su 16º cumpleaños con un discurso frente a una asamblea de jóvenes en la sede central de Naciones Unidas en Nueva York.

Tawakkol Karman

Militante feminista e importante figura de la Primavera Árabe en su país, Tawakkol Karman (Yemen) fue recompensada en 2011 con el Premio Nobel de la Paz, junto con las liberianas Ellen Johnson Sirleaf y Leymah Gboweem, quienes también fueron reconocidas por liderar campañas no violentas por los derechos de las mujeres y las libertades democráticas.

Fue detenida en varias ocasiones por haber organizado manifestaciones y protestas pacíficas contra el régimen del que fue presidente yemení Alí Abdullah Saleh (1942- 2017).

Karman nació el 7 de febrero de 1979, en una familia políticamente activa en Ta'izz. Cuando era joven, su familia se mudó a Sanaa, donde su padre, Abd al-Salam Karman, abogado, se desempeñó como ministro de asuntos legales antes de renunciar en 1994, durante la guerra del gobierno contra secesionistas en el sur de Yemen.

Tawakkol se graduó de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Sanaa con un título en comercio en 1999, y luego obtuvo una maestría en ciencias políticas.

Después de completar su educación, Karman comenzó una carrera en el periodismo, escribiendo artículos, produciendo documentales y diseminando alertas de noticias a través de mensajes de texto. Cuando se encontró con restricciones y amenazas del gobierno yemení, Karman y varias de sus colegas fundaron Mujeres Periodistas Sin Cadenas en 2005, para defender los derechos de las mujeres, los derechos civiles y la libertad de expresión.

En 2007 Karman comenzó a organizar sentadas semanales en Sanaa para exigir una variedad de reformas democráticas. Continuó la práctica durante varios años y fue arrestada varias veces por su activismo. Aunque Karman era miembro sénior del principal partido islamista de oposición de Yemen, ocasionalmente se enfrentó con los conservadores religiosos de su partido. En 2010, por ejemplo, criticó a los miembros de su propio partido por oponerse a la legislación para elevar la edad legal para contraer matrimonio para las mujeres a 17 años.

El 23 de enero de 2011, cuando el movimiento de protesta conocido como Primavera Árabe barrió Medio Oriente y el Norte de África, sacudiendo a algunos de los gobiernos más antiguos de la región, Karman fue arrestada por liderar una pequeña protesta en Sanaa contra el gobierno de 'Ali Abd Allahali, el presidente de Yemen. Su arresto desató protestas más grandes, que pronto se convirtieron en manifestaciones masivas contra el régimen de Ali Karman, liberada al día siguiente, pronto se convirtió en líder del movimiento, ayudando a establecer una base de protesta en los terrenos



Imagen: es.m.wikipedia.org

de la Universidad de Sanaa, donde miles de manifestantes protagonizaron una sentada que duró meses.

Por su papel en las principales protestas, Karman recibió el Premio Nobel de la Paz en octubre de 2011. A los 32 años, fue una de las ganadoras más jóvenes de dicho premio.

En palabras de la propia Karman: “Toda mi acción se guía por la no violencia. Estoy convencida de que la no violencia es el medio más eficaz para luchar contra las tiranías y solucionar conflictos complejos. Se puede recurrir a ella en todo momento, siempre y cuando nos armemos de fe y valor por una causa justa y nos entreguemos a ella con abnegación. Con la no violencia siempre será mucho menos cruento el precio a pagar por los cambios logrados y éstos serán más profundos y eficaces. Los que optan por la violencia para conseguir cambios no siempre consiguen lo que anhelan. En lo que a mí respecta, toda mi acción se guía por la no violencia. La he adoptado como discurso, enfoque estratégico y práctica a la vez. Jamás me aparto de ella y considero que no hay otra alternativa posible”.

Nelson Mandela

El primer presidente de Sudáfrica elegido democráticamente fue el prisionero político más famoso del mundo. Fue galardonado con el Premio Nobel de la Paz en el año 1993.

Nelson Rolihlahla Mandela nació el 18 de julio de 1918, en Mvezo (Sudáfrica). Perteneciente a la etnia xhosa, fue uno de los 13 hijos que tuvo su padre, hijo del jefe de una tribu, con cuatro esposas diferentes. Se le puso de nombre Rolihlahla, que significa revoltoso, pero a los siete años, con el fin de que pudiera asistir a la escuela metodista, fue bautizado con el nombre de Nelson en la iglesia de Transkei; ya famoso, sus compatriotas lo llamarían **Madiba**, por el nombre de su clan.



Imagen: en.wikipedia.org

Dos años después falleció su padre y quedó bajo el cuidado de un tío suyo, que le confirió, junto con otros jefes tribales, el sentido de la justicia. A los 16 años pasó a formar parte del consejo tribal.

Cursó los estudios de secundaria y bachillerato, y finalmente ingresó en la Universidad de Witwatersrand (Johannesburgo), donde se graduó, en 1942, como abogado. Compañando los primeros trabajos de abogacía en un estudio jurídico, Mandela se unió al Congreso Nacional Africano (CNA); una organización que llevaba a cabo campañas pacíficas contra la discriminación y excesiva explotación que sufrían los negros sudafricanos. Así comenzaría su andadura política.

En el año 1943 fundó la Liga Juvenil y organizó cuantiosas protestas en contra de la segregación racial denominada como 'apartheid'. Mediante huelgas y otras protestas no violentas, su nombre comenzó a escucharse cada vez más. Por su parte, el gobierno reprimía los manifestantes con sangre y violencia, y entonces fue cuando Mandela recurrió a la lucha armada.

Al año siguiente fue capturado y condenado a cadena perpetua. Allí pasaría 27 años de su vida en condiciones precarias; solo se le permitía recibir una visita y una carta cada seis meses. En 1969 el servicio secreto sudafricano preparó el asesinato de Mandela dentro de la misma cárcel; simularían un intento de fuga donde sería asesinado en apariencia de una recaptura. Gracias a un agente del Servicio de Inteligencia Británico se impidió tal operación.

Aun estando en la cárcel, su lucha no cesó. Su nombre cada vez se oía más y la lucha contra la 'apartheid' era constante. Llegó ser conocido como el líder negro más importante de Sudáfrica.

En el año 1990 el presidente moderado Frederik de Klerk liberó a Nelson Mandela, que ya tenía 71 años, y juntos negociaron y derogaron la "apartheid" un año después. Por ello en 1993 fueron galardonados ambos con el Premio Nobel de la Paz.

Las primeras elecciones multirraciales de 1994 dieron la victoria al ANC (Congreso nacional africano) con el 63% de los votos. Días después el parlamento designó a Mandela presidente de Sudáfrica. Trabajó durante su mandato por instaurar la democracia en un país donde la violencia, la discriminación y la injusticia dominaron durante muchos años. Gobernó hasta 1999 y entonces decidió retirarse de la vida política. Falleció el 5 de diciembre de 2013 en Johannesburgo (Sudáfrica).

Actividad 8.3.5. Luchar por causas justas

A lo largo de la historia, en numerosas ocasiones, las personas y grupos se han movilizado por defender y luchar por sus causas, por aquello que consideran que es lo más importante y a lo que no estarían dispuestos a renunciar (valores sagrados). Veamos algunos ejemplos:

- La joven española María Laín, de *Fridays For Future*, nos cuenta su experiencia en la Cumbre de Jóvenes por el Clima de Naciones Unidas.
<https://www.unicef.es/blog/semana-del-clima-no-hay-nada-mas-estimulante-que-luchar-por-una-causa-justa>
- Causas por las que merece la pena luchar. Estas son 9 de las principales causas por las que actúa Amnistía Internacional.
https://viajes.nationalgeographic.com.es/promociones/causas-por-que-merece-pena-luchar_13562

Tras la lectura de los documentos indicados, se fomentará el debate y la reflexión contestando las siguientes preguntas:

- *¿Qué te parecen las causas por las que luchan los y las protagonistas de las historias que hemos visto?*
- *¿Qué valores sagrados presentan?*
- *¿Se te ocurre alguna otra persona o grupo que haya luchado por lo que cree más importante? ¿Qué valoración haces de esta lucha?*
- *¿Cuáles son tus valores sagrados?*
- *¿Por qué causas estarías tu dispuesto a luchar?*
- *¿Todas las causas justifican la lucha o la realización de sacrificios por ellas? Justifica tu respuesta.*



Ideas y sugerencias.

Es muy importante legitimar todas las causas y valores de quienes participan. Sin embargo, también es muy importante destacar que no todas las causas justifican la lucha o el sacrificio. En este sentido, es fundamental recordar la importancia de los derechos humanos. La defensa de una causa nunca puede justificar el hacer daño a otras personas o ir contra sus derechos.

SESIÓN 4. INTERCULTURALIDAD

1. Presentación de la unidad

La interculturalidad es un reto que la sociedad en la que vivimos, que nos hemos de plantear para avanzar juntos en la consecución de un mundo más pacífico y dotado de valores compartidos universalmente. Se trata de que el eje central sea la convivencia y el respeto entre las personas de diferentes procedencias, culturas y religiones. Por otro lado, es importante tomar conciencia de que hay valores que nosotros consideramos como propios de nuestro grupo, pero que si ampliamos nuestra visión podremos darnos cuenta de que son compartidos por toda la humanidad. Son los valores universales, que trascienden las diferencias culturales.

2. Objetivos

- Desarrollar conocimientos, actitudes y valores de la cultura propia, así como de aceptación de la diversidad cultural.
- Potenciar el respeto hacia las personas que forman parte de culturas y religiones diferentes.

- Fomentar la visión de “humanidad compartida” y desligar valores que son importantes para la persona de un grupo concreto, desarrollando el concepto de valor universal.

3. Contenido psicoterapéutico

Para llegar a un entendimiento sobre el concepto de interculturalidad es preciso abordar antes qué entendemos por cultura, y nos damos cuenta que no hay un consenso claro sobre el concepto.

Así, si consultamos el diccionario de la RAE encontramos que es “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

Para la UNESCO es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. La cultura engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es la misma la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de la cultura el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

La cultura es la forma como vive una determinada sociedad o un grupo social; se transmite de generación en generación a través de la imitación, el aprendizaje y las experiencias. Cada cultura tiene una vertiente nacional, igual que una individual, que se refleja en los valores y características de cada persona. Las bases individual-culturales de una persona son formadas por la familia, la religión, la educación, la profesión, la etnia, la generación, la comunidad, el género y la región geográfica. La diversidad de las áreas geográficas refleja también la diversidad de las características culturales.

Se distingue entre **cultura explícita** y **cultura implícita**. La primera es aquella que se percibe con los cinco sentidos, como la música, la gastronomía, la arquitectura, la vestimenta, la lengua, el arte; las expresiones culturales implícitas son las tradiciones, la ideología, las costumbres, la religión, los roles de género, los valores.

Las experiencias y las percepciones de un individuo están muy influenciadas por la cultura, en relación a la manera de ver el mundo y los sistemas de valores de un determinado grupo social o colectividad, apoyándose en puntos de orientación.

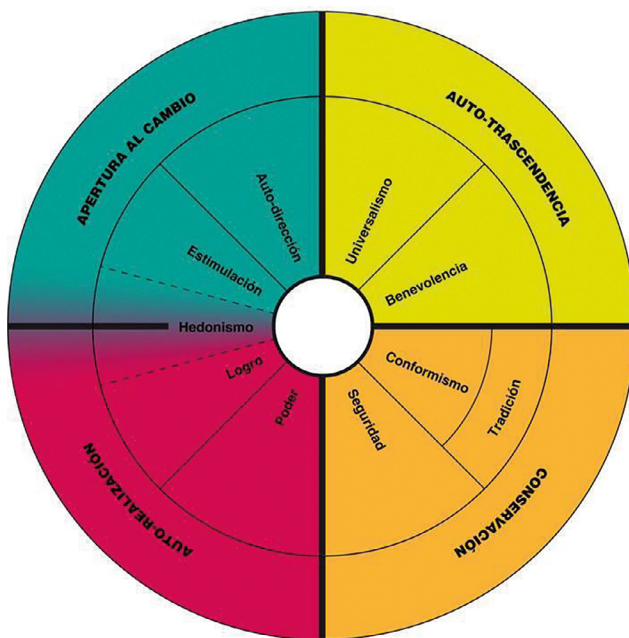
Una vez aclarado el término de cultura, podemos centrarnos ya en nuestro objetivo, la interculturalidad; un paso previo a ella es la multiculturalidad, que es un mosaico de culturas que conviven en una determinada sociedad sin interacción entre ellas.

Como hemos mencionado, queremos ir más allá y nuestro reto es la interculturalidad. La interculturalidad, a diferencia a la multiculturalidad, es un proceso comunicativo interactivo y abierto que comprende el intercambio respetuoso de puntos de vista entre individuos, grupos y organizaciones con diferentes backgrounds culturales y cosmovisiones (Ramírez, 2011).

La educación intercultural, es decir, conocer otras culturas de manera no prejuiciosa, ni en base a estereotipos, prepara para la convivencia pacífica, porque aquella nos lleva al reconocimiento del otro y es un ejercicio de **educación en valores**. Por tanto, la educación intercultural y la educación en valores son objetivos de la formación para la convivencia pacífica.

No son las culturas las que se relacionan. Son las personas, como sujetos socializados en colectividades y grupos humanos, los que lo hacen. Es decir, que toda persona es un agente intercultural (Ramírez, 2011), que se desarrolla mediante el respeto a otras culturas, religiones y personas.

Por otro lado, es necesario indicar que lo que nos une a los seres humanos es mucho más que lo que nos diferencia, pues todos compartimos unos valores que son universales. Schwartz (un psicólogo social) realizó una serie de estudios que incluían encuestas a más de 25 000 personas en 44 países con una amplia gama de tipos culturales diferentes. Sus resultados sugieren que hay diez tipos de valor universales, que compartimos todos los seres humanos. Los diez tipos de valores universales de Schwartz son: poder, consecución, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad, y seguridad.



4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las TAREAS ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Se define el concepto de cultura, distinguiendo entre cultura explícita y cultura implícita. Se describe los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad y se destaca la importancia de compartir valores que son universales.

Actividades

Actividad 8.4.1. Debatiendo sobre la cultura.

Actividad 8.4.2. Reflexionando sobre la interculturalidad.

Actividad 8.4.3. Compartimos más de lo que creemos.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15- minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 8.4.1. Debatiendo sobre la cultura

Preguntamos a cada participante qué significado tiene para él o ella la palabra cultura; una vez que está claro el significado, se indagará sobre su experiencia como miembro de esa cultura y la relación con personas de su cultura y con personas de otras culturas diferentes que convivan en su entorno. Para ello se pueden usar las siguientes preguntas:

- *¿Qué aspectos de tu cultura podrías destacar?*
- *¿Con cuáles te sientes más identificado?*
- *¿Piensas si algún componente de tu cultura corre el peligro de desaparecer con el tiempo?*
- *¿Cómo te sentirías si eso llegara a ocurrir?*
- *¿Alguna vez has tenido que desplazarte a algún lugar con una cultura diferente?*

- *¿Cómo te has sentido? ¿Has sentido rechazo, aceptación o ambas cosas?*
- *¿Podrías describir la realidad cultural de tu comunidad? Expón cómo crees que está la situación de convivencia entre culturas de tu comunidad. ¿Crees que se puede mejorar? ¿Cómo?*

Actividad 8.4.2. Reflexionando sobre la interculturalidad

En el formato individual se le repartirá a cada participante las siguientes frases y se le pedirá que manifieste si está de acuerdo o no y explique los motivos. Posteriormente, se realizará un debate grupal. El/la terapeuta guiará la actividad de tal forma que cada participante pueda ver las ventajas de la interculturalidad.

Frases de debate sobre interculturalidad

- La educación intercultural debe partir del respeto a la diversidad cultural.
- Nuestra cultura se ve afectada por la llegada de tantas culturas diferentes.
- Para respetar y permitir que cada cultura tenga su propio desarrollo es mejor que estemos en espacios separados.
- Las relaciones interculturales sólo generan conflictos.
- Los conflictos culturales pueden ser positivos.
- Hay que tratar a todas las personas de igual manera. Sin hacer ninguna distinción.
- No es necesario cambiar las normas sociales ante la presencia de personas pertenecientes a grupos minoritarios.
- Es necesario crear espacios en que se conozcan y se potencien las diferencias culturales.
- La llegada de inmigrantes a nuestro país ha hecho que las listas del paro aumenten.
- Nuestra sociedad debe transformarse en su totalidad para facilitar el enriquecimiento y el intercambio cultural.
- La mayoría de las personas procedentes de otras culturas no quieren adaptarse a la nuestra.
- Nuestras instituciones deben saber abordar y regular los conflictos que surgen de la diversidad cultural y social presentes en nuestra sociedad.
- En las zonas donde la diversidad cultural es más visible la delincuencia es mayor.
- Esta sociedad debe respetar cualquier hecho cultural de cualquier persona.
- El papel de todo proceso educativo es el de ayudar a que las minorías se adapten al funcionamiento de las sociedades.
- Hay que abordar las diferencias específicas en espacios separados.
- La inmigración es una amenaza para la identidad cultural.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Actividad 8.4.3. Compartimos más de lo que creemos.

Se proyecta el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=fXBxOaLcMZg>

Posteriormente, se fomenta el debate en grupo. El/la terapeuta podrá realizar las siguientes preguntas:

- ¿Qué te ha parecido el video?
- En tu caso, ¿compartes con los y las protagonistas experiencias e intereses?
- ¿Qué conclusiones puedes sacar tras reflexionar sobre el video?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atran, S. (2015). *Mindless terrorists? The truth about Isis is much worse*. The Guardian, 15, 11-15.

Ávila, F., Blanco, S., Chiclana, S., Crespo, R., Gutiérrez, M.C., López, E., López, C., Losada del Pozo, M.A., Minguez, P., Monjo, V., Pozuelo, F., Ruiz, A., Ruiz, S., Valladares, H., y Zurdo, C. (2021). *Manual de intervención en delitos económicos: programa PIDECO*. Madrid: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological review*, 88(4), 354.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

Eagly, A. (1997). Sex differences in social behavior: comparing social role theory and evolutionary psychology. *American Psychologist* 52, 1380–1383

England, P., Chassie, M. y McCormack, L. (1982). Skill Demands and Earnings in Female and Male Occupations. *Sociology and Social Research* 66, 147-68.

Garrido, V., y López, M. J. (2005). *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social. Los programas de pensamiento prosocial*. Madrid: Tirant lo Blanch, SL.

Ginges, J., y Atran, S. (2013). Sacred values and cultural conflict. *Advances in culture and psychology*, 4, 273-301.

Gómez, A., López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Paredes, B. y Martínez, M. (2016). Morir y matar por un grupo o unos valores. Estrategias para evitar, reducir y/o erradicar el comportamiento grupal extremista. *Anuario de Psicología Jurídica* 26, 122-129.

González-Rivera, J.A. (2016). *Actuar según los valores. Manual básico de Intervenciones basadas en la Terapia de Aceptación y Compromiso –Guía del Terapeuta-*. Bayamón, Puerto Rico: PsicoEspiritualidad.

Hayes, S. C., Strosahl, K. D. y Wilson, K. G. (2014). *Terapia de Aceptación y Compromiso. Proceso y práctica del cambio consciente*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.

Hayes, S. C., Strosahl, K., y Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: Understanding and treating human suffering*. New York: Guilford.

House, J. S., Umberson, D., y Landis, K. R. (1988). Structures and processes of social support. *Annual Review of Sociology*, 14, 293.

Kichou, N. (2018). Acció social en les comunitats musulmanes. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (69), 84-97.

Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons y E. Shils (eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers. McClelland, D.C. (1987). *Human motivation*. New York: University of Cambridge.

Méndez, R.C., Suárez, A., Ruiz, A., Chiclana, S., Domínguez, M., Solís, F., Tomás, S., Lobo, M., López, J.R., Oro-Pulido, M., y Sobrino, R. (2019). *Programa Diversidad: Intervención psicoterapéutica para la igualdad de trato y no discriminación*. Madrid: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Muñoz, A. (2010) Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. *Contrastes: Revista cultural* 58, 49-57.

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas.

Páez-Blarrina, M., Gutiérrez-Martínez, O., Valdivia-Salas, S., Luciano-Soriano, C. (2006) Terapia de aceptación y compromiso (ACT) y la importancia de los valores personales en el contexto de la terapia psicológica. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 1-20.

Parsons, T., y Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, IL: Free Press.

Purvis, M., Ward, T., & Willis, G. (2011). The Good Lives Model in practice: Offence pathways and case management. *European journal of probation*, 3(2), 4-28.

Ramírez, E. (2011). *Etnicidad, Identidad, Interculturalidad. Teorías, Conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Raths, L. E. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México. Unión Tipográfica Hispano Americana.

Roccas, S., y Sagiv, L. (2010). Personal values and behavior: Taking the cultural context into account. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 30-41.

Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and social psychology review*, 4(3), 255-277.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Rossi, A. S., y Rossi, P. H. (1991). Normative obligations and parent-child help exchange across the life course. In K. A. Pillemer & K. McCartney (eds.), *Parent-child relations throughout life* (pp. 201–223). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schwartz, S. H, Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878- 891 .

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York, NY: Academic Press.

Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1).

Ward, T. y Brown, M. (2004). The good lives model and conceptual issues in offender rehabilitation. *Psychology, Crime & Law*, 10(3), 243-257.

Ward, T. y Stewart, C. A. (2003). The treatment of sex offenders: Risk management and good lives. *Professional psychology: Research and practice*, 34(4), 353.

Willis, G. M., Yates, P. M., Gannon, T. A., y Ward, T. (2013). How to integrate the Good Lives Model into treatment programs for sexual offending: An introduction and overview. *Sexual Abuse*, 25(2), 123-142.

Wilson, K.G. y Luciano, M.C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.

Unidad 9. La autoeficacia

I. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

En el contexto penitenciario se ha podido observar cómo internos o internas con personalidades dominantes y/o con mayor status y liderazgo percibido, mostraban una asombrosa influencia sobre la conducta de otros más vulnerables (con un perfil similar al establecido para el grupo C de la instrucción 2/2016) que venían manteniendo hábitos marcadamente desadaptativos relacionados con el consumo de drogas, estilo de vida parasitario, relaciones interpersonales disfuncionales y en ocasiones, incluyendo comportamientos autolíticos.

A raíz de estas interacciones (uno a uno), que podríamos describir de subordinación, las personas más vulnerables, con rapidez, abandonan sus anteriores hábitos desadaptados y comienzan a evidenciar un estilo de comportamiento funcional y adaptativo en diferentes áreas de la esfera personal (actividad física y mental).

Se considera entonces que, **el incremento en la autoeficacia percibida de estos internos e internas, podría suponer uno de los principales potenciadores de estos procesos de cambio.** La percepción que alguien tiene de su propia autoeficacia es muy susceptible de evolucionar en el tiempo y, la influencia de factores sociales externos, en el aumento de dichas expectativas de éxito, es determinante.

La investigación realizada por Instituciones penitenciarias y la UNED, muestra que los yihadistas que cumplen condena en nuestros centros penitenciarios manifiestan una clara disposición a realizar sacrificios costosos en favor de los musulmanes y en defensa de la religión como valor fundamental. Esta disposición también se observa en los/las internos/as captadores y en los que se encuentran en riesgo de ser captados, en menor medida que los yihadistas, pero superior a la que muestra el grupo control.

Por tanto, en este programa, y específicamente en esta unidad, se trata de redirigir esta capacidad autopercebida hacia comportamientos prosociales.

Bandura, en su teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1995) enumera las fuentes de incremento de la autoeficacia. Vemos reflejadas en las mismas las

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

estrategias de reclutamiento que podrían utilizar las redes radicales dentro y fuera del contexto penitenciario:

- 1) *Persuasión verbal*: ejercida a través de figuras de autoridad a las que la persona atribuye una especial competencia; véase líderes carismáticos o reclutadores de diferente índole.
- 2) *Experiencia vicaria*: a través de modelos “exitosos” de referencia en los que adquiere un importante papel la distribución de propaganda en la red (Héroes de la yihad). Quien observa asimila su conducta mediante automensajes como: “si ellos pueden, también yo”.
- 3) *Logros personales de ejecución*: desarrollo de la autoeficacia mediante la superación de “desafíos” (abstinencia drogas, hábitos de salud, ejercicio físico y deporte, formación). Los éxitos aumentan la autoeficacia mientras que los fracasos la disminuyen.
- 4) *Regulación de estados emocionales*: relacionando respuestas con los estados emocionales derivados, en la que situamos el rezo compulsivo y el riguroso seguimiento de los preceptos islámicos en el eje central de su comportamiento.

A raíz de esto se plantea la cuestión de si este proceso resulta potencialmente poderoso como dinamizador del cambio comportamental y, a su vez, soporte del cambio ideológico en los procesos de reclutamiento radical dirigiéndolo hacia objetivos violentos y criminales, ¿se podría hacer uso del mismo canalizándolo hacia objetivos adaptativos o funcionales? O lo que es lo mismo, **un incremento de la autoeficacia percibida en personas con un perfil más vulnerable ¿podría suponer un factor de protección de cara a nocivos procesos de radicalización violenta?**

Desde esta unidad y fundamentada en las diferentes aproximaciones teóricas que veremos a continuación, entendemos que, efectivamente, un **incremento en la autoeficacia percibida de los internos e internas tendría un efecto marcadamente positivo en lo que se ha denominado AGENCIA PERSONAL.**

De este modo, un incremento en la capacidad de tomar decisiones y tener un papel en la dirección de la propia vida (“tomar las riendas de su vida”), supondría uno de los principales factores de protección del sujeto, ante el proselitismo e influencia de discursos maniqueos o de pensamiento único propios del doctrinario radical, evitando con ello el desarrollo de actitudes dogmáticas, intransigentes o fanáticas legitimadoras de acciones violentas.

2. OBJETIVOS

- Incrementar las expectativas de autoeficacia.
- Movilizar la acción y el ejercicio activo de la planificación futura mediante la definición de metas personales.

- Desarrollar la agencia personal, aumentando la percepción de control sobre el propio comportamiento, fomentando la independencia y el desarrollo autónomo.
- Generar un mayor repertorio de estrategias de afrontamiento adaptativas y funcionales ante situaciones estresantes.

3. MARCO CONCEPTUAL

La intervención terapéutica en el ámbito penitenciario exige el desarrollo de una intervención válida y relevante socialmente. No sólo referida a la necesidad ética de ofrecer unos tratamientos eficaces relacionados con las variables etiológicas de la actividad delictiva, sino en el sentido de aumentar las competencias de la persona, favoreciendo su autonomía y desarrollo personal, desplegando progresivamente un conjunto de conocimientos, estrategias y habilidades eficaces para la comprensión y manejo de los conflictos, problemas y vivencias con los que van a enfrentarse dentro del marco social al que han de reincorporarse.

La validez que poseen los modelos centrados en la noción de afrontamiento al estrés (Lazarus y Folkman, 1984; Bandura, 1986; Bandura, 1995), como marcos heurísticos de comprensión de las conductas de los sujetos en su medio, justifica el que sea especialmente relevante para la planificación de la intervención tratamental.

Es por ello que la presente unidad adopta sus fundamentos teóricos en las aportaciones de Bandura (1977) sobre el concepto de autoeficacia en el marco de la teoría del aprendizaje social, así como el modelo de estrategias de afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986), en su vertiente más dirigida a la solución de problemas.

Estos modelos teóricos básicos se complementan con las recientes aportaciones teóricas y empíricas (validadas dentro del ámbito nacional) desarrolladas por Moyano y Trujillo (2013) dentro de su modelo de vulnerabilidad a la captación y el adoctrinamiento radical extremista, con el objeto básico de dirigir específicamente la intervención terapéutica a la población que nos ocupa: internos e internas vulnerables a la radicalización extremista o ya inmersos en este proceso de radicalización violenta.

3.1. CONCEPTO DE AUTOEFICACIA DE ALBERT BANDURA Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE RADICALIZACIÓN

En 1977, Bandura publica un artículo que destacaba el concepto de Autoeficacia y lo situaba en el centro de todo cambio en psicoterapia. **El concepto de autoeficacia se refiere a la creencia que la persona se forma respecto a su propia capacidad de actuar en una tarea o situación concreta.** La autoeficacia es más que un deseo de relevancia o de “ser alguien”, sino que más bien es la creencia en que uno es capaz de llegar a ello, por tanto, más que describir habilidades o capacidades objetivas, la autoeficacia describe la autopercepción de la capacidad de uno mismo para actuar exitosamente en cualquier situación dada.

Es la convicción de que uno mismo puede realizar con éxito una determinada conducta para conseguir determinados resultados (Bandura, 1977). Las expectativas de eficacia son el determinante de la elección de una determinada conducta, el esfuerzo que se dedica y durante cuánto tiempo éste se va a mantener.

Bandura (en Arregui, 2012) postula tres pasos vinculados a los procesos de auto-regulación: la auto-observación, el juicio y la auto-respuesta. Mediante el primero la persona se observa a sí misma y su conducta para obtener información. Con el juicio se compara la actuación actual con las metas preestablecidas. Y, mediante la auto-respuesta, se realizan valoraciones derivadas de la ejecución. Estas últimas pueden ser negativas o positivas, con autoaplicación de castigo o recompensa o simplemente no producirse.

La autoeficacia se distingue y se relaciona también con las expectativas de resultados, que es la estimación de que una determinada conducta vendrá seguida de un determinado resultado. Ambas expectativas son cogniciones específicas y cambiantes, que se forman y se reelaboran constantemente a partir del procesamiento y la integración de la información procedente de diversas fuentes: los propios logros pasados, la observación del comportamiento ajeno, la persuasión y la auto-percepción (Arregui, 2012).

Se trata de un concepto con valor explicativo potencial respecto a la elección de involucrarse en comportamientos delictivos y en concreto en el extremismo violento. Si la autoeficacia explica, cuándo y cómo decidimos tomar acciones y, la falta de autoeficacia resulta en que los individuos se retiren de situaciones en las cuales ellos creen que no tendrán éxito, entonces solamente aquellos con una suficiente percepción de autoeficacia o convicción de autoeficacia serán capaces de desarrollar conductas violentas radicales.

La radicalización cognitiva podría ser independiente de las creencias de autoeficacia, pero la radicalización de comportamiento y el actuar sobre la base de convicciones violentas requieren una percepción de sí mismo en cuanto a que uno es capaz de llevar a cabo una acción efectiva.

El extremismo violento requiere, por tanto, de la confianza en las propias capacidades, en la propia agencia y en que las acciones propias importan. Sin embargo, la autoeficacia no evoluciona en el vacío simplemente a partir de procesos de pensamiento internos. Los individuos no se despiertan y deciden ser terroristas, la adquisición de la percepción de autoeficacia es un proceso social.

Debido a que la autoeficacia es parcialmente influenciada por factores externos, es útil preguntarse cómo las organizaciones terroristas buscan aumentar la autoeficacia entre sus seguidores para inspirarlos hacia la acción violenta. Mientras que las creencias en autoeficacia son influenciadas por una multitud de factores, Bandura postula, además de otros aspectos, dos influencias socio-interaccionistas sobre las percepciones de autoeficacia potencialmente relevantes para la investigación sobre radicalización: La persuasión social y las experiencias por sustitución.

A través de la persuasión social y de la influencia de modelación en la propaganda extremista, las organizaciones terroristas buscan aumentar las percepciones de autoeficacia en reclutas potenciales para estimularlos a la acción violenta.

La confianza en las propias habilidades y un alto grado de autoeficacia son probablemente factores importantes en la ejecución de un acto de violencia y en exponerse a sí mismo en las redes sociales de los extremistas. Se necesita más investigación, especialmente de naturaleza empírica, para apoyar la aplicación teórica de la autoeficacia en la radicalización violenta, pero hasta ahora el concepto parece ser un paso más hacia una mejor comprensión de la conducta ilegal basada en una ideología radical yihadista.

3.2. MODELO DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS DE LAZARUS Y FOLKMAN

El componente motor de la respuesta de estrés está constituido por lo que genéricamente se denominan conductas o estrategias de afrontamiento, las cuales se definen como “los procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo, una vez han aparecido o incluso antes de que aparezcan” (Lazarus y Folkman, 1986).

De este modo, bajo el término afrontamiento se engloban respuestas específicas o estrategias de afrontamiento concretas de carácter muy diverso (por ejemplo, negación, búsqueda de apoyo emocional, planificación, desahogo, distanciamiento, reinterpretación positiva, aceptación). No obstante, y de un modo general, se establecen tres tipos básicos de respuesta ante situaciones de estrés:

- Enfrentamiento (ataque).
- Huida o evitación de la situación.
- Pasividad o inhibición (colapso).

Tipos de afrontamiento

Se puede categorizar las estrategias de afrontamiento en función del objeto de los esfuerzos de afrontamiento (esto es, a qué se dirige el afrontamiento), diferenciándose entre afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento centrado en las emociones.

Esta diferenciación viene ocupando un lugar preferente en las formulaciones sobre el afrontamiento desde su inclusión por Lazarus y Folkman (1986) como dimensión diferenciadora de las distintas estrategias de afrontamiento.

1. Estrategias centradas en el problema

Tienen como objeto la resolución de la situación o la realización de conductas que modifiquen la fuente de estrés. La persona se centra en hacer frente a la situación, buscando soluciones al problema que ha provocado la disonancia cognitiva, entendiendo problema como aquella situación para la que no tenemos una respuesta o una forma de actuar eficaz.

En general, se puede afirmar que las estrategias de afrontamiento centradas en el problema son más efectivas para la resolución de dificultades en la mayoría de las áreas y circunstancias de la vida. En lo que se refiere a su influencia sobre la salud, numerosos estudios han puesto de manifiesto que los sujetos que utilizaban una estrategia centrada en el problema, tenían una mejor salud física.

2. Estrategias centradas en las emociones

Tienen como objetivo reducir o manejar el malestar emocional asociado o provocado por la situación. La persona busca la regulación de las consecuencias emocionales activadas por la presencia de la situación estresante. Si no funcionan o son insuficientes el primer tipo de estrategias, se pretende aminorar el impacto sobre el individuo.

Este tipo de estrategias vienen configuradas por todas aquellas reacciones que no resuelven el problema en sí mismo, pero nos hacen sentir mejor en momentos de peligro o amenaza.

Con frecuencia es la forma de percibir la información, de evaluarla y de evaluar los propios recursos para afrontarla, más que las propias demandas objetivas de la situación, lo que determina nuestra forma de comportarnos. El problema en este caso no dependerá de la situación en sí, sino de la forma en la que la interpretamos y los pensamientos que generan al respecto.

Así pues, en muchos casos habrá que dirigir los esfuerzos, más que a modificar los sucesos, a modificar los propios pensamientos, a modificar la forma de interpretar la situación y los pensamientos generados al respecto, pues son la causa real del malestar emocional y de las conductas inadecuadas.

3.3. MODELO DE VULNERABILIDAD A LA CAPTACIÓN TERRORISTA

Los profesores Moyano y Trujillo (2013) nos ofrecen un excelente modelo descriptivo-explicativo basado en la vulnerabilidad de las personas a ser captadas por organizaciones terroristas. A raíz de este modelo, se considera que los **estados de crisis personales, así como la pérdida de la autonomía e integridad psicológica**, aumentarían las posibilidades de que una persona caiga bajo las redes de organizaciones de carácter extremista.

Dichas “crisis personales” podrían derivar en estados de estrés crónico con el resultado de un individuo más gestionable. La persona se iría distanciando de su contexto más

cercano, **perdería autoeficacia** dudando por tanto sobre sus habilidades de afrontamiento, lo que le sumiría en un estado de baja autoestima, irritabilidad y desequilibrio personal, haciéndole vulnerable a cualquier persona o grupo que le permita terminar con esta coyuntura.

A partir de sus investigaciones, este modelo determinaría que esta **vulnerabilidad personal** a la captación por organizaciones terroristas correlacionaría en distintas direcciones con otros factores relevantes de naturaleza psicosocial.

De esta forma, la vulnerabilidad correlacionaría de forma positiva con factores como la necesidad, el estrés y la impulsividad, que incrementarían el riesgo de radicalización del individuo y, de forma negativa, con una preparación profesional y la motivación de logro (incluyendo la autoeficacia como uno de los principales parámetros asociados) pudiendo considerar a los mismos como reveladores factores de protección.

Dentro del contexto penitenciario podemos fácilmente inferir que este modelo se ajusta de una forma especialmente significativa al perfil de internos/as definido para el GRUPO C en la instrucción de intervención con internos islamistas en los centros penitenciarios, para los que una intervención preventiva que desarrolle, potencie o estimule los factores de protección anteriormente señalados se antoja como especialmente relevante.

Cabe señalar, no obstante, que la presencia de factores de vulnerabilidad no tiene por qué desencadenar necesariamente la inmersión en procesos de radicalización extrema o radicalización violenta, al entrar en juego también otros factores esenciales como son 1) justificadores de la acción violenta y 2) desinhibidores de la agresión, que a su vez han sido tratados la unidad de narrativas y mi conducta.

3.4. EVALUACIÓN DE LA AUTOEFICACIA

A continuación, se incluyen las siguientes escalas destinadas a evaluar de forma específica la autoeficacia autopercebida a la hora de enfrentarse a problemas cotidianos:

- **Escala de autoeficacia general (AEG: Baessler y Schwarzer, 1996).** Contiene 10 ítems para responder según el grado de acuerdo con cada enunciado en una escala tipo Likert con 4 alternativas de respuesta (1=Falso a 4=Cierto). La escala mide de forma directa la percepción de autoeficacia general en una puntuación total resultado de la suma de las respuestas. Sus propiedades psicométricas han sido ampliamente establecidas tanto en población no española como española.
- **Escala de autoeficacia para el afrontamiento del estrés (EAEE: Godoy-Izquierdo y Godoy, 2006).** Se trata de una escala utilizada para medir la autoeficacia específica, relacionada con el afrontamiento del estrés, validada especialmente para población española en régimen de internamiento, lo que define su utilidad para el contexto penitenciario. Consta de 8 preguntas, con una escala de respuesta de 1 a 5. Las preguntas 1, 4, 6 y 8 tienen puntuación inversa, de 5 a 1.

A continuación, se muestran ambas escalas completas.

AEG (Baessler y Schwarzer, 1996).

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre tu capacidad para resolver problemas. Lee cada una de ellas y marca la alternativa que consideres conveniente. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Señala con una cruz en la casilla correspondiente tu grado de acuerdo con cada una de estas frases.

	FALSO	APENAS CIERTO	BASTANTE CIERTO	CIERTO
Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.				
Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.				
Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.				
Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.				
Gracias a mis cualidades puedo superar situaciones imprevistas.				
Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.				
Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.				
Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.				
Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.				
Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.				

EAEAE (Godoy-Izquierdo y Godoy, 2006; Godoy Izquierdo, Godoy, López-Chicheri, Martínez Delgado, Gutiérrez y Vázquez, 2008).

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre cómo sueles responder ante los problemas o sobre cómo éstos te afectan. Señala con una cruz en la casilla correspondiente tu grado de acuerdo con cada una de estas frases.

	COMPLETAMENTE EN DESCUERDO	BASTANTE EN DESCUERDO	NI DESACUERDO NI DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	COMPLETAMENTE DE ACUERDO
Cuando tengo problemas o contratiempos en mi vida me cuesta trabajo funcionar lo más normalmente posible.					
Cuando tengo problemas o contratiempos procuro que no afecten a mis emociones, relaciones u otras esferas de mi vida.					
Cuando tengo problemas mi salud no se resiente notablemente.					
Cuando tengo problemas o contrariedades dudo de mi capacidad para afrontarlos eficazmente.					
Soy capaz de no dramatizar los problemas y le doy su justo valor a las cosas.					
Cuando tengo problemas o contratiempos mi cuerpo lo acusa notablemente y me noto activado o tenso.					
Para resolver un problema pongo en marcha todos los recursos que están a mi alcance.					
Cuando tengo problemas o contrariedades no dejo de pensar en ellos y soy incapaz de prestar atención a otras cosas.					

Autoeficacia y género

Masip, Garrido y Herrero (2004), señalan que las diferencias de género en autoeficacia vienen determinadas por la socialización y sus mensajes diferenciales. Ponen como ejemplo la elección de una carrera profesional, en el que se eligen aquellas profesiones para las que uno o una se juzga capaz de desarrollar, o porque no se siente capaz de enfrentarse con las que están mejor consideradas social y económicamente.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

La cuestión no está en que las mujeres sean menos capaces que los hombres para ejercer una determinada profesión, sino en que desde pequeñas se les dice que algo no es para ellas o que no valen para algo determinado y como consecuencia no se las instruye, carecen de modelos para compararse y no se les permite ejecutar determinadas conductas.

La diferencia entre sexos reside en la autoeficacia que cada persona crea que tiene para algo determinado. En el caso de una actividad delictiva, según los mencionados autores, las mujeres no pueden presentar tanta autoeficacia percibida como los hombres, sencillamente porque ni lo consideran, *porque eso no es para ellas*.

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES



SESION 1. AUTOCONOCIMIENTO Y ESTIMA. ¿QUIÉN SOY YO?

Actividad 9.1.1. Presentación. La autoeficacia.

Actividad 9.1.2. La importancia de actuar en la dirección correcta.

Actividad 9.1.3. El autorregistro de conducta.

Actividad 9.1.4. Frases para la reflexión.

Actividad 9.1.5. Actividad entre-sesiones. Listados de habilidades y logros personales.

SESION 2. ENTRENANDO HABILIDADES. ¿DE QUE SOY CAPAZ?

Actividad 9.2.1. El árbol de los logros.

Actividad 9.2.2. Mis problemas actuales y los cambios positivos que quiero para mi vida.

Actividad 9.2.3. Autocontrol con verbalizaciones.

Actividad 9.2.4. Modelos positivos: aprendiendo de los demás.

Actividad 9.2.5. Las pioneras del valle Hunza.

Actividad 9.2.6. Actividad entre-sesiones. Metas personales.

SESION 3. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO. SUPERANDO OBSTÁCULOS

Actividad 9.3.1. Metas y objetivos personales. (Revisión la actividad entre-sesiones).

Actividad 9.3.2. Afrontamiento centrado en el problema. Introducción al método R-E-I- A-S.

Actividad 9.3.3. Actividad entre sesiones. Plan de acción mediante el método R-E-I-A-S.

SESIÓN 1. AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOESTIMA. ¿QUIÉN SOY YO?

1. Introducción

En esta sesión presentaremos el concepto autoeficacia y otros elementos relacionados. A lo largo de la presente unidad, también, entrenaremos la autoeficacia mediante la *persuasión verbal* que utilizaremos tanto por el/la terapeuta como por los y las participantes durante las sesiones grupales, mediante comentarios positivos y motivadores sobre las propias capacidades (SESIÓN 1 Y 2). También mediante la *experiencia directa* a través de las tareas entre sesiones y en los ensayos conductuales llevados a cabo durante todas las sesiones del programa.

2. Objetivos

- Definir el concepto de autoeficacia comprendiendo su importancia en el funcionamiento cotidiano.
- Fortalecer las expectativas de autoeficacia de los y las participantes.
- Promover en los y las participantes una actitud proactiva que facilite la acción.

3. Contenido psicoterapéutico

Esta primera sesión que hemos titulado autoconocimiento y autoestima va dirigida a cómo la persona se ve a sí misma. Se trata, por tanto, de que realice una mirada introspectiva hacia sus propias potencialidades respondiéndose a la pregunta *¿Quién soy yo?*

Esta sesión se centrará en las **expectativas de eficacia** de cada participante, es decir en **la creencia sobre las propias capacidades y habilidades** para conseguir un resultado. En la siguiente sesión trabajaremos sobre las **expectativas de resultado**, atendiendo con ello a los beneficios que se pueden obtener al poner en marcha estas capacidades.

Se pretende, en primer lugar, que la persona se sitúe en el contexto de la intervención. Se explicarán los objetivos que se pretenden en el módulo en relación a fortalecer las expectativas de autoeficacia y comprender la importancia de la autoeficacia para el funcionamiento cotidiano.

El mecanismo terapéutico de esta sesión descansará fundamentalmente en la primera fuente de autoeficacia descrita en la introducción: la **persuasión social**. En este sentido cabe señalar que la percepción que uno o una tiene de sí mismo/a no es estática, sino que muta y evoluciona constantemente. Uno de los factores externos que ejerce influencia en la percepción de autoeficacia a través de la persuasión social son las **figuras de autoridad** a las que se les atribuyen competencias para efectuar diagnósticos. Por ejemplo, los profesores pueden influir en la

percepción de autoeficacia de sus alumnos mediante su retroalimentación y motivación.

La persuasión social puede aumentar o disminuir las percepciones de autoeficacia del receptor dependiendo de lo que la figura de autoridad le comunique. Si alguien cree en nosotros, es más probable que nosotros lleguemos a creer en nosotros mismos. Si, por el contrario, alguien expresa que espera que fallemos, nosotros podemos empezar a dudar también de nuestras habilidades. Es importante tener en cuenta que la persuasión social sólo puede desarrollar un impacto total si quien la recibe atribuye a la figura de autoridad una competencia para efectuar el diagnóstico, es decir, la habilidad para juzgar adecuadamente sus habilidades.

Respecto a la población que nos ocupa y bajo el contexto del riesgo potencial de la propaganda extremista, estas figuras de autoridad podrían venir representadas por los reclutadores especializados, los líderes militares o espirituales de la organización.

Con las nuevas herramientas tecnológicas disponibles, las figuras de autoridad con competencia para efectuar diagnósticos ahora pueden comunicarse directamente con reclutas potenciales superando distancia y tiempo a través de aplicaciones de redes sociales y chats. Ellos pueden adaptar sus mensajes individualmente e inspirar hacia la acción aumentando las percepciones de autoeficacia de un recluta en particular utilizando estrategias dirigidas de comunicación “persona a persona”.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

En esta sesión se presenta el concepto de autoeficacia y se debate sobre las ventajas de actuar de acuerdo a metas y objetivos y de afrontar las situaciones problemáticas, todo ello de acuerdo a criterios socialmente aceptados.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

En esta sesión, se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta su desarrollo en función del tiempo disponible:

Actividad 9.1.1: Presentación: *concepto de autoeficacia*.

Actividad 9.1.2: Exposición psicoeducativa: *La importancia de actuar*.

Actividad 9.1.3: Autorregistro de conducta.

Actividad 9.1.4: Frases para la reflexión.

Actividad 9.1.5: Actividad intersesiones.

Cierre y despedida

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Recordatorio sobre las ideas clave aprendidas en la sesión.
- Explicación de los ejercicios inter-sesiones, en su caso.

5. Actividades

Actividad 9.1.1. Presentación. La autoeficacia

Se iniciará con una presentación cuyo fin es que la persona se vaya familiarizando con el concepto de autoeficacia y observe la importancia que tiene en su vida y en los cambios que esperamos conseguir, con el objetivo igualmente de aumentar su motivación.

Se explicará también cuáles son las fuentes de la autoeficacia (la importancia de la experiencia personal, del aprendizaje vicario y de los juicios de los demás) así como la diferencia entre autoeficacia general y autoeficacias específicas.

¿Qué es para vosotros y vosotras la autoeficacia? O lo que es lo mismo ¿Qué es lo que convierte a una persona en alguien eficaz? **Consideramos la autoeficacia como la creencia que todos nos hacemos sobre nuestra propia capacidad para salir adelante en una situación determinada.**

A lo largo de la vida las personas nos enfrentamos a múltiples situaciones, algunas de las cuales hemos resuelto de forma eficaz y otras no tanto. Si nos fijamos en aquellas situaciones que hemos resuelto satisfactoriamente podemos señalar un elemento que seguramente se haya dado en todas y en cada una de ellas: la **convicción de que podríamos llevar a cabo los comportamientos necesarios para resolver ese problema al que nos enfrentamos.**

No se trataría solo de confiar en nosotros mismos, de una forma general, sino confiar en que disponemos de los RECURSOS Y CAPACIDADES NECESARIAS para enfrentarnos a ESA SITUACIÓN concreta.

A esta creencia en nuestras propias capacidades la denominamos **EXPECTATIVA DE AUTOEFICACIA** y dependerá, a su vez, de las METAS que nosotros mismos persigamos, de los RESULTADOS que obtengamos y de la AUTOEVALUACIÓN que hagamos de todo ello.

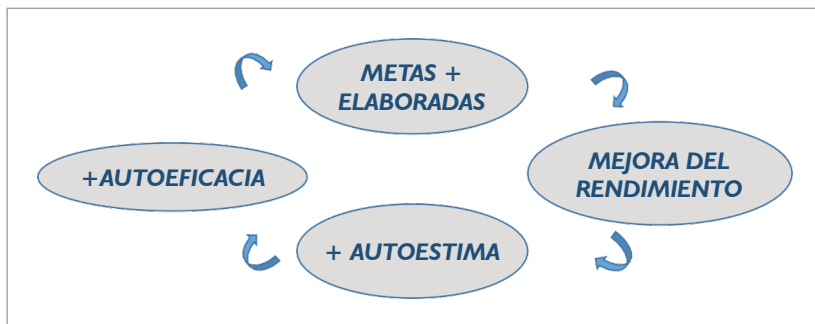
Disponer de unas buenas expectativas de AUTOEFICACIA tendrá una influencia decisiva en:

1. **La elección de las actividades** en las que participamos (PENSAMIENTOS),
2. En **el esfuerzo que invertimos** y el tiempo que perseveramos en dicha actividad (COMPORTAMIENTOS).
3. Y en **las reacciones emocionales** que vamos a experimentar durante todo ese proceso (EMOCIONES).

Por último, señalar que la EXPECTATIVA DE EFICACIA, pese a englobarse de una forma general en habilidades y aptitudes, ha de ser considerada en relación con tareas y SITUACIONES CONCRETAS, ya que la autoeficacia puede ser alta para una acción determinada y baja para otras. Es por ello que no podemos hablar de AUTOEFICACIA GENERAL, sino de múltiples AUTOEFICACIAS ESPECÍFICAS (por ejemplo, la autoeficacia para el ejercicio físico, la autoeficacia académica, autoeficacia para dejar de fumar, etc.).

Posteriormente se expondrá **la vinculación entre la autoeficacia y su propia valoración personal y su autoestima**, ofreciendo un **modelo circular** (Figura 1) que relaciona una mejora en la creencia de la autoeficacia con el establecimiento de metas más elaboradas y elevadas, mejorando de esta manera su nivel de rendimiento e incrementando con ello la autoestima. A su vez, un incremento de la autoestima determinará unas mejores expectativas de autoeficacia, contribuyendo de esta manera a una mejora en el bienestar psicológico y social.

Figura 1.



Actividad 9.1.2. Exposición psicoeducativa. La importancia de actuar en la dirección correcta

Se trabaja con el componente motivacional. Este apartado se incluye para identificar la importancia de actuar ante las dificultades frente a no actuar, con el objetivo de identificar los beneficios de esto último y así aumentar la motivación a la hora de resolver los problemas.

Se inicia un debate en el que se tratará de definir las ventajas y desventajas de poner en marcha acciones para afrontar las dificultades y los retos con los que han podido encontrarse en su vida. Del mismo modo, se analizarán las consecuencias emocionales de ambas opciones.

Mediante ejemplos se identifican y definen los posibles obstáculos para actuar de una determinada manera (por ejemplo, iniciar una actividad deportiva, apuntarse a la escuela, realizar un curso formativo) y se exponen las conductas alternativas. Se finaliza con la presentación de la tabla 1.

Tabla 1.

EFECTOS NEGATIVOS DE NO ACTUAR	EFECTOS POSITIVOS DE ACTUAR
Las personas que no actúan no pueden resolver sus problemas.	Las personas que actúan tienen más posibilidades de resolver sus problemas.
Las personas que no actúan no aprenden ni se desarrollan.	Las personas que actúan van a evolucionar.
Las personas que no actúan son más dependientes de los demás.	Las personas que actúan van a ser más independientes.
Las personas que no actúan no experimentan.	Las personas que actúan van a experimentar.

Actividad 9.1.3. El autorregistro de conducta

Se entrena en el autorregistro de conductas con el objetivo de que comiencen a plantear la elección de una/s conductas/s objetivo y pongan en práctica lo visto durante esta sesión.

Este componente de tareas, que se introduce desde un planteamiento transversal, presente en todas las sesiones como en los periodos entre sesiones, está claramente justificado, ya que el objetivo del entrenamiento es, en definitiva, que la persona ponga en práctica lo visto durante las sesiones potenciando una actitud proactiva de un esquema de comportamiento y acciones concretas.

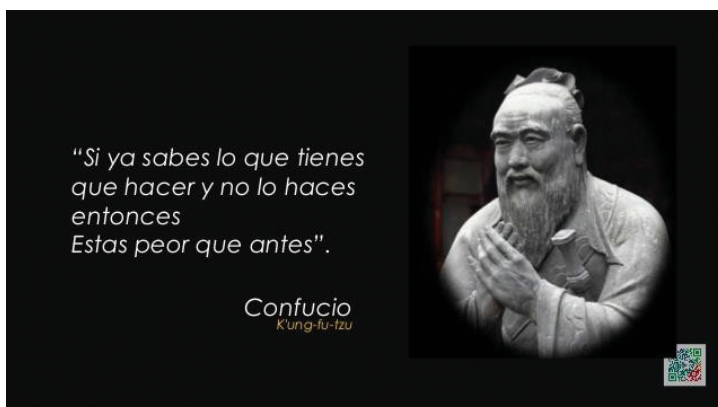
<i>¿Qué meta te has propuesto conseguir?</i>
<i>¿Qué pasos necesitas dar?</i>
<i>¿Alguien que te pueda ayudar?</i>
<i>¿Cómo de satisfecho/a te sientes con el resultado?</i>
<i>¿Por qué?</i>
<i>¿Qué aspectos sobre ti mismo/a crees que has destacado?</i>
<i>¿Qué aspectos crees que debes mejorar?</i>
<i>¿Qué puedes hacer para conseguirlo?</i>

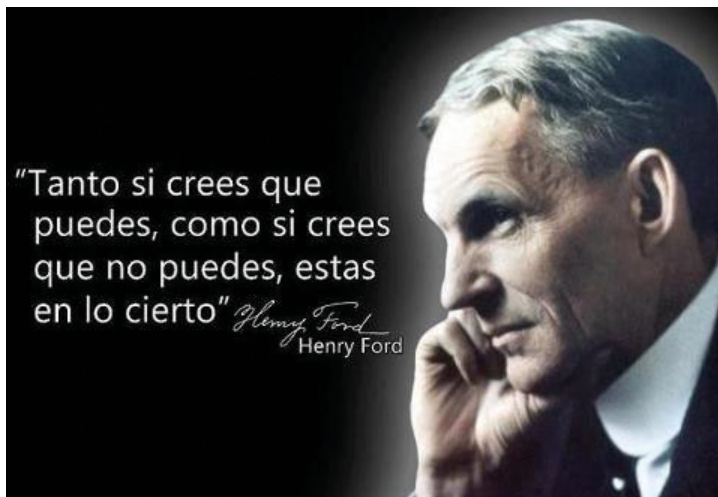
¿Qué tipo de mensajes (pensamientos) te has enviado a ti mismo/a?

Ponte nota:

Actividad 9.1.4. Frases para la reflexión

Se trabajará sobre el mensaje de las siguientes frases relacionándolas con los contenidos expuestos anteriormente. En ellas se recogen de una forma expresa el sentido de EXPECTATIVA de autoeficacia. Se iniciará un pequeño debate en relación al significado que las frases tienen para sí mismos y para sí mismas, con el objeto de incidir en su aspecto motivacional y proactivo. De forma optativa, los y las participantes podrán elaborar un cartel para el aula que recoja su frase favorita.





Actividad 9.1.5. Actividad entre-sesiones

1. Los y las participantes elaborarán un listado con sus HABILIDADES O VALORES POSITIVOS.

*En primer lugar, debes elaborar una lista que contenga todas tus **cualidades y valores positivos**, ya sean atributos personales (paciencia, valor...), sociales (simpatía, capacidad de escucha...), intelectuales (memoria, razonamiento...) o físicos (atractivo, agilidad). Intenta hacer una lista lo más larga posible tomándote todo el tiempo que necesites.*

2. A continuación, elaborarán un listado con sus LOGROS PERSONALES.

*Ahora elabora una lista con todos los **logros personales** que hayas conseguido a lo largo de tu vida. No es importante si esos logros son grandes o pequeños, lo esencial es que tú te sientas orgulloso/a de haberlos conseguido. Al igual que antes, reflexiona y apunta cuantos más mejor. Puedes consultar para ello o buscar la ayuda de amigos, familiares o compañeros o cualquier otra persona que tenga un especial conocimiento sobre ti.*



A lo largo de la sesión se ha resaltado la importancia de la autoeficacia a la hora de afrontar retos y alcanzar metas. Es importante no olvidar también que la autoeficacia nos ayuda a conocernos mejor y a perseverar en los intentos cuando no llegamos a resultados deseados.

SESIÓN 2. ENTRENANDO HABILIDADES. ¿DE QUÉ SOY CAPAZ?

1. Introducción

La sesión anterior se ha dirigido fundamentalmente a la imagen que los y las participantes se hacen de sí, en relación a sus propias expectativas de autoeficacia y en la que tratamos de promover la autoimagen de persona proactiva, dirigida a la acción personal.

En esta segunda sesión nos centraremos en la relación de la persona con su entorno, no solo en la confianza en las propias capacidades, sino en el impacto positivo que el ejercicio de las mismas pueda tener sobre su propia vida.

Esta sesión se centrará, por tanto, en las **expectativas de resultado**, atendiendo con ello a los **beneficios** que se pueden obtener de poner en marcha estas capacidades, siendo por ello que la hemos titulado *¿De qué soy capaz?*

2. Objetivos

- Fortalecer las expectativas de resultado de los y las participantes.
- Incrementar la agencia personal estableciendo una relación de interdependencia entre autoeficacia-metas-resultado.
- Facilitar el ejercicio de acciones y planteamientos novedosos a través de la experiencia de modelos positivos.

3. Contenido psicoterapéutico

Durante esta sesión, introduciremos un elemento de especial relevancia terapéutica relacionado con la influencia de **modelos positivos**, representando la segunda fuente de autoeficacia que, junto con la experiencia personal, vertebran esta unidad: las experiencias por sustitución, también llamadas “influencias de modelación”.

Estas describen cómo las percepciones de autoeficacia son influenciadas por la observación de modelos. Cuando somos testigos del éxito que ha tenido otra persona que consideramos similar a nosotros/as en la ejecución de una acción, nos inclinamos a creer que también seremos capaces de desarrollar dicha acción con el mismo resultado.

En el caso del extremismo violento, las personas probablemente no podrían confiar en experiencias anteriores para evaluar sus habilidades y desarrollar su autoeficacia. Observar a sus semejantes podría ser fundamental para juzgar las proyecciones de éxito si se realiza un acto similar.

Las influencias de modelación no implican copiar la conducta. Como seres humanos somos agentes reflexivos y evaluamos nuestras observaciones bajo nuestros propios estándares cognitivos internos antes de actuar, pero las experiencias por sustitución pueden influir en la percepción de nuestra autoeficacia si las consideramos relevantes para nuestro comportamiento. El nivel del impacto de las experiencias por sustitución en un caso particular, estará determinado, en parte, por el grado de similitud mostrado por el modelo.

Cuanto más similar sea el modelo al observador individual, más influyentes serán las experiencias por sustitución en la formación de la percepción de autoeficacia.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

En la sesión se prosigue con el establecimiento de metas personales, el entrenamiento en autoverbalizaciones positivas para conseguirlo y en la importancia de contar con modelos referenciales.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

En el desarrollo de las actividades, cada terapeuta priorizará la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

- Actividad 9.2.1. El árbol de los logros.
- Actividad 9.2.2. Mis problemas actuales y los cambios positivos que quiero para mi vida.
- Actividad 9.2.3. Técnicas de autoinstrucciones.
- Actividad 9.2.4. Modelos positivos: aprendiendo de los demás.
- Actividad 9.2.5. Las pioneras del valle Hunza.

Cierre y despedida

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Recordatorio sobre las ideas clave aprendidas en la sesión.
- Explicación de los ejercicios inter-sesiones, en su caso.

5. Actividades

Actividad 9.2.1. El árbol de los logros (revisión de la actividad entre sesiones)

Se realizará una puesta en común del listado de *logros personales* que ha recopilado en el periodo entre-sesiones, relatando la forma en la que los ha conseguido y el esfuerzo que ha supuesto. A continuación, enumeran las *diferentes habilidades o valores positivos* que consideran que les caracterizan. Posteriormente se solicitará que dibuje su “**árbol de los logros**” con el objetivo de relacionar valores y actividades entre sí.

Haz un dibujo grande, que ocupe toda la hoja y dibuja las raíces, las ramas y los frutos. Haz raíces y frutos de diferentes tamaños. En cada una de las raíces debes ir colocando cada uno de tus valores positivos (los que apuntaste en la primera lista). Si consideras que ese valor es muy importante y te ha servido para lograr grandes metas, colócalo en una raíz gruesa. Si por el contrario no ha tenido mucha influencia, colócalo en una de las pequeñas. En los frutos iremos colocando de la misma manera nuestros logros (los apuntados en la segunda lista). Pondremos nuestros logros más importantes en los frutos grandes y los menos relevantes en los pequeños.

Una vez que lo tengas acabado, contéplalo y reflexiona sobre él. Es posible que te sorprenda la cantidad de cualidades que tienes y todas las cosas importantes que has conseguido en la vida. Si quieres, puedes enseñárselo a alguien de confianza para que te ayude a añadir más raíces y frutos que él haya visto en ti y de los que no seas consciente.

Actividad 9.2.2. Mis problemas actuales y los cambios positivos que quiero para mi vida

Cada participante realizará un listado de problemas actuales en su vida y otro listado de cambios positivos y la forma conseguirlos. Se aprovecha esta actividad para mostrar que la autoeficacia es un componente central para lograr estos cambios. Se resaltarán la importancia de la implicación personal durante y después de las sesiones (ya que será una unidad activa y participativa).

Esta actividad se relacionará, a su vez, con las tareas propuestas para el periodo inter-sesiones a través del desarrollo de sus metas personales.

Se anima a los y las participantes a que realicen una definición operativa del problema, de las personas implicadas y las circunstancias relacionadas. A continuación, se señalan las respuestas deseables mediante el análisis secuencial (pasos a dar) de las conductas objetivo, motivos para realizarla, así como los antecedentes y consecuentes derivados de estos cambios.

Se enfatizará la estrecha relación entre la mejora en estos ámbitos y la consecución de otros objetivos como la mejora en el auto concepto y la autoestima.

Actividad 9.2.3. Técnicas de autoinstrucciones

La técnica de autoinstrucciones es una técnica cognitiva de cambio de conducta en el que se modifican las autoverbalizaciones internas o pensamientos de un sujeto ante una determinada tarea, sustituyéndolas por otras más útiles. Consiste en la creación de diálogos o monólogos con uno mismo. En 1971 Meichenbaum propuso que realizar una tarea o trabajo es más sencillo si se transmite a uno mismo un determinado mensaje. Estas autoinstrucciones, por tanto, son **afirmaciones internas, que nos indican no solo cómo realizar la tarea, sino como sentirnos durante la ejecución de la misma.**

Este entrenamiento tiene como OBJETIVOS:

- Aumentar el autocontrol de las acciones y fortalecer la confianza y creencia en sus propias capacidades. Por ejemplo, pensamientos como: “todo lo hago mal”, intercambiarlos por otros como: “*errar es humano*” o “*yo sí tengo buenas cualidades*”, Para poco a poco eliminar los pensamientos negativos que la misma persona genera.
- Adecuar el diálogo interno de manera que las autoinstrucciones sean una guía o apoyo en la resolución de problemas.
- Incrementar la conciencia sobre el trato que la persona se da a sí misma. Es posible también que, prestar atención a esto ayude a la persona a desarrollar y precisar su autoconcepto.

Procedimiento

El procedimiento terapéutico está diseñado para hacer que los sujetos conozcan sus pensamientos y enseñarles a producir autoinstrucciones y conductas incompatibles con las conductas inadecuadas. El entrenamiento de autoinstrucciones de Meichenbaum consta de 5 fases. A medida que avanzan las fases, la participación de cada paciente va aumentando, y la de los y las terapeutas disminuye, para que, al final, la persona se pueda controlar sola. Conviene hacer referencia a que estas fases están originalmente diseñadas para el tratamiento con menores, aunque también se consideran útiles en la intervención con adultos con mayores dificultades de abstracción o para trabajar con pensamientos de tipo encubierto. El/la terapeuta, por tanto, considerará la utilización o no, o la adaptación de estas fases a las necesidades particulares de los usuarios.

Fase 1: Modelado: En la primera etapa del Entrenamiento de Autoinstrucciones hay un modelo. Este puede ser el/la terapeuta. Su trabajo es realizar una tarea y pensar en voz alta durante todo el proceso en frente a cada participante. Es decir, **el/la terapeuta expresa en voz alta cómo piensa que lo hará, el por qué hace lo que hace y un paso a paso de todas sus acciones.**

Fase 2: Guía externa en voz alta: La segunda fase consiste en que el/la terapeuta le transmita la instrucción a cada participante. **Se encarga de orientar sus acciones.**

Fase 3: Autoinstrucciones en voz alta. En esta ocasión cada participante adquiere un rol más activo. Las instrucciones ahora las expresará él mismo y las ejecutará a la vez. Las frases deben ser iguales a las dichas en la fase 1 y 2, así que el/la terapeuta se limitará a recordar las palabras exactas y el orden. Esto significa que las frases elegidas deben ser cortas, fáciles de aprender y claras.

Fase 4: Autoinstrucciones en voz baja. En esta fase cada participante repite las instrucciones en voz baja, casi susurrando. Esto ayuda a memorizar e interiorizar.

Fase 5: Autoinstrucciones encubiertas: consiste en pensar las instrucciones, al mismo tiempo que ejecuta lo que está pensando. Al terminar esta fase, cada participante será capaz de generar pensamientos-guía.

Para garantizar la eficacia de esta intervención se recomienda que se tengan en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocer la historia personal, recursos y/o habilidades de los y las participantes para adecuar las autoinstrucciones a sus necesidades.
- Se haga uso de medios audiovisuales que animen a utilizar las autoinstrucciones.
- Los verbos utilizados en las instrucciones sean palabras que ya formen parte del vocabulario de la persona, para facilitar su uso.
- Poner en práctica las autoinstrucciones en diferentes situaciones de la vida cotidiana para variar la rutina. Se puede iniciar con contextos específicos y luego avanzar a unos más generales.
- Se realice de forma constante y sistemática.

Desarrollo de la sesión

Antes de comenzar el EA se indica a los y las participantes que observen y registren el diálogo interno que mantienen mientras realizan una determinada tarea o se enfrentan a una situación específica, mediante técnicas de auto-registro. El objetivo es conocer qué tipo de autoinstrucciones conforman el repertorio natural del individuo, y de ellas, cuáles son adecuadas y deben mantenerse, y cuáles resultan desajustadas, interferentes o irrelevantes y deben eliminarse. Es necesario enseñar al individuo a analizar las secuencias de acción que llevan a obtener una meta determinada y qué tipo de auto-verbalizaciones y autoinstrucciones serán las más adecuadas en cada secuencia. Un aspecto fundamental es favorecer que sea el mismo individuo el que genere el mayor número de auto-verbalizaciones y autoinstrucciones, o lo que es lo mismo, convertir a cada participante en observador/a de su propia conducta. Junto con el o la terapeuta se seleccionarán las autoinstrucciones que se consideren más adecuadas, en función del problema, el momento y las circunstancias en las que se van a utilizar.

Ha de tenerse especialmente en cuenta el vocabulario o el tipo de expresiones que la persona utiliza habitualmente para que la pueda integrar y hacer suyas con mayor facilidad.

En general, el entrenamiento en autoinstrucciones suele comenzar por el aprendizaje de instrucciones concretas relacionadas con una tarea específica, para después pasar a un EA más generales o abstractas.

Una de las indicaciones es la necesidad de practicar las autoinstrucciones y autoverbalizaciones que se están trabajando en el mayor número posible de situaciones para que el individuo las haga suyas, auto-matizarlas y utilizarlas en tareas diferentes.

Una forma útil de enseñar a los y las participantes a conocer e identificar sus auto verbalizaciones es animándoles a presentar una situación o incidente reciente que incluya un problema, concentrándose con detalle en la misma y pidiéndoles que relaten la secuencia de pensamientos o conductas que tuvieron lugar en la misma. Durante este proceso el o la terapeuta ayudará a la persona a darse cuenta de cuál es su estilo de pensamiento y de los aspectos irracionales o auto-derrotistas que pueden existir en sus auto-manifestaciones. Suele ser habitual que de forma previa al tratamiento y debido al tipo de expectativas o creencias que tiene el sujeto, que los procesos de pensamiento adquieran un carácter automático donde las autoinstrucciones negativas conformen el estilo general de pensamiento. Sin embargo, el/la terapeuta puede hacer a los y las participantes conocedores de tales procesos y posibilitar su control.

Otro modo de conseguir que los y las participantes se den cuenta del papel que desempeñan las autoverbalizaciones negativas es la de asignar una tarea para el periodo intersecciones, que consistirá en pedir a sujetos que se "oigan" y registren las autoverbalizaciones negativas y las conductas que las acompañan. El propósito de esta tarea es que cada participante se dé cuenta de que estás autoverbalizaciones negativas están, a su vez, relacionadas con los problemas.

Posteriormente cuando el/la usuario/a informe de su estilo de pensamiento, del contenido de sus automanifestaciones (expectativas despreciativas o de autoderrota) y del papel que desempeñan en el comportamiento desadaptado, el/la terapeuta tratará de movilizar a cada participante en la modificación de las mismas y su sustitución por otras más adecuadas, explicando al usuario la relación entre el diálogo interno y las actividades cognitivas y fisiológicas, así como su influencia en la conducta externa. Para este objetivo se servirá de las reacciones específicas del interno o interna y de los datos presentados en sus observaciones.

Al explicar los pasos que se van a seguir en el entrenamiento, se resaltarán que el objetivo es controlar los pensamientos y para poder llegar a ello se deberá identificar, en primer lugar, cuándo están empezando a producirse. Este reconocimiento se convertirá en una señal que llevará a emitir nuevas auto-manifestaciones que provocarán la aparición de conductas más adaptadas.

Se podrá iniciar una breve discusión sobre situaciones problemáticas que hayan experimentado recientemente los y las participantes o sobre nuevas tareas o retos que pre-

tendan realizar, introduciendo frases que puedan servir como autoverbalizaciones positivas a la hora de realizar las conductas necesarias.

Estas autoverbalizaciones positivas son propuestas por la propia persona, con el apoyo del resto del grupo. Como ejemplos se proponen los siguientes:

- *“Hay cosas que no dependen de mí, pero hay cosas que sí dependen de mí”.*
- *“Hay más cosas sobre las que puedo ejercer control de las que pienso”.*
- *“Cuando creemos que podemos ejercer el control sobre las cosas podemos conseguir nuestros objetivos”.*
- *“Yo soy agente y soy activo”.*
- *“Si creo en mis capacidades y lo intento puedo conseguir mis objetivos”.*
- *“Merece la pena el esfuerzo”.*
- *“Nos sentimos más felices y satisfechos cuando conseguimos las cosas por nosotros mismos”.*

Se solicitará que propongan otras frases que tengan para sí mismos un componente motivador. Consideramos que introducir un componente de autocontrol en el programa es imprescindible, ya que la falta de motivación a la hora de realizar actividades cotidianas suele ser frecuente en este tipo de población.

Terminaremos este apartado realizando algunas reflexiones sobre la relación entre autoeficacia y autoestima, relacionándolo a su vez con las metas personales, recordando el modelo circular que planteamos en la sesión anterior.

Actividad 5.2.4. Modelos positivos: aprendiendo de los demás

Como se ha señalado anteriormente, el grado de influencia que las experiencias de otros semejantes puedan tener para una persona en particular, estará determinado de una forma especialmente significativa por el grado de similitud del modelo. Cuanto más similar sea el modelo al observador individual, más influyentes serán dichas experiencias por sustitución en la formación de la percepción de autoeficacia.



Ideas y sugerencias.

Se ha optado por no incluir a modelos que pudiéramos considerar “más influyentes” sobre la supuesta percepción de su mayor competencia o estatus social, entre los que cabría considerar a personajes célebres del mundo de la política, el deporte, la cultura o el espectáculo; sino a sujetos que pudiéramos percibir como SIMILARES a los y las participantes en el programa en cuanto 1) su estatus socioeconómico, 2) perfiles de personalidad así como 3) a la similitud en sus historias de vida con una especial atención a dificultades por las que se han encontrado (económicas, marginación social, relaciones paternofiliales, etc.).

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Por tanto, no podemos proponer un catálogo de modelos apropiado y ajustado de forma genérica para cualquier intervención, sino que debemos seleccionar aquellos modelos y, aquellas experiencias, particularmente idóneas, en función de las características sociodemográficas y psicológicas de los y las participantes.

Dicho lo cual y delegando esta labor en los y las terapeutas, se propone el siguiente documental de TVE al tratarse de personas que han pasado por procesos de reflexión personal y arrepentimiento similares a los que podrían darse, o al menos, tratamos de promover en los y las participantes. Este video ya se ha utilizado en una unidad anterior, pero el objetivo con el que se trabaja ahora es diferente.

Dinámica. Visionado del documental de TVE "EX YIHADISTAS"

<https://www.youtube.com/watch?v=DRQvKDUT7a0>

Se realiza un debate sobre el documental en el que se solicita que durante el visionado se identifiquen los siguientes aspectos relativos a los dos *personajes protagonistas* (*Farid Benyettou* y *David Vallat*) que aparecen en el video.

- a) *Qué fortalezas personales has podido identificar en cada personaje.*
- b) *Cuáles son las dificultades con las que se han encontrado a lo largo de su vida. Qué han podido experimentar de forma previa y posterior a la comisión de actos violentos.*
- c) *Cómo han afrontado dichas dificultades. Qué ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN han tenido a lo largo de su vida.*
- d) *Qué consideración tienes sobre el "arrepentimiento" de los protagonistas. Por qué se ha producido, qué CONSECUENCIAS EMOCIONALES ha tenido sobre las vidas de ambos.*
- e) *Identifica las METAS PERSONALES de los protagonistas, antes y después de su "arrepentimiento".*

Este documental se propuso como actividad también en la unidad sobre Empatía, si bien con una metodología diferente. Se recomienda, por tanto, revisar ambas propuestas. En su caso se puede utilizarse el siguiente video alternativo:

Este marroquí escapó del EI para rendirse en Siria

<https://www.dailymotion.com/video/x74x8iu>

Norte de Siria, 28 mar (EFE/EPA). De herrero en su tierra a yihadista en Siria. El marroquí Mohamed Aghdoun siguió en 2015 a un amigo para unirse a las filas del grupo Estado Islámico (EI) pero, una vez allí, solo buscaba escapar, relata a Efe. Cuatro años después, se rindió cuando los radicales perdieron sus últimos territorios en el país árabe porque quiere volver a su hogar.



Ideas y sugerencias.

La relevancia de trabajar con modelos, especialmente con jóvenes, se encuentra dentro de las recomendaciones establecidas por la RAN en su documento: *RAN Collection Preventing Radicalisation to Terrorism and Violent Extremism, Approaches and Practices (2016 Edition)*. En el mismo se establece que puede resultar útil implicar a personas que anteriormente estuvieron radicalizadas en este tipo de programas. Esto es así debido a que pueden tener un conocimiento más profundo de los desafíos a los que se enfrenta la persona, además de tener una mayor credibilidad.

Actividad 9.2.5. Las pioneras del valle Hunza

Actividad destinada principalmente a las internas que participan en el programa. Se visualiza el siguiente vídeo de Agence France Press (AFP), que presenta dos experiencias de desarrollo laboral protagonizadas por mujeres en el Valle de Hunza.

Carpinteras o guías de alta montaña, las mujeres del valle Hunza, en el norte de Pakistán, están rompiendo tabúes al capacitarse en empleos antes reservados a los hombres.

<https://www.youtube.com/watch?v=4VJWlcEIQZY>

Tras ello se plantean las siguientes cuestiones:

- ¿Qué te ha parecido el video?
- ¿Consideras que estas mujeres pueden ser un ejemplo para otras? ¿En qué sentido?
- ¿El hecho de que la tasa de alfabetización de las mujeres sea cercana al 100% ha podido ayudar a que las mujeres asumieran estas iniciativas?
- ¿Y a que los hombres también lo hicieran?
- ¿Crees que con su trabajo estas mujeres contribuyen al desarrollo de su pueblo?

Actividad 9.2.6. Actividad entre-sesiones. Metas personales

En esta actividad se anima a los y las participantes a escoger una meta u objetivo personal relativamente sencilla para llevar a cabo en el periodo entre-sesiones. Para ello, se podrá poner atención a lo desarrollado durante la actividad 9.2.2 (Mis problemas actuales y los cambios positivos que deseo para mi vida).

Para ayudar en la elección de su meta personal y con el objetivo de favorecer su logro, se les indicarán las características necesarias que han de tener estas metas para favorecer la automotivación:

METAS				
ESPECÍFICAS	ELEVADAS	REALISTAS	EVALUABLES	CORTO PLAZO

Se acordará con la persona la meta u objetivo a realizar: a) fijando su consecución en términos operativos (medibles) y b) estableciendo las conductas necesarias para lograr el objetivo y nos emplazaremos para la valoración de los resultados obtenidos en la próxima sesión. Utilizarán una hoja de autorregistro de conductas para efectuar el seguimiento de la tarea (actividad 9.1.3).

SESIÓN 3. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO. SUPERANDO OBSTÁCULOS

1. Introducción

En las anteriores sesiones hemos tratado de destacar la importancia de la confianza de los y las participantes sobre su capacidad para hacer frente a una situación concreta (expectativa de autoeficacia), así como de los beneficios que dichas acciones pueden generar sobre su propia vida (expectativa de resultado). Ambas como ejes fundamentales y dinamizadores del cambio terapéutico.

No obstante, somos conscientes de que de forma habitual nos vemos superados por alguna de las situaciones a las que nos enfrentamos a lo largo de nuestra vida, ya sea por interpretar que carecemos de los recursos necesarios para hacerlas frente o de no saber elaborar las estrategias que permitan poner en marcha dichas capacidades. Desde el momento en que no se encuentra una respuesta adecuada para afrontar estas situaciones, se convierten en problemas, generando:

- Malestar.
- Preocupación.
- Ansiedad y bloqueo en la toma de decisiones, haciendo cada vez más difícil buscar o generar alternativas.
- Pensamientos de incapacidad o de inutilidad personal.

Desarrollar, por tanto, estrategias útiles para analizar las situaciones y buscar soluciones eficaces es una forma inteligente de afrontar estos retos con mayores garantías de éxito. El resultado será una mayor eficacia para hacer frente a los problemas, así como una reducción de las posibles respuestas emocionales desfavorables como la ansiedad.

2. Objetivos

- Ayudar a reconocer un problema en el momento en que comienza a presentarse.
- Generar un mayor repertorio de estrategias de afrontamiento adaptativas y funcionales ante situaciones estresantes.
- Inhibir la tendencia a responder a una situación problema de forma impulsiva.
- Establecer un procedimiento para escoger la respuesta más adecuada al problema presentado.

3. Contenido psicoterapéutico

Dentro del marco de la autoeficacia, en esta sesión vamos a centrarnos en un tipo específico especialmente relevante para la población reclusa, como es la autoeficacia percibida para el afrontamiento de situaciones de estrés. Configurándola como el conjunto de creencias referidas al grado de confianza en los recursos personales para manejarse ante situaciones demandantes y estresantes. Ya desde la propia teoría de Bandura se define el estrés como la ineficacia percibida para ejercer control a la hora de afrontar las demandas del entorno. Por ello, comenzaremos la sesión explicando qué es el estrés y por qué se produce, como prevenirlo y afrontarlo, cuál es la relación entre el estrés y la autoeficacia y la importancia de las creencias de autoeficacia en la prevención del estrés.

Para ello debemos prestar atención tanto a las *estrategias de acción* para resolver situaciones demandantes, como a la *regulación de las emociones* experimentadas en dicha situación. A lo largo de esta sesión nos centraremos en promover estrategias de acción centradas en la resolución del problema (de la fuente de estrés) dado que la gestión de las consecuencias emocionales derivadas del estrés ha sido trabajada previamente en la unidad de emociones.

Consideramos que introducir en el programa un entrenamiento en técnicas de resolución de problemas es necesario, ya que permite incrementar la competencia y la capacidad de los y las participantes para enfrentarse a las situaciones cotidianas estresantes, por ejemplo, las que pudieran experimentar en el contexto penitenciario, y de esta forma observar un aumento en su autoeficacia.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Se presenta un procedimiento de resolución de problemas o de afrontamiento de situaciones denominado REIAS.

Actividades

En el desarrollo de las actividades, cada terapeuta priorizará la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Actividad 9.3.1. Metas y objetivos personales

Actividad 9.3.2. Afrontamiento centrado en el problema.

Actividad 9.3.3. Actividad entre-sesiones.

Cierre y despedida

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Recordatorio sobre las ideas clave aprendidas en la sesión.
- Explicación de los ejercicios inter-sesiones, en su caso.

5. Actividades

Actividad 9.3.1. Metas y objetivos personales (revisión de la actividad entre sesiones)

Los y las participantes informarán sobre si han logrado o no las metas y objetivos que se propusieron para el periodo entre sesiones. Explicarán las diferentes conductas implicadas en dicho objetivo, ayudándose para ello de sus hojas de autorregistro, y describirán el proceso que han seguido para conseguirlo, destacando las dificultades y obstáculos con los que se han enfrentado.

Se evaluará tanto el esfuerzo como la realización de las tareas, reforzando aquellas que han resultado adecuadas y se analizarán las estrategias fallidas para resolver los problemas que se han planteado. En estos casos se buscarán posibles soluciones alternativas para el futuro.

En esta parte de la sesión se incidirá especialmente en la relevancia de organizar y planificar la conducta antes de ejecutarla, introduciendo así las técnicas de solución de problemas (que trabajaremos posteriormente mediante el método REIAS). Se explicará en qué consisten estas técnicas y para qué sirven y se describirán los pasos de la solución de problemas (orientación al problema, definir operativamente el problema, identificar las respuestas habituales, listar las respuestas alternativas, seleccionar la/s mejor/es y ponerla/s en marcha para posteriormente evaluarla/s).

Actividad 9.3.2. Afrontamiento centrado en el problema.

Introducción al método R-E-I-A-S (Alba, Garrido, López-Latorre, 2005)

A) Introducción

Se explica a los y las participantes el concepto de pensamiento automático y habilidades de pensamiento, introduciéndoles en las técnicas de solución de problemas.

*Habitualmente, cuando nos enfrentamos a situaciones altamente demandantes o que percibimos como estresantes (no pudiendo ofrecer para las mismas una respuesta eficaz) tratamos de resolverlas sin pensar demasiado. No analizamos el problema ni valoramos las ventajas o inconvenientes que una u otra decisión pueda comportarnos. En definitiva, no RAZONAMOS, sino que simplemente REACCIONAMOS, utilizando un esquema de pensamiento y comportamiento que denominamos **pensamiento automático (PA)** que neutraliza, a su vez, nuestras capacidades de razonamiento.*

*Por lo tanto, pensar, sentir y comportarse EFICAZMENTE ante un problema determinado supone actuar de forma contraria al pensamiento automático, mediante un esquema de actuación que denominamos **Habilidades de pensamiento (HP)** que consisten en:*

- a) Saber reconocer el problema al que nos enfrentamos.*
- b) Mantener un adecuado control sobre nuestras emociones.*
- c) Recoger la información necesaria para resolverlo.*
- d) La búsqueda de posibles alternativas.*
- e) Valorar las consecuencias de nuestro comportamiento.*

Estas habilidades nos permitirán resolver eficazmente muchos de los problemas que os encontrareis a lo largo de vuestra vida, y en buena medida ya están presentes en vosotros mismos. Lo que haremos en esta sesión será adquirir otras habilidades similares, mejorar las que ya tenemos y consolidarlas.

B) El método REIAS

Se explica y desarrolla la técnica de resolución de problemas REIAS.

Os vamos a presentar, por tanto, una técnica concreta de resolución de problemas que consta de una serie de pasos que nos permitirá poner en práctica diferentes habilidades de

pensamiento que se pueden tanto aprender como aplicar. Hemos llamado esta técnica **método R-E-I-A-S** con el objetivo de que recordéis fácilmente las siglas que lo componen y que hacen referencia, a su vez, a los pasos que daremos a la hora de enfrentarnos con un problema determinado.

R	Reconocer que un problema existe
E	Controlar nuestras E mociones
I	Obtener la I nformación
A	Pensar en A lternativas
S	Escoger la S olución más conveniente

C) Aplicación del método REIAS a los problemas presentados:

A continuación se describen de forma más detallada cada uno de los pasos y se trabaja desde las propias situaciones problemáticas que los y las participantes han descrito en la sesión anterior (actividad 9.2.2, *problemas actuales y cambios deseados*), aquellas metas u objetivos personales que no hayan afrontado eficazmente (actividad 9.2.6 y 9.3.1) u otras situaciones que los/as internos/as estén experimentando en el momento actual y consideren como problemáticas.

- **PASO 1: Reconocer un problema** a través de las señales que experimentamos en nuestro propio organismo (señales internas), o de las que recibimos de nuestro entorno (señales externas).

*En este primer paso vamos a tratar definir qué es para nosotros un problema. Sólo los problemas bien formulados tienen solución. En las investigaciones científicas, por ejemplo, los términos del problema (o la pregunta a resolver) suelen ser claros y estar bien definidos. Una pregunta clara facilita la respuesta. Pero en la vida ordinaria los problemas no suelen presentarse de una forma tan clara. Es necesario **aprender a definir los problemas en términos objetivos y solucionables**. Frente a una definición como “mi problema es que no puedo soportar mi trabajo actual”, definición que no permite ninguna solución, definiciones alternativas como “¿qué puedo hacer para mejorar mis condiciones de trabajo, en especial disponer de más tiempo?” o “¿qué he de hacer para cambiar de trabajo?”, señalan un punto de partida para una posible solución.*

- **PASO 2: Emociones.** Debemos controlar y dominar nuestras reacciones más primarias, aquellas que nos hacen precipitar nuestras respuestas y que nos llevan a equivocarnos.

*Hay que reconocer que las situaciones problemáticas (para las que no se dispone de soluciones inmediatas) son algo habitual y normal en la vida, que es lógico esperar que se presenten con relativa frecuencia. Debemos hacerlas frente **buscando respuestas eficaces, en lugar de abandonarnos a sentimientos de inutilidad** o permitir*

que las respuestas emocionales bloqueen acciones más inteligentes. Para ello lo más adecuado es:

- a) Tratar de identificar las situaciones problema cuando aparecen.
- b) Inhibir la tentación de responder impulsivamente ante una situación problema.
- c) No considerar un problema como algo insuperable.

- **PASO 3: Información.** Necesitamos disponer de una buena información para entender, definir y contemplar las posibles soluciones.

Ahora lo que debemos hacer es obtener toda la información necesaria. Hay que conseguir suficientes datos para poder resolver un problema. Si no fuese así puede que nos parezca que estamos ante un problema determinado y en realidad se trata de otro distinto, por lo que nos podemos confundir y no solucionar el problema real.

*¿Cómo podemos obtener la mayor información posible? os preguntaréis. En primer lugar hay que saber **mirar, escuchar y observar con atención** a todo lo que nos rodea. Muchas veces no sabemos resolver un problema porque no prestamos suficiente atención a los detalles. No obstante, en otras ocasiones, los hechos no están siempre a la vista, por lo que para obtener la información necesaria debemos de hacer preguntas básicas para resolver el problema: **quién está implicado, qué está sucediendo, dónde, cuándo, por qué**, incluyendo en las respuestas únicamente los **datos y hechos**, y corrigiendo todo tipo de **opiniones, suposiciones e interferencias**.*

- **PASO 4: Alternativas.** Con este paso se pretende fomentar un pensamiento que contemple todas las soluciones posibles. Se trata de romper con el pensamiento único y rígido con el que nos podemos encontrar en el grupo. Propondremos para ello una lluvia de ideas.

El objetivo ahora es generar o buscar el mayor número posible de conductas o alternativas de acción para solucionar la situación-problema. Una “tormenta de ideas” puede ser la técnica adecuada para hacerlo. De momento “todo vale”, para que no se establezca un bloqueo mental sobre posibles soluciones.

Es necesario generar un número elevado de alternativas (no menos de diez), pues cuantas más soluciones, más posibilidades de elección y más probabilidades de que la mejor solución posible se encuentre entre ellas. Exigir al menos diez obliga a cambiar el punto de vista habitual.

- **PASO 5: Soluciones.** En este paso pretendemos valorar las diferentes alternativas, contemplando las posibles consecuencias que comportan. Los y las participantes deberán elegir la solución que le proporcione una mejor resolución del problema.

Ahora es el momento de evaluar las soluciones generadas y decidir cuál o cuáles elegir para resolver el problema. Para ello deben establecerse unos criterios de evaluación, cada uno con una puntuación específica en función de la importancia que se le dé, por ejemplo, bienestar personal (9), imagen profesional (7), retribución económica (5), etc.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Establecidos los criterios se evalúa cada alternativa puntuando el valor que tendría para alcanzar cada uno de estos criterios. La alternativa de solución que obtenga una mayor puntuación será seleccionada como la respuesta a emitir.

Actividad 9.3.3. Actividad entre-sesiones. Plan de acción mediante el método R-E-I-A-S

Propondremos que se pongan en práctica las estrategias que se han aprendido en la actividad anterior con en el método REIAS. Para ello los y las participantes:

1. Elaborarán un **plan de acción personalizado** para cada conducta objetivo, consistente en formular metas razonables, observar la conducta objetivo y autoevaluar-se, autorreforzarse y autocorregirse si es necesario.
2. **Se identificarán los posibles obstáculos** para la resolución de las respuestas deseables y se enseñará a plantear soluciones alternativas antes de que tengan lugar con la finalidad de prevenir su aparición.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, J.L., Garrido, V., López-Latorre. M.J., (2005). El programa del pensamiento prosocial versión corta para jóvenes. En V. Garrido y M. J. López-Latorre (eds.), *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social. Vol. 2*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Arregui, J.L. (2012). *Variables cognitivas y motivacionales relacionadas con el nivel de riesgo y el comportamiento de delinquentes juveniles y adultos*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, 1987

Bandura, A. (1995). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclé de Brouwer.

Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la Autoeficacia: Adaptación Española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.

Garrido, E., Herrero, C. y Masip, J. (2002). Autoeficacia y delincuencia. *Psicothema*, 14. 63-71.

Godoy-Izquierdo, D., y Godoy, J.F. (2006). Escala de Autoeficacia Específica para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). En V.E. Caballo (dir.): *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos*. Madrid: Pirámide.

Gómez, A. y Blanco, L. (2021). *Proyecto de Investigación sobre Procesos de Radicalización Violenta*. Documentos Penitenciarios, nº 29. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Godoy Izquierdo, D., Godoy, J.F., López-Chicheri, I., Martínez Delgado, A., Gutiérrez, S. y Vázquez, L. (2008). *Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE)* *Psicothema*, 20(1), 155-165.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Masip, J., Garrido, E. y Herrero, C. (2004). Teoría social cognitiva de la conducta moral y de la delictiva. En F. Pérez (coord.): *Serta: in memoriam Alexandri Baratta*. Ediciones Universidad de Salamanca, 379-413.

Moyano, M. (2010). *Factores psicosociales contribuyentes a la radicalización islamista de jóvenes en España. Construcción de un instrumento de evaluación*. Tesis Doctoral de Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Granada, Granada.

Moyano, M. y Trujillo, H. M. (2013). *Radicalización islamista y terrorismo. Claves psicosociales*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Unidad 10. Resiliencia

I. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Partiendo de los planteamientos teóricos del modelo de la vulnerabilidad (Moyano y Trujillo, 2013; Trujillo, 2009; Trujillo et al. 2006; Trujillo et al., 2010), podemos establecer que uno de los motivos por los que las personas se pueden radicalizar es por la existencia de una crisis personal (Trujillo, 2015). Así, la persona podría encontrarse en una situación de baja inmunidad psicológica y orgánica, siendo poco resistente a las amenazas del entorno (Trujillo, 2006). Los estados de crisis personal y de pérdida de autonomía e integridad psicológica, aumentan las probabilidades de que se integre en organizaciones de carácter extremista (Trujillo et al., 2010).

Este estado de vulnerabilidad para la captación de un individuo por una organización terrorista estaría relacionado, entre otras variables, con necesidades básicas no cubiertas, privación relativa, impulsividad y estrés, disminución de la motivación de logro personal, presencia de modelos incompetentes, baja resiliencia, déficits de apoyo socio-familiar, ausencia de modelos competentes y limitada preparación profesional (Moyano y Trujillo, 2013).

El modelo teórico de Doosje y sus colaboradores (2016), plantea que, en la primera fase de la radicalización, la fase de sensibilidad, existen variables personales que influyen en el proceso. En esta fase de sensibilidad, un elemento importante a nivel micro es la búsqueda de significado. Los sentimientos de insignificancia pueden ser causados por una pérdida de estatus, un fuerte sentido de humillación, o situaciones personales complicadas (fracaso personal, actividades criminales y abuso de drogas). Esto puede ser “el caldo de cultivo” perfecto para la radicalización: grupos radicales violentos están bien equipados para fomentar o restaurar sentimientos de importancia al proporcionar un sentido de pertenencia, respeto, heroísmo, estatus y la noción de luchar por una causa. Otro factor importante a nivel micro es incertidumbre personal: cuando las personas se sienten inseguras, el identificarse fuertemente con un grupo reduce su incertidumbre al proporcionarles el grupo normas y valores claros.

Desde el programa de intervención tenemos que dotar a los y las participantes de las herramientas necesarias para disminuir la vulnerabilidad personal. Tenemos además que proporcionar significado a su vida, empoderándolas. Como antítesis a esa vulnerabilidad

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

y como estrategia de afrontamiento que permita que en el futuro la persona no vuelva a caer en las redes de los grupos radicales, vamos a potenciar uno de los recursos personales más valiosos: la resiliencia.

Organismos europeos como la RAN recomiendan trabajar la resiliencia. Desde Europa, se indica que en los programas de intervención no solo hay que disminuir los factores de riesgo que pueden llevar a una persona a cometer un delito de naturaleza terrorista, si no que es necesario trabajar la autonomía, la flexibilidad psicológica, los valores prosociales, las habilidades de afrontamiento y la resiliencia (Sieckelink y Gielen, 2018).

Otro argumento que apoya la necesidad de trabajar la resiliencia es la conclusión a la que se llega en la investigación realizada por Ángel Gómez con yihadistas de las prisiones españolas. Esta investigación concluye que los yihadistas muestran una resiliencia personal significativamente menor en comparación con el resto de grupos.

La resiliencia es la capacidad de las personas, los grupos y las comunidades para enfrentarse, sobreponerse y salir transformados de las adversidades (Forés, 2008). Nos permite superar los eventos adversos, y ser capaz de tener un desarrollo exitoso a pesar de circunstancias (Becoña, 2006).

La resiliencia se relaciona con tres actitudes fundamentales: el optimismo, la aceptación y la orientación a la búsqueda de soluciones (Gruhl, 2009). Debido a ello, en esta unidad trataremos de desarrollar la resiliencia de cada participante trabajando el optimismo y la aceptación. La búsqueda de soluciones ha sido trabajada en otras unidades de este manual (unidad de Autoeficacia). Otro elemento fundamental para potenciar la resiliencia de las personas es fomento de emociones positivas (Cohn et al. 2009). Este aspecto ya ha sido desarrollado en la unidad de emociones.

La vida está llena de dificultades, por lo que debemos enseñar a las personas a que salgan lo más fortalecida posible de las crisis futuras. Con lo planteado hasta ahora en esta unidad, le estamos dotando de recursos personales, sin embargo, ante las crisis, a veces puede no ser suficiente. Cyrulnik (2010), indica que la resiliencia se teje, se entrelaza con varios elementos, siendo en la mayoría de los casos, el contacto con los demás un elemento fundamental para que la persona pueda afrontar la adversidad. Por ello, en esta unidad vamos a trabajar también aspectos relacionados con el afrontamiento social, el ser capaz de pedir ayuda a otros cuando nos encontramos en situaciones de crisis. Estas cuestiones también, han sido trabajadas en la unidad de Familias.

No todas las personas son adecuadas para ayudar a otros a superar las crisis. El/la terapeuta, como importante modelo de conducta, debe mostrar también una actitud acorde como el modelo de apoyo social que queremos que cada participante busque cuanto tenga una adversidad. Se propone que el/la terapeuta se convierta en un C3PO (Puig y Rubio, 2015), mostrando las habilidades que se muestran a continuación.

Convertirse en un C3PO:



Fuente: (CBS Photo Archive / Getty)

C3(confianza+compromiso+creatividad)

Paciencia

Optimismo terapéutico

Cuando se está ante una crisis, es importante que haya una persona que esté disponible y *comprometida*, que administre *confianza* e independencia por igual, y que sea *creativa* en la búsqueda de soluciones. Igualmente, es relevante que sea *paciente* antes las dificultades y vulnerabilidades de la persona, pero que también sea *optimista* y positiva en la valoración que hace de la capacidad de la otra persona para superar las adversidades. Además de que el/la terapeuta se muestre como un C3PO, debe asimismo enseñar a cada participante a que se apoye en momentos difíciles en personas que tengan las mismas actitudes. En esta unidad, también trataremos de incidir en estos aspectos.

2. OBJETIVOS

- Dotar de conocimientos sobre lo que es la resiliencia y para qué puede ser útil este recurso personal.
- Incrementar la resiliencia de los y las participantes.
- Mostrar una actitud de optimismo realista hacia el futuro y hacia los acontecimientos del día a día.
- Desarrollar las habilidades necesarias para que la persona también sea optimista sobre sí misma y sus posibilidades.
- Ampliar la aceptación de los elementos externos que no se pueden cambiar.
- Potenciar la capacidad de aceptación personal.
- Fomentar las habilidades de autocompasión para mejorar la aceptación de uno mismo.
- Aprender a solicitar ayuda y apoyarse en los demás ante las dificultades y adversidades de la vida.

3. MARCO CONCEPTUAL

En un metaanálisis realizado por Hu et al., (2015), se dividen las aproximaciones al concepto de resiliencia en tres orientaciones: 1) La orientación rasgo (resiliencia rasgo), que implica la existencia de un rasgo individual que contribuye a que la persona afronte la adversidad positivamente y consiga un ajuste óptimo (Connor y Davidson, 2003; Ong et al., 2006). 2) La orientación resultado, donde la resiliencia está en función de los resulta-

dos del comportamiento de la persona que pueden ayudar a recuperarse positivamente de la adversidad (Garmezy, 1991; Harvey y Delfabbro, 2004; Masten, 2001). 3) La orientación proceso, que considera a la resiliencia como un proceso dinámico donde las personas se adaptan activamente y se recuperan con mucha rapidez de las adversidades (Infante, 2008; Fergus y Zimmerman, 2005; Luthar et al., 2000; Luthar y Zelazo, 2003).

Para esta unidad vamos a partir del concepto de resiliencia como una habilidad personal que se construye desde la infancia pero que se puede ir modificando a lo largo de la vida. Aunque exista una resiliencia individual y una colectiva, nos vamos a centrar en el concepto de resiliencia individual, pues el objetivo de esta unidad es potenciar en cada participante este recurso personal. Uno de los conceptos fundamentales que se relacionan con la resiliencia individual es la Personalidad Resistente (*Hardiness*). Kobasa y Maddi son los primeros en referirse al *hardiness*, en 1972, para explicar cómo determinadas personas poseen la capacidad de resistir el estrés con mayor éxito que otras. Según Kobasa (1979) hay diferencias estructurales de personalidad que conllevan a que en determinadas situaciones unos individuos enfermen y otros no, y tales diferencias constituyen la personalidad resistente. La personalidad resistente, de modo similar a la resiliencia, implica una capacidad para hacer frente de forma adaptativa a las circunstancias adversas, con evidentes repercusiones en el estado emocional, y también físico, del individuo. No obstante, la personalidad resistente parece hacer alusión a un macrofactor de personalidad, compuesto por las tres dimensiones descritas (compromiso, desafío y control) (Kobasa, 1979), dimensiones que puede comprender la resiliencia pero no de modo exclusivo. De acuerdo con esto, la principal diferencia perceptible entre la resiliencia y la personalidad resistente es que la primera engloba algo más que la segunda. En decir, el *hardiness*, mejora la resiliencia del sujeto ante situaciones potencialmente estresantes, constituyendo tan sólo una de las posibles vías de desarrollo de resiliencia (Bonanno, 2004; Maddi, 2005). De esta forma, aquellas personas que alcancen elevados niveles de *hardiness* tendrán una mayor probabilidad de ser resilientes, fenómeno que no se producirá necesariamente a la inversa. (Fernández-Lansac y Crespo, 2011).



Ideas y sugerencias.

Para el desarrollo de las actividades de la unidad, en ocasiones se utilizarán fragmentos del Corán, se empleará la figura del profeta como ejemplo, etc. Es importante que a la hora de presentar estos materiales, quienes apliquen el programa se muestren muy respetuoso/a con la cultura y religión musulmana, partiendo de una postura humilde y de reconocimiento de no conocer en profundidad el mundo islámico. Así, puede ser útil introducir determinados materiales con expresiones como "Mira, pensando en cómo trabajar más adecuadamente los contenidos se ha incluido este texto. No sé qué te parece a ti. Echa un vistazo. Me gustaría conocer tu opinión desde tu conocimiento cultural. ¿te parece que trabajemos con ello? ¿Lo ves oportuno?"

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES



SESIÓN 1. HABLANDO DE RESILIENCIA

Actividad 10.1.1. Video-fórum: aprendiendo que es la resiliencia a través del cine.

Actividad 10.1.2. Aprendiendo sobre personas resilientes.

Actividad 10.1.3. Construyendo mi casita de resiliencia.

Actividad 10.1.4. Entre sesiones. Yo tengo-yo soy-yo puedo.

SESIÓN 2. OPTIMISMO

Actividad 10.2.1. Reflexionando sobre lo que otros han dicho.

Actividad 10.2.2. Optimismo realista versus optimismo no realista.

Actividad 10.2.3. Centrándonos en aspectos positivos.

Actividad 10.2.4. Video Dove.

Actividad 10.2.5. Me siento orgulloso de mí.

Actividad 10.2.6. Entre sesiones. El árbol de las fortalezas.

SESIÓN 3. ACEPTACIÓN Y ESPERANZA

Actividad 10.3.1. El Islam ante las dificultades de la vida.

Actividad 10.3.2. Cuento estoico.

Actividad 10.3.3. Humor frente a las crisis.

Actividad 10.3.4. La esperanza en el Islam.

SESIÓN 4. AUTOACEPTACIÓN

Actividad 10.4.1. Integrando conceptos.

Actividad 10.4.2. El autobús.

Actividad 10.4.3. Valorando mi tolerancia a la incertidumbre.

Actividad 10.4.4. Entre sesiones: metáforas y aceptación emocional.

SESIÓN 5. APOYÁNDOME EN OTROS PARA RESISTIR

Actividad 10.5.1. Reflexionando sobre el apoyo social.

Actividad 10.5.2. "Los pilares que me sostienen".

Actividad 10.5.3 Entre sesiones: Actitud ante el sufrimiento.

SESIÓN I. HABLANDO DE RESILIENCIA

1. Introducción

Durante esta sesión enseñaremos a las personas participantes qué es la resiliencia, señalando además otros elementos que se relacionan con el concepto. Se mostrarán ejemplos de personas resilientes, lo cual nos permitirá acercarnos al concepto de personalidad resistente. Es muy importante también que cada participante evalúe su capacidad para resistir las adversidades, profundizando en los aspectos que le hacen más vulnerable a no poder superar una crisis de forma adecuada. Esta sesión se plantea como una entrada a otros aspectos que se desarrollarán posteriormente en las siguientes sesiones.

2. Objetivos

- Conocer qué es la resiliencia y porqué es importante.
- Descubrir cómo se construye la resiliencia.
- Aprender cuáles son las características de una persona resiliente.
- Evaluar la resiliencia personal, conociendo qué se puede hacer para desarrollar esta capacidad.

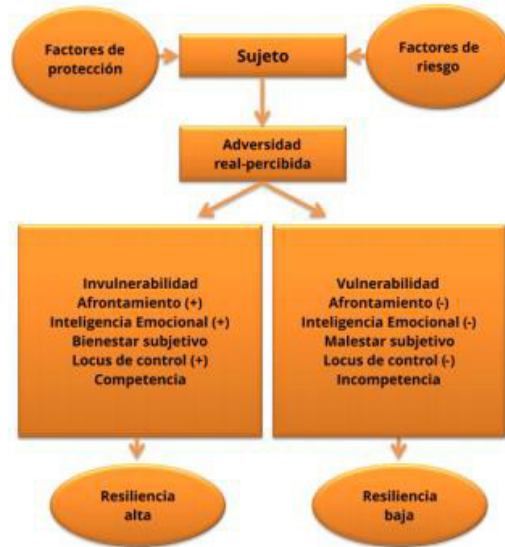
3. Contenido psicoterapéutico

La resiliencia es un término que surge de la física en relación con la resistencia de los materiales así como con la capacidad de recuperación de los mismos al ser sometidos a diferentes presiones y fuerzas (García del Castillo, García del Castillo-López, López-Sánchez y Dias, 2016).

Cyrułnik, autor del libro «Los patitos feos», establece que la resiliencia es aquella capacidad que tenemos las personas, no solo para superar las adversidades, sino también para aprender a sacar provecho de ellas. Esta capacidad se construye desde la infancia. Se muestra a continuación el modelo de la casita de Vanistendael (2000), se nos permite explicar qué elementos son necesarios para que se pueda desarrollar una alta resiliencia.



La capacidad de resiliencia de una persona adulta, va a depender también de otras variables psicológicas: existen factores de riesgo y de protección. En otras unidades de este programa, se ha ido trabajando otros elementos que potencian la resiliencia de las personas. En el cuadro, se muestran los principales factores de riesgo y de protección.



La resiliencia no debe considerarse como una capacidad estática, ya que puede variar a través del tiempo y las circunstancias. Es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano, por lo que la personalidad resiliente se puede desarrollar. (Kobasa, Maddi y Kahn, 1993).

Relacionado con el concepto de resiliencia, tenemos el de “Personalidad Resistente”, que hace referencia a alguien “duro”, fuerte, capaz de hacer frente a las más diversas adversidades que la vida cotidiana puede ponerle por delante.

Según Kobasa y sus colaboradores (Kobasa, 1979; Kobasa et al., 1982; Kobasa et al., 1983; Kobasa et al., 1985), las personas resilientes se caracterizan por tener las “3 c” (Commitment, Control y Challenge):

- **Compromiso** (Commitment) Presupone la autenticidad, la condición de creer en la certeza y el valor de lo que uno hace, el reconocerse a sí mismo como persona valiosa y capaz de lograr determinadas metas y propósitos existenciales que se proponga, el ser capaz de tomar responsablemente decisiones congruentes con los principios y valores y, como consecuencia, comprometerse con las consecuencias de las mismas. La persona sin compromisos deja que las cosas pasen por su lado sin tomar partido.
- **Control** (Control). Lo que distingue en esencia a las personas que poseen la cualidad de control es la propensión a pensar y actuar con la convicción de que son

ellos, y no la casualidad o los demás, quienes deciden o pautan el curso de los acontecimientos. Ante el fracaso no se detienen a buscar culpables ni a lamentarse de su ineficacia o la de los demás, sino que asumen su propia responsabilidad, al sentirse capaces de cambiar el curso de los acontecimientos en la dirección de las propias metas y valores... de aquí su estrecha relación con los compromisos explicados anteriormente. A diferencia de estos, las personas con limitadas cualidades de control, aunque sean muy capaces, fracasan ante pequeños obstáculos pues al tener la creencia de falta de control renuncian a sus intentos de afrontamiento y se dan por derrotados antes de tiempo.

- Abierto a los **desafíos** (challenge, la tercera "C") que asume el cambio y no la estabilidad como algo bueno en la existencia humana. Las personas que poseen la cualidad de ver la vida como un reto, ven en las dificultades de la existencia humana, disyuntivas de cambio, una constante oportunidad de crecimiento y mejoramiento humano más que un peligro o amenaza.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior
- Revisión de las TAREAS ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

- Concepto de resiliencia.
- Características de las personas resilientes.

Actividades

Actividad 10.1.1. Video-forum.

Actividad 10.1.2 Aprendiendo sobre personas resilientes.

Actividad 10.1.3. Mi casita de resiliencia.

Actividad 10.1.4. Entre sesiones: Yo tengo-yo soy-yo puedo.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15- minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.



Ideas y sugerencias.

Cada terapeuta es un modelo de conducta, por lo que es importante que desde el principio se muestre como un C3PO. También conviene que muestre ejemplos personales de crisis que ha vivido, para que cada participante tome conciencia de que todos pasamos por dificultades.

Es posible que la persona haga referencia a las dificultades o adversidades que la comunidad musulmana ha tenido que resistir a lo largo de la historia. En esos momentos, se deberá reconducir la conversación para que se centre en lo que le afecta a él o ella como persona, no al grupo.

5. Actividades

Actividad 10.1.1. Video-fórum: aprendiendo que es la resiliencia a través del cine

Fuente: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/peliculas-abordar-resiliencia-clase/35902.html>

Cada terapeuta escogerá entre las siguientes películas para ser visionadas. Se podrán escoger también fragmentos de las mismas.

127 horas	Un paseo para recordar	Intocable
12 años de esclavitud	Brave	Billy Elliot
Frida	La habitación	Million Dollar Baby
Cadena perpetua	El mayordomo	En busca de la felicidad
100 metros	Bajo la misma estrella	Precious
Planta 4ª	Lo imposible	Un sueño posible
De la calle a Harvard	La vida de Pi	La vida es bella
Slumdog Millionaire	Patch Adams	El circo de la mariposa

Es importante que se realicen preguntas para fomentar el aprendizaje y la reflexión. Dichas preguntas deberán estar enfocadas a conocer los siguientes aspectos:

- Qué características tenía la persona que se encontraba ante una crisis/adversidad/problema.
- Qué hacía para superar la adversidad.
- Con qué otros elementos externos o personas contaba para superar los acontecimientos. En caso de que haya otras personas, ¿cómo son éstas?

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

- Cómo hubiera actuado la persona participante si le hubiera ocurrido lo que le pasa al /los protagonista/as. Con qué recursos cuenta para afrontar esa crisis.



Actividad 10.1.2. Aprendiendo sobre personas resilientes

Se presenta la vida de personas que hayan superado importantes crisis. Es importante que el o la terapeuta muestre ejemplos de personas que pueden ser relevantes para quienes participan. Se muestran algunos ejemplos que pueden ser usados. Se mostrará un resumen de la historia de vida del personaje resiliente. Es conveniente que posteriormente se reflexione sobre la vida de esa persona a través de las preguntas que pueda hacer el/la terapeuta.

- Malcom X.
- Muhammad Mahoma.
- J.K. Rowling.
- Viktor Frankl.
- Anna Frank.
- Nelson Mandela.
- Frida Kahlo.

Como ejemplo de persona árabe resiliente que no sea conocida, se puede utilizar el siguiente artículo sobre una persona ciega de Irak que acaba sus estudios universitarios: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-40761736>

Actividad 10.1.3. Mi casita de resiliencia (adaptado de

<https://finatrullas.com/es/taller-resistente/construyendo-la-casita-de-la-resiliencia/>

El objetivo es que la persona se dé cuenta de cuáles son sus fortalezas, que identifique cuáles son los elementos personales con los que cuenta para superar las crisis. A la vez, se trata de que tome conciencia de los aspectos en los que debería mejorar.

¿Cómo está mi casa? ¿Cuento con todo lo que necesito? Dibuja tu propia casa.

“Toma tiempo para ti, para observarte, para ver tu entorno y el momento histórico que te ha tocado vivir. Busca la creatividad que tienes dentro, confecciona tu casita, primero mira lo que tienes, pon palabras, imágenes, ... luego observa qué sientes con todo lo que ves, y qué harás con toda la información. Comienza por un proyecto de reconocimiento, aceptación y mejora de tu casita, observa qué puntos debes reforzar, pon ganas y pasa a la acción.”

Actividad 10.1.4. Entre sesiones: Yo tengo-yo soy-yo puedo

Fíjate en el siguiente cuadro. Estos elementos son fuentes de resiliencia (Grotberg, 1997),

Yo tengo	Yo soy/yo estoy	Yo puedo
<ul style="list-style-type: none"> • Personas alrededor en quienes confío y que me quieren incondicionalmente. • Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros. • Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder. • Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo. • Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro, o cuando necesito aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Soy: <ul style="list-style-type: none"> • Alguien por quien los otros sienten aprecio y cariño. • Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto. • Respetuoso de mí mismo y del prójimo. • Estoy: <ul style="list-style-type: none"> • Dispuesto a responsabilizarme de mis actos. • Seguro de que todo saldrá bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan. • Buscar la manera de resolver mis problemas. • Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien. • Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar. • Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Indica con qué elementos cuentas tú. Después señala que podrías hacer para aumentar “tus tengo, tus soy y tus puedo”.

Yo tengo	Yo soy/yo estoy	Yo puedo

SESIÓN 2. OPTIMISMO

I. Introducción

Comentábamos al principio que la resiliencia está relacionada con tres actitudes: el optimismo, la aceptación y la búsqueda de soluciones. En esta sesión nos vamos a centrar en el optimismo.

Las personas resilientes tienden a ver su entorno, a sus semejantes y así mismos con esperanza, con una visión positiva. Hablamos siempre de un optimismo realista y no del optimismo que todo lo idealiza. Martin Seligman, señala que el optimismo está muy relacionado con la responsabilidad que asumimos o no las personas ante aquello que nos ocurre. Es decir, mientras el optimismo nos hace reaccionar ante las adversidades como temporales, asumiendo nuestra capacidad y habilidades personales para superarlos, el pesimismo nos sitúa en una postura de indefensión y pasividad desde la que esperamos que las circunstancias cambien sin más.

Según diversos estudios, las personas optimistas tienden a gozar de mejor salud, cumplir con una mayor cantidad de objetivos y en general ser más felices que las personas pesimistas (Avia y Vázquez, 1998; Vázquez et al., 2009). Sin embargo, este tipo de optimismo involucra también tener una perspectiva sobre el mundo que sea más realista, en lugar “de color de rosa”. Por ello en esta sesión vamos a potenciar el desarrollo de un optimismo realista, inteligente, evitando el no realista (ONR), que se produce cuando una persona estima que la probabilidad de ser víctima de un suceso desagradable es menor que la de otras personas. Los estudios sobre el ONR concluyen que es un sesgo cognoscitivo positivo que produce una distorsión de la realidad (se percibe menos peligro del que hay realmente). El ONR sería como un mecanismo de defensa que puede tener también efectos perjudiciales para el bienestar de la persona exponiéndola a riesgos innecesarios al distorsionar la vulnerabilidad real del sujeto y conducirle a la no realización de conductas preventivas o de autoprotección (Fernández-Castro, Limonero, Rovira y Albaina, 2002).

Se recomienda consultar el siguiente enlace: <https://es.wikihow.com/ser-optimista-pero-a-la-vez-realista>, en el que se dan pautas para ser optimista pero a la vez realista.



Ideas y sugerencias.

Es muy importante que se evalúe como es la tendencia de la persona, si es pesimista, optimista realista u optimista no realista. En función de ello, debe ajustar el contenido de la sesión para intentar desarrollar un optimismo inteligente, ajustado.

Es probable que en aquellos internos/as que lleven un tiempo prolongado en régimen cerrado, muestren una actitud pesimista sobre ellos/as mismos/as y sobre su futuro. Es importante que el/la terapeuta sea consciente de que esto puede pasar, para poder ofrecer argumentos para una visión positiva de su situación.

2. Objetivos

- Aprender a diferenciar entre optimismo realista y no realista.
- Propiciar una visión positiva-realista sobre el mundo.
- Desarrollar una visión optimista de la persona.
- Concienciar sobre las fortalezas personales.

3. Contenido psicoterapéutico

El concepto fundamental de esta sesión va a ser optimismo realista. Una persona que posee dicha característica se hace una imagen muy clara de su situación vital: se centran en lo positivo, pero sin perder de vista las dificultades y elementos negativos.

Es importante diferenciar entre el pensamiento resiliente y el pensamiento positivo, ya que este último ignora los hechos negativos y reprime lo desagradable. El optimismo de las personas resilientes se basa en la confianza de que, la vida vista en su conjunto, depara más experiencias buenas que malas. Se considera además que de todas las dificultades se puede sacar una ganancia. Supone tener esperanza y confianza en que se encontrará una salida, pero teniendo conciencia de las dificultades y esfuerzos que ello implica. Podemos tener una visión optimista del mundo y de nosotros.

Los seres humanos desarrollamos hábitos de pensamiento, de forma que se dan de manera automática sin que seamos muy conscientes de ellos. Nuestros pensamientos reflejan si tenemos una actitud optimista o no, en la interpretación que realizamos de los acontecimientos que nos ocurren. Se muestran algunos indicadores que nos pueden señalar la falta de optimismo (Gruhl, 2009):

- Perseverancia y cambio. Las personas pesimistas consideran que los momentos felices son pasajeros. El hecho de que sus pensamientos se centren predominantemente en el cambio a peor, menoscaban los momentos felices que viven. Con su forma de pensar, no contribuyen a que vengan tiempos mejores.
- Generalización: “todo está perdido”. Se generalizan los fracasos y los errores. Cuando les ocurre algo negativo o tiene una decepción en un caso concreto, trasladan lo ocurrido en esa experiencia a otros ámbitos.
- Atribución interna de los fracasos: las personas pesimistas buscan en sí mismas la causa de los fracasos y los errores. En la medida en que todo lo achacan a su propia deficiencia, inferioridad o mala suerte, no perciben que a otras personas les ocurre lo mismo pero reaccionan de otra manera. Normalmente no se dan cuenta de que los otros también tienen que luchar contra dificultades.
- Peterson y Seligman establecen que las personas tienen muchas cosas positivas. Propone 6 virtudes que incluyen 24 fortalezas: Sabiduría y conocimiento (incluye creatividad, curiosidad, mentalidad abierta, amor por el conocimiento y perspectiva), Coraje (que comprende valentía, perseverancia, vitalidad y autenticidad), Humanidad (amabilidad, inteligencia social y amor), Justicia (a la que pertenecen la capacidad

de trabajar en equipo, equidad y liderazgo), Templanza (autorregulación, prudencia, perdón y modestia) y Trascendencia (apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud, esperanza, humor y espiritualidad). Las fortalezas son plurales, universales, adquiribles y tienen un componente biológico claro (Peterson y Seligman, 2004). Son rasgos positivos que se reflejan en los pensamientos, sentimientos y conductas (Park et al., 2004). Otra de las características principales de las fortalezas es que son medibles y que tenemos todas ellas en distinto grado. Algunas de esas 24 fortalezas son nuestros puntos fuertes, son las virtudes que más desarrolladas tenemos.



Ideas y sugerencias.

Puede ser que el/la participante tienda a ser optimista o pesimista en función de cómo ve a la comunidad musulmana en el mundo, centrándose más en el futuro que les espera a los musulmanes y mostrando la visión pesimista/optimista que tenga del grupo. Nuevamente se tendrá que redirigir la orientación de cada participante, haciéndole centrarse en la visión optimista de su mundo y de sí mismo.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior
- Revisión de las TAREAS ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

- Concepto de optimismo realista.
- Indicadores de la falta de optimismo.

Actividades

- 10.2.1. Reflexionando sobre lo que otros han dicho.
- 10.2.2. Optimismo realista versus optimismo no realista.
- 10.2.3. Centrándonos en los aspectos positivos.
- 10.2.4. Video Dove.
- 10.2.5. Me siento orgulloso de mí.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15- minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 10.2.1. Reflexionando sobre lo que otros han dicho

Lee las siguientes frases:

- “Si un hombre dijera ostentadamente que la gente está en la perdición, él sería el más perdido”. (Lo que el Profeta dijo, según Abu Huraira)
- “Espera lo mejor, prepárate para lo peor”. (Muhammad Ali Jinnah)
- “En pleno invierno, he experimentado que dentro de mí existe un invencible verano” (Albert Camus).
- “Tu vida es lo que tus pensamientos hacen de ella “ (Marco Aurelio).
- “En medio de las dificultades, aguardan las posibilidades” (Albert Einstein).
- “Cuando una puerta se cierra, otra se abre” (Dicho popular. Hay una leyenda sobre esta frase).

Contesta ahora a las siguientes preguntas:

- ¿Qué te está intentando transmitir cada una de las frases?
- ¿Te parecen realistas estos planteamientos?
- ¿Cómo ves tu entorno? ¿Cuál es tu actitud hacia el mundo? ¿Y hacia los demás?
- ¿Qué esperas de tu futuro?

Actividad 10.2.2. Optimismo realista versus optimismo no realista

Escribe 5 frases sobre tu futuro desde la perspectiva del optimismo realista. Posteriormente, escribe otras 5 frases sobre tu futuro desde la perspectiva de optimismo no realista.

Ejemplos:

“Aunque tenga 40 años, si me esfuerzo mucho y entreno sin parar, podré llegar a ser Rafael Nadal”. Optimismo no realista.

Si el ser humano cambia de actitud y se lo toma realmente en serio, todavía estamos a tiempo de frenar el cambio climático. Optimismo realista.

Actividad 10.2.3. Centrándonos en los aspectos positivos

a) Los círculos del optimismo.

Escoge una mala experiencia que hayas tenido y que sientas que eso te ha hecho ser más pesimista. En una hoja en blanco haz varios círculos, en uno escribes en esencia la mala experiencia, en el resto de círculos escribes todas las experiencias positivas que recuerdes, verás que ese círculo negativo se pierde en un mar de círculos positivos por los cuales sentirse agradecido.

- b) Diccionario positivo (Neto, Marujo y Perloiro, 2003. Tomado de Hervas y Vázquez, 2008)

Intenta definir lo que significan las siguientes palabras desde un punto de vista optimista. Se pueden escoger otras palabras que se adapten mejor a la persona que realiza el programa.

- Fiebre (Ejemplo de definición positiva: indicador que nos sirve para darnos cuenta de que algo pasa y hay que ir al médico para curarse).
- Tristeza (Ejemplo de definición positiva: emoción que despierta en los demás el deseo de ayudarnos, de consolarnos).
- Otras palabras para definir de forma positiva: cárcel, muerte, oscuridad, dolor, sombra, quemadura, tropiezo, crisis, problema, enfermedad.

- c) Sacando lo bueno de cualquier situación.

Piensa en tres situaciones duras que hayas vivido. Intenta describirlas ahora desde una postura de optimismo realista. ¿Puedes sacar algo bueno de lo que ocurrió?

¿Hay algún elemento positivo que en su momento te pasó desapercibido?

- Situación 1
- Situación 2
- Situación 3

Actividad 10.2.4. Video Dove

Se propone el visionado de un anuncio de una marca de higiene y belleza corporal: <https://youtu.be/sEsEYP7YQX4>

Posteriormente, se reflexiona sobre dicho video con el/la participante, haciendo las siguientes preguntas:

- “¿Qué te ha parecido el video?”
- *¿Por qué crees que las personas se ven a sí mismas peor de lo que les ven los demás?*
- *¿Cómo te ven a ti los otros? ¿Cómo te ves tú? Después de ver el video, ¿qué “reflejo” de ti mismo crees que va a ser más real?*
- *¿Eres optimista en la visión que tienes de ti mismo? Justifica tu respuesta.*
- *¿Qué puedes hacer para tener una visión más ajustada de ti mismo?*

Actividad 10.2.5. Me siento orgulloso de mí

ME SIENTO ORGULLOSO DE MI MISMO.

1. *¿De qué estás especialmente orgulloso en tu vida? Escribe sobre tus triunfos, aspectos en los que hayas tenido más éxito de lo que esperabas, momentos en los que hayas salido reforzado de una crisis. Menciona también fases de gran estrés que hayas su-*

perado. Anota también los pequeños triunfos que todavía tienen gran importancia para ti, momentos de la infancia o del pasado en el que te pusieras una meta y la alcanzas.

2. ¿Qué efectos han tenido esos éxitos en tu vida? ¿Cómo han influido en la imagen que tienes de ti mismo y sobre tus capacidades?
3. ¿Qué papel ha tenido el sentimiento de orgullo en tu vida? ¿te demostraron tus padres que estaban orgullosos de ti? ¿y otras personas?
4. ¿Has demostrado tú que te sientes orgulloso de otras personas (hijos, padres, hermanos, amigos, pareja...)?

ME SIENTO MUY ORGULLOSO DE:

Actividad entre sesiones: El árbol de las fortalezas

“Nuestras fortalezas y virtudes trabajan en contra de la desgracia y en contra de los trastornos psicológicos, y son la clave para aumentar la resiliencia” Martin Seligman.

Como ejercicio, se propone que cada participante identifique cuáles son sus puntos más fuertes. Se recomienda que además cuente esas en las que utiliza dichas fortalezas. El objetivo es que la persona tome conciencia de todas las potencialidades que presente, para que sea más optimista contigo mismo y con sus capacidades.



SESIÓN 3. ACEPTACIÓN Y ESPERANZA

1. Introducción

Una de las actitudes fundamentales para desarrollar resiliencia es la aceptación. Ésta está orientada tanto al mundo externo como a la persona. Aceptación no es resignarse a todo de forma fatalista, si no que implica abrirse paso a la realidad con el objetivo de aceptarla y comprenderla. Es un proceso que integra en la propia vida las pérdidas y los sucesos indeseados.

En la sesión anterior trabajamos el optimismo. En esta sesión vamos a desarrollar la habilidad para aceptar lo que no se puede cambiar. De la combinación de ambas, optimismo y aceptación, se obtiene la esperanza, que es un sentimiento que se experimenta cuando uno lo está pasando mal, pero confía en superarlo y mejorar. Otra de las formas de afrontar las situaciones de crisis es a través del humor. Por ello, como antídoto a los eventos externos desagradables que nos ocurran, abordaremos la esperanza y el humor, intentado propiciar dichas emociones en cada participante.

Finalmente, aunque en la unidad de autoeficacia se aprenderán además estrategias de afrontamiento que también se pueden poner en marcha ante situaciones difíciles, se analizará en esta sesión el papel que desempeña la religión en el afrontamiento de las dificultades.

2. Objetivos

- Aceptar que la adversidad/las crisis/los problemas/ forman parte de la vida.
- Aceptar lo que no se puede cambiar del mundo.
- Incorporar la adversidad como parte del ciclo vital.
- Aprender a “tomarse las cosas con humor”.
- Visibilizar el papel de la religión como herramienta para afrontar las crisis.
- Potenciar la esperanza.

3. Contenido psicoterapéutico

A lo largo de la vida vamos a pasar por muchas dificultades y momentos duros, y para poder seguir adelante y no dejarnos arrastrar por la crisis, es importante aprender que cuando no podemos cambiar las cosas es necesario aceptarlas. Para ello, es muy relevante distinguir entre aquello en lo que podemos influir y en lo que no, lo que está fuera de nuestro control. La persona puede controlar su conducta e influir en su mundo interior (emociones, sentimientos, pensamientos), pero no se puede influir en lo que hacen, piensan o sienten otros, y mucho menos en las circunstancias externas, que también están fuera de nuestro control. Aquello que no que podemos controlar, debemos aceptarlo tal y como es. La aceptación presupone tomar conciencia de dónde termina la influencia y el control de cada uno. Sobre lo que no podemos controlar porque no está en

nuestra mano, tampoco nos podemos responsabilizar (Gruhl, 2009). No se trata de tener una actitud pasiva y de resignación ante lo que ocurre. Aunque no podemos actuar o influir en determinados eventos, sí se puede actuar en las consecuencias que tienen para nosotros. Si somos haitianos y un huracán destroza nuestro hogar, tenemos que aceptar que no tenemos casa, que no hemos podido hacer nada para evitarlo. Ante esa situación podemos no actuar, y quedarnos anclados en nuestra desgracia, o podemos ponernos en marcha, y movilizar todos nuestros recursos para poder tener una casa cuanto antes o buscar otro lugar para vivir y empezar de nuevo.

El humor puede ser un buen recurso terapéutico para afrontar lo que no se puede cambiar. Además, en relación a los efectos del humor en la salud, varias investigaciones han comprobado sus beneficios nivel físico, cognitivo y psicológico. De acuerdo con Losada y Lacasta (2019) el humor desde el punto de vista terapéutico actúa a tres niveles: a) cognitivo, b) afectivo y c) conductual (Sanz Ortiz, 2002; Ochoa, 2009). En lo que refiere al nivel cognitivo, el humor ayuda a pensar de forma racional frente a disonancias cognitivas, corrientes distorsionadas o concepciones irracionales. A nivel afectivo suministra niveles de alegría, energía y gozo, y, a nivel conductual favorece experiencias viabilizando nuevos modos de actuar.

En el caso de los musulmanes, Achour et al., (2016) afirma que los practicantes de esta religión necesitan a su dios para poder hacer frente a sus debilidades, así como para poder comprender el mundo y todo aquello que les rodea con el fin de poder afrontar cualquier situación. Ya que tienen una gran confianza en Dios, esto les ayuda a comprometerse en sus tareas y ser conscientes de sus limitaciones. Esta confianza en Dios les facilita la gestión las situaciones de estrés porque la idea de que Dios no les abandona les proporciona un apoyo incondicional. En esta religión, las estrategias de afrontamiento se encuentran íntimamente ligadas a su espiritualidad y su moral. Para ellos una forma común de afrontar los problemas consiste en el culto y oración, además de la lectura del Corán, disminuye los niveles de estrés y ansiedad, así como también les ayuda a actuar de forma correcta ante situaciones difíciles (tomado de Martínez-Sacristán, 2017).

Por último, se recomienda trabajar la esperanza. Esperanza es una palabra que viene del latín "esperare" que significa esperar. Se espera algo bueno para el futuro. Es un sentimiento muy positivo y constructivo, siempre que sea activo, es decir, siempre que mueva a la acción, ya que quien tiene esperanza siente que algo positivo está por venir y desea trabajar para contribuir a su devenir. La esperanza se puede ver como una actitud, un modo de ver la vida. Cuando depositamos nuestras esperanzas en un deseo, necesitamos tener una actitud de trabajo constante para convertir ese objetivo en una realidad. Para que la esperanza se mantenga, es necesario seguir creyendo en el objetivo y confiando en que se realizará, aunque a veces las circunstancias parezcan indicar lo contrario.

Para ampliar el contenido al respecto se puede utilizar el siguiente enlace:

<https://es.wikihow.com/tener-esperanza>

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Se recomienda finalizar la sesión con el siguiente video:

“La Belleza y Yo” <https://www.youtube.com/watch?v=uefV7cuhQn8>

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior
- Revisión de las TAREAS ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

- Diferencia entre lo que se puede controlar y lo que no.
- Herramientas para enfrentarse a lo que no se puede controlar.

Actividades

Actividad 10.3.1 Reflexionando sobre lo que no puede cambiarse. El Islam ante las dificultades de la vida.

Actividad 10.3.2. Cuento estoico.

Actividad 10.3.3. Humor frente a las crisis.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15- minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 10.3.1. Reflexionando sobre lo que no puede cambiarse.

El Islam ante las dificultades de la vida (adaptado a partir de <https://religiondelislam.com/por-que-dios-permite-la-maldad/>)

La desgracia y el daño les golpearon y ellos se estremecieron hasta el punto de que el mensajero y quienes con él creían llegaron a decir: ¿Cuándo vendrá el auxilio de Allah? ¿Pero acaso el auxilio de Allah no está cercano?” [Corán 2:214]

“Allah no impone a nadie sino en la medida de su capacidad” [Corán 2:286].

“Aquellos que creen, sus corazones se sosiegan con el recuerdo de Allah”. [Corán 13:28]

Otra frase para reflexionar:

La Maldad en el mundo es como los espacios sombreados en una pintura; si te acercas verás esto como defectos, pero si retrocedes a cierta distancia descubrirás que las áreas sombreadas son necesarias para cumplir una función estética dentro de la obra de arte” (Teología Islámica vs El Problema del Mal, por Abdal Hakim Murad).



Hombre rezando en el lago. Fuente: <http://www.newmuslim.net/es/abc-del-islam/principios-de-la-creencia/el-recuerdo-de-allah-frente-la-dificultad/>

Se fomentará el debate grupal a través de las siguientes preguntas:

- *¿Cuál es tu opinión de lo que has leído?*
- *¿Puede ser el refugio en la religión una forma de afrontar las situaciones adversas que no se pueden cambiar? ¿Cuáles son los elementos de tu religión que te ayudan a ello?*

Actividad 10.3.2. Cuento estoico

Se muestra el siguiente texto a cada participante y posteriormente se realizan una serie de preguntas que invitan a la reflexión.

Imagina que alguien debe tomar un barco para emprender un largo viaje. ¿Qué depende de tal persona? En principio, escoger la mejor compañía, asegurarse de que el navío se encuentra en buen estado y escoger una época del año en que no haya demasiadas tormentas. Dicho de otro modo, tan solo puede tener en cuenta ciertos detalles que garanticen su seguridad.

Si, una vez en alta mar, el viento ruge, las olas se encrespan y la peor de las tormentas pone en peligro su vida, ¿qué puede hacer? ¿Apaciguar los elementos? En absoluto. ¿Pilotar acaso el barco para conducirlo a buen puerto? Tampoco. La única posibilidad que resta es templar el ánimo, dominar la propia voluntad, comprender que no se puede hacer nada salvo calmar, en ese preciso momento, la tempestad que envuelve su espíritu.

Fuente: <http://samskara-vipaka.blogspot.com/2012/11/cuento-estoico.html>

- *¿Qué conclusiones sacas de la lectura del cuento?*
- *¿Has vivido alguna situación parecida? ¿Cómo la afrontaste?*

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

- ¿Qué te parece “la actitud estoica” de mantener la calma cuando lo de fuera no se puede cambiar?
- ¿Sueles mantener la calma en estas situaciones? En caso positivo, ¿Cómo lo haces?
- ¿Qué podrías hacer para afrontar la adversidad con más calma?

Actividad 10.3.3. Humor frente a las crisis

Observa las siguientes viñetas y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Crees que tomarse las cosas con humor puede ser útil para afrontar las dificultades sobre las que no se puede actuar?
- ¿Has utilizado el humor alguna vez en tu vida para enfrentarte a este tipo de situaciones?
- ¿Has probado alguna vez a reírte de ti mismo/a?
- ¿Cómo influye en tus relaciones el uso del humor?
- ¿Sobre qué aspectos se puede bromear y sobre cuáles no?
- ¿Qué sientes cuando te ríes de lo que te amenaza o te dá miedo?



Fuente: <http://vetustideces.blogspot.com/2020/10/la-semana-en-vinetas-402020.html>



Fuente: <https://elrincondesofista.wordpress.com/2014/05/20/humor-existencialista-con-mafalda/>

Fuente: <https://www.sevillapress.com/noticia/22927.html>



Fuente: <https://www.concienciaeco.com/2014/12/16/efectos-del-cambio-climatico/>

Manel Fontdevila

¡LA CRISIS
ESTA SIENDO UN
ÉXITO!



Fuente: <https://www.astiberri.com/products/la-crisis-esta-siendo-un-exito>.

Actividad 10.3.4. La esperanza en el Islam

Se muestra el siguiente texto a cada participante y posteriormente se realizan una serie de preguntas que invitan a la reflexión.

*La esperanza no muere con las pruebas o las decepciones;
La esperanza no muere con los fracasos,
las heridas, las caídas o los golpes duros
recibidos continuamente.*

*La esperanza no muere con las desgracias,
las lágrimas o las traiciones*

*La esperanza no muere
sino para aquel que en Allah ha cesado de creer.*

*Entonces, no importa lo que pase,
no importa lo que llegue,
no debemos nunca llegar a este punto (que Allah nos guarde!)*

*La Fe, es la Esperanza Eterna,
pues es en Allah, el Eterno,
que la Esperanza permanece.*

Fuente: <http://pildorasdeislam.blogspot.com/2011/04/la-esperanza.html>

Preguntas:

- ¿Qué conclusión sacas con lo que has leído?
- ¿Qué es para ti la esperanza?
- ¿Forma parte en tu vida?
- ¿Tienes esperanza en estos momentos? ¿Qué crees que te depara el futuro?
- ¿Qué crees que ocurre cuando perdemos la esperanza?

Otro texto para la reflexión:

El Profeta Muhammad era optimista. Permaneció en la Meca durante 13 años llamando a la gente a la adoración de Allah sin perder nunca la esperanza. Era optimista a pesar de las dificultades que tenía; cuando la situación ya era totalmente insostenible, emprendió el viaje a Medina acompañado de Abu Bakr. El Profeta tranquilizó a su compañero diciéndole: "¿Qué piensas de dos cuyo tercero es Allah? No te entristezcas, Allah está con nosotros".

Fuente: <http://hablemosdeislam.blogspot.com/2015/04/esperanza-y-optimismo.html>

SESIÓN 4. LA AUTOACEPTACIÓN

I. Introducción

No solo la aceptación de lo exterior que no se puede cambiar es importante. La aceptación también debe de estar orientada a que la persona se acepta a sí misma tal y como es, con sus defectos y virtudes. Supone también aceptar los eventos internos (emociones, pensamientos y sentimientos) sin que éstos influyan en nuestra conducta. La autoaceptación también es un proceso, que requiere que la persona se estime y se respete a sí misma (Gruhl, 2009), por lo que está relacionado con otros términos como autoestima, autoexigencia, autocuidado y autocompasión, ya abordados en otras unidades de este programa.

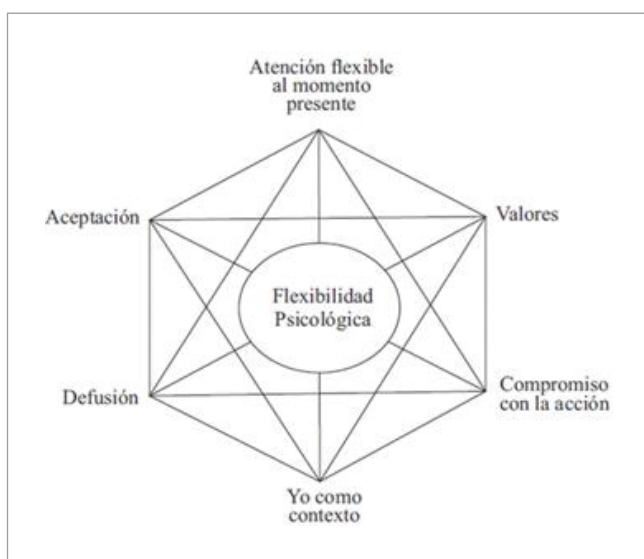
Por otro lado, como se comentó en la introducción de la unidad, uno de los elementos que influye en la radicalización es la búsqueda de significado (Doosje et al., 2016; Kruglanski y col., 2009, 2014). Desde la teoría de búsqueda de significado, se ha asociado la necesidad de certidumbre como un factor contribuyente al extremismo. Se postula que la pérdida de significado induce una actitud tendente a la búsqueda de certeza, lo que ha sido denominado Necesidad de Cierre Cognitivo (NCC) y que se define como la motivación de las personas para buscar y conservar una respuesta clara y definitiva ante un problema, y, por tanto, como algo opuesto a la ambigüedad y/o la incertidumbre (Moyano y Trujillo, 2008). La necesidad de cierre cognitivo parece, por tanto, ser una variable relevante en los procesos de radicalización, pues la percepción (sentimiento) de insignificancia personal conduce a un aumento del extremismo a través de una mayor necesidad de cierre cognitivo (Webber et al., 2018). Saber aceptar la ambigüedad es también una condición fundamental para desarrollar la resiliencia (Gruhl, 2009).

2. Objetivos

- Aprender a aceptarse a sí mismo.
- Integrar contenidos relacionados: autoestima, aceptación personal, autoexigencia, autocompasión.
- Propiciar la aceptación de nuestros pensamientos, sentimientos y emociones.
- Profundizar en la aceptación de la incertidumbre y desarrollar la tolerancia a la ambigüedad.

3. Contenido psicoterapéutico

Muchas veces nos cuesta aceptar nuestras limitaciones y defectos. Las personas resilientes se aceptan a sí mismas, con sus aspectos buenos y malos, tratando con amabilidad a las partes que menos les gustan de sí mismas (Gruhl, 2009). La autoaceptación implica ser compasivo con uno mismo. La autocompasión supone tratarse con amabilidad, siendo consciente de nuestros propios déficits. Significa que vas a ser amable y comprensivo cuando te enfrentas a tus errores personales.



El componente *mindfulness* de la autocompasión implica la aceptación emocional, pues uno de los elementos fundamentales que va a contribuir a que nos aceptemos a nosotros mismo es aceptar también nuestro mundo interior. Desde la terapia de aceptación y compromiso se establece que la salud mental depende de 6 elementos: la atención flexible al momento presente, los valores, el compromiso con la acción, el yo como contexto, la defusión cognitiva y la aceptación. Se parte de la premisa de que el bienestar psicológico o, por el contrario, el sufrimiento, dependen de estos seis procesos que componen

lo que se ha denominado como flexibilidad psicológica en el lado positivo y rigidez psicológica en el lado más negativo. (Hayes, Strosahl y Wilson, 2011.).

Con la aceptación emocional contribuimos a desarrollar la autocompasión y a fomentar el bienestar de las personas. La aceptación desde el enfoque de la ACT, supone asumir que el malestar es parte de la condición humana, forma parte del mismo proceso de alcanzar lo que es importante para cada uno. La aceptación significa reconocer y aprobar nuestra experiencia emocional, nuestros pensamientos o nuestros sentimientos. Tiene que ver con tratarnos con cariño y compasión a pesar de no ser perfectos. No debemos luchar contra nuestros eventos privados (emociones, sentimientos y pensamientos) ni huir de ellos.

Otro elemento que a nivel cognitivo produce malestar es la no aceptación de la incertidumbre. La Necesidad de Cierre Cognitivo (NCC) se refiere a la motivación de las personas por buscar y mantener una respuesta definitiva ante un problema determinado, como algo opuesto a la confusión, la ambigüedad y/o la incertidumbre (Kruglanski, 1989, 2004). La NCC está compuesta por dos tendencias diferentes y complementarias: la tendencia de urgencia por conseguir un conocimiento determinado y la tendencia de permanencia de ese conocimiento (Kruglanski y Webster, 1996). La tendencia de urgencia se refiere a la predisposición a buscar una respuesta inmediata ante un problema o incertidumbre. Por otro lado, la tendencia de permanencia se refiere al deseo de mantener y perpetuar dicho cierre cognitivo, dando lugar a una predisposición tanto a preservar dicho cierre, como a evitar considerar nueva información que pueda cuestionar el cierre cognitivo obtenido. En definitiva, ambas tendencias se apoyan en la idea de que las personas con una mayor NCC experimentan como algo aversivo la ausencia de una respuesta clara y duradera ante situaciones de incertidumbre, y ambas contribuyen a eliminar ese malestar mediante un cierre cognitivo rápido y permanente (Horcajo et al., 2011). El antídoto ante esta necesidad de tener todas las cosas claras y que todo sea cierto y previsible, es la habilidad de aceptar la incertidumbre y tolerar la ambigüedad. La aceptación de lo que no se puede cambiar y el desarrollo de la autoaceptación, favorecen el que la persona tolere mejor la incertidumbre.

Se recomienda finalizar la sesión con la siguiente frase:

Si no tuviéramos magulladuras, la rutina de nuestras existencias no dejaría nada en nuestras memorias. Escribiríamos "biografías de páginas en blanco" viviríamos una rutina anestésica y sería como estar muerto en vida. Cyrulnik, 2009.



Ideas y sugerencias.

Aunque el contenido terapéutico de estas sesiones es amplio, es muy importante trabajar de forma vivencial, que la persona experimente lo que es la aceptación y la autocompasión.

Si se considera oportuno se puede trabajar en mayor profundidad desde el mindfulness y la autocompasión.

Para ello, se recomienda el siguiente libro:

Stahl, B., y Goldstein, E. (2011). Mindfulness para reducir el estrés: una guía práctica. Editorial Kairós.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior
- Revisión de las TAREAS ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

- La autocompasión.
- La aceptación emocional.
- La necesidad de cierre cognitivo.

Actividades

10.4.1. Integrando conceptos.

10.4.2. El autobús.

10.4.3. Valorando mi tolerancia a la incertidumbre.

10.4.4. Actividad entre sesiones: Metáforas y aceptación emocional.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15- minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 10.4.1. Integrando conceptos

Se propone completar el siguiente cuadro a cada participante. Cuando lo finalice, se le puede entregar para que lo cuelgue en el tablón de su celda.

Además, se realizarán las siguientes preguntas al grupo.

- ¿Te aceptas tal y como eres? ¿Qué te impide hacerlo?
- ¿Cómo relacionas la aceptación personal con el concepto de autoexigencia que trabajamos en la unidad de mi conducta? ¿y con el autocuidado?
- ¿Cómo influye la aceptación personal en la autoestima?
- ¿Puede ser útil la autocompasión para fomentar la aceptación emocional?
- Pon algún ejemplo de cómo entrenar la autocompasión.



Fuente: Tomado de <http://emociones.eu/>

Actividad 10.4.2. El autobús

Para explicar la metáfora del autobús, se recomienda el visionado del siguiente video: <https://youtu.be/j1ESAY9HOPM>.

Por escrito, se puede obtener de la siguiente fuente:

<http://emocionyadiccion.com/wp-content/uploads/2015/06/Metafora-del-autobus.pdf>

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Tras el visionado del video o la lectura del documento con la metáfora del autobús, se muestran las siguientes preguntas para reflexionar sobre ello:

- *¿Cómo te relacionas tú con tus emociones?*
- *¿Qué emociones no eres capaz de aceptar?*
- *¿Qué estrategias utilizas cuando sientes una emoción que no te gusta? ¿Y cuando tienes pensamientos negativos?*
- *¿Cómo podrías fomentar tu aceptación emocional y la aceptación de pensamientos negativos?*

A continuación, se explica la técnica RAIN (Tomado de Stahl y Goldstein, 2010) para favorecer la aceptación emocional.

Objetivos

- Mejorar la conciencia emocional de cada participante.
- Aprender a identificar las emociones intensas, aceptándolas sin identificarse con ellas de tal manera que no repercutan en cómo piensa o como actúa.

Materiales

- Documento de trabajo Guía para el ejercicio

Se muestra el documento de trabajo, donde se explica la técnica RAIN. Se explican los cuatro pasos que implica: darse cuenta de que hay una emoción intensa, identificar la emoción y aceptarla. Asimismo, se les indica que se trata de auto-observarnos para ver cómo está mi cuerpo, mis pensamientos y si hay otras emociones asociadas, y por último admitir que lo que sentimos es pasajero y que no somos nosotros. Si lo dejamos ir, terminará desapareciendo.

Documento de trabajo

A continuación, se muestra la técnica RAIN. Cada letra de la palabra es una fase que debemos realizar. Sirve para gestionar mejor las emociones intensas, evitando que nos identifiquemos con ellas y por tanto que repercutan en lo que pensamos y hacemos. "RAIN es una práctica de indagación personal que sirve para conocernos mejor. La clave es no identificarse con lo que estamos sintiendo. Hay que recordar que las emociones, por muy intensas que sean, son pasajeras, por lo que si no nos identificamos con ella terminará desapareciendo. El problema viene cuando la emoción influye en nuestros pensamientos y genera a su vez otras emociones asociadas desagradables, influyendo también en nuestra conducta. En este caso, el estado emocional negativo se prolonga en el tiempo, apareciendo el descontrol emocional".

Reconoce la presencia de una fuerte emoción.

Admite o reconoce lo que hay.

Investiga el cuerpo, las emociones y los pensamientos asociados a esa emoción intensa.

No te identifiques con lo que aparece.

¿En qué situaciones crees que te podría ser de utilidad?

Utiliza la técnica entre sesión y sesión, en situaciones difíciles en las que consideres que estás sintiendo una emoción intensa.

Actividad 10.4.3. Valorando mi tolerancia a la incertidumbre

Se muestra continuación un test que evalúa NCC, que puede servir para que el/la participante reflexione sobre su tolerancia a la incertidumbre. Después de leer los ítems, podría intentar pensar sobre qué podría hacer para mejorar su tolerancia a la ambigüedad.

Adaptación al castellano del Test Revisado de Necesidad de Cierre Cognitivo (Horcajo et al., 2011)

- 1. En caso de incertidumbre, prefiero tomar una decisión inmediata, sea la que sea.*
- 2. Cuando me encuentro frente a varias alternativas potencialmente válidas, me decido a favor de una rápidamente y sin vacilaciones.*
- 3. Prefiero decidirme de acuerdo con la primera solución disponible, en vez de considerar en detalle qué decisión debería tomar.*
- 4. Me siento muy incómodo cuando las cosas a mi alrededor no están en su sitio.*
- 5. Generalmente, evito participar en discusiones sobre temas ambiguos y controvertidos.*
- 6. Cuando necesito enfrentarme a un problema, no pienso mucho sobre él y me decido sin dudar.*
- 7. Cuando necesito solucionar un problema, generalmente no pierdo el tiempo considerando diversos puntos de vista sobre el mismo.*
- 8. Prefiero estar con personas que tienen las mismas ideas y los mismos gustos que yo.*
- 9. Generalmente, no busco soluciones alternativas a problemas para los que ya tengo una solución disponible.*
- 10. Me siento incómodo cuando no logro dar una respuesta rápida a un problema al que me enfrento.*
- 11. Cualquier solución a un problema es mejor que permanecer en un estado de incertidumbre.*
- 12. Prefiero actividades en las que está siempre claro qué es lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo.*
- 13. Después de encontrar la solución a un problema, considero que es una inútil pérdida de tiempo tener en cuenta otras soluciones posibles.*
- 14. Prefiero cosas a las que estoy acostumbrado que aquellas que no conozco y no puedo predecir.*

Actividad 10.4.4. Entre sesiones: Metáforas y aceptación emocional.

(Tomado de: <https://lamenteesmaravillosa.com/7-metforas-terapeuticas-que-nos-ayudan-a-entenderlo-todo-mejor/>)

Se entregan las siguientes metáforas y frases para su lectura en la celda. La próxima sesión se comenzará preguntando si les han ayudado a entender qué es la aceptación emocional. También cómo han practicado la técnica RAIN.

La metáfora de la fiesta y el invitado que no nos cae bien:

Te han invitado a una gran fiesta: la boda de tu mejor amigo. Evidentemente, tienes muchas ganas de asistir, pero te has enterado de que va a ir alguien que no te agrada demasiado. Se trata de un compañero de trabajo del novio que te presentaron una vez y te cae bastante mal.

¿Vas a dejar de ir a la boda por ello? Supongo que tu respuesta será que no, ya que tienes muchas otras personas con las que disfrutar.

De la misma forma, las emociones negativas son como ese invitado: no porque ellas también hayan sido invitadas a la fiesta de nuestra vida tenemos que dejar de hacer cosas que nos importan.

La metáfora del calor:

Las emociones negativas son como el calor: muy desagradables. Seguro que no te dices a ti mismo que tener calor es horrible, insoportable o la guerra nuclear. Es molesto, pero sabemos que de vez en cuando hemos de pasar por ello, sobre todo en verano. No le damos más valor.

De la misma forma, las emociones negativas, existen y a veces las vamos a tener que experimentar. ¿Por qué no somos tan indulgentes con nuestros propios estados emocionales? Las emociones, al igual que el calor, un dolor de cabeza o un grano en la nariz, no son más que estados fisiológicos fastidiosos, pero no tienen mayor trascendencia que la de facilitarnos información.

Se muestra a continuación un poema de un poeta medieval musulmán:

La casa de huéspedes

El ser humano es una casa de huéspedes. Cada mañana un nuevo recién llegado. Una alegría, una tristeza, una maldad, que viene como un visitante inesperado.

¡Dales la bienvenida y recibe a todos!

Aun si son un coro de penurias que vacían tu casa violentamente.

Trata a cada huésped honorablemente,

él puede estar creándote el espacio para alguna nueva delicia.

*El pensamiento oscuro, la vergüenza, la malicia, recíbelos en la puerta
sonriendo
e invítales a entrar.*

*Agradece a quien quiera que venga, porque cada uno ha sido enviado
como una guía más allá. (Rumi)*

Otro dicho musulmán para reflexionar:

*...Sólo cuando cesa el agitado transcurrir de las olas, el océano
ilimitado muestra su serenidad eterna...*

SESIÓN 5. APOYÁNDOME EN OTROS PARA RESISTIR

I. Introducción

Como ya se ha comentado, además de los recursos personales con los que cuenta la persona, para superar las adversidades se necesita la ayuda de otros. Así pues, la información o consejo de ciertas personas significativas para el sujeto, puede influir directamente sobre la evaluación que éste hace de la situación difícil o crisis, y finalmente, sobre el tipo de estrategias que utilizará. De modo indirecto, el apoyo emocional que ofrecen también puede incrementar la autoestima y, la sensación de control facilitando la puesta en marcha de sus estrategias de afrontamiento. De este modo, las distintas formas de apoyo que pueden prestar los miembros de la red social, provocarán diferentes efectos sobre los procesos de afrontamiento del sujeto. Por ejemplo, la familia puede ayudar a mantener la respuesta emocional del sujeto dentro de unos niveles adaptativos, mientras que el resto de miembros de la red social puede proveer información acerca de nuevas estrategias de afrontamiento que el sujeto desconocía o no había puesto en práctica (Rodríguez-Marín, Pastor y López-Roig, 1993).

En el estudio de las relaciones entre el apoyo social y el afrontamiento es importante tener en cuenta, además, que no siempre los efectos del apoyo social resultan facilitadores para los procesos del afrontamiento, pues en algunos casos puede ocurrir todo lo contrario. En muchos casos las redes sociales entorpecen los procesos de evaluación que realiza el sujeto sobre la situación y dificultan la puesta en marcha de las respuestas de afrontamiento que desarrolla el sujeto. Se sabe que a veces la familia o compañeros pueden ser fuente de estrés y de ansiedad, en lugar de actuar como “amortiguadores” de estos factores. La actitud excesivamente protectora o limitadora de las iniciativas del sujeto, por ejemplo, entorpecerá sus procesos de afrontamiento y finalmente su adaptación. Por otro lado, en muchos casos la información que le ofrecen al sujeto los miembros de la red de apoyo puede ser errónea o inadecuada, lo que provocará, a su vez, una evaluación incorrecta o poco precisa de la situación. (Rodríguez-Marín, Pastor y López-Roig, 1993).

En general podemos decir que surgirá un efecto beneficioso de la relación entre apoyo social y afrontamiento, cuando ante una situación estresante las fuentes proveedoras

de apoyo consigan aumentar la autoestima del sujeto, ayudarle a regular sus respuestas emocionales y reforzar sus iniciativas de afrontamiento a las consecuencias de la crisis. (Rodríguez-Marín, Pastor y López-Roig, 1993).

Por ello, en esta última sesión de resiliencia se va a trabajar como las personas que nos rodean pueden ser clave de cara a prevenir y superar las crisis que vamos a tener en nuestra vida, realizando un análisis de qué apoyos son positivos y cuáles no.

2. Objetivos

- Tomar conciencia de que otras personas pueden aportarme información o soluciones para evitar las consecuencias de las adversidades.
- Asumir la importancia que tienen las otras personas como apoyo emocional en los momentos duros.
- Aprender a diferenciar cuando alguien me aporta y me ayuda de cuando alguien no me hace bien.
- Identificar las personas en las que me puedo apoyar.

3. Contenido psicoterapéutico

Ante las dificultades o las crisis nos solemos apoyar, en el siguiente orden en: la familia, los amigos, la pareja, otras personas que comparten la adversidad y en la ayuda de profesionales (Rubio y Puig, 2011).

Como animales sociales que somos, todos los seres humanos buscamos y necesitamos la interacción con otras personas. Este impulso por establecer lazos sociales es lo que la Psicología Social ha denominado necesidad de afiliación. Las investigaciones demuestran que formar parte de una red social o tener personas que proporcionan un buen apoyo social pueden mitigar los efectos del estrés (Jemmmott, 1987).

Podemos definir el apoyo social como la ayuda procedente de otras personas, a disposición del individuo, para hacer frente a las situaciones vitales, que adquiriría un especial significado o relevancia ante los acontecimientos de índole negativa o amenazante (Rubio y Puig, 2011). El apoyo que se puede recibir es de tres tipos (Dean, 1986; Gottlieb, 1983):

- Emocional: referido a las muestras de cariño, empatía y confianza.
- Instrumental: referidas al acompañamiento y resolución del problema.
- Informativo: obtención de información útil para solucionar el problema.

Como ya se ha comentado anteriormente, una de las principales fuentes de apoyo es la familia, de la cual hablaremos en otra unidad. En esta sesión nos centramos en otras personas del entorno que pueden estar disponibles cuando las necesitemos.

No todas las personas que tenemos a nuestro alrededor pueden apoyarnos de la misma manera ante las dificultades. A algunas personas recurriremos especialmente cuan-

do necesitemos apoyo emocional, y, sin embargo, a otras recurriremos buscando un apoyo instrumental o informativo. Pero no todas las personas pueden ayudarnos en un momento dado, pues su actitud sobreprotectora o excesivamente exigente con la persona sufriendo impide que ésta avance. Las cualidades que debe tener una persona para ayudar a superar las dificultades son:

C3 (Confianza + compromiso + creatividad).

Paciencia.

Optimismo terapéutico: ser positiva, pensar que lo malo pasa que y que de todo se puede sacar algo bueno.

Como se comentaba al principio de la unidad, cuando se está ante una crisis, es importante que haya una persona que esté disponible y *comprometida*, que administre *confianza* e independencia por igual, y que sea *creativa* en la búsqueda de soluciones. Igualmente, es relevante que sea *paciente* antes las dificultades y vulnerabilidades de la persona, pero que también sea *optimista* y positiva en la valoración que hace de la capacidad de la otra persona para superar las adversidades.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior
- Revisión de las TAREAS ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

- El apoyo social.
- Tipos de apoyo.
- Características de los buenos apoyos.

Actividades

Actividad 10.5.1 Reflexionando sobre el apoyo social.

Actividad 10.5.2. “Los pilares que me sostienen”.

Actividad 10.5.3 Actividad entre sesiones: Actitud ante el sufrimiento.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15- minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las tareas ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 10.5.1. Reflexionando sobre el apoyo social

Leyenda árabe sobre la amistad. (Fuente: <https://contarcuentos.com/>)

Dice una leyenda árabe que dos amigos viajaban por el desierto. En un determinado punto del viaje discutieron, y uno le dio una bofetada al otro.

El otro, ofendido, sin nada que decir, escribió en la arena:

– *Hoy, mi mejor amigo me pegó una bofetada en el rostro.*

Siguieron adelante y llegaron a un oasis donde resolvieron bañarse. El que había sido abofeteado y lastimado comenzó a ahogarse, siendo salvado por el amigo. Al recuperarse tomó un estilete escribió en una piedra:

– *Hoy, mi mejor amigo me salvó la vida.*

Intrigado, el amigo preguntó:

– *¿Por qué después que te lastimé, escribiste en la arena y ahora escribes en una piedra?*

Sonriendo, el otro amigo respondió:

– *Cuando un gran amigo nos ofende, deberemos escribir en la arena donde el viento del olvido y el perdón se encargarán de borrarlo y apagarlo; por otro lado, cuando nos pase algo grandioso, deberemos grabarlo en la piedra de la memoria del corazón donde viento ninguno en todo el mundo podrá borrarlo.*

Otra frase del profeta para reflexionar.

Mahoma decía: “El hombre tiene el carácter parecido al de su amigo, por eso tenemos que elegir bien a nuestros amigos”.

Y para finalizar piensa unos momentos en el siguiente texto:

“El sufrimiento probablemente sea el mismo en todo ser humano traumatizado, pero la expresión de su tormento, la revisión emocional del acontecimiento que le lastimó, dependerá de los tutores de resiliencia que la cultura disponga alrededor del sufriente, la invitación a la palabra o la obligación del silencio, el apoyo afectivo o el desprecio, la ayuda social o el abandono cargan la misma herida de una significación distinta según el modo en que las culturas estructuren sus relatos, haciendo que un mismo relato pase de la vergüenza al orgullo, de la sombra a la luz” (Cyrulnik, 2009).

A continuación, responde a las siguientes preguntas:

- *¿Qué conclusiones puedes sacar a partir de los textos leídos?*
- *¿Qué es para ti la amistad?*
- *¿Qué valor se le da en tu cultura?*

Actividad 10.5.2. “Los pilares que me sostienen”

Piensa en la persona que más te ha apoyado en una situación difícil que hayas vivido: Describe que es lo que hizo esa persona por ti. A continuación, contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué te aportaba esa persona? ¿Cómo te hacían sentir mejor? ¿Cuáles son las cualidades o habilidades que más apreciabas en ese momento? ¿Qué fue lo más importante para ti? ¿Qué cualidades C3PO tenía esa persona?
- Piensa ahora en una situación difícil en la que no te hayas sentido apoyado. ¿Buscaste ayuda de otros? ¿Qué te lo impidió? En caso de que tuvieras a alguien cerca pero no te sintieras apoyado, ¿Por qué crees que ocurrió eso?
- Quien te apoyó, ¿de qué manera lo hizo? (Apoyo emocional, instrumental o informativo).
- ¿Qué cambiarías de cómo actuaste tú en esa situación? ¿Qué podrías haber hecho para recibir ayuda?
- Ante la próxima dificultad que tengas en tu vida. ¿Buscarás ayuda? ¿En qué persona te apoyarás? ¿Quién será tu C3PO? ¿Qué es lo que no necesitas de esa persona?

Actividad 10.5.3. Entre sesiones: Actitud ante el sufrimiento

Se les entrega a quienes participan la siguiente frase:

«Si no está en tus manos cambiar una situación que te produce dolor, siempre podrás escoger la actitud con la que afrontes ese sufrimiento.»

-Viktor Frankl-

A partir de lo trabajado y aprendido en la Unidad de resiliencia, y tras reflexionar sobre el significado de la frase, indica con qué actitud (actitudes) afrontarás el sufrimiento que está por llegar. ¿Qué dificultades u obstáculos crees que te pueden impedir mantener esa actitud? Escribe sobre ello, justificando tu respuesta.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avia, M. y, Vázquez. C. (1998). *Optimismo inteligente*. Alianza Editorial.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American psychologist*, 59(1), 20.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., y Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Cyrułnik, B. (2009). *Resilience: How your inner strength can set you free from the past*. Penguin UK.

Cyrułnik, B. (2010). *The whispering of ghosts: trauma and resilience*. Other PressLlc.

Dean, K. (1986). Social support and health: pathways of influence. *Health Promotion International*, 1(2), 133-150.

Doosje, B., Moghaddam, F. M., Kruglanski, A. W., De Wolf, A., Mann, L., y Feddes, A. R. (2016). Terrorism, radicalization and de-radicalization. *Current Opinion in Psychology*, 11, 79-84.

García del Castillo Rodríguez, J. A., García del Castillo López, Á., López-Sánchez, C., y Dias, P. C. (2016). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Health and Addictions*, 16(1), 59-68.

Gottlieb, B. H. (1983). Social support as a focus for integrative research in psychology. *American Psychologist*, 38(3), 278.

Gruhl, M. (2009). *El arte de rehacerse: la resiliencia*. Ed. Sal Terrae.

Fernández-Castro, J., Limonero, J.T., Rovira, T. y Albaina, S. (2002). Unrealistic optimism and perceived control: role of personal competence. *Psychological Reports*, 91(2), 431-435.

Fernández-Lansac, V., y Crespo, L. (2011). Resiliencia, personalidad resistente y crecimiento en cuidadores de personas con demencia en el entorno familiar: una revisión. *Clinica y salud*, 22(1), 21-40.

Forés, A. (2008). *La resiliencia*. Plataforma.

Hayes, S.C., Strosahl K.D. y Wilson K.G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press

Hervás, G., y Vázquez, C. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer.

Horcajo, J., Díaz, D., Gandarillas, B., y Briñol, P. (2011). Adaptación al castellano del Test de Necesidad de Cierre Cognitivo. *Psicothema*, 23(4), 864-870.

Hu, T., Zhang, D., y Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual differences*, 76, 18-27.

Jemmott III, J. B. (1987). Social motives and susceptibility to disease: Stalking individual differences in health risks. *Journal of Personality*, 55(2), 267-298.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., y Puccetti, M. C. (1982). Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship. *Journal of behavioral medicine*, 5(4), 391-404.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., y Zola, M. A. (1983). Type A and hardiness. *Journal of behavioral medicine*, 6(1), 41-51.

Kobasa, S. C. O., Maddi, S. R., Puccetti, M. C., y Zola, M. A. (1985). Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness. *Journal of psychosomatic research*, 29(5), 525-533.

Kruglanski, A. W. (2004). *The psychology of closed mindedness*. Psychology Press.

Kruglanski, A. W. (1989). The psychology of being "right": The problem of accuracy in social perception and cognition. *Psychological bulletin*, 106(3), 395.

Kruglanski, A. W., Chen, X., Dechesne, M., Fishman, S., y Orehek, E. (2009). Fully committed: Suicide bombers' motivation and the quest for personal significance. *Political psychology*, 30(3), 331-357.

Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., Bélanger, J. J., Sheveland, A., Hetiarachchi, M., y Gunaratna, R. (2014). The psychology of radicalization and deradicalization: How significance quest impacts violent extremism. *Political Psychology*, 35, 69- 93.

Losada, A. V. y Lacasta, M. (2019). Sentido del Humor y sus Beneficios en Salud. *Calidad de Vida y Salud*, 12(1), 2-22.

Maddi, S. R. (2005). On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*, 60(3), 265-7.

Moyano, M., y Trujillo, H. (2018). Pérdida de significado, necesidad de cierre cognitivo y extremismo. *Ciencia Cognitiva*, 12(2), 45-47.

Moyano, M. y Trujillo, H. M. (2013). *Radicalización islamista y terrorismo. Claves psicosociales*. Editorial Universidad de Granada.

Ochoa, M. I. R. (2009). Humor terapéutico. El Humor Risa y Sonrisa (HRS) y su aplicación en las urgencias, emergencias y cuidados críticos.: Necesidad de configurar un perfil humoroso en el profesional sanitario. *Revista digital de enfermería*, 1(4), 11-16.

Park, N., Peterson, C., y Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.

Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press; American Psychological Association.

Puig, G., y Rubio, J. L. (2015). *Tutores de resiliencia: Dame un punto de apoyo y moveré MI mundo*. Editorial Gedisa.

Rodríguez-Marín, J., Ángeles Pastor, M., y López-Roig, S. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. *Psicothema*, 5, 349-372.

Rodríguez-Sacristán, M. (2017). *Afrontamiento de problemas en personas creyentes y no creyentes* (Trabajo fin de grado, Universidad Francisco de Vitoria).

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Rubio, J. L., y Puig, G. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona. Editorial Gedisa.

Sanz-Ortiz, J. (2002). El humor como valor terapéutico. *Medicina Clínica*, 119(19), 734-737.

Seligman, M. (2018). *The optimistic child: A revolutionary approach to raising resilient children*. Hachette UK.

Sieckelinck, S. y Gielen, A. J. (2018). *Protective and promotive factors building resilience against violent radicalisation*. Ran Issue Paper

Stahl, B., & Goldstein, E. (2010). *Mindfulness para reducir el estrés: una guía práctica*. Editorial Kairós.

Torres-Marín, J., Navarro-Carrillo, G., Dono, M., & Trujillo, H. M. (2017). Radicalización ideológico-política y terrorismo: un enfoque psicosocial. *Escritos de Psicología (Internet)*, 10(2), 134-146.

Trujillo, H. M. (2009). Hacia una mejor comprensión psicológica del terrorismo: reclutamiento, ideología y violencia. *Revista de Psicología Social*, 24, 163-181.

Trujillo, H. M. (2015). *Aspectos psicosociales del terrorismo yihadista. Ponencia en Curso de Verano de la Universidad Internacional de Andalucía: Radicalización, Terrorismo Yihadista y Combatientes Extranjeros*. La Rábida (Huelva): Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).

Trujillo, H. M., León, C., Sevilla, D., & González-Cabrera, J. (2010). Riesgo de radicalización islamista en las mezquitas de una ciudad española. *Psicología Conductual/Behavioral Psychology*, 18, 434-440.

Trujillo, H. M., Moyano, M., León, C., Valenzuela, C. C., & González-Cabrera, J. (2006). De la agresividad a la violencia terrorista: Historia de una patología psicosocial previsible (Parte II). *Psicología Conductual/Behavioral Psychology*, 14, 289-303.

Vanistendael, S. (2001). La resiliencia en lo cotidiano. En M. Manciaux (Comp.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 227-238). Gedisa

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.

Webber, D., Babush, M., Schori-Eyal, N., Vazeou-Nieuwenhuis, A., Hettiarachchi, M., Bélanger, J. J. y Gelfand, M. J. (2018). The road to extremism: Field and experimental evidence that significance loss-induced need for closure fosters radicalization. *Journal of personality and social psychology*, 114(2), 270.

Unidad I I. Prevención de recaídas

I. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

El objetivo principal de este programa es que cada participante sea menos proclive a realizar acciones ilícitas relacionadas con los procesos de radicalización yihadista. La intervención se encuentra en su fase final y pronto los y las participantes deberán manejarse con autonomía. Por ello, se trata ahora de favorecer una predisposición para auto-responsabilizarse y tomar decisiones encaminadas a mantener los logros conseguidos (desenganche/desvinculación), a partir de las herramientas que se han proporcionado a lo largo de las sesiones. Por tanto, esta unidad se plantea como una revisión integradora de los aspectos más relevantes abordados a lo largo del programa.

Es probable que, tras tantas semanas de intervención, cada participante se sienta más seguro/a de sí mismo/a. Sin embargo, esta auto-expectativa debe ser realista y para ello habrán de considerar los diferentes contextos y situaciones con las que se van probablemente a enfrentar en el futuro. Además, también es importante que la persona sepa cuando usar las habilidades aprendidas y si realmente quiere ponerlas en práctica. Por otro lado, también es relevante prevenir una actitud fatalista, consistente en dejarse llevar si algo falla o si la vida no es como la esperaban.

A lo largo de la intervención se han ejercitado y aprendido múltiples habilidades para mejorar la capacidad global de auto-observación, de autocontrol y el desarrollo de respuestas alternativas. Por tanto, se ha realizado un aprendizaje sobre una amplia variedad de situaciones posibles, encaminado a la generalización de las conductas apropiadas. Sin embargo, a pesar de todo lo avanzado, existe el riesgo de que se ejecuten conductas no lícitas relacionadas con la radicalización violenta yihadista, es decir, que se produzca una recaída en el comportamiento no adecuado.

El primer paso para prevenir una recaída consiste en reconocer que ésta es posible. Se pueden dar situaciones por las que las personas vean la necesidad de actuar, tras percibir una amenaza, sentirse agraviado, vivenciar emociones negativas como odio y humillación, verse presionado por otras personas que de nuevo “intentan captarle”, etc., desarrollando conductas no adecuadas relacionadas con la radicalización violenta. Es importante que la persona aprenda a identificar dichas situaciones y evitar que éstas influyan en su comportamiento. Para ello, se explicará un modelo del proceso de recaída identificando sus compo-

nentes desde su caso particular. A continuación, se trabajará separando los elementos de este modelo: señales de alarma, situaciones de riesgo, conductas apropiadas de afrontamiento, para formalizar un plan individualizado de prevención de recaída.

A lo largo de este programa, se han combinado elementos del modelo de Riesgo, Necesidad y Responsividad (RNR), y del Modelos de Buenas Vidas, de tal forma que se han ido abordando los factores de riesgo relacionados con conductas relacionadas con el radicalismo yihadista y se ha entrenado habilidades alternativas al comportamiento, de tal forma que la persona pueda conseguir lo que es importante para ella (sus bienes primarios) de una forma lícita. En relación a la prevención de recaídas, nuevamente se deben aplicar los dos modelos: el mantenimiento de los cambios no es solo la evitación y el escape para evitar la recaída, sino que también las sesiones deben ir orientadas a establecer comportamientos y hábitos positivos, que permitan conseguir los objetivos vitales de una forma lícita.

Se muestra a continuación un cuadro, con los principales factores de riesgo que pueden presentar las personas radicalizadas y cómo se ha ido abordando a lo largo del presente programa. Como decimos, en esta unidad se trata de recopilar lo aprendido y que la persona vea en qué momentos y situaciones hay que ponerlo en marcha para evitar el desarrollo de conductas no lícitas relacionadas con la radicalización violenta yihadista.

FACTORES DE RIESGO/ DÉFICITS/PROBLEMAS	ESTRATEGIA PARA ABORDARLO
Identidad personal y social fusionadas. Necesidad de pertenencia	Análisis de la identidad personal y social, desde el autoconcepto, la autoestima personal y colectiva, etc. Desarrollo de una identidad renovada.
Asunción del discurso/propaganda yihadista. Percepción de injusticia.	Análisis de la narrativa.
Existencia de emociones negativas como odio, humillación, vergüenza.	Aprendizaje de estrategias de gestión emocional.
Vulnerabilidad personal para ser captado/ manipulado.	Desarrollo de la autoeficacia. Conocimiento de las estrategias de influencia social y entrenamiento en habilidades sociales.
Existencia de crisis personales que empujan a la persona hacia la radicalización	Desarrollo de la resiliencia personal.
Deshumanización “de los otros”	Trabajo de la empatía.
No asumir que la conducta realizada no está permitida.	Análisis del comportamiento personal.
Fusión con valores sagrados.	Romper la relación entre valor sagrado y conducta. Ampliar el repertorio de valores.
Desarraigo, soledad	Trabajo con las familias.

Finalmente, la última sesión se dedicará a fomentar un estilo de vida positivo y el uso adecuado del tiempo libre, como estrategias generales para afrontar situaciones problemáticas. También se discutirán otros métodos para ayudar a sobrellevar las crisis personales.

2. OBJETIVOS

- Identificar las decisiones aparentemente irrelevantes y los factores que provocan situaciones de alto riesgo.
- Reforzar técnicas de afrontamiento y estrategias aprendidas.
- Ayudar a mantener y generalizar los logros obtenidos en el programa.
- Elaborar planes individualizados de prevención de recaída.
- Fomentar un estilo de vida positivo, propiciando mayores niveles de bienestar.
- Aprender a usar el tiempo de forma adecuada.

3. MARCO CONCEPTUAL

Como consecuencia de la ausencia de modelos de prevención de recaída específicos para la radicalización violenta de carácter yihadista, para el análisis de las situaciones que provocan recaídas se toma como base el Modelo prevención de recaídas de Marlatt y Gordon (1985) que surge como una alternativa terapéutica eficaz en el contexto de los programas de tratamiento de deshabitación a drogas y alcohol. Basado en la terapia cognitivo-conductual, en él se establecen una serie de estrategias para trabajar las habilidades de afrontamiento, la reestructuración cognitiva y fomentar un estilo de vida positivo y saludable.

Según el modelo, la recaída se produce al exponerse el sujeto a una situación de riesgo, sin ser capaz de responder con las estrategias de afrontamiento pertinentes para garantizar el mantenimiento de su abstinencia. Los autores del modelo observaron que más o menos dos tercios de todas las recaídas tienen lugar a los tres meses de haber finalizado el tratamiento. Por ello, el objetivo principal es enseñar, capacitar y empoderar a la persona para vivir las recaídas como una parte del proceso, es decir, como un aprendizaje que nos permite ir adquiriendo nuevos hábitos de vida saludables.

Se han establecido tres variables cognitivas que interactúan en el proceso de recaída: la autoeficacia o capacidad percibida de afrontar situaciones, las expectativas de los resultados de la conducta que se realiza y las atribuciones de causalidad.

La recaída se define como un proceso transitorio, es decir, un estado puntual en el cual una serie de acontecimientos pueden o no estar seguidos por el regreso a los niveles de

línea base de la conducta objetiva observable antes del tratamiento. Si la persona, ante una situación de riesgo, puede emitir una respuesta de afrontamiento adecuada, la probabilidad de recaída disminuirá significativamente, ya que el afrontamiento satisfactorio a la situación de riesgo se percibe por la persona como una sensación de control y se asocia con la expectativa positiva de ser capaz de superar con éxito el próximo acontecimiento conflictivo que se le presente, por lo que se produce un considerable aumento de la percepción de autoeficacia.

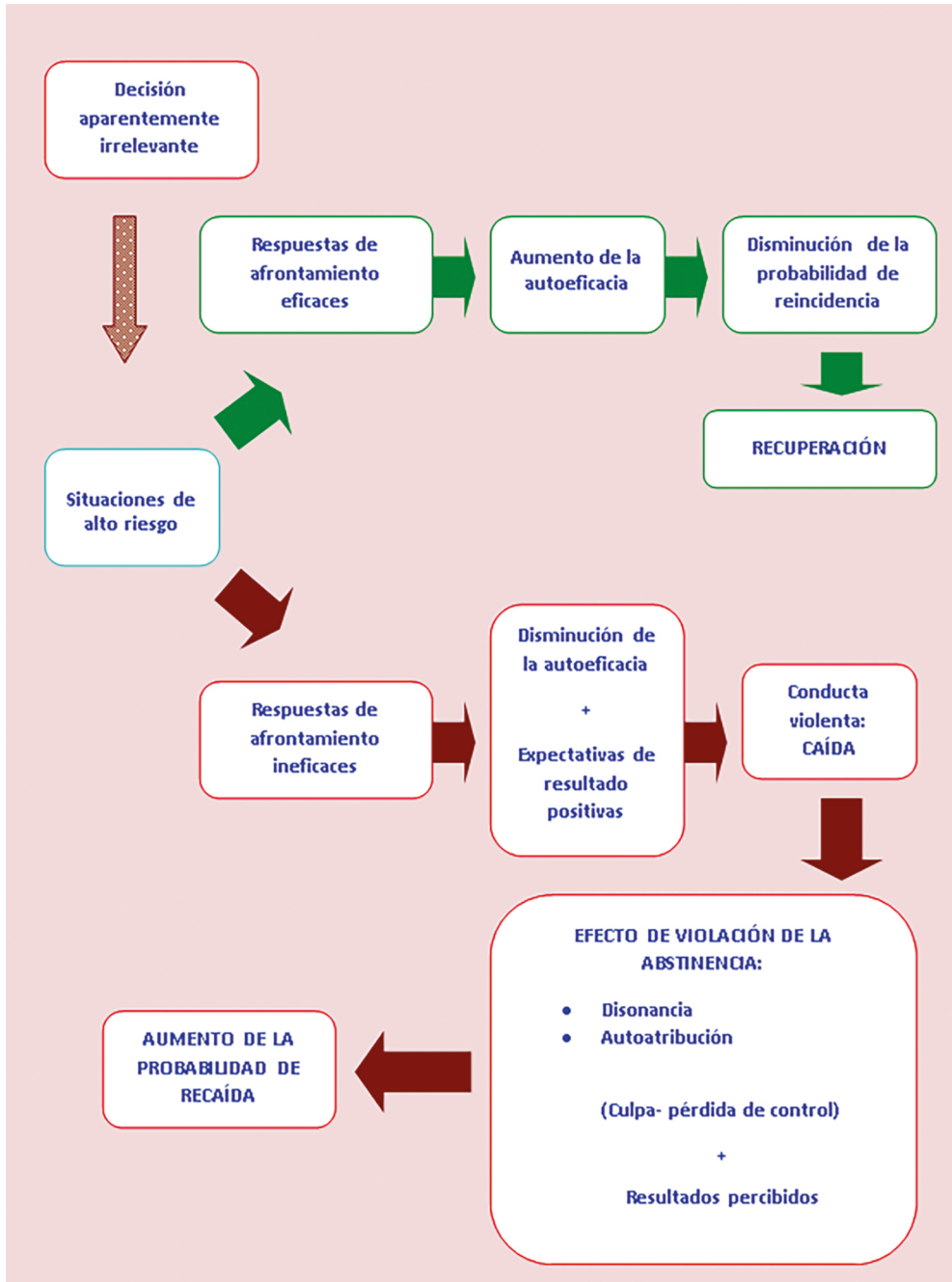
De esta manera, a medida que pasa el tiempo, el individuo puede afrontar eficazmente cada vez mejor las situaciones de riesgo, la percepción de control se incrementa de forma acumulativa y la probabilidad de recaída disminuye (Marlatt, 1993; Marlatt y Gordon, 1985).

Por el lado opuesto del modelo encontramos una serie de condicionantes cognitivos que contribuyen a la recaída final. Las respuestas ineficaces de afrontamiento pueden ocurrir bien por no disponer de ellas en el repertorio de conducta del individuo, o bien por tenerlas bloqueadas o inhibidas. Ante una respuesta poco exitosa disminuye la expectativa de autoeficacia. Además, la probabilidad de lapso o caída es mayor si junto a una baja expectativa de control, aparecen expectativas o anticipación de posibles resultados positivos inmediatos derivados de la conducta inadecuada. Es decir, si se anticipa una recompensa o un beneficio.

La transición de una caída a una recaída viene afectada por las atribuciones y reacciones a esos primeros fallos, en lo que se denomina como efecto de violación de la abstinencia (EVA). Si existe una buena predisposición para no repetir conductas inadecuadas, el fallo producirá una disonancia entre esa conducta y la auto-imagen sobre uno mismo como persona en recuperación o desvinculada. Este estado de malestar consecuente, de baja autoestima y culpa, se puede transformar de forma positiva, con reconocimiento del hecho y comportamiento responsable alternativo, o de forma negativa mediante una racionalización defensiva o con una actitud fatalista o auto-atribución basada en la debilidad y el fallo. Los procesos atribucionales que sitúan la responsabilidad de forma interna, estable (ocurrirá en el futuro si se vuelve a encontrar en la misma situación) y global (ocurrirá en cualquier tipo de situación de riesgo), conducirán, con mayor probabilidad, del lapso a la recaída.

En la siguiente figura se puede observar un diagrama de modelo.

Modelo de Prevención de Recaídas (Marlatt y Gordon, 1985).



Por último, indicar que el Modelo Cognitivo-Conductual de Prevención de Recaídas haya sido reformulado como Modelo Dinámico de Prevención de Recaídas (Witkiewitz y Marlatt, 2004; Marlatt y Witkiewitz, 2005). El modelo dinámico conserva los mismos elementos del anterior, pero pierde su noción jerárquica para establecer relaciones de mutua influencia entre factores distales y proximales y entre factores individuales y contextuales. Los factores distales son predisposiciones estables que incrementan la vulnerabilidad individual, como la historia familiar, la falta de apoyo social, la dependencia emocional, la psicopatología comórbida o la cronicidad de la conducta problemática. Los factores proximales se refieren precipitantes inmediatos que actualizan la probabilidad estadística de cometer un fallo, como las expectativas de autoeficacia y de resultados, la motivación, el EVA, el estado físico, y a las habilidades cognitivas y conductuales de afrontamiento que se dispongan.

En cada situación de riesgo un individuo se enfrenta a un balance de múltiples señales y posibles consecuencias. La respuesta individual puede ser descrita como un sistema de auto-organización de factores distales y proximales.

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES



SESIÓN 1. DETECTANDO DIFICULTADES

Actividad 1.1.1.1. Profundizando en mi conducta.

Actividad 1.1.1.2. El caso de Mohamed.

Actividad 1.1.1.3. Lista de DAIs y factores de riesgo.

SESIÓN 2. AFRONTANDO RETOS

Actividad 1.1.2.1. Mis estrategias de afrontamiento.

Actividad 1.1.2.2. Aceptación del malestar. Arenas movedizas.

Actividad 1.1.2.3. ¿Qué me impide actuar? Derribando las dificultades.

Actividad 1.1.2.4. Entre sesiones: metáfora del jinete.

SESIÓN 3. ESTILO DE VIDA POSITIVO

Actividad 1.1.3.1. Estilo de vida positivo.

Actividad 1.1.3.2. El uso del tiempo.

Actividad 1.1.3.3. Mi compromiso con el cambio. Plan individualizado de prevención de recaídas.

SESIÓN 1. DETECTANDO DIFICULTADES

1. Introducción

Marlatt (1993), junto con sus colaboradores, identifica tres situaciones de alto riesgo asociadas con las tasas de recaídas:

1. Estados emocionales negativos: como por ejemplo ira, frustración, ansiedad, depresión, aburrimiento.
2. Conflictos interpersonales: como por ejemplo problemas matrimoniales, en el grupo de pares, en el ámbito laboral, etc.
3. Presión social: directa o indirecta, relacionada con la conducta indeseada.

Si se produce una situación en la que el sujeto no es capaz de afrontar con éxito una situación de alto riesgo, la probabilidad de recaer aumentará debido a la disminución de su percepción de autoeficacia. Es por esto que las expectativas de resultados desempeñan un papel determinante en la recaída, de tal manera que cuando se anticipa un resultado positivo como consecuencia del comportamiento es más probable que se ejecute.

Después de una experiencia de fallo las personas experimentan, en la mayoría de los casos, emociones negativas como tristeza, decepción, fracaso, que ayudan a disminuir su percepción de autoeficacia y que hace más probable una recaída completa. Este proceso se denominó “efecto de la violación de la abstinencia” EVA.

En esta sesión se trabajará la prevención de recaídas, con el objetivo de mantener el cambio de las variables trabajadas a lo largo de la intervención. Esto implica, por una parte, mejorar las habilidades de tomar conciencia, para evitar las decisiones aparentemente irrelevantes, identificar situaciones de riesgo en la que hay que poner en marcha las habilidades aprendidas y por último mantener y mejorar lo logrado hasta el momento, evitando así la recaída y por tanto el efecto EVA.

2. Objetivos

- Analizar qué elementos influyen en la conducta.
- Identificar y establecer la importancia de las decisiones aparentemente irrelevantes (DAIs).
- Identificar factores de riesgo que nos conducen a una situación de alto riesgo.

3. Contenido psicoterapéutico

Como ya se ha comentado a lo largo del manual, la CONDUCTA ES UN PROCESO que no surge porque sí. Hay siempre una cadena de acontecimientos (internos y externos) que provocan que se actúe de una determinada manera.

Además de la relación que existe entre conducta, emoción y pensamiento, de la que ya se ha hablado anteriormente, son importantes dos elementos más: los antecedentes y las consecuencias que tiene la conducta. Los antecedentes son aquellos aspectos que han

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

ocurrido en la vida de una persona y pueden tener influencia en la conducta actual. Pueden ser remotos o próximos. Las consecuencias son los acontecimientos que siguen al comportamiento y que han sido provocados por éste. Hay consecuencias positivas (refuerzos) y negativas (castigos). Los refuerzos aumentan la probabilidad de que se repita la conducta. Los castigos disminuyen la probabilidad de la conducta, pues cuando una conducta es sancionada, la persona tiende a no actuar más de esa manera para evitar el castigo.

Se muestra continuación un cuadro, con ejemplos de los diferentes elementos que pueden influir en la conducta.

ELEMENTOS IMPLICADOS EN LA CONDUCTA (CUADRO I)		
ANTECEDENTES		
REMOTOS	PRÓXIMOS O PRESENTES	
Victimización familia/amigos/colegio Falta de significado personal Abuso/dependencia de sustancias	Situaciones vitales estresantes Alto nivel de compromiso grupal Abuso de sustancias	
SITUACIONES		
Estados emocionales negativos	Conflictos interpersonales	Presión social
PENSAMIENTOS Y ACTITUDES		
Actitudes y prejuicios contra otras personas, pensamientos que apoyan el uso de la violencia como forma de solución de problemas, pensamientos de venganza por actos cometidos, sentimientos de discriminación y prejuicio, etc.		
EMOCIONES		
Miedo, ira, humillación, odio, culpa, etc.		
COMPORTAMIENTOS		
Consumo de drogas y alcohol, estilo agresivo en la resolución de conflictos, tendencia al aislamiento, agresiones verbales, difusión de la propaganda yihadista, etc.		
CONSECUENCIAS		
A corto plazo, a medio/largo plazo. Refuerzan o castigan de una determinada conducta o acción.		

Fuente: adaptación del Programa Diversidad.

Cuando se acaba un tratamiento, usualmente las expectativas de éxito que se tienen son altas, pero en algún momento quienes han participado en el programa pueden entrar en contacto con situaciones asociadas al radicalismo violento yihadista que pueden influir en su conducta.

La caída se entiende como la ocurrencia de la conducta problema una sola vez en el tiempo y sin que se vuelva a repetir, mientras que la recaída además de la ocurrencia de la conducta problema implica también un retorno al estilo de vida anterior.

La recaída no es un accidente, sigue un proceso y este se inicia con la toma de Decisiones Aparentemente Irrelevantes (DAIs), que se pueden ir tomando de modo automático (gran parte de las conductas que realizamos las hacemos de manera automática, por ejemplo: conducir, levantarnos cuando suena el despertador, ducharse, lavarse los dientes, vestirse).

Así, una DAI puede ser cualquier comportamiento que aparentemente no está relacionado con la conducta problema, pero que nos irá acercando a ella. Cuando encadenamos varias DAI al final nos colocamos en una situación de alto riesgo de recaída.

Independientemente del problema, las recaídas suelen asociarse a tres situaciones de alto riesgo: los estados emocionales negativos, los conflictos interpersonales y la presión social. Cada persona tendrá unos factores de riesgo diferentes, aunque la situación de riesgo sea similar a la de otra persona.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- Decisiones aparentemente irrelevantes.
- Factores y situaciones de riesgo.
- Actuar en modo *Piloto Automático*.
- Análisis Funcional y cadenas de conducta.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Actividad 11.1.1. Profundizando en mi conducta.

Actividad 11.1.2. El caso de Mohamed.

Actividad 11.1.3. Lista de DAIs y factores de riesgo.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad I I . I . I . Profundizando en mi conducta

Se pretende que cada participante profundice su comportamiento a través del análisis funcional, conociendo todos los elementos y aspectos que influyen en la conducta.

En el caso de que quien realice el programa sea una persona del grupo A, se realizará el análisis funcional sobre la conducta que provocó el ingreso en prisión. En el caso de los grupos B y C, lo ideal es realizar el análisis funcional sobre una conducta no permitida que haya ejecutado en prisión y que tenga que ver con el radicalismo violento de carácter yihadista. También se puede recurrir a episodios pasados de vida, que hayamos conocido durante la unidad de identidad o narrativas.

ANTECEDENTES	SITUACIÓN	EMOCIONES	PENSAMIENTOS	CONDUCTAS	CONSECUENCIAS
Me molesta tener que depender económicamente de mi familia	No me han dado plaza en el taller productivo.	Me siento mal, frustrado	Creo que no me han escogido por mi ascendencia marroquí	Busco a alguien con quien desahogarme, y hablamos de la discriminación a la que nos someten	Me siento humillado, quiero hacer algo para sentirme mejor y más fuerte...

Actividad I I . I . 2. El caso de Mohamed

(Adaptado a partir del programa Diversidad)

Se les entrega el texto adjunto para su lectura y posteriormente, se pregunta:

¿Qué ha llevado a Mohamed a cometer la agresión? ¿Cuáles son las Decisiones Apparentemente Irrelevantes que se encadenan hasta llegar a la agresión final?

Para abordar la reflexión sobre el caso de Mohamed es importante que el/la terapeuta se centre no solamente en las DAIs que fue tomando, sino también en la relación entre éstas y sus estados emocionales.

Con este ejercicio se comprueba cómo a partir de una situación inicialmente no relacionada con la agresión, el protagonista va tomando DAIs que finalmente le llevan a cometerla.

El caso de Mohamed

Mohamed tiene 30 años. Nació en Marruecos, pero lleva 5 años viviendo en España. Está en paro, no tiene pareja y vive con su madre. Un día su madre se pone enferma y debe llevarla al hospital. En urgencias tiene que esperar varias horas antes de que ésta pueda ser atendida, debido a la cantidad de gente que allí se encuentra.

Mohamed observa a las personas con las que comparte la sala de espera, la mayoría de ellos españoles, aunque también hay algún extranjero. Pronto empieza a desesperarse por la espera y piensa que a los españoles les están atendiendo en primer lugar, dejando para el final a “los moros” y otros extranjeros. Repasa mentalmente la historia de su familia y surgen otros pensamientos: “Su madre no se “ha matado” a trabajar y ha pagado sus impuestos en España, para que ahora no les atiendan como es debido”, “está harto de ser discriminado por ser musulmán”.

Finalmente, la madre de Mohamed es atendida sin que sea necesario su ingreso en el hospital. Mohamed, lejos de sentirse aliviado, aún está muy indignado por las condiciones en las que su madre ha sido atendida, hasta el punto de que se está planteando realizar algún tipo de queja por el tiempo de espera.

Cuando llega a casa entra en Internet para informarse acerca de cómo tramitar la reclamación y de paso intentar contactar con otras personas que hayan podido encontrarse en una situación similar a la suya.

En algunos foros consultados, varias personas manifestaban las mismas quejas que él: largo tiempo de espera por servicios saturados de pacientes y pésimas atenciones. Mohamed lee atentamente aquellos testimonios que aseguran que el sistema sanitario les discrimina y atiende con prioridad a los españoles. Lo mismo alegaban otras personas en relación a las guarderías o en otros dispositivos, o las situaciones de injusticia que viven en el día a día.

Mohamed está cada vez más indignado y sus pensamientos siguen discurriendo: “¿cómo es posible que nos traten así? ¿Quién trajo la medicina y otras disciplinas científicas a la península?”

En ese momento Mohamed decide llamar a un amigo para ir a tomar algo y despejarse, ha pasado un día muy estresante. Entre copa y copa comenta con su amigo lo sucedido a lo largo del día y comparte con él su indignación acerca de la discriminación diaria y el trato que reciben por ser musulmanes.

Ya de vuelta a casa, y con unas copas de más, se cruza con un grupo de jóvenes españoles que comentan algo cuando Mohamed pasa a su lado. Mohamed se encara a ellos, comienza a insultarles, hasta que finalmente tira a uno de los chicos de un empujón y empieza a darle patadas en el suelo.

Actividad 11.1.3. Decisiones aparentemente irrelevantes y factores de riesgo

- a) Basándonos en los ejercicios y dinámicas previamente trabajadas en el módulo de identidad personal y en el módulo de narrativas, cada participante deberá establecer

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

una lista de decisiones aparentemente irrelevantes (DAIs) para así tener una visión clara de las diferentes decisiones que en el pasado le ha llevado a estar en situaciones de alto riesgo.

- b) Posteriormente, las personas que realizan el programa deben elaborar su propio listado de factores de riesgo, que estarán asociados a cada una de las DAI que hemos trabajado en el apartado anterior. Para ello se podrán utilizar la siguiente lista de factores de riesgo.

FACTORES DE RIESGO

- Pasar bastante tiempo solo o estar aislado.
- Estados emocionales negativos: rabia, ira, enfado.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Sentimiento de indefensión o agravio personal.
- Estados de ánimo como ansiedad o depresión.
- Baja autoestima.
- Estar ocioso y no participar en actividades.
- Aburrimiento.
- Ausencia de planes de futuro.
- Consumo excesivo de alcohol.
- Consumo de sustancias tóxicas.
- Interpretación de la información que nos llega del medio que nos rodea.
- La percepción del mundo.
- Creencias personales y valores culturales muy arraigados.
- Lugar de residencia o entorno de crianza.
- Impulsividad en su conducta.
- Antecedentes de conducta violenta.
- Sufrir u observar críticas, burlas o humillaciones.
- Tener símbolos religiosos.
- Conversión religiosa en el último periodo de tiempo.
- Tendencia a la organización colectiva de actos religiosos.
- Justificación y afinidad con colectivos violentos.
- Pensamientos o conductas extremistas.
- Antecedentes de pensamiento/comportamientos violentos en familia de origen.

SESIÓN 2. AFRONTANDO RETOS

1. Introducción

Una vez que las personas son conscientes de que las recaídas son posibles y que hay una serie de decisiones aparentemente irrelevantes y factores de riesgo que aumentan la probabilidad de que la conducta no deseada se desarrolle, es momento de que cada participante recuerde y refuerce las estrategias aprendidas a lo largo del programa, (junto con otras nuevas técnicas que van aprender en esta unidad) para intentar evitar la recaída.

Además de la puesta en marcha de las estrategias de afrontamiento, es importante que la persona tome conciencia de las dificultades u obstáculos que le pueden impedir poner en marcha dichas herramientas. También, pues afecta a la probabilidad de que se produzca la recaída, es importante reforzar las habilidades de aceptación de los eventos negativos internos, lo cual ya se ha trabajado en unidades anteriores de este manual.

Existe una gran diferencia entre resignarnos ante las emociones y los pensamientos que nos surgen cuando tenemos un problema y aceptarlos. A través del uso de metáforas se intentará enseñar a las personas a que los acepten y no luchen contra ellos, ya que no son el enemigo a abatir. Las personas podemos cambiar nuestra forma de actuar, pero de nada nos vale luchar contra algo que es natural en nosotros (recuerdos, imágenes, pensamientos, emociones, sensaciones físicas, etc.). El objetivo es brindar la posibilidad de considerar la aceptación como una alternativa al control.

2. Objetivos

Los objetivos específicos que se van a trabajar en esta sesión son los siguientes:

- Entrenar habilidades de afrontamiento ante situaciones de riesgo.
- Anticipar las posibles dificultades que puedan surgir.
- Reforzar las habilidades de aceptación de los eventos negativos.

3. Contenido psicoterapéutico

Littman ha señalado cuatro estrategias fundamentales de afrontamiento en situaciones riesgo de recaída (Littman et al., 1984):

- Pensamiento positivo/resiliente.
- Pensamiento negativo (centrado en las consecuencias negativas de la conducta y la recaída).
- Evitación de situaciones/distracción.
- Búsqueda de apoyo social.

El desarrollo del pensamiento positivo puede realizarse a partir del trabajo realizado en la unidad de resiliencia sobre optimismo inteligente. Recordemos que se hacía referencia a un optimismo realista. Una persona que posee dicha característica se hace una imagen

muy clara de su situación vital: se centran en lo positivo, pero sin perder de vista las dificultades y elementos negativos.

En la unidad de resiliencia se hacía referencia a que el optimismo de las personas resilientes se basa en la confianza de que, la vida vista en su conjunto, depara más experiencias buenas que malas. Se considera además que de todas las dificultades se puede sacar una ganancia. Supone tener esperanza y confianza en que se encontrará una salida, pero teniendo conciencia de las dificultades y esfuerzos que ello implica. Podemos tener una visión optimista del mundo y de nosotros.

A lo largo del manual, además del cultivo del optimismo inteligente, se han mostrado diversas formas en las que se puede fomentar el pensamiento positivo. Se resumen a continuación las principales estrategias:

- Llevar un estilo de vida saludable, con práctica de deporte.
- Practicar hobbies y/o aficiones.
- Relacionarse con otras personas.
- Usar el humor.
- Cultivar la gratitud.
- Reconocer los logros personales.
- Mantener la esperanza.
- Practicar la autocompasión.

Podemos gestionar el pensamiento a través de las auto instrucciones. Las auto-instrucciones son una técnica cognitiva diseñada originalmente por Meichenbaum, en 1977, y forman parte de lo que él llamaba entrenamiento en auto-instrucciones. La técnica en sí es algo distinta de la propuesta que aquí va a trabajarse, aunque el objetivo será el mismo. Las auto-instrucciones ayudan a modificar el diálogo interno de la persona, para facilitar el poder afrontar una determinada tarea, situación o acontecimiento. Ya han sido trabajadas en unidades anteriores de este manual.

En nuestro caso, las auto-instrucciones nos permitirán mantener el control ante una situación en la podríamos sufrir una recaída. Se trata de formular frases cortas, enfocadas –principalmente– hacia las consecuencias negativas que experimentaré si recaigo. Por ejemplo: 'Si comparto un video violento sobre la yihad, me sentiré culpable y entraré otra vez en el bucle'.

Estas consecuencias serán acontecimientos que tengan un efecto lo suficientemente impactante a nivel emocional como para que puedan ayudarme a frenar la acción de en un momento dado.

Cuando la persona se encuentra en una situación de riesgo, cuando siente que está tomando una decisión arriesgada aparentemente irrelevante, es bueno que utilice las auto-instrucciones, que ponga en marcha su diálogo interno.

La evitación supone alejarse de situaciones en las que se van a dar factores de riesgo. Por otro lado, según Vázquez (2003) las técnicas de distracción pueden ser también adecuadas para reducir la intrusividad de pensamientos indeseables, aunque el efecto sea más bien transitorio. Por ejemplo, se ha comprobado que la música alegre tiene un efecto positivo en personas con depresión (Blackburn y Davidson, 1990). Suponen la instalación de una capacidad para situar el foco de atención fuera de uno mismo y, en este sentido, cabría hablar más bien de refocalización atencional, lo que, en muchos casos, supone para la persona centrarse en la realidad exterior dejando de lado su mundo interior.

Es importante obtener información sobre las fuentes de distracción que puedan ser útiles para cada caso (salir a la calle y contar el número de coches rojos, acompañar cantando las canciones de la radio, hacer crucigramas, ponerse a hacer cosas de la casa, ponerse a recordar cosas positivas del día o la semana anterior, etc.).

En general, las actividades que suponen una mayor implicación conductual, una mayor atención a elementos externos, un mayor empleo de recursos cognitivos y, sobre todo, un mayor contenido social, suelen tener una mayor eficacia (Vázquez y Ring, 1996).

En relación a la búsqueda de apoyo social, es importante hacer referencia a lo trabajado en la unidad de familias y resiliencia. Así pues, la información o consejo de ciertas personas significativas para el sujeto, puede influir directamente sobre la evaluación que éste hace de la situación difícil o crisis, y finalmente, sobre el tipo de estrategias que utilizará. De modo indirecto, el apoyo emocional que ofrecen también puede incrementar la autoestima y la sensación de control, facilitando la puesta en marcha de sus estrategias de afrontamiento. De este modo, las distintas formas de apoyo que pueden prestar los miembros de la red social, provocarán diferentes efectos sobre los procesos de afrontamiento del sujeto. Por ejemplo, la familia puede ayudar a mantener la respuesta emocional del sujeto dentro de unos niveles adaptativos, mientras que el resto de miembros de la red social puede proveer información acerca de nuevas estrategias de afrontamiento que el sujeto desconocía o no había puesto en práctica (Rodríguez-Marín et al, 1993).



Ideas y sugerencias.

Se recomienda recuperar la actividad “Los pilares que me sostienen” de la Unidad de Resiliencia (sesión de apoyo social), para profundizar en el papel de las personas más cercanas al participante para evitar la conducta problema.

Autores como Linehan (2003) incluyen entre las estrategias para evitar retrocesos el entrenamiento en habilidades para tolerar el malestar, gestionar las crisis y para aceptar la vida tal y como es en un momento dado. Marlatt, en sus últimas aportaciones, también

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

concedió gran importancia al papel del afecto y el pensamiento positivos, incluyendo la práctica de técnicas de meditación y *mindfulness* en sus intervenciones terapéuticas para aumentar el umbral de auto-observación y autocontrol (Marlatt y Witkiewitz, 2011). Se trataría pues, de retomar el trabajo desarrollado en la unidad de resiliencia, que permite la aceptación de los eventos negativos tanto internos (pensamientos, sentimientos y emociones) como externos.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- Estrategias de afrontamiento ante situaciones de riesgo.
- Aceptación del malestar.
- Estilo de pensamiento positivo y negativo.
- Dificultades existentes a la hora de afrontar situaciones de riesgo.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Actividad 11.2.1. Mis estrategias de afrontamiento.

Actividad 11.2.2. Aceptación del malestar. Arenas movedizas.

Actividad 11.2.3. ¿Qué me impide actuar? Derribando las dificultades.

Actividad 11.2.4. Entre sesiones: metáfora del jinete.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 11.2.1. Mis estrategias de afrontamiento

A partir de la lista de factores de riesgo de la sesión anterior, cada participante debe generar diferentes alternativas de respuesta utilizando las estrategias de afrontamiento trabajadas en la sesión u otras técnicas aprendidas a lo largo del programa, de tal forma que se evite la comisión de comportamientos no lícitos relacionados con la radicalización violenta.

FACTOR DE RIESGO	ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO

Actividad 11.2.2. Aceptación del malestar. Arenas movedizas

Se presenta a cada participante la metáfora “Arenas Movedizas” que se encuentra a continuación para después plantear las siguientes preguntas:

- ¿Sueles “luchar” contra los pensamientos y emociones negativas que te surgen en el día? ¿qué consecuencias tiene?
- ¿Utilizas alguna de las técnicas que favorecen la aceptación aprendidas en este programa? (por ejemplo, las estrategias trabajadas en la unidad de resiliencia o autoeficacia).
- ¿Qué ocurre cuando aceptas tus pensamientos, emociones, etc.?

Arenas Movedizas

(tomado de <http://www.nuecesyneuronas.com/aceptacion/>)

“Si estuvieras atrapado en arenas movedizas, lo primero que intentarías hacer es salir de ellas, pero **cuanto más intentas escapar, más te sumerges**. Cuánto más luchas, más te hundes.

Cuánto más intentamos luchar contra un pensamiento, una emoción, un hecho o situación exterior, etc., más grande y pesado se vuelve, y más nos hundimos”.

Esta metáfora de la terapia de aceptación y compromiso refiere a **cómo las personas suelen esforzarse para sentirse bien en todo momento, recurriendo a la evitación**. Sin embargo, esto no le ha dado buenos resultados.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Es importante tener en cuenta que, en nuestro día a día, hay muchas emociones o pensamientos que no deseamos tener, pero **mientras más evitemos o peleemos contra ellos más se quedarán con nosotros.**

La alternativa es convivir con ellos, aceptarlos con amabilidad y poder observar estas experiencias como lo que son: solo pensamientos y emociones, sin juzgarlas ni valorarlas.



Ideas y sugerencias.

“En este momento se puede retomar el concepto de defusión de la ACT trabajado en la unidad de valores. Se trata de que retome la idea de que el/la participante no es sus pensamientos, sus emociones, etc. (Actividad 8.2.4. El yo observador)”.

Actividad 11.2.3. ¿Qué me impide actuar?: derribando las dificultades (tomado del Programa Diversidad).

Se entrega la ficha que aparece a continuación. Se recordará que las causas de no afrontar adecuadamente las situaciones de riesgo pueden tener diversos orígenes: en ocasiones puede que no se disponga de las habilidades suficientes, pero en otras, se decide no ponerlas en práctica (bien por falta de motivación, presión de grupo, expectativas de fracaso, etc.).

¿Qué me impide actuar?: derribando las dificultades

A continuación, elabora una lista con tus **OBSTÁCULOS** para evitar situaciones de riesgo. Se refiere a las razones por las que, aun sabiendo lo que debes hacer para evitar una situación de riesgo, te impiden llevarlo a la práctica:

Elabora ahora una lista con posibles **ALTERNATIVAS** que te permitan superar las dificultades mencionadas en el ejercicio anterior:

Actividad 11.2.4. Entre sesiones: metáfora del jinete

Se entrega a los participantes la siguiente metáfora para que reflexionen sobre ella. Así mismo se les presentan una serie de preguntas para profundizar en el análisis del contenido de su contenido.

Metáfora del jinete

(tomado de <https://plda.vigo.org/fotos/biblioteca/ACTIVIDADES/CURSO%20ACTUALIZACION/161018%20-%20MManhas.pdf>)

Imagine un jinete que lleva las riendas de su caballo. Cabalga en la dirección que le importa y lo hace por diferentes superficies y en diferentes temperaturas. Cuando cabalga, a veces el caballo le hace ladearse, casi lo tira al suelo, aunque las riendas las lleve el jinete. El jinete tiene que hacer grandes esfuerzos para volver a colocarse en el lomo del caballo. Poco después se da cuenta que casi roza el suelo y el caballo va algo desbocado. Cree que nunca volverá a coger las riendas...

A veces se encuentra tirado en el suelo sin apenas saber cómo ha llegado allí. Otras veces recuerda bien como se fue ladeando, y lo fue dejando hasta que casi cae del caballo. En todas estas ocasiones el jinete se incorpora y retoma las riendas. No le gustaba pasar por esto, pero o tomaba otra vez las riendas o quedaba a merced del caballo. La práctica que adquirió ladeándose y levantando fue mucha, así que cada vez se ladeaba menos y lo notaba antes, de manera que aunque en cualquier momento podía caer, ahora tenía mucha práctica semicayéndose del caballo y situándose en el lomo. Además, adquirió mucha práctica en sujetar las riendas y valorar por donde cabalgar.

- *¿Te sientes identificado/a con el jinete?*
- *¿Qué aspectos de tu vida hacen que a veces no lleves bien las riendas?*
- *¿Cómo notas tú que te vas desviando de tu objetivo?*
- *¿Qué puedes hacer en esos momentos? ¿Cuáles son tus estrategias ante las situaciones de riesgo para “evitar tu caída del caballo”?*
- *¿Notas qué has aumentado tu control a lo largo del programa? Justifica tu respuesta.*

SESIÓN 3. ESTILO DE VIDA POSITIVO

1. Introducción

En ocasiones llevar un estilo de vida negativo, nos acerca a las DAIs y a los factores de riesgo. Por ello, es importante desarrollar un estilo de vida saludable, con un ocio positivo, que fomente el bienestar de las personas, les conecte con lo que es importante para ellas (sus bienes primarios) y por tanto les aleje de situaciones donde pueda existir más riesgo de que se desencadene una conducta problemática.

Además, en ocasiones no somos conscientes de la cantidad de tiempo que ocupamos en actividades que no nos aportan nada, por lo que también conviene reflexionar sobre el uso que cada persona hace de su tiempo.

Por otro lado, estamos ya en los momentos finales de la intervención, y es fundamental en este momento dotar a cada participante de más herramientas personales para evitar la recaída. Por ello, en esta sesión se elaborarán los planes individuales de prevención de recaídas. Se trata de señalar nuevamente la importancia de estar preparados para lo que pueda pasar utilizando aquellos aspectos que sean más útiles y eficaces para cada persona. Puesto que cada persona tiene sus factores de riesgo específicos y las estrategias de afrontamiento también tienen un carácter personal, se finalizará la sesión con la elaboración de un plan individualizado de prevención de recaídas.

2. Objetivos

Los objetivos específicos que se van a trabajar en esta sesión son los siguientes:

- Conocer la importancia que tiene el desarrollo de un estilo de vida positivo para prevenir las conductas no lícitas relacionadas con la radicalización violenta.
- Desarrollar un estilo de vida positivo en cada participante.
- Optimizar el uso del tiempo de una forma provechosa.
- Aprender a usar el tiempo libre y el ocio de una manera adecuada.
- Elaborar planes individuales de prevención de recaídas.

3. Contenido psicoterapéutico (adaptado a partir del programa Diversidad)

Existen muchas definiciones del concepto estilo de vida, pero de manera sencilla podemos decir que se trata del modo de vivir que tiene cada persona. El conjunto de comportamientos que habitualmente tiene una persona en su vida diaria, aunque algunas veces estos comportamientos son saludables y en otras ocasiones son nocivos para la salud. Los estilos de vida reflejan además las actitudes, valores y la visión del mundo de cada individuo.

El concepto de estilo de vida positivo incluye muchos aspectos, tales como la alimentación, la salud, y otros elementos que forman parte de nuestra vida diaria, y que contribuyen a que nuestra vida sea no solo saludable, si no, también rica, creativa y satisfactoria. Contribuyen a la que persona sea más feliz y presente niveles de bienestar más elevados

Cambiar ciertos hábitos de nuestra vida diaria para adoptar un estilo positivo puede facilitarnos la prevención de una recaída, ya que con ello evitaremos la aparición de muchos factores de riesgo. A lo largo del día tenemos ciertas obligaciones y responsabilidades con las que hemos de cumplir, tales como acudir a nuestro trabajo o

estudios, y que nos mantendrán ocupados/as gran parte de nuestro tiempo, pero también dispondremos de tiempo libre, que tendremos que aprender a administrar y utilizar adecuadamente para no caer en viejos hábitos que nos acerquen a las conductas problemáticas.

Se conoce como tiempo libre a aquel tiempo que la gente le dedica a las actividades que no corresponden a su trabajo formal ni a tareas domésticas esenciales, es decir, se trata del tiempo que nos sobra cuando hemos cumplido nuestros deberes. Lo normal es que usemos ese tiempo y lo usemos en algo productivo o entretenido.

Durante el tiempo libre, desarrollamos nuestro ocio. El ocio es definido por la RAE (2021) como la cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad; presenta también otras acepciones donde se hace hincapié en la diversión u ocupación reposada y en el tiempo libre de una persona. Según De Valenzuela et al. (2018), el ocio se interpreta de manera implícita como el desarrollo de prácticas que comportan experiencias y vivencias que son trascendentes para el ser humano y que, a su vez, satisfacen expectativas tanto personales como sociales. Además, supone un elemento esencial para la realización personal, junto con un factor fundamental para el desarrollo y la cohesión social (Rodríguez et al., 2018).

El problema sobreviene cuando dedicamos nuestro tiempo libre y consideremos como ocio actividades que no contribuyen a mejorar nuestro bienestar y que no son acordes con nuestros bienes primarios (lo que es importante para nosotros, hacia dónde queremos dirigir nuestra vida) y nos acercan a factores de riesgo. También ocurre que, en ocasiones, dedicamos un tiempo excesivo a determinadas actividades y eso nos supone sacrificar otras cosas que también son importantes en nuestra vida. Por ejemplo, utilizar las redes sociales no tiene nada de malo, pero esas redes nunca pueden constituir nuestro único modo de relacionarnos con los demás.

Una parte exitosa del control de las conductas problema es tener un plan para enfrentar las situaciones de alto riesgo para que no se conviertan en recaídas.

Tener un plan es bueno porque:

- No siempre es posible evitar situaciones de riesgo o estas aparecen sin que nos lo propongamos.
- Lo has preparado tú, con ayuda de todos, y así sabrás mejor lo puedes hacer en un momento dado.
- Tendrás varias alternativas de acción y podrás elegir la más adecuada.
- Te sentirás con mayor confianza.
- Te sentirás mejor y harás sentir mejor a los que se preocupan por ti.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

Se dedicarán 15/20 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar las IDEAS CLAVE de lo trabajado en la sesión anterior.
- Revisión de las tareas ENTRE SESIONES.

Contenido conceptual

Breve descripción de los conceptos fundamentales de la presente sesión:

- Estilo de vida positivo.
- Uso del tiempo libre como fuente de bienestar personal.
- Funciones y ventajas de contar con un plan individualizado de prevención de recaídas.

Sería aconsejable entregar un breve resumen de estos conceptos.

Actividades

Se realizarán las siguientes actividades, priorizando cada terapeuta la realización de las mismas en función del tiempo disponible.

Actividad 11.3.1. Estilo de vida positivo.

Actividad 11.3.2. El uso del tiempo.

Actividad 11.3.3. Mi compromiso con el cambio. Plan individualizado de prevención de recaídas.

Cierre y despedida

Se dedicarán 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Resumen de las IDEAS CLAVE aprendidas en la sesión.
- Explicación de las TAREAS ENTRE SESIONES.

5. Actividades

Actividad 11.3.1. Estilo de vida positivo

(tomado del programa DIVERSIDAD)

Se entrega la siguiente ficha para poder definir el concepto de estilo de vida positivo así como los aspectos que lo componen. Una vez realizado el ejercicio se revisarán las respuestas y se favorecerá la reflexión planteando preguntas como:

¿Qué beneficios se obtienen al llevar un estilo de vida positivo?, ¿qué consecuencias negativas pueden derivarse de no llevar un estilo de vida positivo?, ¿Cómo se relaciona el estilo de vida positivo con la prevención de recaídas?

Durante el análisis del ejercicio es importante destacar que muchas de las conductas marcadas con el símbolo negativo se corresponden con los factores de riesgo analizados en sesiones anteriores.

Estilos de vida

A continuación marca con el símbolo (+) o (-) las conductas de la lista en función de si piensas que forman parte de un estilo de vida positivo o negativo respectivamente. Puedes añadir otros ejemplos que se te ocurran.

Hacer una dieta equilibrada
Automedicarse
Priorizar el contacto con amigos “virtuales” frente al contacto con amigos “reales”
Consumir drogas
Hacer una vida sedentaria
Practicar deporte
Mantener una actitud optimista a pesar de los problemas
Pasar muchas horas frente al televisor/el ordenador/el teléfono móvil...
Dar por cierto lo que vemos en televisión o en Internet en lugar de cultivar el espíritu crítico
Pasar poco tiempo con la familia
“Vivir para trabajar”
Trasnochar habitualmente
Otros: (especificar)

Actividad 11.3.2. El uso del tiempo

Se presenta el siguiente video, sobre cómo aprovechar más el tiempo en el día a día.

https://www.youtube.com/watch?v=mf_jy3UGYZE

Posteriormente, se presenta este segundo video, que hace referencia a cómo usar el tiempo libre de forma adecuada.

<https://www.youtube.com/watch?v=AJTADqkPEcQ>

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Finalmente, se plantean las siguientes preguntas para la reflexión de cada participante:

- *¿Crees que haces un uso adecuado de tu tiempo?*
- *¿Cómo crees que puede influir el uso de tu tiempo en las recaídas en conductas no lícitas relacionadas con la radicalización violenta?*
- *¿En qué actividades deberías invertir menos tiempo? ¿en cuales más?*
- *Indica cuales son “tus enemigos” del tiempo, las barreras que te impiden hacer un uso adecuado de tu tiempo libre.*
- *Señala ahora alternativas para superar dichas dificultades.*

Actividad 11.3.3. Mi compromiso con el cambio. Plan individualizado de prevención de recaídas (tomado del programa PICOVI)

Se presenta el siguiente cuestionario para que sea cumplimentado por cada participante.

Escoge o señala una de las situaciones que te preocupan como posibles desencadenadoras de una posible recaída. Descríbela con detalle.

Si esto ya te ocurrió en el pasado, intenta recordar señales de alerta tempranas que mañana podrían serte útiles. También puedes tratar de imaginar cuáles podrían ser estas señales.

¿Qué hiciste entonces? Descríbelo con detalle.

Si te volviera a ocurrir ¿Cuál sería ahora tu objetivo?

Y con lo que ahora sabes ¿cómo podrías actuar para conseguir tu objetivo?

- *¿Qué te dirías a ti mismo?*
- *¿Qué harías y qué no harías?*
- *¿Qué dirías y cómo?*

¿Qué personas o recursos te podrían ayudar? ¿Qué te gustaría que hicieran?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Valenzuela Bandín, A. L., Gradilla Perna S, R. y Carde Gómez, J. A. (2018). Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex) tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 31, 33-47.

Linehan, M. (2003). *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite*. Paidós.

Littman, G.K., Stapleton, J., Oppenheim, A.N., Peleg, M. y Jackson, P. (1984). The relationship between coping behaviours, their effectiveness and alcoholism relapse and survival. *British Journal of Adicción*, 79, 283-291.

Marlatt, G. A. (1993). La prevención de recaídas en las conductas adictivas: Un enfoque de tratamiento cognitivo-conductual. En M. Casas y M. Josep (eds.), *Recaída y prevención de recaídas* (pp. 137-160). Sites: Editions end Neurosciences.

Marlatt, G. A. y Gordon, J. R. (eds.) (1985). *Relapse prevention: maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors*. Guilford press.

Marlette, G.A. y Witkiewitz, K. (2005) Relapse Prevention for Alcohol and Drug Problems. En G.A. Marlatt y D.M. Donovan (eds.). *Relapse Prevention (Second Edition). Maintenance Strategies in the Treatment of Addictive Behaviours*. Guilford Press.

Meichenbaum, D. (1977). Cognitive behaviour modification. *Cognitive Behaviour Therapy*, 6(4), 185-192.

Rodríguez, A. E., López, F. y González S. A. (2018): El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 31, 81-92.

Rodríguez-Marín, J., Pastor, M.A. y López-Roig, S. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. *Psycothema*, 5, 349-72.

Vázquez, C. (2003). *Técnicas cognitivas de intervención clínica*. Editorial Síntesis.

Vázquez, C. y Ring C. (1996) Estrategias de afrontamiento ante la depresión: Un análisis de su frecuencia y utilidad mediante el Coping Inventory of Depression (CID). *Psicología Conductual*, 4, 9-28.

Witkiewitz, K. y Marlatt, G.A. (2004). Relapse Prevention for Alcohol and Drug Problems. *American Psychologist* 59(4), 224-235. Disponible en: ada1.washington.edu/.../Marlatt_Relapse%20prevention.pdf

Unidad 12. Cierre del programa y seguimiento

I. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

En esta última sección del manual se exponen, en primer lugar, los objetivos y actividades destinadas a cerrar formalmente el programa de tratamiento realizado, y a continuación, el seguimiento de la intervención mediante sesiones planificadas. Las actividades propuestas pueden realizarse tanto en formato individual como grupal.

La sesión de cierre bien podría extenderse a dos en caso de contar con un grupo de tamaño medio. El plan de seguimiento consta al menos de 4 sesiones, a realizar a los tres, seis, nueve y doce meses después de cerrar el programa. Estas sesiones comienzan con *una puesta al día* en la que cada participante expone lo que considere más relevante que le haya sucedido desde el último encuentro, es decir sus vivencias, acontecimientos, emociones sentidas... Finalizada la ronda de exposiciones, y sus devoluciones, se pasa a realizar la actividad propuesta, todas ellas encaminadas a fortalecer la disposición personal para mantener los logros alcanzados durante el programa que hemos compartido.

2. DESARROLLO DE LAS SESIONES



SESIÓN DE CIERRE DEL PROGRAMA (1-2 SESIONES)

Actividad 12.1.1. Cuestionario.

Actividad 12.1.2. Complementando el cuestionario de evaluación.

Actividad 12.1.3. Cabos sueltos.

Actividad 12.1.4. Dar y recibir *feedback*.

Actividad 12.1.5. Para finalizar: Dando regalos.

Actividad 12.1.6. Para finalizar: Recordatorios importantes.

SESIONES DE SEGUIMIENTO (4 SESIONES)

Actividad Primera sesión: Dinámica de la doble personalidad.

Actividad Segunda sesión: La fábula del Herrero.

Actividad Tercera sesión: La tienda de la Verdad.

Actividad Cuarta sesión: El mejor día de mi vida.

Actividad adicional: Miedo al fracaso.

SESIÓN DE CIERRE DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

1. Introducción

El cierre formal del programa forma parte de un proceso final cuyo objetivo es consolidar todo aquello que se ha aprendido a lo largo de la intervención. Este proceso de cierre comenzó, por tanto, en la unidad previa destinada a prevenir recaídas. En sus sesiones se han recapitulado y sintetizado varios meses de trabajo en un esquema de afrontamiento de posibles situaciones futuras de riesgo.

Al finalizar este proceso, quienes han participado en el programa deben sentirse lo suficientemente seguros y capaces de tener éxito y confiar en sus recursos personales, en definitiva sentirse empoderados y autónomos.

El cierre del programa no debe suponer una ruptura total de la relación entre las personas que forman el grupo y terapeutas, sino que es importante dejar una puerta abierta para establecer contactos futuros, sean programados o cuando esto se considere necesario o conveniente por alguna de las partes.

También es el momento de mostrar un agradecimiento mutuo por todo lo vivido durante el programa, agradecimiento entre todas las partes protagonistas.

Antes de concluir la sesión se fijará la fecha de la primera sesión de seguimiento, o en su caso se fijará el procedimiento para su convocatoria.

2. Objetivos

- Realizar una evaluación personal sobre lo que se ha logrado y lo que no a lo largo de la intervención.
- Compartir la experiencia vivida.
- Proporcionar y recibir *feedback*.
- Fortalecer los sentimientos de grupo.
- Despedirse.

3. Contenido psicoterapéutico

Si se realiza el programa de tratamiento en formato individual, la finalización de la intervención puede ajustarse en gran medida al logro de los objetivos particulares que se propusieron al iniciarlo. Sin embargo, en un tratamiento grupal pautado, la evolución de las personas que lo integran suele ser desigual. Nos podremos encontrar, por tanto, con diferentes reacciones ante la clausura del programa, así como necesidades individuales diferenciadas que se deberán tomar en consideración a la hora de programar la fase de seguimiento posterior.

Las actividades a realizar en grupo pondrán lo anterior de manifiesto, a través de la comparación de las distintas valoraciones que se realicen del programa y de los *feedbacks* que se proporcionen.

Las evaluaciones sobre el proceso terapéutico ayudarán a mejorar la intervención. Es momento también de tomar en consideración los motivos de las posibles bajas que se hayan producido, para tratar de entender sus causas y remover posibles obstáculos.

Por todo ello, resaltaremos la importancia de esta sesión o sesiones de cierre y se fomentará una reflexión sincera, recordando aquellos objetivos y situaciones de partida que conformaron las sesiones motivacionales iniciales.

Aún en esta fase final del programa, para algunas personas puede resultar difícil valorar y ofrecer *feedback* a sus compañeros/as, porque les cueste elogiar, por temor a hacer críticas negativas o por no querer finalizar el programa de forma tensa. Es por ello que la última de las actividades a realizar evita estos aspectos y trata de fortalecer los sentimientos de grupo.

Seguir fortaleciendo los sentimientos de grupo y el apoyo mutuo que han encontrado en él, ayudará a comprender y comprometerse con las futuras sesiones de seguimiento que se programen, o incluso favorecer la participación en otros programas y actividades.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

El/la terapeuta dedicará 10-15 minutos a los siguientes aspectos:

- Repasar lo trabajado de la sesión anterior.
- Breve descripción de los contenidos y metodología de la sesión.

Actividades

Actividad 12.1.1. Cuestionario.

Actividad 12.1.2. Complementando el cuestionario de valoración.

Actividad 12.1.3. Cabos sueltos.

Actividad 12.1.4. Dar y recibir *feedback*.

Actividad 12.1.5. Para finalizar: dando regalos.

Actividad 12.1.6. Para finalizar: recordatorios importantes.

5. Actividades

Actividad 12.1.1 Cuestionario

El siguiente cuestionario se entregará preferiblemente al finalizar la sesión anterior como actividad entre-sesiones. Si se ve necesario se realizará algún tipo de aclaración sobre el contenido, aunque conviene no hacer sugerencias sobre la información que se puede incluir en las respuestas. La pregunta número 10 se refiere a si se han cumplido las expectativas iniciales que cada cual tenía sobre el programa. Estas expectativas pudieran haber sido inicialmente negativas o positivas (no será útil/será genial), dependiendo no solo de los objetivos y contenidos de la intervención sino también de las distintas motivaciones para iniciarlo.

Por turnos, cada persona irá leyendo todas sus respuestas al cuestionario. Es el momento para que grupo ofrezca *feedback* entre sus componentes, bien tras una intervención particular o al finalizar la primera ronda de exposiciones. Estas impresiones grupales y las que posteriormente nosotros realicemos, deben destacar el esfuerzo realizado y los cambios positivos. Aunque la crítica no está prohibida, de darse debe estar modulada con el refuerzo positivo. Los meses de trabajo y tiempo invertido, así como las expectativas de beneficio, también puede dar lugar a un efecto de deseabilidad social que tendremos presente.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN

A continuación tienes una serie de preguntas que te ayudarán a valorar cómo este programa de tratamiento te ha ayudado a mejorar como persona. Para ello debes tomarte tu tiempo, reflexionar y ser sincero/a contigo.

1. ¿Qué es lo que has aprendido?

2. ¿Qué te ha sorprendido de ti mismo/a?

3. ¿Qué es lo que más te gustó?

4. ¿Y lo que menos?

5. ¿Qué te ha aportado el grupo?

6. ¿Qué te han aportado los y las terapeutas?

7. ¿Qué aspectos de ti crees que deberías continuar trabajando?

8. ¿Algo que agradecer? ¿A quién?

9. Una pregunta que todavía tengo es:

10. Finalmente ¿El programa era lo que esperabas? Por qué sí/por qué no

11. ¿Estarías dispuesto/a a participar en sesiones de seguimiento?

Actividad 12.1.2. Complementando el cuestionario de valoración

Para trabajar de una forma más vivencial y espontánea, con el cuestionario anterior se sugiere que, tras haber respondido por escrito a las preguntas planteadas, se dediquen unos minutos de reflexión individual sobre cómo ha transcurrido el proceso terapéutico, sobre cómo éste les ha influenciado o transformado. A continuación, pediremos que cada cual lo simbolice con una palabra o mediante un dibujo.

Otra alternativa para complementar el cuestionario consiste en situar tres sillas vacías en el centro de la sala. Cada persona se sentará sucesivamente en cada una de ellas, las cuales representan:

- *Cómo me encontraba al comenzar el programa.*
- *Cómo he ido evolucionando, como me he ido sintiendo.*
- *Cómo me voy.*

Esta misma dinámica la podemos utilizar para cerrar la sesión de despedida, en lugar de enfocarla en el propio proceso terapéutico:

- *Cómo llegué hoy.*
- *Cómo me sentí durante la sesión.*
- *Cómo me voy.*

Como actividad fuera de sesión también podemos pedir que tras estas reflexiones se realice una **carta experta** (ver PRIA-MA, p. 1117-118). Esta consiste en dirigir una carta a otra persona anónima que pudiera estar pasando por una situación similar a la que pasó quien ahora finaliza el programa, en la que le exponga cómo ha sido su proceso y le aconseje que también lo afronte.

Actividad 12.1.3. Cabos sueltos

Esta actividad, además de para valorar el paso por el programa, se enfoca en los asuntos inconclusos que pudieran estar presentes y que podrían marcar el recuerdo que nos quede de la intervención que hemos realizado entre todos. Inducimos mediante imaginación guiada la siguiente situación:

Imagina que tuviéramos ahí fuera, cada uno de nosotros/as, un coche aparcado. Después de despedirnos y terminar la sesión y también este programa, cada cual sube a su coche, lo arranca y empieza a avanzar lentamente. Miras por el retrovisor y este edificio y dentro de él esta sala, se van viendo cada vez más y más pequeños. La alegría de la partida de repente queda en suspenso porque hay algo que quedó en el tintero, algo que no hiciste, que no dijiste, algo que te gustaría repetir, completar... algo que quedó inconcluso... Paras el coche y piensas en ello. Mientras tanto pasa a tu lado otro de los coches, es uno de tus compañeros/as y te preguntas si también le está pasando lo mismo por su cabeza. Ves que enciende sus intermitentes y también se detiene. Cruzáis una mirada en la distancia.

Pedimos a continuación un momento más de reflexión en silencio y tras ello indicamos que para que no queden *cabos sueltos* es el momento de compartir lo que estamos sintiendo...

Actividad 12.1.4. Dar y recibir feedback

El principal objetivo de proporcionar *feedback* por parte del o la terapeuta se encuentra en reconocer los logros personales y atribuirlos principalmente al trabajo realizado por cada miembro del grupo, también para el grupo como tal. De este modo, se otorga crédito y también confianza en la capacidad que tendrá la persona para afrontar situaciones difíciles en el futuro. El reconocimiento implica también una mirada compasiva que no rechace frontalmente al *yo pasado*, puesto que de no haber existido no hubiera dado lugar a este proceso de crecimiento que ahora termina, aunque dejando, como ya se indicó, siempre una puerta abierta.

Para ayudar al o la terapeuta a realizar esta tarea de reconocimiento y refuerzo personal, que es también una mirada hacia dentro de sí como persona y como profesional, se adjuntan las siguientes cuestiones propuestas por Lila, García y Lorenzo (2010, con modificaciones):

- *¿Cuáles son los objetivos y progresos alcanzados por la persona que participa?*
- *¿Qué características personales, cualidades y/o aptitudes han beneficiado su consecución?*
- *¿Qué actitudes (respeto, motivación, participación, colaboración, etc.) valoras de la persona?*
- *¿En qué crees que ha cambiado?*
- *¿Qué aspectos crees que debería seguir trabajando? (recomendaciones).*
- *Recuerda alguna anécdota que te haya sorprendido.*
- *¿Qué has aprendido a nivel profesional en el trabajo con él o ella?*
- *¿Qué te gustaría que se llevara de ti?*

Del mismo modo, nosotros también debemos estar preparados para recibir el *feedback* del grupo, a través de las respuestas meditadas del cuestionario o mediante comentarios espontáneos.

Actividad 12.1.5. Para finalizar: dando regalos (tomado de Frontline AIDS, 2002)

El objetivo de esta actividad es fomentar el agradecimiento y el espíritu de grupo.

Se introducen tarjetas con los nombres de los miembros del grupo en una caja o en una bolsa. Pedimos a cada persona que extraiga una de ellas. Si les toca su mismo nombre, tienen que ponerla de vuelta y coger otra. Damos unos minutos al grupo para que piensen en un regalo imaginario que le darían a la persona cuyo nombre les tocó. Pedimos también que piensen de qué manera se lo presentarían. Hacemos una ronda para que cada miembro del grupo entregue su regalo imaginario.

Actividad 12.1.6. Para finalizar: recordatorios importantes

(tomado de Organización Panamericana de Salud OPS-OMS)

Una buena forma de despedirse es a través de rituales o mediante una actividad que represente el espíritu del grupo. Por ejemplo, entre todos sus componentes pueden escribir un poema o elegir una canción y transformar su letra, para convertirlos en algo que les represente, y les recuerde con orgullo el trabajo realizado.

Otro ejemplo es la presente actividad, *Recordatorios importantes*. Se necesita una bolsa y los siguientes materiales:

- Goma - para borrar mis preconceptos.
- Vela - para acordarme de repartir siempre mi luz, mi conocimiento.
- Banda elástica - para acordarme de ser cada vez más flexible.
- Clip - para acordarme de ser un instrumento de unión.
- Una figura o dibujo de una vaca - para acordarme de obtener siempre el mayor provecho de todo lo que la vida me ofrece.
- Una figura de una oreja - para acordarme de que saber escuchar es muy importante.
- Espejo - para acordarme de que el autoconocimiento es indispensable.

Cada componente del grupo va introduciendo los anteriores objetos y diciendo en voz alta, y teatralmente, su simbolismo. Se concluirá que todo lo anterior no hace sino recordar lo que *ya existe* dentro de cada uno/una y que a partir de ahora, en gran medida, todo dependerá de su empeño personal.

SESIONES DE SEGUIMIENTO

I. Introducción

Se realizarán, al menos, cuatro sesiones de seguimiento tras la finalización de programa, a los tres, seis, nueve y doce meses. Su objeto es valorar si ha existido algún tipo de problema relacionado con el objeto del programa y las respuestas que se han empleado para afrontarlo, así como los resultados obtenidos.

Lo deseable es que, si esto se hubiera producido, la persona afectada hubiese recurrido a nuestra ayuda profesional por iniciativa propia. Para propiciarlo se reitera la necesidad de que en las sesiones de cierre hayamos manifestado nuestra disposición y disponibilidad para prestar atención individual.

Si efectivamente, alguien requirió nuestra ayuda, las sesiones grupales de seguimiento serán el espacio para compartirlo. Si, por el contrario, es en estas sesiones de seguimiento donde detectamos la existencia del problema, se valorará la necesidad de programar sesiones individuales.

2. Objetivos

- Constatar el mantenimiento de los logros terapéuticos.
- Valorar los recursos empleados en caso de haya sido necesario afrontar situaciones problemáticas.
- Fortalecer los sentimientos de grupo.

3. Contenido psicoterapéutico

Las cuatro sesiones de seguimiento comienzan con una ronda en la que todos los componentes del grupo expondrán los siguientes aspectos:

- Situación personal.
- Evolución del problema objeto de la intervención.
- Contratiempos y recaídas.
- Descripción de sus posibles causas y qué se hizo para reparar el problema.
- Otros problemas que hayan surgido.
- Cosas buenas que hayan sucedido.

Como terapeutas, en caso de que hayan surgido problemas relacionados o no con el objeto del programa, deberemos proporcionar una primera ayuda terapéutica y valorar la necesidad de mantener nuevos contactos. El grupo, por su parte, proporcionará también su *feedback*.

Concluida la ronda se realizarán las actividades grupales que se señalan en el siguiente apartado. Éstas se relacionan con el mantenimiento de la autoestima y la autoeficacia a la hora de afrontar situaciones. Si bien podrían ser sustituidas por otros aspectos que consideremos conveniente reforzar, a la vista de la evolución que haya mostrado el grupo.

Se incluye una quinta actividad, destinada a una posible sesión adicional de seguimiento o como alternativa a las anteriores.

Antes de concluir cada sesión se fijará la fecha para la siguiente sesión de seguimiento, o en su caso se acordará el procedimiento de convocatoria.

4. Esquema del desarrollo de la sesión

Bienvenida e introducción

El/la terapeuta dedicará la mayor parte de la sesión a realizar una ronda de puesta al día sobre los acontecimientos relevantes que hayan sucedido desde la última sesión.

A continuación realizará la actividad correspondiente a cada una de las sesiones de seguimiento u otra que cada terapeuta considere conveniente.

Actividades

Actividad primera sesión. Dinámica de la doble personalidad.

Actividad segunda sesión. La fábula del herrero.

Actividad tercera sesión. La tienda de la verdad.

Actividad cuarta sesión. El mejor día de mi vida.

Actividad adicional. Miedo al fracaso.

Actividad para la primera sesión de seguimiento. Dinámica de la doble personalidad (tomado de Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988)

Esta actividad tiene por objetivo tomar conciencia de la naturaleza **cambiante** de la autoestima y cómo esto afecta a nuestra forma de comportarnos. Estas fluctuaciones pueden darse en un corto intervalo de tiempo que, por el contrario, experimentaron más duraderas. Lo importante es identificar estas experiencias y tomar control sobre ellas. Para realizarla será necesario papel y bolígrafo.

En una hoja dividida con una línea vertical, se escribirá en el lado izquierdo cómo se siente, piensa y actúa cuando nos sentimos bien consigo mismo. En el lado derecho, cómo se siente, piensa y actúa cuándo se está mal consigo mismo o misma.

Se pide que observen esos dos estados como partes de ellos y ellas, que con su imaginación den a cada parte un nombre que pueda simbolizarlos.

A continuación se comparte lo que se escribió, y se trata de identificar el tipo de situaciones, experiencias, personas o eventos que más frecuentemente les afectan para elevar o disminuir su autoestima. Concretar lo que origina sentirse bien o mal consigo mismo o misma.

Al finalizar debe llevar a cabo una “lluvia” de ideas, usando la fantasía para sugerir todas las formas posibles de elevar la autoestima.

Para ayudar a realizar la tarea podemos pedir previamente al grupo que, como ejemplo, recuerde alguna situación concreta en la que experimentaron una sana autoestima, y otra situación en la que, por el contrario, experimentaron una baja autoestima:

- *¿Qué ocurrió? ¿Qué hiciste y qué no hiciste?*
- *¿Cómo te sentiste?*

- ¿Te afectó el juicio de otras personas? (O cómo creías que te iban a juzgar).
- ¿Cuáles han sido los efectos de estas situaciones? ¿Cuánto duraron?

Concluimos insistiendo en la naturaleza cambiante de la autoestima y añadimos que, cuando hablamos de “problemas de autoestima”, no nos estamos refiriendo a esas fluctuaciones puntuales, sino a cuando la mayor parte del tiempo somos muy negativos respecto a nosotros mismos, y esto nos genera gran sufrimiento y bloquea nuestra forma de actuar para reestablecer la confianza en nosotros. Si esto le está sucediendo a alguien del grupo, ofreceremos nuestra ayuda para afrontarlo.

Actividad para la segunda sesión de seguimiento. La fábula del herrero (tomado de <https://www.alexrovira.com/reflexiones/blog/articulo/observar-y-escuchar>)

“Vosotros, los blancos, siempre estáis haciendo preguntas. Nunca os limitáis a observar y escuchar. Suele ser posible aprender todo lo que realmente importa saber sólo observando y escuchando.”

ANCIANO INDIO NORTEAMERICANO

Escuchamos poco, y observamos menos. Esa es mi sensación. Salvo honrosas excepciones, personas que de verdad están atentas a lo que sucede, pareciera que la humanidad va cada vez más acelerada tras tuits, titulares, estímulos breves e intensos, continuos, que caducan rápidamente. Mucha intensidad, poca profundidad.

Es cierto, tal y como decía el anciano indio norteamericano, que podemos aprender lo que realmente importa observando y escuchando, si lo hacemos bien, a conciencia.

La diferencia entre oír y escuchar puede marcar, incluso en un acto en apariencia intrascendente, una enorme diferencia en el resultado final, tal y como nos muestra en esta breve fábula:

LA FÁBULA DEL HERRERO

“El herrero del pueblo contrató a un aprendiz dispuesto a trabajar duro por poco dinero. El muchacho era joven, alto y muy fuerte, aunque un poco despistado. Era obediente y hacía las tareas que le encomendaban, pero se equivocaba a menudo y tenía que repetirlas porque prestaba muy poca atención a las instrucciones que el herrero le daba.

Al herrero esto le molestaba un poco, pero pensaba: ‘Lo que yo quiero no es que me escuche cuando le doy una explicación, sino que acabe haciendo el trabajo y que me cueste muy poco dinero’.

Un día, el herrero dijo al muchacho: “Cuando yo saque la pieza del fuego, la pondré sobre el yunque; y cuando te haga una señal con la cabeza, golpéala con todas tus fuerzas con el martillo”.

El muchacho se limitó a hacer exactamente lo que había entendido, lo que creía que el herrero le había dicho. Y ese día el pueblo se quedó sin herrero, fallecido por accidente a causa de un espectacular martillazo en la cabeza ».

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Es lo que tiene oír sin escuchar.

Luego vale la pena estar atento y saber escuchar, a nosotros mismos y a los demás.

Tras la lectura, establecemos una breve puesta en común sobre lo que nos enseña el relato y sobre las ventajas de la escucha, que en términos generales se pueden resumir del siguiente modo:

*Es importante **escucharnos a nosotros mismos/as** para identificar lo que sentimos y, solo así, encontrar la manera de satisfacer nuestras necesidades y de dar respuesta a nuestras emociones.*

Con relación a la escucha **a los demás**, recordaremos lo que ya vimos en las unidades del programa, como por ejemplo:

Escuchar da la posibilidad a la persona que nos está hablando de comunicar y expresar sus pensamientos, sus emociones y sus sentimientos. Escuchar es una habilidad que exige estar abiertos, ser transparente y tener ganas de comprender a esa otra persona. Adoptar una actitud de escucha es apartar nuestros pensamientos y concentrarnos en las expresiones del otro, evita malentendidos y ayuda a resolver conflictos.

Finalmente, podemos ilustrarlo con el siguiente video:

Victor Küppers: *Por qué es tan importante aprender a escuchar*

<https://www.youtube.com/watch?v=LtMQDPAauE>

Actividad para la tercera sesión de seguimiento. La tienda de la verdad

La tienda de la verdad es un cuento de Anthony de Melo publicado en su libro *El canto del Pájaro*. Es apropiado como técnica motivacional, desafiándonos a romper con las justificaciones y racionalizaciones que nos alejan de la autenticidad y el compromiso consigo mismo/a. Alcanzar esto tiene un precio, como bien hemos tenido la oportunidad de experimentar a lo largo de las sesiones pasadas.

De Mello recomienda que sus cuentos se lean dos veces consecutivas para: *“reflexionar sobre él y aplicarlo a la propia vida. Es una especie de teología que puede practicarse con bastante provecho en grupos pequeños en los que cada miembro comparte con los demás las reflexiones que el cuento le ha suscitado”*.

Y a continuación una tercera vez: *“Volver a leer el cuento, después de haber reflexionado sobre él. Crear un silencio interior y dejar que el cuento le revele su profundo significado interno. Un significado que va mucho más allá de las palabras y las reflexiones”*.

Jorge Bucay incluye este mismo cuento en su libro “Déjame que te cuente”, añadiendo un proverbio árabe que dice:

“Para poder descargar un cargamento de halvá (trigo), lo más importante es tener recipientes donde guardar el halvá”

... con la sabiduría y con la verdad pasa lo mismo que con el halvá...

También podemos optar por escuchar el cuento en una primera ocasión en el siguiente enlace y a continuación leerlo individualmente, continuando, como señala De Mello, con una reflexión, individual o en el grupo.

<https://www.youtube.com/watch?v=5XS2aaI4fGY>

O bien podemos en primer lugar leer el relato y a continuación escucharlo en el siguiente enlace, en donde además se añade un breve comentario motivacional.

<https://proyectohombrealmeria.es/la-tienda-de-la-verdad/>

LA TIENDA DE LA VERDAD

No podía dar crédito a mis ojos cuando vi el nombre de la tienda: LA TIENDA DE LA VERDAD. Así que allí vendían verdad. La correctísima dependienta me preguntó qué clase de verdad deseaba yo comprar: verdad parcial o verdad plena. Respondí que, por supuesto, verdad plena. No quería fraudes, ni apologías, ni racionalizaciones. Lo que deseaba era mi verdad desnuda, clara y absoluta. La dependienta me condujo a otra sección del establecimiento en la que se vendía la verdad plena. El vendedor que trabajaba en aquella sección me miró compasivamente y me señaló la etiqueta en la que figuraba el precio. «El precio es muy elevado, señor», me dijo. «¿Cuál es?», le pregunté yo, decidido a adquirir la verdad plena a cualquier precio. «Si usted se la lleva», me dijo, «el precio consiste en no tener ya descanso durante el resto de su vida». Salí de la tienda entristecido. Había pensado que podría adquirir la verdad plena a bajo precio. Aún no estoy listo para la verdad. De vez en cuando ansío la paz y el descanso. Todavía necesito engañarme un poco a mí mismo con mis justificaciones y mis racionalizaciones. Sigo buscando aún el refugio de mis creencias incontestables.

Se sintió un poco triste al darse cuenta de que todavía no estaba preparado para la verdad absoluta, de que todavía necesitaba algunas mentiras donde encontrar descanso, algunos mitos e idealizaciones en los cuales refugiarse, algunas justificaciones para no tener que enfrentarse consigo mismo. «Quizá más adelante», pensó...

Actividad para la cuarta sesión de seguimiento. El mejor día de mi vida (tomado de <https://dinamicasgrupales.com.ar/category/dinamicas/autoconocimiento-y-autoestima/>).

El objeto de esta actividad es tomar conciencia de los valores y motivaciones que nos resultan más importantes y placenteros. Como actividad grupal genera empatía entre sus componentes.

Programa de intervención en procesos de radicalización violenta de carácter yihadista

Pedimos al grupo que se tome un tiempo para reflexionar sobre cuál podría haber sido el mejor día de su vida y sobre los motivos por los cuales esto es así. A continuación, lo escribirán como si lo estuviesen haciendo en un diario personal, para después leerlo en grupo.

En el grupo se hablará sobre cómo se han sentido al escuchar a sus compañeros y compañeras, si se han identificado especialmente con alguien, sobre el valor de la empatía y sobre motivaciones comunes que hayan aparecido.

Para finalizar y concluir definitivamente el programa, se invita a todos los integrantes a dar un cierre individual. Cada quien deberá escribir una frase final que será la última que pronuncien al grupo.

Estás frases las reuniremos en una tarjeta que les entregaremos posteriormente como recuerdo de la experiencia vivida.

Actividad adicional de seguimiento. Miedo al fracaso

En caso de que durante las sesiones de seguimiento aparezca alguna situación de retroceso, abordaremos este de acuerdo a las estrategias que se mostraron a lo largo del programa. Añadiremos una visión positiva sobre el fracaso y la oportunidad que este ofrece para generar un cambio a nuestro favor.

Una sucesión de fracasos forman una crisis, no todas las crisis son iguales pero todas tienen algo en común: la resistencia y el cambio. Nos sitúan en una posición ambivalente: amenaza y oportunidad. Sus consecuencias también son dos: te hundes o te fortaleces, pero nunca vuelves a ser el mismo.

El fracaso es el resultado fallido de una expectativa: algo que tenía que suceder y no sucede, o al revés, y acarrea un sentimiento de desaliento que incapacita. Y en los sentimientos derivados del mismo: “El mal no está en las circunstancias, sino en la opinión que nos hacemos de ellas”.

El fracaso forma parte de la vida igual que el éxito. Sin embargo, muchas personas con baja autoestima se encuentran bloqueadas, sin cambiar nada, sin pasar a la acción, por miedo al fracaso. No se dan cuenta que una vida así es el mayor fracaso.

A nadie le gusta el fracaso, pero para cambiar hay que actuar y el fracaso puede y debe formar parte de ese cambio.

(Tomado de: https://avafi.org/wp-content/uploads/2012/01/AVAFI-TALLER_DE_AUTOESTIMA4.pdf. Autoría: Alejandra Martín Fernández)

Y continuamos con unas recomendaciones, que dejamos abiertas para que el grupo las amplíe.

Para afrontar el miedo al fracaso:

- *Evita ponerte etiquetas que autolimitan: yo soy..., yo no valgo para esto..., nunca se me ha dado bien...*
- *Rechaza los pensamientos dicotómicos: blanco o negro, todo o nada...*
- *Utiliza mensajes que te motiven cuando hables contigo mismo/a.*
- *Ponte metas realistas.*
- *No te exijas demasiado.*
- *Valora qué es realmente lo que te asusta.*
- *Identifica cómo te sientes y cómo reaccionas.*
- ...

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Mello, A. (1982). *El canto del Pájaro*. Sal Terrae.

Frontline AIDS (2002). *100 Formas de Animar Grupos: Juegos para usar en talleres, reuniones y la comunidad*. Publicado originalmente por International HIV/AIDS Alliance, Disponible en: <https://frontlineaids.org/resources/100-ways-to-energise-groups/>

Lila, M., García, A. y Lorenzo, M.V. (2010). *Manual de intervención con maltratadores*. Publicaciones Universidad de Valencia.

Organización Panamericana de Salud OPS-OMS. *Técnicas de cierre y evaluación*. Disponible en: https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=10910:2015-tecnicas-de-cierre-y-evaluacion&Itemid=42210&lang=es

Rodríguez, M, Pellicer, G. y Domínguez, M. (1988). *Autoestima: Clave del éxito personal*. México. Manual Moderno.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DEL INTERIOR

SECRETARÍA
GENERAL
DE INSTITUCIONES
PENITENCIARIAS