

Documentos Penitenciarios

17

PICOVI

PROGRAMA
DE INTERVENCIÓN
EN CONDUCTAS
VIOLENTAS



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DEL INTERIOR

SECRETARÍA
GENERAL
DE INSTITUCIONES
PENITENCIARIAS

Documentos Penitenciarios 17

**Programa de intervención
en conductas violentas
(PICOVI)**



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DEL INTERIOR

SECRETARÍA
GENERAL
DE INSTITUCIONES
PENITENCIARIAS

Edita:

Ministerio del Interior - Secretaría General Técnica



Imprime:

Entidad Estatal Trabajo Penitenciario
y Formación para el Empleo



Maquetación e Impresión:

Taller de Artes Gráficas
Centro Penitenciario de Madrid III (Valdemoro)



DNV CERTIFICA QUE EL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN IMPRESIÓN, ARTES GRÁFICAS, DISEÑO Y CONFECCIÓN INDUSTRIAL ES CONFORME A LA NORMA ISO 9001:2008. CENTROS DEL ALCANCE: MADRID I, MADRID III, MADRID V, TOPAS, EL DUESO, CÓRDOBA, JAÉN, SEGOVIA, OCAÑA I, OCAÑA II, MONTERROSO Y LA GERENCIA DE LA EETPFE.

Catálogo general de publicaciones oficiales

<http://publicacionesoficiales.boe.es>

N.I.P.O. Web: 126-17-060-5

N.I.P.O.: 126-17-059-2

Depósito Legal: M-26763-2017



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

Han participado en la elaboración del Manual

Autores

Laura Agudo Madrona
(C.P. de Madrid I)

Milagros Docampo Freiria
(C.P. de Álava)

Susana Herrero Maroto
(C.P. de Valladolid)

María José Herrera Rodríguez
(C.P. Herrera de La Mancha)

María Navarro Pascual
(C.P. de Logroño)

Florencia Pozuelo Rubio
(Subdirección General de Tratamiento y Gestión Penitenciaria)

Alfredo Ruiz Alvarado
(Subdirección General de Tratamiento y Gestión Penitenciaria)

Sergio Ruiz Arias
(Centro de Inserción Social Matilde Cantos - Granada)

Prólogo



JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN CONDUCTAS VIOLENTAS (PICOVI)

Una preocupación constante de la sociedad española, de gran impacto emocional en los ciudadanos y de repercusión mediática, es la aparición de conductas violentas que provocan graves consecuencias personales de lesión o muerte y conducen a la apertura de procedimientos judiciales, con posterior condena por delitos contra la vida y la integridad de las personas.

El presente programa pretende el abordaje terapéutico de quienes han sido condenados por dichas conductas, en el ámbito de los fines encomendados a las Instituciones Penitenciarias en el artículo 1 de la Ley Orgánica General Penitenciaria, estableciendo estrategias tanto en el cumplimiento de condena como en su posterior reincorporación a la vida en libertad, que eviten comportamientos similares a los descritos.

En la delimitación del programa se establecen como destinatarios aquellos internos penados por delitos violentos que no participen de otros programas específicos de tratamiento, como es el caso de delitos de violencia de género y delitos de agresión sexual vinculados a su actividad delictiva.

Con independencia de que la inclusión en el programa lo sea de cualquier condenado por las aludidas conductas, y que la siguiente relación sea tan sólo ejemplificativa, parece adecuado establecer algunos subgrupos de internos susceptibles de inclusión.

Internos condenados por delitos cometidos en el medio rural, circunstancia sociológica de histórica fenomenología, donde de forma directa o indirecta –personal, familiar o social– sus integrantes se conocen, y donde la ausencia de anonimato y la coexistencia de vínculos, con carácter general, no comportan un elemento de contención del delito, sino muy al contrario, es la convivencia el elemento que, en ocasiones, aboca y precipita a la actividad delictiva.

Internos condenados por delitos cometidos en el ámbito de las relaciones sociales previas entre el autor y la víctima, circunstancia la de la previa relación de amistad o confianza la que provoca una alteración emocional que induce a la perpetración del delito.

Internos condenados por delitos cometidos en el medio penitenciario durante su internamiento en prisión, pudiendo igualmente ser susceptibles de inclusión aquellos cuyos hechos se encuentran encartados en procedimientos penales en curso. Resulta beneficioso establecer pautas de adaptación peniten-

ciaría ante conductas violentas en el medio penitenciario y que conviene cuanto antes abordar a fin de que el autor abandone dichos comportamientos en los Establecimientos Penitenciarios y no los reproduzca, con las mismas o diferentes víctimas, en su vida en libertad futura.

Los objetivos generales son:

- Ayudar al interno a reconocer su conducta y motivarle hacia el cambio creando un ambiente propicio que facilite la alianza terapéutica y cohesión de grupo.
- Desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y conductuales que permitan a los participantes identificar y controlar pensamientos distorsionados, causantes de malestar y/o facilitadores de la conducta violenta.
- Entrenar en autorregulación emocional y en conductas alternativas a la violencia.
- Promover un marco de valores y un estilo de vida adaptados a las normas comunes de convivencia y a las pautas de comportamiento pro-social.

El programa diseñado se estructura en 8 unidades de intervención:

I. Motivación.

Procurando del interno participante un grado adecuado de motivación, realista y adaptado a los objetivos del programa, que garantice suficientemente tanto la finalización del tratamiento como una provechosa participación durante las sesiones. Igualmente se prepara al grupo terapéutico para actuar de forma cohesionada y activa.

II. Conducta Violenta.

Cuyo objeto es que el agresor comprenda los mecanismos explicativos que conducen a un comportamiento violento. Este se produce por una cadena de acontecimientos que pueden controlarse en cada paso. Se presta atención a factores determinantes de tipo contextual, social e individual y a la interrelación de todos ellos.

III. Emociones

A fin de mejorar la conciencia emocional del interno, así como la comprensión de cómo los estados afectivos pueden determinar un determinado comportamiento. Se inicia igualmente en entrenamiento en estrategias para la regulación de emociones. El aprendizaje de estas habilidades emocionales ayudará a disminuir conductas agresivas y otros comportamientos social y personalmente inadecuados.

IV. Esquemas disfuncionales, distorsiones y creencias.

Desarrolla habilidades que permitan a los participantes identificar, manejar y modificar estructuras de pensamiento que tienden a justificar el comportamiento violento. Igualmente se persigue desmontar los mecanismos cognitivos dirigidos a disminuir la asunción de la responsabilidad y se desarrollan otros procesos alternativos de pensamiento racional y flexible.

V. Empatía y razonamiento moral.

Quienes muestren conductas violentas deben conocer y llegar a comprender las emociones y pensamientos de las víctimas de su agresión, sean estas directas o indirectas, así como las consecuencias derivadas de ello. Por otra parte el desarrollo de la empatía constituye un factor básico para la promoción de un comportamiento pro-social basado en el respeto mutuo y en la toma de la perspectiva del otro.

VI. Valores y metas personales.

Cada individuo dispone de un sistema jerarquizado de valores que guían su comportamiento y sus aspiraciones personales. Este sistema no es inmutable y puede ser reorientado hacia nuevos esquemas que garanticen el respeto de valores universales a favor de la convivencia mutua. Al mismo tiempo se procura crear un nuevo estilo de vida no delictivo.

VII. Estrategias positivas de afrontamiento.

Abordados aspectos relacionados con la aparición y mantenimiento de conducta violenta, es el momento de proporcionar conductas alternativas a la misma. Se entrenan habilidades sociales, de resolución de conflictos, técnicas de autocontrol emocional, así como fórmulas socialmente aceptables para afrontar situaciones problemáticas.

VIII. Prevención de recaídas y estilo de vida positivo.

La unidad final del programa recopila e integra los contenidos previamente desarrollados. El interno debe ser consciente de su propia capacidad para poner freno a un posible proceso de recaída, no solamente evitando situaciones de riesgo, sino también actuando desde la aparición de las primeras señales de alerta. Para ello se ensayan distintos posibles escenarios y se fomenta una actitud positiva basada en un sentido de autoeficacia.

Agradecer personalmente la labor desarrollada por el Equipo de Trabajo de Psicólogos del Cuerpo Superior de Técnicos de Instituciones Penitenciarias, adscritos tanto a los Centros Penitenciarios como al Centro Directivo, coordinado por la Subdirección General de Tratamiento y Gestión Penitenciaria, que han contribuido al diseño del presente programa, quienes han prestado ejemplo de iniciativa y dedicación más allá de los cometidos que de forma ordinaria realizan.

Espero que con la implantación de este programa a partir del año 2017 procuremos, una vez más, la consecución de los objetivos que las Instituciones Penitenciarias demandan del personal al servicio de nuestra Administración.

Madrid, 30 de diciembre de 2016



Fdo.: Ángel Yuste Castillejo
Secretario General de Instituciones Penitenciarias



Índice de contenidos

| | |
|---|----|
| PRÓLOGO | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 15 |
| Unidad 1. MOTIVACIÓN Y EVALUACIÓN | 23 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 23 |
| 2. OBJETIVOS | 24 |
| 3. MARCO CONCEPTUAL | 24 |
| 3.1. Modelo Transteórico del Cambio | 24 |
| 3.2. La entrevista Motivacional (Basado en Miller y Rollnick, 2015) | 25 |
| 3.2.1. El Espíritu o actitud del Terapeuta en la EM | 26 |
| 3.2.2. Habilidades Comunicativas del Terapeuta en la EM | 27 |
| 3.2.3. El método o fases de la EM | 28 |
| 4. DESARROLLO DE LAS SESIONES | 30 |
| 4.1. Entrevista Motivacional (Individual I) | 30 |
| 4.2. Actividades grupales | 36 |
| 4.3. Entrevista Motivacional de Refuerzo (Individual II) | 37 |
| 4.4. Evaluación | 39 |
| 5. ANEXOS | 42 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 59 |
| Unidad 2. CONDUCTA VIOLENTA | 61 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 61 |
| 2. OBJETIVOS | 62 |
| 3. MARCO CONCEPTUAL | 62 |
| 3.1. Conceptos básicos: violencia, agresión, agresividad e ira (Basado en Carrasco y González, 2006 y en Kassinoe y Tafate, 2002) | 62 |

| | |
|--|-----|
| 3.2. Modelos explicativos de la agresión (Tomado de Carrasco y González, 2006) | 64 |
| 3.2.1. Modelos instintivos | 65 |
| 3.2.2. Modelos biológicos | 66 |
| 3.2.3. Modelos del Drive o Impulso | 66 |
| 3.2.4. Aproximación cognitiva | 67 |
| 3.2.5. Modelos de dinámica familiar | 69 |
| 3.2.6. Aproximaciones evolutivas | 69 |
| 3.3. Tipos de conductas agresivas y/o violentas (Clasificación basada en Sanmartín, 2007) | 71 |
| 3.4. Consecuencias de la violencia y/o agresión | 74 |
| 4. DESARROLLO DE LAS SESIONES | 76 |
| 4.1. Violencia y sus tipos | 76 |
| 4.2. Consecuencias del comportamiento agresivo o violento | 80 |
| 4.3. Abuso de sustancias y violencia | 81 |
| 4.4. El proceso del comportamiento agresivo y/o violento | 86 |
| 4.5. Reconocimiento de la propia agresividad | 90 |
| 5. ANEXOS | 91 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 102 |
| Unidad 3. EMOCIONES | 105 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 105 |
| 2. OBJETIVOS | 105 |
| 3. MARCO CONCEPTUAL | 106 |
| 3.1. Conducta agresiva y emociones | 106 |
| 3.2. Enfoque cognitivo y Emociones | 107 |
| 3.3. Inteligencia Emocional | 108 |
| 3.3.1. El modelo de Mayer y Salovey (1997), establece 4 habilidades emocionales, relacionadas de menor a mayor complejidad (Bisquerra, 2009; Fernández Berrocal y Extremera, 2005, 2009) | 109 |
| 3.3.2. Estudios que señalan la IE como un factor protector ante conductas agresivas o antisociales | 109 |
| 3.4. Neurociencia. La hipótesis del marcador somático | 110 |
| 3.5. Aportaciones desde la Psicología clínica para el tratamiento de síntomas emocionales: <i>Enfoque Transdiagnóstico y Modelo de Déficit de Regulación Emocional</i> | 110 |
| 3.5.1. El Enfoque Transdiagnóstico | 110 |
| 3.6. El Modelo de déficit de regulación emocional | 112 |

| | |
|--|------------|
| 4. DESARROLLO DE LAS SESIONES | 113 |
| 4.1. Identificar emociones | 116 |
| 4.1.1. ¿Qué es una emoción? | 116 |
| 4.1.2. Componentes de la respuesta emocional | 118 |
| 4.1.3. La Orexis: predisposición a la acción | 119 |
| 4.1.4. Tipos de emociones | 119 |
| 4.1.5. Las emociones no vienen solas: la importancia del pensamiento en lo que siento | 123 |
| 4.1.6. Funciones de las emociones | 124 |
| 4.1.7. ¿Pueden convertirse en un problema? | 125 |
| 4.2. Expresar emociones | 126 |
| 4.2.1. Expresión de emociones: conducta verbal, conducta no verbal y más | 126 |
| 4.2.2. Aceptar la experiencia emocional. Expresión vs. represión | 128 |
| 4.2.3. Cómo expresar emociones: asertividad y mensajes "Yo..." | 129 |
| 4.3. Experimentar Emociones | 130 |
| 4.3.1. Sistema nervioso y emociones: sistema nervioso autónomo (SNA), amígdala, córtex y hemisferios cerebrales | 130 |
| 4.3.2. El contagio emocional | 133 |
| 4.3.3. Las emociones positivas | 134 |
| 5. ANEXOS | 136 |
| 5.1. Anexos para el participante | 138 |
| 5.2. Anexos para el terapeuta | 192 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 196 |
| Unidad 4. LOS PROCESOS COGNITIVOS EN LA CONDUCTA AGRESIVA: CREENCIAS, ESQUEMAS Y DISTORSIONES | 201 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 201 |
| 2. OBJETIVOS | 201 |
| 3. MARCO CONCEPTUAL | 202 |
| 3.1. Modelo del Procesamiento de la Información Social (SIP - Crick y Dodge, 1994) | 203 |
| 3.2. Modelo de Evaluación de la Respuesta y Toma de Decisiones (<i>Response Evaluation and Decision, RED</i>) (Fontaine y Dodge, 2006) | 205 |
| 3.3. Sesgo de Atribución Hostil | 206 |
| 3.4. Modelo del desarrollo socio-moral | 206 |
| 4. DESARROLLO DE LAS SESIONES | 208 |
| 4.1. Pensamiento distorsionado y conducta violenta | 208 |

| | |
|---|------------|
| 4.2. Déficits en el procesamiento de la información | 211 |
| 4.2.1. Análisis de los pasos previos a la emisión de la respuesta disfuncional | 211 |
| 4.2.2. Estructuras mentales latentes y su relación con la predisposición a la violencia (creencias) | 212 |
| 4.2.3. Distorsiones cognitivas y comportamiento agresivo (errores de interpretación) | 214 |
| 4.2.4. Papel de los mecanismos de defensa en el mantenimiento de la violencia (justificaciones) | 218 |
| 4.3. Base motivacional de la conducta violenta: agresión proactiva y reactiva | 219 |
| 5. ANEXOS | 222 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 245 |
| Unidad 5. EMPATÍA Y RAZONAMIENTO MORAL | 249 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 249 |
| 2. OBJETIVOS | 250 |
| 3. MARCO CONCEPTUAL | 250 |
| 3.1. Empatía, desarrollo moral y comportamiento prosocial | 253 |
| 4. DESARROLLO DE LAS SESIONES | 256 |
| 4.1. ¿Qué es la empatía? | 257 |
| 4.2. Actividades para el desarrollo de la empatía | 258 |
| 4.3. Actividades relacionadas con la empatía hacia la víctima | 262 |
| 4.4. Actividades para el desarrollo del juicio ético y moral | 265 |
| 5. ANEXOS | 268 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 300 |
| Unidad 6. VALORES Y METAS PERSONALES | 303 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 303 |
| 2. OBJETIVOS | 304 |
| 3. MARCO CONCEPTUAL | 304 |
| 3.1. La Naturaleza de los Valores Humanos | 305 |
| 3.2. Teoría motivacional de los valores fundamentales de Schwartz | 306 |
| 3.3. Valores y psicoterapia | 308 |
| 3.4. "Good Lives Model" (GLM) | 309 |
| 4. DESARROLLO DE LAS SESIONES | 310 |
| 4.1. ¿Qué son los valores? | 311 |
| 4.2. Clarificación de valores | 312 |
| 4.3. Lo que me importa en la vida | 314 |
| 4.3.1. Sección primera: Mis valores | 315 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.2. Sección segunda. Lo que quiero para mí | 316 |
| 5. ANEXOS | 319 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 340 |
| Unidad 7: ESTRATEGIAS POSITIVAS DE AFRONTAMIENTO | 343 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 343 |
| 2. OBJETIVOS | 343 |
| 3. MARCO CONCEPTUAL | 343 |
| 4. DESARROLLO DE LAS SESIONES | 348 |
| 4.1. De los hechos a la experiencia interna de la agresividad: situaciones, interpretaciones y emociones relacionadas con la conducta violenta | 348 |
| 4.2. Estrategias de emergencia y consolidación | 352 |
| 4.3. Respuestas alternativas a la violencia en el afrontamiento del conflicto | 355 |
| 4.3.1. Estrategias de comunicación no violenta | 355 |
| 4.3.2. Solución positiva de conflictos | 360 |
| 4.4. El reto de cambiar | 363 |
| 5. ANEXOS | 365 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 387 |
| Unidad 8: MIRANDO HACIA DELANTE - PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA | 391 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 391 |
| 2. OBJETIVOS | 392 |
| 3. MARCO CONCEPTUAL | 392 |
| 3.1. Clasificación de las situaciones de recaída | 395 |
| 3.2. Reformulación del modelo | 396 |
| 3.3. Estrategias de afrontamiento | 396 |
| 4. DESARROLLO DE LAS SESIONES | 398 |
| 4.1. Mantener el cambio | 398 |
| 4.2. Situaciones de riesgo, señales de alarma y plan de prevención | 400 |
| 4.3. Pensar en positivo | 403 |
| 4.4. Valoración del programa y sesión de despedida | 405 |
| 5. ANEXOS | 407 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 420 |



Introducción

La violencia interpersonal es un problema grave que afecta a todas las sociedades y ocasiona nefastas consecuencias en muchas ocasiones. La Organización Mundial de la Salud considera la violencia como un problema de salud pública, que conduce a importantes repercusiones a nivel individual y colectivo (familiares, laborales, etc.) tanto para quien la sufre como para quien la ejerce (problemas legales, rechazo social, etc.).

Este Organismo señala en sus informes¹ el gran impacto social y económico que la violencia interpersonal tiene en las sociedades actuales. Se estima que cada año mueren en todo el mundo 1,3 millones de personas debido a este tipo de violencia, y varios millones, sufren lesiones, problemas físicos, sexuales, reproductivos y mentales. La violencia interpersonal figura como la cuarta de las causas de muerte entre las personas de 15 a 44 años, constituyendo el 14% de las muertes entre los varones y el 7% entre las mujeres.

Las tasas de homicidio vienen declinando a lo largo del periodo 2000-12, siendo mayor esta reducción en los países con superior nivel de renta. En la región europea la tasa anual de homicidios en 2012 se situó en 3,8 por cien mil habitantes.

Si bien las cifras de mortalidad representan la magnitud del problema de la violencia, existen otro tipo de datos no menos importantes que son consecuencia de las diversas formas de la violencia (psíquica, física, sexual y privaciones o descuido) y que repercuten en la salud de las personas y de las comunidades en forma de lesiones, patologías psicológicas, enfermedades y otros problemas de salud.

Por *violencia interpersonal*² se entiende tanto la *violencia familiar o de pareja*, es decir la que se produce sobre todo entre los miembros de la familia o de pareja y que sucede generalmente en el hogar (maltrato de menores, violencia de pareja, maltrato a personas mayores), cómo la *violencia comunitaria* que se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no y que se da por lo general fuera del hogar.

Este segundo grupo abarca la violencia juvenil, los actos fortuitos de violencia, la agresión sexual por parte de extraños y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, hogares de ancianos y prisiones.

Como vemos, al igual que en el mundo libre, este tipo de violencia también se da en el medio penitenciario. De hecho uno de los rasgos que caracteriza la conducta antisocial es la agresividad, entendiéndose por tal cualquier forma de conducta que pretende causar un daño físico o psicológico a alguien o a algo ya sea éste animado o inanimado.

¹ WHO: *Global Status Report on Violence Prevention 2014*. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/en/

² OMS: *Informe mundial sobre la violencia y la salud (2002)*. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112670/1/9275315884_spa.pdf?ua=1

Las investigaciones sobre la violencia determinan que son múltiples las variables que influyen en la respuesta agresiva que van desde factores biológicos, psíquicos, sociales y ambientales. Este programa pretende intervenir sobre aquellos factores individuales, dinámicos y de riesgo que según la evidencia científica permiten modificar este comportamiento en los individuos.

El art. 110 del Reglamento Penitenciario señala que *"la Administración Penitenciaria utilizará programas y técnicas de carácter psicosocial que vayan orientadas a mejorar las capacidades de los internos y a abordar aquellas problemáticas específicas que puedan haber influido en su comportamiento delictivo"*.

Con este objetivo, la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias viene implantando de forma progresiva diversos programas específicos de tratamiento dirigidos a grupos de internos que presentan determinadas características, bien por el tipo de delito cometido, como es el caso de los programas de violencia de género, agresores sexuales, pornografía infantil, etc., o bien por presentar problemáticas comunes como son los extranjeros, discapacitados, drogodependientes, enfermos mentales... En definitiva lo que se pretende es tratar de intervenir sobre aquellos factores de riesgo que han podido incidir directa o indirectamente en la comisión del acto delictivo y así evitar la reincidencia en el mismo.

En la misma línea, existe también un grupo determinado de delitos cuyo denominador común es el uso de la violencia en la comisión de un hecho o acto delictivo y que no se encuentran incluidos en las tipologías específicas anteriores por lo que no se encuadran en ninguno de los programas específicos ya implantados en los centros penitenciarios. Nos referimos a internos condenados por delitos violentos como asesinatos, robos, delitos de lesiones, de amenazas, de coacciones, atentados a la autoridad etc. Todos ellos se caracterizan por la utilización de una conducta violenta con consecuencias perjudiciales o dañinas para la víctima.

Por tanto, los destinatarios de este programa serán aquellos internos que como consecuencia de su comportamiento violento existe una víctima objeto de su agresión tanto dentro como fuera del contexto penitenciario y no se encuentra tipificado en ninguna de las categorías en la que ya existe un programa terapéutico específico.

En resumen, el perfil de los internos a los que va dirigido es el siguiente:

- Internos condenados por delitos de violencia familiar (excluyendo violencia de género): maltrato de menores, maltrato de personas mayores, violencia de hijos a padres (muchos de ellos condenados por quebrantar órdenes de alejamiento).
- Internos condenados por delitos cometidos en el medio rural (violencia comunitaria): sus integrantes se conocen, y es precisamente la existencia de vínculos y la propia convivencia la que precipita la actividad delictiva.
- Internos penados por delitos violentos como asesinatos, lesiones, agresiones, robos con violencia, etc.
- Internos que han mostrado en el pasado o en el presente un comportamiento agresivo tanto dentro como fuera de la prisión.
- Y cualquier otro interno que a criterio de los profesionales deba ser incluido por el potencial agresivo que manifiesta.

Al igual que el resto de programas específicos, este programa se estructura en unidades terapéuticas diferenciadas. Cada una de ellas contempla sus propios objetivos, técnicas y actividades propuestas para alcanzarlos. El programa incluye además de la metodología, el procedimiento de evaluación para valorar la eficacia de sus resultados.

Es un programa psicoeducativo y terapéutico. Los participantes podrán llegar a comprender las bases en que se sustenta su propio comportamiento y desarrollar modos alternativos a la violencia. 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 los participantes 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 8 unidades que se describen en la presentación de este Manual. La estructura de cada Unidad es la siguiente:

1. Introducción.
2. Objetivos.
3. Marco conceptual.
4. Desarrollo de las sesiones.
5. Anexos.
6. Referencias bibliográficas.

En el primero de los apartados se presentan los contenidos generales de la unidad y su justificación para a continuación presentar los distintos objetivos específicos. Todas las unidades cuentan con un mínimo de contenido teórico destinado a los terapeutas encargados del programa, al objeto de facilitar la dirección y desarrollo de las sesiones y actividades propuestas. A menudo se ofrecerán diferentes alternativas para que a criterio de los profesionales se elijan aquellas que consideren más adecuadas a su grupo y que a su vez les sugieran modificaciones u otros recursos complementarios.

Finalmente, en los anexos se incluyen los materiales necesarios para la realización de estas actividades. En su mayor parte se destinan a los usuarios del programa, aunque ocasionalmente también se incorpora algún material para los terapeutas.

En el cuadro resumen del desarrollo de sesiones de cada una de las unidades se indica el número de sesiones que se estima puede llevar la realización de sus contenidos. En su conjunto se aprecian unas 75 sesiones. Considerando una periodicidad de una sesión por semana, la duración del desarrollo del programa puede ser de un año y medio incluida la evaluación pre y post tratamiento. Si bien, esta estimación es variable ya que dependerá de las características del grupo así como del número de actividades y dinámicas que se realicen en cada una de las unidades de acuerdo a los criterios de los terapeutas y a la evolución del grupo.

PICOVI

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN,
EN CONDUCTAS VIOLENTAS**

Han participado en la elaboración del Manual

Autores

Laura Agudo Madrona
(C.P. de Madrid I)

Milagros Docampo Freiria
(C.P. de Álava)

Susana Herrero Maroto
(C.P. de Valladolid)

María José Herrera Rodríguez
(C.P. Herrera de La Mancha)

María Navarro Pascual
(C.P. de Logroño)

Florencia Pozuelo Rubio
(Subdirección General de Tratamiento y Gestión Penitenciaria)

Alfredo Ruiz Alvarado
(Subdirección General de Tratamiento y Gestión Penitenciaria)

Sergio Ruiz Arias
(Centro de Inserción Social Matilde Cantos - Granada)



Unidad I. Motivación y Evaluación

I. INTRODUCCIÓN

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 programas de tratamiento. Tanto es así que, las intervenciones dirigidas a reducir la violencia interpersonal generan fuertes resistencias en los internos ante la idea de la participación en ellas. Estas actitudes hacen difícil cualquier tipo de intervención penitenciaria y, como repetidamente ha señalado la investigación, la desmotivación que presentan los penados es uno de los factores que más eficacia resta a las intervenciones en el ámbito correccional (Eckhardt, Holtzworth-Munroe, Norlander, Sibley y Cahill, 2008). En este sentido, Martínez, Civit, Iturbe, Muro y Nguyen (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.

Ante esta situación, la finalidad principal de las actividades que se presentan en esta unidad será la de motivar para el cambio a los integrantes del grupo terapéutico, intentando que sean conscientes de su comportamiento violento y deseen modificarlo. Se dedicará una especial atención a reducir las resistencias, lograr una firme adherencia al tratamiento y crear una fuerte alianza terapéutica. Para ello, utilizaremos aquellas estrategias y técnicas motivacionales que han demostrado suficiente eficacia en los contextos correccionales.

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. El resto de las actividades de esta unidad, tendrán como finalidad fomentar la cohesión grupal y proporcionar información sobre los diversos objetivos y contenidos del programa. La última sesión será de evaluación y los participantes, de forma anónima, rellenarán una serie de cuestionarios y pruebas psicométricas. Cuando finalice la unidad, el terapeuta habrá conseguido que los miembros del grupo tengan información suficiente sobre los objetivos de esta intervención y habrán adquirido conciencia de la importancia de ella para conseguir sus metas de cambio, es decir, estarán preparados para trabajar terapéuticamente.

2. OBJETIVOS

- Crear o potenciar necesidad de cambio en los participantes del programa, especialmente en relación con las conductas agresivas o violentas manifestadas y/o con su comportamiento delictivo.
- Trabajar las primeras resistencias y/o actitudes defensivas de los internos.
- Ayudar a tomar conciencia del problema (o problemas) que ha llevado a la persona a prisión (o a hacer uso de la violencia).
- Conseguir que el interno considere este programa como parte necesaria de su proceso de cambio.
- Recoger datos sobre el problema de agresividad y/o violencia que presenta la persona seleccionada.
- Crear un ambiente propicio para establecer un vínculo de confianza entre los miembros del grupo terapéutico y, entre estos y el terapeuta
- Fomentar la alianza terapéutica y aclarar el papel del terapeuta.
- Acordar los objetivos de intervención entre el terapeuta y cada participante.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. Modelo Transteórico del Cambio

Las distintas definiciones del término *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 ál., 2015).

Prochaska, DiClemente y Norcross (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 en esta fase no se dan cuenta de que tienen un problema, lo niegan o lo minimizan. Concretamente, las personas que han agredido a otras no muestran interés por cambiar su comportamiento violento, porque lo consideran “justo”, lo niegan o le quitan gravedad. Pensamientos típicos de esta etapa serían: “Supongo que cometo errores como todo el mundo, pero no necesito cambiar nada”; “Yo no tengo ningún problema, es el otro el que tendría que haber actuado de otra manera”; 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 compro-

miso 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. Prochaska et ál. (1994) llamaron a esta fase toma de decisión.
- **Acción**, el sujeto empieza a llevar a cabo conductas para solucionar su problema, se modifican y sustituyen las conductas violentas por otras más adaptativas y se realizan cambios en las condiciones ambientales. Es la etapa en la que las personas no solo modifican su conducta, sino también su entorno con la finalidad de superar su problema. 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 una recaída 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)

La Entrevista Motivacional (EM) de Miller y Rollnick (2002 y 2015) es un instrumento que ha demostrado gran utilidad para lograr cambios de conducta en personas poco motivadas o que muestran gran inseguridad respecto a cambiar su comportamiento, en relación a un determinado problema de salud. 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).

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).

Se ha constituido en la herramienta más extendida y generalizada para el trabajo de la motivación al 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 ál., 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, Polaschek y Wilson, 2011; Austin, 2012; Austin, Williams y Kilgour,

2011; Kistenmacher y Weiss, 2008; Musser, Semiatin, Taft y Murphy, 2008; Wong y Gordon, 2013). Este instrumento, por tanto, es considerado como una forma de conversar con las personas que han tenido problemas con la ley que crea y potencia la motivación interna para abandonar el comportamiento delictivo. La EM nos proporciona un método estratégico para plantear preguntas o afirmaciones de tal forma que el entrevistado llegue a expresarse en una dirección positiva (Walters, Clark, Gingerich, y Meltzer, 2007).

Esta orientación está inspirada en los siguientes principios que la hacen especialmente apta en el contexto correccional:

1. Desarrolla 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** y,
4. Confía en la habilidad de la persona para cambiar o en su **autoeficacia**.

McMurrin (2009) en un estudio meta-analítico resalta la utilidad de este método de entrevista por varias razones: porque impide el abandono del tratamiento, mejora la motivación para el cambio y reduce, en general, la reincidencia de las personas condenadas.

Por otra parte, conviene destacar algunos aspectos fundamentales de este método de entrevista para su puesta en práctica como son: *el espíritu de la Entrevista, las habilidades comunicativas del terapeuta y las fases de la EM.*

3.2.1. El Espíritu o actitud del Terapeuta en la EM

La EM es un método a través del cual el entrevistador conduce a la persona en la dirección correcta. Según Miller y Rollnick (2015), el espíritu o actitud que mantiene el 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 entrevistado y entrevistador. Este último no adopta una postura directiva ni de experto, más bien guía a la persona y crea un ambiente propicio para el cambio. Si el objetivo es que la persona cambie, el terapeuta no lo puede conseguir solo, el paciente posee el conocimiento y la experiencia de su problema, ese conocimiento se complementará con el del terapeuta o entrevistador.

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 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 del cliente y por dar prioridad a sus necesidades. El 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 terapeuta se limitará a activarlo y evocarlo. La EM, no busca indagar los déficits o carencias del cliente, a diferencia

de otros modelos, el mensaje que transmite el 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.

3.2.2. *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 para el cambio a la persona entrevistada. Por tanto, la práctica de la EM implica el uso de ciertas habilidades comunicativas en el entrevistador, como *formular preguntas abiertas*, el uso de *afirmaciones*, *reflejar* y realizar *resúmenes* o *sumarios*.

- **Formular preguntas abiertas.** Este tipo de preguntas lleva al entrevistado a reflexionar y a elaborar sus respuestas, mientras que las preguntas cerradas conducen a respuestas breves y concretas. Si lo que se pretende es que el penado 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:

- *¿Qué cosas crees que influyeron en el problema que te ha traído a prisión?* (pregunta abierta).
- *¿Crees que tu carácter agresivo ha tenido algo que ver en el problema que te ha traído a prisión?* (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 las circunstancias que rodearon los hechos, 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 reduciría a un simple monosílabo, sin aportar más información.

- **Afirmar** (o uso de afirmaciones). Consiste en identificar y reconocer todo lo positivo, incluido el valor del entrevistado. Afirmar ayuda a potenciar la relación terapeuta-cliente y reduce las actitudes defensivas del entrevistado. Una habilidad fundamental que debe potenciar el terapeuta en la EM, es el reconocimiento de todo lo positivo del 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:

- *Creo que estás siendo muy sincero...*
- *He visto en tu expediente que no tienes sanciones desde hace tiempo...*
- *Has trabajado muy duro desde que ingresaste en este centro...*

- **Reflejar.** En este caso, el terapeuta repite lo que está escuchando o viendo en el entrevistado; 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 dice. Expresiones que indican reflejo serían las siguientes:

- *Esto que cuentas es sorprendente...*
- *En ese momento sentiste que te quería hacer daño...*
- *Eso hizo que te enfadaras mucho...*

Es mejor evitar expresiones que se inician del siguiente modo:

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

Repetir los sentimientos y pensamientos puede ser muy útil para trabajar las resistencias que presentan los internos reacios a participar en un programa de tratamiento. Por ejemplo, veamos este caso basado en Walters, Clark, Gingercich y Meltzer (2007):

- **Interno:** *no sé por qué tengo que asistir a este programa para salir de permiso...*
 - **Entrevistador 1:** *tú eres el que está en prisión. Este programa es para ayudarte con el manejo de la ira, la misma que estoy viendo ahora. [Confrontación-menos eficaz].*
 - **Entrevistador 2:** *ya veo que no te esperabas esto, tener que asistir a este programa... Podemos hablar si quieres en otro momento y piensas todo esto detenidamente. Podemos charlar de otras cosas... Podemos hablar de lo que te ocurrió antes de tu ingreso en prisión... [Reflexivo-más eficaz].*
- **Resumir** (o realizar resúmenes o sumarios). Es una forma especial de repetir lo que ya ha dicho el entrevistado (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 sumario 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:

- 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.
- Son apropiados al final de la entrevista, para recordarle a la persona lo que ha dicho (Walters, Clark, Gingercich y Meltzer, 2007).

3.2.3. El método o fases de la EM

En las primeras ediciones de la EM, Miller y Rollnick destacaban solo dos fases en el proceso de la entrevista. En la primera o Fase 1, se generaba la motivación y en la segunda o Fase 2, se consolidaba el compromiso para cambiar. Necesidades prácticas hacen que, en la tercera edición de la EM, ambos autores señalen cuatro partes o procesos que pueden solaparse entre sí: *vincular, enfocar, evocar y planificar*.

– **Vincular.** Es el proceso en el que ambas partes, entrevistado y entrevistador, crean un nexo de ayuda o un vínculo terapéutico de calidad basado en la confianza y en el respeto mutuo. Los primeros momentos de la entrevista son decisivos porque la persona decide si el profesional es de su agrado, si confía en él y si decide continuar con él. Aunque este vínculo terapéutico puede surgir en los primeros momentos, es conveniente esforzarse y continuar con él a lo largo de todo el tratamiento y no solo en las primeras entrevistas. Se ha señalado que una relación terapéutica de calidad potencia la adherencia al tratamiento y el éxito posterior de este. Escuchar de forma reflexiva y repetir o anticipar (reflejar) lo que la persona entrevistada dice ayuda a crear este clima de confianza.

– **Enfocar.** Es un proceso continuo que intenta establecer las metas u objetivos de cambio de forma consensuada. Permite mantener una dirección concreta en la entrevista. Establecer los objetivos de cambio, en algunos casos puede resultar fácil, por ejemplo, el entrevistado manifiesta su deseo de cambiar en una dirección determinada y esta coincide con los objetivos del terapeuta. En otras ocasiones, las metas de las personas que acuden a consulta no coinciden con las metas que se plantea el terapeuta. Según Miller y Rollnick (2015) existen tres fuentes de objetivos diferentes: objetivos del paciente, objetivos del terapeuta y objetivos que surgen del propio contexto en que ambos se encuentran. En el contexto penitenciario esta diferencia de metas se hace patente, por ejemplo, la meta de la persona encarcelada puede ser la libertad, la meta del profesional, la inclusión del penado en un programa de tratamiento y la meta del contexto (sociedad y/o sistema judicial) la retención de la persona encarcelada. En estos últimos casos, los objetivos que en principio parecen contradictorios, pueden reconciliarse y ser susceptibles de negociación, al menos entre el interno y el terapeuta.

En esta fase de la entrevista puede ser adecuado que el entrevistador en prisión, aclare sus preocupaciones respecto al penado, teniendo en cuenta la autonomía de la persona y los principios fundamentales que establecen Miller y Rollnick (2015).

– **Evocar.** Una vez aclarados los objetivos de cambio, se hacen explícitas las razones para cambiar de la persona entrevistada. Evocar consiste en ayudar a la persona a expresar sus motivaciones para cambiar. Es conveniente que los argumentos de cambio sean enunciados por la propia persona y no por el terapeuta. Los argumentos propios suelen convencernos más fácilmente que las razones que recibimos de otras personas para cambiar. En esta fase de la conversación, el entrevistador aprovecha la ambivalencia (entendida como razones para cambiar y razones para no hacerlo) de la persona entrevistada e intenta resolverla en la dirección del cambio positivo. La ambivalencia se supera cuando las ventajas del cambio superan a los inconvenientes y esto ocurre de forma gradual, siguiendo avances y retrocesos. Cuando una persona es capaz de hablar sobre la posibilidad de cambiar, el terapeuta reforzará los argumentos expuestos por ella a través de afirmaciones o a través de resúmenes.

Pero qué ocurre cuando la persona no muestra ambivalencia respecto a la posibilidad de cambiar, es decir, se encuentra en una etapa precontemplativa en términos del modelo transteórico del cambio. Por ejemplo, una persona condenada por un intento de homicidio que no se plantea cambiar y que mantiene la creencia de que su conducta fue justa, que respondió a las provocaciones de la víctima. En estos casos, en los que la persona mantiene una actitud muy reacia a cualquier tipo de cambio, lo mejor podría ser preguntar si conoce o si le gustaría conocer algo del tema en cuestión. En nuestro ejemplo podríamos plantear la siguiente pregunta: ¿Qué te parecería aprender estrategias para manejar la agresividad?

- **Planificar.** Significa acompañar a la persona mientras elabora un plan de cambio. En esta etapa se negocian los objetivos y los planes de cambio; se intercambia información y se especifican los pasos a seguir. En muchas ocasiones los planes de cambio y los pasos a dar están claros para el entrevistado, pero en otras no se tiene nada claro qué hacer ni siquiera se encuentran las diversas alternativas disponibles. En estos últimos casos, el entrevistador en colaboración con la persona entrevistada elabora un plan de cambio partiendo de los objetivos (explícitos en la segunda fase o proceso de enfoque) generando varias alternativas o planes a seguir (por ejemplo, mediante una tormenta de ideas). A partir de ahí y cuando se tenga una lista de opciones lo mejor será evaluarlas, en función de las preferencias del entrevistado y del terapeuta, y confeccionar un primer plan.

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES

4.1. Entrevista Motivacional –individual I– (1-2 sesiones)

Actividad 1. Entrevista individual inicial. Anexos 1 y 9.

4.2. Actividades grupales (3-4 sesiones)

Actividad 2. Presentación del terapeuta y componentes del grupo terapéutico. Anexo 2.

Actividad 3. Lecturas para potenciar la motivación. Anexo 3.

Actividad 4. Presentación del programa. Anexo 4.

Actividad 5. Normas del grupo. Anexo 5.

Actividad 6. Ejercicio motivacional. Anexo 6.

Actividad 7. Otras dinámicas motivacionales. Anexo 7.

4.3. Entrevista Motivacional de Refuerzo –individual II– (1 sesión)

Actividad 8. Entrevista individual de refuerzo. Anexo 8 y 9.

4.4. Evaluación y recogida de datos (1 sesión)

Actividad 9. Aplicación de diversas escalas y cuestionarios. Anexo 10.

4.1. Entrevista Motivacional (Individual I)

Actividad 1. Entrevista individual inicial

El modelo de entrevista inicial que se expone a continuación consiste en un posible guion a seguir por el terapeuta basado en los principios de la Entrevista Motivacional de Miller y Rollnick (2002 y 2015). Sus objetivos serían, por una parte, intentar que la persona considere esta intervención como un medio necesario para alcanzar sus metas y objetivos personales de cambio y por otra, crear los primeros vínculos de confianza entre el interno y el terapeuta, suscitando de este modo la alianza terapéutica.

Este guión precisará de adaptaciones según los argumentos expuestos por el entrevistado. Por ejemplo, puede mostrar resistencias, negar su conducta agresiva o delictiva, mostrar ambivalencia respecto a la posibilidad de cambiar o no, etc., en todos estos casos el terapeuta necesitará adaptarse al discurso que presenta la persona. No obstante, se

recomienda seguir las fases de la EM: *vincular, enfocar, evocar y planificar*, así como, utilizar las *habilidades comunicativas* propuestas por Miller y Rollnick (2015) que ya han sido descritas en el marco conceptual de esta unidad.

La entrevista que se presenta tendría tres partes diferenciadas: al inicio terapeuta e interno *charlan sobre los planes de futuro* de este último, la segunda parte intenta *indagar sobre la conducta delictiva* (conducta violenta manifestada en el pasado o necesidades criminógenas del interno) y, por último, la tercera parte intenta *hacer ver al penado que el programa que se le ofrece puede serle útil* para conseguir sus objetivos y metas de cambio. Asimismo, en los primeros momentos, cuando iniciemos la EM, nos esforzaremos por crear un ambiente terapéutico lo más positivo posible (**vincular**).



Ideas/recomendaciones

Para cada participante se recomienda abrir una *carpeta personal* donde se recogerá la información más relevante, como objetivos y metas del interno (anexo 1); compromiso con el programa (anexo 5); retrocesos, evolución y logros conseguidos durante el programa (anexo 8); etapa de cambio que presenta el interno en diversos momentos (anexo 9) y datos sociodemográficos (anexo 10).

- **Comienzo de la entrevista:** *crear un nexo de ayuda o vínculo terapéutico*

El terapeuta, una vez hechas las presentaciones, podría comenzar la entrevista motivacional de la siguiente forma:

Te preguntaré por qué te he llamado...

Te he llamado para charlar contigo unos minutos y para ofrecerte algo que creo te va a venir muy bien, a nivel personal y de cara a tu futuro próximo...

Vamos a iniciar una actividad nueva o programa de tratamiento para internos como tú, es decir, penados por... (Hacer alusión a la conducta delictiva concreta de la persona que estamos entrevistando si se considera conveniente).

O bien:

Vamos a iniciar una actividad nueva o programa de tratamiento para internos como tú, es decir, con características similares a las tuyas en cuanto a condena, delito, características personales, etc.

He pensado en ti porque te puede resultar interesante de cara a tu futuro... Te puede ayudar a nivel personal (p.ej. a resolver problemas con otras personas...) o incluso te puede ser útil a nivel penitenciario...

- **Primera fase de la entrevista:** *planes de futuro*

Pero si quieres, antes de comentarte esto más detalladamente, podemos hablar un poco sobre los planes que tienes para el futuro...

Suponemos que en este punto el interno va a hacer alusión a sus valores y objetivos personales.

Podemos empezar por tu futuro próximo..., ten en cuenta que la fecha para tu libertad condicional se acerca cada vez más. Igual que tus permisos, tu tercer grado, etc....

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

Y me gustaría conocer cómo te ves de aquí a unos años cuando estés en libertad, por ejemplo, de aquí a X años...
(Citar en función del tiempo que le quede al penado para disfrutar de la libertad condicional, sobrepasando esa fecha).

O bien: ...

¿Cómo te gustaría que fuese tu vida dentro de ... años?



Ideas/recomendaciones

En este momento, al hablar sobre los planes de futuro seguramente, el interno nos presentará sus metas u objetivos de cambio (**enfocar**). De esta forma se hacen explícitos sus valores personales y objetivos. Lo más probable será que se vea a sí mismo al lado de su familia, desempeñando algún trabajo, en compañía de nuevos amigos, etc. Es poco probable que nos comente que dentro de X años se vea en prisión o con problemas de consumo de drogas, etc.

Veo que algo muy importante para ti es estar con tu familia, cuidar de tus hijos, conseguir un trabajo, no meterte en problemas, "no hacer locuras", dejar el mundo de las drogas, etc., (Citar en función de la respuesta que dé a la pregunta anterior).

Realmente ¿Qué es lo más importante para ti en la vida? ¿Qué es lo que más valoras? (p.ej., *cuidar de tus hijos, proteger a tu familia, trabajar en algo que te guste, ser aceptado por tu familia, tener una vida cómoda, cuidar de tu salud, etc.*).

Cuando el entrevistado hace alusión a sus valores personales (familia, trabajo, salud, etc.) se pasa a la siguiente afirmación:

...De acuerdo, eso que cuentas, tu familia, tus amigos, etc. (Citar según los valores del interno, hacer un resumen de lo que ha contado) *parece estar en contradicción con el hecho de estar aquí en prisión... No te ves precisamente en prisión dentro de X años ¿no es cierto?"* (**reflejar**).

Esa meta la comparto contigo... Es más, la actividad de tratamiento de la que hablaremos después va en esa línea, evitar que vuelvas a prisión por problemas parecidos a los que tuviste en el pasado, ayudarte a manejar situaciones difíciles como lo que te ocurrió en el pasado...

Creo, además, que ya estás haciendo cosas aquí en prisión para tener un futuro mejor, para cuidar de tus hijos, para mejorar tus posibilidades laborales, etc., ...Estás trabajando duro en los talleres productivos, asistes al programa de drogas, tienes buen comportamiento, etc... (Citar lo que proceda según el discurso de la persona)... *Eso quiere decir que te estás planteando un futuro al lado de tu familia, trabajando, sin consumir sustancias, etc.... Sin problemas con la justicia, en libertad, cuidando de los tuyos...*



Ideas/recomendaciones

Sobre los planes de futuro y los valores del interno hablaremos durante 10 ó 15 minutos, el mayor tiempo posible, haciéndole ver que sus objetivos son compartidos por el terapeuta y sus valores serían contradictorios con el comportamiento delictivo y/o violento que ha mostrado en el pasado. El **anexo I** servirá para que el participante exprese por escrito todo esto sobre lo que hemos hablado y reflexione de forma individual. Este anexo puede utilizarse como ejercicio entre sesiones o realizarse en el momento de la entrevista. Además, puede ser conveniente realizar alguna adaptación de sus apartados dependiendo de la situación o circunstancias del participante.

• **Segunda fase de la entrevista:** *conversar sobre la propia conducta violenta, la ira y/o la agresividad*

Una vez que hemos intentado crear un vínculo terapéutico con el interno y hemos hablado sobre sus planes de futuro, sobre sus expectativas e ilusiones, sobre sus valores, metas, etc., comenzamos esta segunda fase de la entrevista.

Bien, hemos hablado sobre tu futuro. Me has comentado que piensas trabajar en... y permanecer con tu familia..., (Hacer un resumen de los planes y metas de la persona, que él mismo ha comentado y ha escrito en el anexo I).

Una vez terminado este resumen, se podría pasar al siguiente comentario:

Si me lo permites ahora, me gustaría hablar contigo un poco más... Sobre los problemas que te han traído a prisión... Sé que esta es una cuestión un poco más dolorosa para ti, incluso para tu familia, amigos, etc.

O bien:

He consultado tu expediente y veo que estás cumpliendo una condena de... Por un delito de..., Pero me gustaría que me comentaras un poco más sobre el problema que te ha traído a prisión...

O bien:

...Me gustaría conocer con más detalle los problemas que tuviste con... (Hacer mención a la víctima, a las circunstancias del hecho y que vienen en la sentencia condenatoria del interno si se considera oportuno).



Ideas/recomendaciones

En esta parte de la entrevista suelen aparecer las primeras actitudes defensivas y resistencias de la persona que ha sido condenada por un delito violento. A veces, simplemente se niega la conducta violenta o delictiva, aunque lo más frecuente es que se distorsione el propio comportamiento, el de la víctima, el de otras personas y/o las circunstancias que rodearon lo ocurrido. En todos estos casos no habrá más remedio que seguir trabajando con las resistencias.

Para trabajar las resistencias se pueden introducir los siguientes comentarios (**evocar**):

... Bien dices que tú estabas tranquilo en...

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

O bien:

... Dices que X hacía todo lo posible por fastidiarte...

O bien:

... Tú viste que se metían con tu amigo y no tuviste más remedio que actuar...

(Repetir los argumentos dados por el interno **-reflejar-**). No se trata de darle la razón, sino más bien de darle la oportunidad de escuchar sus propios argumentos y, también, de que se sienta comprendido. Se puede continuar con el siguiente comentario.

... Aunque dices que actuaste en defensa propia... (Resumir lo que haya argumentado el interno por inverosímil que parezca) ¿Crees que tú hiciste algo que no debías hacer, algo de lo que ahora te arrepientes? ¿Qué cosas crees que influyeron en todo esto?



Ideas/recomendaciones

Si el interno sigue ofreciendo muchas resistencias en este punto al hablar del delito, incluso niega haber actuado de forma violenta, se puede pedir que nos describa otra situación diferente en la que actuó de forma agresiva/violenta. Por ejemplo, se puede hacer la siguiente pregunta.

¿En alguna ocasión te has visto envuelto en alguna pelea, discusión, etc., sin sentido? ... ¿Has tenido antes un problema parecido?

(Citar lo que proceda. Se puede hacer referencia a alguna situación similar a la que viene reflejada en los "hechos probados" de la sentencia condenatoria, pero por la que no está condenado o no ha estado en prisión nuestro entrevistado). Si contesta afirmativamente:

¿Qué cosas crees que influyeron en ese problema? ¿Crees que tú hiciste algo que no debías hacer?



Ideas/recomendaciones

En muchos casos los internos pueden hablar del comportamiento violento o agresivo e inmediatamente utilizar algún argumento justificativo de su conducta, como el abuso de drogas, la provocación de la víctima, etc.

Veo que el consumo de alcohol, el mal carácter de tu amigo, lo que pensaste en ese momento, que te faltaran al respeto, etc., (Repetir sus argumentos, en función de la respuesta dada a la pregunta anterior) ... Tuvo mucho que ver en lo que te ocurrió... Me gustaría que me comentases con detalle esto último...

¿Qué te preocupa sobre el hecho que te ha traído a prisión, sobre lo que te ocurrió con...?

¿Qué aspecto de ti mismo crees que influyó en el desarrollo de los hechos? Por ejemplo: no supiste reaccionar de otra manera, estabas muy enfadado, habías tomado mucho alcohol, pensaste que iban a por ti o que esa persona te estaba humillando...

¿Tu ira intensa (cuando has estado muy enfadado) te ha llevado a hacer cosas que luego has lamentado? Podemos comentar esto último si te parece...

¿Ha habido veces que tu ira intensa o agresividad te ha supuesto un problema para conseguir cosas que deseabas mucho en la vida, conseguir metas que te habías planteado, por ejemplo?

Cuándo piensas en las veces que has manejado la ira ¿Crees que las cosas te han ido mejor?

¿Te ves capaz de cambiar cosas de ti mismo para mejorar?

¿Crees qué te sentirás mejor si aprendes a manejar la ira y otros sentimientos negativos?

¿Crees que tendrás más éxito en la vida, serás más feliz, etc., si consigues manejar algunas emociones negativas como la ira intensa?



Ideas/recomendaciones

El entrevistador puede utilizar todas las preguntas anteriores o sólo algunas de ellas en esta segunda fase de la entrevista, según lo que estime conveniente y según las necesidades de cambio y circunstancias del interno. Se trataría, en definitiva, de **enfocar** y fijar las metas de cambio.

*¿Conoces algo sobre el “**Programa de Intervención en Conductas Violentas**”?*

¿Has realizado antes algún programa para manejar las emociones negativas?

¿Te gustaría conocer algo más sobre cómo manejar las emociones negativas como la ira?

Es poco probable que la respuesta del penado a esta última pregunta sea negativa.

• **Tercera fase de la entrevista:** *mostrar la utilidad del programa*

Aquí se puede aportar alguna información resumida sobre los objetivos del programa para la reducción de comportamientos violentos, sobre su contenido, estructura, etc., y que están reflejados en el anexo 4.

La nueva actividad o programa que te propongo pretende ayudar a las personas 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 como por ejemplo la ira intensa (o los enfados fuertes) de tal forma que no llegues a utilizar la agresión...

... Este programa seguramente te ayudará a resolver los problemas con otras personas...

En definitiva, la meta final será reducir la posibilidad de que vuelvas a prisión por problemas parecidos a los que te han traído ahora.

¿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?



Ideas/recomendaciones

Al finalizar la entrevista individual, es conveniente encuadrar terapéuticamente a cada participante y evaluar su motivación al cambio siguiendo el Modelo Transteórico de Prochaska y DiClemente (1982). Para ello se utilizará el **anexo 9**, que nos permitirá analizar la situación en la que se encuentra el participante al inicio, antes de comenzar el programa y, posteriormente, a lo largo de su desarrollo y, por último, a la finalización del mismo.

4.2. Actividades grupales

Una vez formado el grupo terapéutico se iniciarán las sesiones grupales. Estas primeras sesiones siguen teniendo por objetivo reforzar la motivación interna de los penados y trabajar las resistencias que presenten. Además, nos esforzaremos por crear un clima de confianza y un buen *rappor*t, haciendo hincapié en la “alianza terapéutica”.

Actividad 2. Presentación de los componentes del grupo

Se presentarán los internos y el terapeuta que van a formar el grupo de tratamiento. En estos momentos es importante que el 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 los participantes.

En el **anexo 2** se describen algunas dinámicas de presentación para los participantes.

Actividad 3. Lecturas para aumentar la motivación al cambio

En el **anexo 3** se presentan dos lecturas que pretenden favorecer la motivación de los integrantes del grupo terapéutico. Una vez que ya se ha *roto el hielo* entre todos los participantes, a través de las presentaciones realizadas, es conveniente realizar algún ejercicio que les ayude a reflexionar sobre la importancia del programa para sí mismos y, además, refuerce la confianza entre todos.

Actividad 4. Presentación del programa

En esta actividad aportaremos la siguiente información sobre el programa: *objetivos, forma de aplicación, estructura, contenidos o temas a tratar, beneficios personales* a obtener (desvinculándolo de los beneficios penitenciarios) y *aclaración de dudas* que puedan surgir. Utilizaremos un lenguaje asequible que pueda ser comprendido por la totalidad de los componentes del grupo. Una forma de presentar el programa está contenida en el **anexo 4**.

Actividad 5. Establecimiento de las normas del grupo

En el **anexo 5** se expone una serie de normas tipo, para que los internos sepan a lo que se comprometen en el grupo. Pueden ser complementadas por dos o tres normas más consensuadas conjuntamente entre el grupo y el terapeuta.

Actividad 6. Ejercicio de motivación grupal

Aunque ya quedaron expuestos los valores y objetivos de cada participante en la EM individual, en esta actividad, de nuevo se hacen explícitos los valores y metas, pero ahora del grupo, así como la forma de conseguirlos. Para ello realizaremos el ejercicio contenido en el **anexo 6**, *ejercicio motivacional grupal*.

Desarrollo. Se reparte el anexo 6 a cada uno de los participantes, únicamente el cuadro (I). Después de 15 ó 20 minutos de trabajo individual, se exponen las respuestas de cada uno de los participantes en el grupo. Todas las respuestas serían válidas y así se comunicará. El terapeuta, ayudándose del cuadro (II) contenido en el anexo 6, hará un *resumen* de las aportaciones de todos, haciendo explícitos los valores, los objetivos y la forma de conseguirlos. También, se resaltarán la intención de cambio compartida por todos y en la posibilidad que ofrece el programa para conseguirlo.

Actividad 7. Otras dinámicas motivacionales

El **anexo 7** contiene una lectura de Bucay: *la tristeza y la furia*. Este cuento tiene como conclusión que detrás de la ira siempre se esconde la tristeza. Permite enlazarlo con uno de los objetivos primordiales del programa, que una vez que lo hayan finalizado puedan ser más felices o estar en mejores condiciones de llegar a serlo. Es interesante también porque en la segunda fase de la entrevista motivacional ya se ha indagado sobre la conducta violenta, y éste relato puede ser una forma fácil y atractiva de llevar por primera vez este asunto al grupo una vez que sus miembros ya se conocen y pueden reflexionar en voz alta.

4.3. Entrevista Motivacional de Refuerzo (Individual II)

El Modelo propuesto por Prochaska y DiClemente (1982) sugiere el dinamismo del proceso de cambio y la posibilidad de sufrir tanto avances como retrocesos sobre la posibilidad de cambiar. Así, un participante en un programa para el manejo de la agresividad, después de las primeras sesiones, puede ser consciente de las dificultades que tuvo en el pasado para manejar la ira y de la necesidad de cambiar su conducta agresiva, pero posteriormente y por circunstancias diversas, considerar que su comportamiento agresivo fue "*justo*", *resultado de la provocación de la víctima* y que no es necesario introducir cambios en su conducta. Por esta razón, fortalecer la motivación no es sólo tarea necesaria al inicio de la intervención, sino que es una actividad continua que terapeuta e interno llevarán a cabo mediante nuevas reflexiones y replanteamientos.

Esta Entrevista Motivacional que hemos denominado de *refuerzo* se llevará a cabo después de un determinado número de sesiones con cada uno de los participantes y tiene por objetivos: mantener la motivación de los internos en el programa; evitar los retrocesos que puedan sufrir; evitar los retrocesos que puedan sufrir y los posibles abandonos del programa de tratamiento.

El **anexo 8**, contiene una serie de ítems que valoran la evolución del interno en el programa y el terapeuta podrá cumplimentarlo periódicamente. Este documento nos ayudará también a identificar el momento idóneo para realizar

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

la entrevista motivacional de refuerzo con cada uno de los participantes. De igual forma, se rellenará el **anexo 9** que valora la motivación del interno y su evolución o progreso a través de las etapas de cambio.

Una manera de fortalecer la motivación de los participantes 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 del interno. Terapeuta y participante vuelven, por tanto, a conversar siguiendo de nuevo el método de la Entrevista Motivacional.

Los objetivos de esta Entrevista Motivacional de refuerzo serán:

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

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 del entrevistado)...

Creo que estás consiguiendo muchas cosas aquí en prisión... y en el programa en especial... 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 (dejas de asistir al taller para venir aquí al programa)...

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



Ideas/recomendaciones

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 respecto a haber utilizado la agresión, etc. Se trata de afirmar y señalar los logros alcanzados y que previamente hemos ido recogiendo en

su carpeta personal.

Asistes todos los días que tenemos grupo (hacer este comentario si es así) y te muestras muy interesado en los temas que estamos viendo...

Me da la impresión de que cada vez eres más consciente de que la ira (o agresividad) intensa te jugó una "mala pasada" y quería contrastar esto contigo, con tus opiniones... Me da la impresión de que quieres cambiar este aspecto de ti, de tu vida...

O bien:

Me da la impresión de que cada vez eres más consciente de que tus amigos, las drogas, la provocación de la víctima y tu ira (o agresividad) intensa te jugaron una "mala pasada" y quería ver todo esto contigo, saber qué opinas... Si has reflexionado sobre esto, si has pensado en cambiar estas cosas...

Si la persona todavía no llega a admitir que actuó con violencia y solo se centra en la mala actuación o provocación de la víctima, se podría continuar con los comentarios que se detallan a continuación:

Has comentado en el grupo las malas acciones de (citar la víctima) hacia ti, parece como si no te hubiese quedado más remedio que (citar la conducta violenta que realizó el participante)... (Afirmación reflexión).

Ahora que estamos viendo cómo sucedió todo... ¿Crees que podrías haber hecho algo diferente a lo que hiciste?

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

¿Qué te puede ayudar aún más a manejar tu ira? (agresividad, impulsividad, carácter, etc.), (citar lo que más apropiado resulte según la persona).

¿Qué podrás utilizar en el futuro para controlarte y no reaccionar "mal" con agresividad?

¿Qué cosas te ayudarían a mantener los cambios que has hecho y todavía no hemos tratado en el programa?

¿Cómo te ves tú a estas alturas del programa?

¿Cómo te gustaría reaccionar ahora o dentro de un futuro próximo cuando alguien te provoque?

4.4. Evaluación

A continuación, se describen algunas características psicométricas de los instrumentos de evaluación recomendados en el desarrollo del programa, así como para la evaluación pre y post tratamiento. Por otro lado, es conveniente recoger algunos datos sociodemográficos de cada participante que nos permiten disponer de una información general a nivel personal, familiar, social y laboral. Para ello puede utilizarse el **anexo 10**.

• Cuestionario de Agresión (AQ)

El Cuestionario de Agresión "AQ" de Buss y Perry (1992), traducido y adaptado a población española por Andreu, Peña y Graña (2002), describe la conducta de agresión mediante el triple sistema de respuesta cognitivo-emocional-motor. Está integrado por cuatro subescalas: *Agresividad Física* y *Agresividad Verbal* que hacen referencia al componente motor de la agresión mediante el cual se hiere o daña a los otros; la subescala de Ira implica activación psicológica y preparación para la agresión, representando el componente emocional de la conducta y la sub-escala *Hostilidad* se refiere a sentimientos de suspicacia e injusticia y representa el componente cognitivo de la agresión.

El cuestionario está compuesto por 29 ítems codificados en una escala tipo Likert de 5 puntos, en la cual 1 corresponde a la respuesta "completamente falso", 2 "bastante falso", 3 "ni verdadero ni falso", 4 "bastante verdadero" y 5 "completamente verdadero". Se obtiene una puntuación total y una puntuación para cada una de las cuatro subescalas.

• Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ)

El Cuestionario de Agresión Proactiva-Reactiva "RPQ" (Raine, Dodge, Loeber, Gatzke-Kopp, Lynam, Reynolds, Stouthamer-Loeber y Liu, J., 2006), adaptado en España por Andreu, Peña y Ramírez (2009) mide la agresión, tanto física como verbal, partiendo del análisis de la motivación del agresor y diferenciando entre agresión reactiva y proactiva.

La agresión reactiva (hostil) hace referencia a aquellos comportamientos agresivos que se producen como reacción ante una provocación o amenaza percibida, mientras que la agresión proactiva (instrumental) se refiere a conductas agresivas que se llevan a cabo de manera intencional para resolver conflictos o para conseguir un beneficio (Ramírez y Andreu, 2003). La agresión proactiva se asocia en mayor medida que la agresión reactiva, con el comportamiento delictivo, la comisión de crímenes violentos y con rasgos psicopáticos de la personalidad (Raine et al, 2006).

El cuestionario consta de un total de 23 ítems, de los cuales 12 miden *agresión proactiva* y 11 *agresión reactiva*. Los ítems están codificados en una escala Likert donde 0 es "nunca", 1 "a veces" y 2 "a menudo". La puntuación en cada tipo de agresión se obtiene sumando las puntuaciones de los respectivos ítems. A mayor puntuación, mayor nivel de agresión.

• **Cuestionario HIT (How I Think)**

El Cuestionario Cómo Pienso "How I Think Questionnaire - HIT-Q" (Barriga, Gibbs, Potter y Liao, 2001), adaptado y traducido al español por Peña, Andreu, Barriga y Gibbs (2013), es un instrumento diseñado para medir las distorsiones cognitivas auto-sirvientes en jóvenes antisociales.

Consta de 54 ítems formulados en una escala tipo Likert de 6 puntos, donde 1 significa "totalmente en desacuerdo", 2 "bastante en desacuerdo", 3 "en desacuerdo", 4 "de acuerdo", 5 "bastante de acuerdo" y 6 "totalmente de acuerdo". A mayor puntuación, mayor nivel de distorsiones cognitivas. Del total de ítems, 39 contienen elementos relacionados con una de las cuatro categorías de distorsiones cognitivas auto-sirvientes (*Egocentrismo*, *Culpar a los otros*, *Minimizar/Justificar* y *Asumir lo peor*), 8 constituyen una escala de control o de Respuestas anómalas (AR) diseñada para medir la deseabilidad social y 7 conforman la escala de *Aspectos positivos* con un contenido prosocial. Estos últimos ítems no puntúan y están incluidos con el fin de disminuir el contenido negativo de la escala.

• **Escala de Impulsividad de Barrat (BIS-11)**

La escala de Impulsividad "BIS-11" (Patton, Stanford y Barratt, 1995), en su adaptación al español por Oquendo, Baca-García, Graver, Morales, Montalbán y Mann (2001), está diseñada para evaluar impulsividad.

Consta de 30 ítems que se agrupan en tres subescalas: *Impulsividad Cognitiva*, *Impulsividad Motora* e *Impulsividad no planeada*. Cada ítem consta de cuatro opciones de respuesta donde 0 representa "raramente o nunca", 1 "ocasionalmente", 3 "a menudo" y 4 "siempre o casi siempre". La puntuación de cada subescala se obtiene sumando las puntuaciones parciales obtenidas en cada uno de sus ítems. La puntuación total se obtiene de la suma de todos los ítems. Desde el punto de vista clínico, posee mayor relevancia el valor cuantitativo de la puntuación total.

No existe un punto de corte, aunque se ha propuesto la mediana de la distribución. En el estudio de validación española las medianas obtenidas en una muestra de pacientes psiquiátricos fueron: Impulsividad Cognitiva (9,5), Impulsividad Motora (9,5), Impulsividad no Planeada (4) y Puntuación Total (32,5) (Bobes, G-Portilla, Bascarán, Sáiz y Bousñoño 2002).

• **Escala de Autoestima**

La Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), traducida al español por Echeburúa (1995), fue diseñada originalmente para la evaluación de la autoestima en adolescentes.

Está formada por 10 ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad negativamente. Los ítems se responden en una

escala Likert de cuatro puntos donde 1 representa "muy de acuerdo", 2 "de acuerdo", 3 "en desacuerdo" y 4 "muy en desacuerdo". La puntuación total es la suma de la puntuación en todos los ítems. Cuanto mayor puntuación obtenida, mayor autoestima. Echeburúa propone como punto de corte en la población adulta una puntuación de 29.

• **Cuestionario de Empatía**

El Cuestionario de Empatía de Davis (1983), adaptado al español por Mestre, Frías y Samper (2004), evalúa la empatía desde una perspectiva multidimensional que incluye factores cognitivos y emocionales.

Está formada por 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía: *Toma de perspectiva*, *Fantasia*, *Preocupación empática* y *Malestar personal*. Las dos primeras subescalas evalúan los procesos más cognitivos y los dos restantes, las reacciones emocionales de las personas ante las experiencias negativas de los otros. Los ítems se responden conforme a una escala tipo Likert de 5 puntos donde 1 representa "no me describe", 2 "me describe un poco", 3 "me describe bien", 4 "me describe bastante bien" y 5 "me describe muy bien". Se obtiene una puntuación total y una puntuación en cada una de las subescalas.

• **Escala TMMS-24**

La Escala TMMS-24, basada en el *Trait-Meta Mood Scale* del grupo de investigación Salovey y Mayer (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), trata de evaluar las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional: *Atención* (soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), *Claridad* (comprendo bien mis estados emocionales) y *Reparación* (soy capaz de regular los estados emocionales correctamente).

Está formada por 24 ítems en una escala tipo Likert de 5 puntos donde 1 corresponde a "nada de acuerdo", 2 "algo de acuerdo", 3 "bastante de acuerdo", 4 "muy de acuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo". Esta escala se corrige puntuando por separado los ítems que integran cada una de las dimensiones.

• **Inventario de Evaluación de la Personalidad (PAI)**

El Inventario de Evaluación de la Personalidad "PAI" (Morey, 2007), adaptado al español por Ortiz-Tallo, Santamaría, Cardenal y Sánchez (2012), es un cuestionario de evaluación de la personalidad que proporciona información sobre variables clínicas críticas de los sujetos evaluados.

Contiene 344 ítems que permiten obtener puntuaciones en 22 escalas:

- 4 escalas de validez: *Inconsistencia*, *Infrecuencia*, *Impresión negativa* e *Impresión positiva*.
- 11 escalas clínicas: *Quejas somáticas*, *Ansiedad*, *Trastornos relacionados con la ansiedad*, *Depresión*, *Manía*, *Paranoia*, *Esquizofrenia*, *Rasgos límites*, *Rasgos antisociales*, *Problemas con el alcohol* y *Problemas con las drogas*.
- 5 escalas relacionadas con el tratamiento: *Agresión*, *Ideas suicidas*, *Estrés*, *Falta de apoyo social* y *Rechazo al tratamiento*.
- 2 escalas de relación interpersonal: *Dominancia* y *Afabilidad*.

Además, cuenta con 30 subescalas que proporcionan una información más pormenorizada.

5. ANEXOS

Anexo 1. Mis planes de futuro (Basado en Austin, 2012. The short motivational programme)

Nombre y apellidos del participante:

¿Cómo imaginas que sería tu” vida ideal” dentro de unos años? (5 ó 10 años, por ejemplo)



CON TU FAMILIA: ¿Estarás al lado de tu familia? ¿Vivirás con tu pareja y tus hijos?, etc.

CON TUS AMIGOS: ¿Habrás cambiado de amistades? ¿Qué actividades te gustará realizar con ellos?

EN TU TRABAJO: ¿Habrás conseguido un nuevo trabajo? ¿Intentarás trabajar en lo que a ti te gusta?

¿Cómo crees que REALMENTE sería tu vida dentro de unos años (5 ó 10 años) si continúas con el modo de vida que tenías antes de tu entrada en prisión?

CON TU FAMILIA:

CON TUS AMIGOS:

EN TU TRABAJO:

¿Qué **COSTES** o inconvenientes pueden tener para ti seguir con la vida que llevabas antes de ingresar en prisión?

¿Qué **HARÍAS** ahora para conseguir que tu vida dentro de unos años se acerque a tu IDEAL? ¿Quién podría ayudarte?

Anexo 2. Ejercicios de presentación de los miembros del grupo)

“Presentación por parejas”

Esta dinámica consiste en que cada uno de los miembros del grupo presentará a otro compañero 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 al resto del grupo.

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

Cuando todos hayan terminado se abre un turno para aquellos que consideren que no han sido presentados de acuerdo a lo que han contado de sí mismos. 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 que los reconozca cada uno 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 los internos que imaginen 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.

Anexo 3. Fomentar la motivación hacia el tratamiento

Los 83 Problemas

Un granjero se acercó a Buda, teniéndolo por un maestro sabio e instruido. Después de contarle sus muchas dificultades y penurias, el granjero le pidió consejo sobre cómo debía resolverlos. El granjero comenzó:

– Maestro, tengo una buena granja, pero a veces hay inundaciones, y otras veces hay sequía, y mis cosechas no crecen tan bien como quisiera. Amo a mi esposa y ella me ama a mí, pero a veces me regaña demasiado. Mis hijos se portan bien, pero demandan mucho de mí y además muy a menudo, ¿qué debo hacer?

El Buda miró al granjero con compasión, extendió ambas manos y respondió:

– Lo siento, no puedo ayudarte con esos problemas.

El granjero se sintió atónito por unos momentos y replicó:

– Espera un momento. La gente en todas partes dice cosas maravillosas de ti. Vienen a verte buscando consejo para toda clase de cosas, y vuelven iluminados.

– Lo siento –repitió el Buda– pero no hay nada que pueda hacer para ayudarte. Cada persona en todo momento tiene 83 problemas, y si un problema sustituye a otro, la cantidad permanece siempre igual. No puedo ayudarte con los 83 problemas.

– Bien, dime entonces –preguntó el granjero esperando sacar algo en claro de su visita–, ¿con qué sí me puedes ayudar?

– Te puedo ayudar con el problema número 84.

– Oh, y ¿cuál es ese?

– El problema número 84 es el deseo de no tener ningún problema.

(Fuente: www.grupoact.com.ar. Autor desconocido)

“La vida es complicada y siempre vamos a tener problemas, y aunque podemos y debemos intentar arreglarlos, no tardará en aparecer el siguiente.

Ahora bien, las cosas se complican y todo empieza a ir cuesta abajo cuando no estamos dispuestos a tener problemas, cuando no estamos dispuestos a tener dolor. El problema número 84”.

Esta moraleja se puede completar con la Metáfora del Pantano:

Metáfora del Pantano

Imagínate que empiezas un viaje hacia una hermosa montaña, que puedes ver con total claridad a lo lejos. Pero cuando comienzas a caminar te das cuenta de que frente a ti hay un gran pantano. Y piensas:

Maldita sea, no sabía que tenía que atravesar este pantano. Es asqueroso, se me van a llenar los zapatos de lodo. No quiero mancharme. Estoy cansado/a. Por qué nadie me avisó del p... pantano. No es justo. No me merezco esto.

Ahora sabes que hay un pantano, es agua y barro nada más. Puedes dejarte de dramatismos y elegir: abandonar o entrar en él. ¿Qué eliges?

Anexo 4. Presentación del Programa

Los siguientes contenidos pueden presentarse en diapositivas de manera que los penados tengan acceso visual a la información que estamos aportando.

OBJETIVOS

Este programa pretende:

- Potenciar y/o desarrollar el “crecimiento personal” de todas las personas que participen.
- Enseñar a manejar los estados emocionales negativos e incómodos, como por ejemplo la ira intensa (o los enfados fuertes), de tal forma que no llegues a utilizar la agresión (o la violencia) contra otras personas.
- Enseñar a resolver los problemas interpersonales de forma adecuada.
- En definitiva, la meta final será reducir la posibilidad de que vuelvas a prisión por problemas parecidos a los que te han traído ahora.

FORMA DE APLICACIÓN

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

La **ESTRUCTURA** del programa será la siguiente:

• Sesión introductoria

Es en esta primera sesión, donde estableceremos entre todos lo que esperamos del programa y resolveremos las dudas que puedan surgir.

• Sesión de evaluación

A continuación, habrá una sesión de evaluación (pre). Responderéis de forma anónima a una serie de cuestionarios y escalas. La finalidad de estos es ver si el programa está adaptado a vuestras necesidades.

• Sesiones de intervención

En el resto de las sesiones pasaremos a ver los distintos temas que componen el programa.

• Evaluación post

Al final, habrá otra sesión de evaluación (post). También los resultados serán anónimos.

CONTENIDOS

Los temas a tratar en las sesiones grupales serán diversos, por ejemplo, hablaremos de emociones positivas y negativas como la ira, la agresividad, etc.; de conductas relacionadas con estas emociones (positivas y negativas) como por ejemplo de la agresión o la violencia, etc.; de pensamientos que pueden llevarnos a actuar de forma agresiva o violenta.

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

Por último, discutiremos y aprenderemos estrategias para hacer frente a situaciones difíciles, aquellas que hacen surgir pensamientos y sentimientos negativos que pueden llevar a hacer uso de la agresividad.

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. Al final te vas a sentirás más seguro, más capaz y a gusto contigo mismo.

A nivel penitenciario, obtendréis puntuación como en otras actividades de tratamiento (como por ejemplo en los programas de deshabituación de drogas o similares).

PAPEL DE LOS TERAPEUTAS

Mi labor será ayudaros a conseguir los objetivos que tratamos al principio. Enseñarte a manejar la ira y otros sentimientos negativos, ayudarte a potenciar el crecimiento personal. Esta es una labor conjunta, de colaboración. Intentaré ayudaros y vosotros me ayudareis a mí.

Las opiniones y los debates grupales serán confidenciales, no se trata de evaluar ni juzgar a nadie, sino de trabajar juntos. La parte de evaluación será también anónima. ¿Qué os parece esta propuesta? ¿Tenéis dudas o quieres preguntar alguna cosa más en relación al programa?

Anexo 5. Mi compromiso en el Programa



Nombre y apellidos del participante

.....
.....
.....

Me comprometo a:

- ✓ Participar en el Programa de Intervención en Conductas Violentas, aportando mis opiniones y experiencias.
- ✓ Trabajar en mí mismo, especialmente en aquellos problemas que me han traído a prisión para poder evitarlos en el futuro.
- ✓ Colaborar y confiar en el terapeuta y en el resto de mis compañeros, 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.
- ✓ Ser puntual y no faltar a más de dos sesiones sin causa justificada.

Otras normas:

- ✓
- ✓
- ✓

En, a de de 20.....

Firma del participante

Firma del terapeuta

Anexo 6. Dinámicas motivacionales

EJERCICIO MOTIVACIONAL GRUPAL

(I)

¿Crees que este programa te puede ayudar en algún aspecto?

¿Qué aspectos de tu forma de ser se pueden beneficiar con este programa?

¿Estarías dispuesto a cambiar cosas de ti mismo para conseguir aquello que más valoras en la vida?

¿Qué cosas podrías hacer ahora para que tu vida fuese mejor dentro de unos años?

Si te planteas cambiar ¿Por qué o por quién lo harías?

¿Qué o quién te podría ayudar a cambiar?

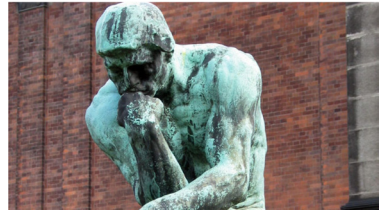
Basado en la Entrevista Motivacional de Miller y Rollnick, 2002.

(II)

| VALORES (Pregunta 5) | OBJETIVOS/METAS (Preguntas 1, 2 y 3) | FORMA DE CONSEGUIRLO (Preguntas 4 y 6) |
|-------------------------|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Anexo 7. Otras Dinámicas motivacionales

“La tristeza y la furia”. Jorge Bucay “Cuentos para pensar”



En un reino encantado donde los hombres nunca pueden llegar, o quizás donde los hombres transitan eternamente sin darse cuenta...

En un reino mágico, donde las cosas no tangibles, se vuelven concretas...

Había una vez, un estanque maravilloso. Era una laguna de agua cristalina y pura donde nadaban peces de todos los colores existentes y donde todas las tonalidades del verde se reflejaban permanentemente...

Hasta ese estanque mágico y transparente se acercaron a bañarse haciéndose mutua compañía, la Tristeza y la Furia. Las dos se quitaron sus vestimentas y desnudas las dos entraron al estanque. La Furia, apurada (como siempre está la Furia), urgida –sin saber por qué– se bañó rápidamente y más rápidamente aun, salió del agua...

Pero la Furia es ciega, o por lo menos no distingue claramente la realidad, así que, desnuda y apurada, se puso, al salir, la primera ropa que encontró...

Y sucedió que esa ropa no era la suya, sino la de la Tristeza...Y así vestida de Tristeza, la Furia se fue.

Muy calma, y muy serena, dispuesta como siempre a quedarse en el lugar donde está, la Tristeza terminó su baño y sin ningún apuro (o mejor dicho, sin conciencia del paso del tiempo), con pereza y lentamente, salió del estanque. En la orilla se encontró con que su ropa ya no estaba. Como todos sabemos, si hay algo que a la Tristeza no le gusta es quedar al desnudo, así que se puso la única ropa que había junto al estanque, la ropa de la Furia.

Cuentan que, desde entonces, muchas veces uno se encuentra con la Furia, ciega, cruel, terrible y enfadada, pero si nos damos el tiempo de mirar bien, encontramos que esta Furia que vemos es sólo un disfraz, y que detrás del disfraz de la Furia, en realidad... está escondida la Tristeza.

Anexo 8. Documento individual sobre motivación y evolución del participante

Nombre y apellidos del participante:

– Asistencia a las sesiones:

Nº 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 delictivo o sobre el uso de la violencia?

Poco sincero

Medianamente

Muy sincero

..... / /

– ¿Parece interesado en manejar el comportamiento agresivo?

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:

Observaciones y/o comentarios:

Anexo 9. Etapas de cambio

Nombre y apellidos del participante:

| VALORACIÓN DE LA ETAPA DE CAMBIO DEL PARTICIPANTE | |
|--|--|
| ETAPA | Comentarios del terapeuta en relación a la etapa de cambio en la que se encuentra el interno |
| <p>PRECONTEMPLACIÓN</p> <p>La persona no tiene necesidad de cambiar. Niega haber utilizado la violencia o la agresión, o bien fue la víctima quien provocó y desató en el entrevistado una respuesta de defensa.</p> <p>Ejemplos:</p> <p><i>No necesito ir a ningún programa para manejar mi agresividad... Pero si eso me conviene...</i></p> <p><i>No necesito cambiar nada fue el otro el que me provocó (o me agredió)...</i></p> | |
| <p>CONTEMPLACIÓN</p> <p>Se considera la posibilidad de tener algún problema para controlar la agresividad. Su carácter impulsivo tuvo algo que ver, pero no valora la posibilidad de cambiar. Suelen aparecer sentimientos ambivalentes sobre cambiar o no.</p> <p>Ejemplos:</p> <p><i>Tengo mal pronto... Soy muy impulsivo... Pero... él (víctima) no tendría que haberme hecho...</i></p> <p><i>Sé que podría haber actuado de otra manera... Pero no puedo soportar las injusticias...</i></p> | |

VALORACIÓN DE LA ETAPA DE CAMBIO DEL PARTICIPANTE

PREPARACIÓN

Se dan los primeros pasos para cambiar. El interno ha comenzado a realizar actividades que están relacionadas con la causa de su conducta delictiva (p.e. solicitar programa para abandonar el abuso de la bebida). Puede preguntar sobre los contenidos de este programa y estar de acuerdo en que puede beneficiarle para controlarse en el futuro.

Ejemplos:

Quiero saber por qué soy tan impulsivo... Me gustaría aprender a controlarme...

...Me gustaría no meterme en líos cuando salga a la calle... Y este programa me puede venir bien...

ACCIÓN

La persona ya está tomando medidas para cambiar. Comenta que el programa le está ayudando para conseguir cambios en su conducta agresiva o impulsiva.

Ejemplos:

Este programa me está ayudando a pensar las cosas dos veces...

Creo que me estoy controlando...

...Antes veía las cosas de otro modo... Esto me está ayudando...

MANTENIMIENTO

Se habla de los cambios conseguidos y de cómo mantenerlos. Por ejemplo, el interno comenta que no tiene sanciones por peleas, que no ha dado positivo en las analíticas de control de tóxicos, al regresar de permiso o que ha disfrutado los permisos tranquilamente.

Ejemplos:

He estado tranquilo durante el permiso... lo pasé con mi familia

...No voy a volver a salir con mis antiguos amigos... No quiero meterme en líos otra vez...

| VALORACIÓN DE LA ETAPA DE CAMBIO DEL PARTICIPANTE | |
|---|--|
| <p>RECAÍDA</p> <p>Se considera que se ha vuelto hacia atrás. La persona puede sentirse mal, desmoralizada. Quizás justifique su recaída y se vuelva a una etapa anterior.</p> <p>Ejemplos:</p> <p><i>Puede realizar comentarios parecidos a los de otras etapas anteriores (precontemplación y contemplación)</i></p> | |

Fecha: / / . La actitud que predomina en el interno en relación al delito o conducta violenta, 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 delictivas

Fecha: / / . La actitud que predomina en el interno en relación al delito o conducta violenta, 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 delictivas

Fecha: / / . La actitud que predomina en el interno en relación al delito o conducta violenta, 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 delictivas

Anexo 10. Datos sociodemográficos

Nombre:

Apellidos:

Edad:

Fecha de nacimiento:

Nacionalidad:

País de nacimiento:

Estado civil:

Nº de hijos:

Antes de su ingreso en prisión vivía con:

Breve historia familiar:

Profesión:

Estudios:

Antes de su ingreso en prisión trabajaba en:

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):

Breve historia penitenciaria:

Conducta violenta (*resumen hechos probados*):

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Graña, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14(2), 476-482.
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14, 37-49.
- Anstiss, B., Polaschek, D. L. y Wilson, M. (2011). A brief motivational interviewing intervention with prisoners: when you lead a horse to water, can it drink for itself? *Psychology, Crime & Law*, 17(8), 689-710.
- 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/10179/4173/02_whole.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 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(1), 55-67.
- Barriga, A. Q., Gibbs, J. C., Potter, G. B., y Liao, A. K. (2001a). *How I Think Questionnaire Manual*. Champaign, IL: Research Press.
- Bobes, J., G-Portilla, M.P., Basarán, M. T., Sáiz, P. A. y Bousño, M. (2002). *Banco de instrumentos básicos para la práctica de la psiquiatría clínica* (2ª Ed.). Ars Médica.
- Buss, A. H. y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- 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.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Kistenmacher, B. R., y Weiss, R. L. (2008). Motivational interviewing as a mechanism for change in men who batter: A randomized controlled trial. *Violence and victims*, 23(5), 558-570.
- 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 un Plan de Intervención Motivacional*. Barcelona: Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Generalitat de Catalunya.
- Mestre, V., Frías, M. D y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- McMurrin, M. (2009). Motivational interviewing with offenders: A systematic review. *Legal and Criminological Psychology*, 14(1), 83-100.

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

- 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.
- Morey, L. C. (2007). *Personality Assessment Inventory (PAI)*. Professional Manual (2ª Ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- 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.
- Oquendo, M. A., Baca-García, E., Graver, R., Morales, M., Montalbán, V. y Mann, J. J. (2001). Spanish adaption of the Barratt impulsiveness scale (BIS). *European Journal of Psychiatry*, 15, 147-155.
- Ortiz-Tallo, M.; Santamaría, P., Cardenal, V. y Sánchez, M. P. (2012). *Inventario de Evaluación de la Personalidad (PAI)*. TEA.
- Patton, Stanford y Barratt (1995). Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 768 -774.
- Peña, M. E., Andreu, J. M., Barriga, y Gibbs, J. (2013). Psychometrical properties of the "How I Think" Questionnaire (HIT-Q) in adolescents. *Psicothema*, 25(4), 542-548.
- 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.
- Raine, A., Dodge, D., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds. C., Stouthamer - Loeber, M. y Liu, J. (2006). The Reactive - Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Ramírez, J. M., y Andreu, J. M. (2003). Aggression's typologies. *International Review of Social Psychology*, 16, 125-141.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós (traducción de 1973).
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Walters, S. T., Clark, M. D., Gingerich, R. y Meltzer, M. L. (2007). *Motivating offenders to change: A guide for probation and parole*. Washington, DC: US Department of Justice, National Institute of Corrections.
- 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. Conducta violenta

I. INTRODUCCIÓN

La violencia interpersonal es un problema muy grave que afecta a todas las sociedades y que provoca, en la mayoría de las ocasiones, nefastas consecuencias. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) considera la violencia como un problema de salud pública, que conduce a importantes repercusiones a nivel individual y colectivo (familiares, laborales, etc.) tanto para quien la sufre como para quien la ejerce (problemas legales, rechazo social, etc.). Por violencia interpersonal entiende, ese mismo órgano internacional, aquella que surge entre dos o más personas, ya sea entre los miembros de una misma familia, como por ejemplo la violencia en la pareja; ya sea entre personas conocidas; o bien, la que surge entre extraños. Se excluiría de la violencia interpersonal la que tiene una causa o un objetivo formalmente definido, como por ejemplo la violencia autoinfligida, la guerra, la violencia ejercida por los Estados u otros tipos de violencia colectiva (OMS, 2004, pp X).

Todas las comunidades actuales se plantean de una forma u otra su prevención, reducción o eliminación, aunque uno de los primeros problemas que aparecen, tanto a nivel teórico como práctico, es la propia definición del concepto de violencia y su delimitación respecto a otros conceptos con los que está íntimamente relacionada (*agresión, agresividad e ira*). En consecuencia, uno de los objetivos primeros de esta unidad será la definición y aclaración del término violencia y de otros que están muy relacionados con ella. En un primer momento, el terapeuta va a intentar aclarar, de forma interactiva, estos conceptos con la finalidad de establecer un vocabulario común entre todos los participantes del programa y esto también, a su vez, va a facilitar la introducción de otros conceptos pertenecientes a otras unidades del programa.

Más adelante, las actividades de esta unidad se van a centrar en las diferentes manifestaciones de la violencia, es decir, se identificarán los tipos de conductas violentas o comportamientos que tienen una intención dañina entre los seres humanos. Al final de las primeras sesiones los participantes serán capaces de comprender el sentido y el significado de los términos: violencia, agresión, agresividad e ira y podrán identificar los diferentes tipos de conductas agresivas o violentas.

Por otro lado, es aconsejable que los asistentes a un programa de reducción de la conducta violenta, conozcan con detalle cómo surge ésta y cuáles son sus consecuencias. El Modelo Explicativo de la Agresividad propuesto por Kassinove y Tafrate, 2002, proporciona una explicación sencilla de la violencia interpersonal y cómo a partir de la percepción subjetiva y valoración personal de un hecho, se puede llegar a hacer uso de la violencia o a manifestar un comportamiento agresivo. Asimismo, estos autores señalan las consecuencias dañinas que la violencia y la agresividad

provocan, no solo en las víctimas, sino también en la persona que se ha comportado de forma agresiva, enumerando todos los efectos (personales, sociales, familiares, judiciales, etc.) que el uso de la agresión trae consigo.

Diversos trabajos han señalado la relación existente entre consumo de sustancias y el comportamiento violento. Por referir algún ejemplo, en el ámbito de la violencia de género la mayoría de los estudios empíricos encuentran que aproximadamente la mitad de los varones agresores abusaba de la bebida y, un porcentaje menor, pero en torno al 30%, era consumidor de otras drogas (Shorey, Febres, Brasfield y Stuart, 2012). Aunque no se puede establecer una relación directa entre el consumo de determinadas sustancias y el comportamiento violento, sí es cierto que dicho consumo constituye un factor de riesgo muy potente en la exhibición de conductas violentas y antisociales. Por esta razón, en esta unidad se informará de los efectos desinhibidores del consumo de drogas y de alcohol sobre la conducta agresiva.

Las actividades finales tienen como objetivo reflexionar sobre la propia agresividad, comportamiento delictivo u otras conductas violentas que los participantes del programa hayan mostrado. La aceptación (contemplación o asunción) de la responsabilidad delictiva o conducta violenta es un tema central en los programas de rehabilitación en el ámbito penitenciario y algunos autores suelen considerar el reconocimiento delictivo como un indicador del éxito inmediato de la intervención correccional, una vez aplicado el programa (Jung y Gulayets, 2011; Lila, Oliver, Galiana y Gracia, 2013).

2. OBJETIVOS

- Establecer un vocabulario común entre todos los miembros del grupo y el terapeuta acerca de los conceptos: violencia, agresión, agresividad e ira.
- Identificar y reconocer diferentes tipos de conductas agresivas y/o violentas.
- Comprender el proceso de la agresividad.
- Reflexionar sobre las consecuencias de las conductas violentas.
- Conocer los efectos de las drogas (y del alcohol) y su asociación con el comportamiento agresivo o violento.
- Tomar conciencia de la propia agresividad y analizar sus costes/beneficios.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. Conceptos básicos: violencia, agresión, agresividad e ira (Basado en Carrasco y González, 2006 y en Kassino y Tafrate, 2002)

Los conceptos del epígrafe hacen alusión a realidades diferentes, aunque muy relacionadas entre sí. Esto ha originado cierta confusión a la hora de definir estos términos y a la hora de diferenciarlos unos de otros.

Sobre el término **violencia**, por ejemplo, existen diferentes definiciones, casi tantas como autores, orientaciones o disciplinas se han ocupado de su estudio y, además, muchas de ellas no se diferencian bien de la definición del término *agresión*. La Organización Mundial de la Salud define la violencia como *el uso intencional de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o de forma efectiva, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones* (OMS, 2003,

pág. 5). Sanmartín (2004) considera la violencia como la agresividad fuera de control y Kadzin (2011) la califica como un problema "perverso", reuniendo las mismas características que otros problemas sociales graves como la pobreza o la marginalidad. En el ámbito de algunas disciplinas, la psicología social entre ellas, se suele preferir el término agresión al de violencia, lo que repercute a su vez en el plano teórico y en la diferenciación de ambos constructos.

Ante esta situación, Carrasco y González (2006) intentan esclarecer el significado de cada uno de estos conceptos y señalar sus características diferenciadoras. Definen la **agresión**, como aquel comportamiento humano que busca herir o dañar a otra persona, que es compartido con el resto del mundo animal (por ello se le ha caracterizado como un comportamiento básico y primario que tiene una función de adaptación), y en el que están implicados diferentes factores: *emocionales* (sentir ira, sentirse amenazado, etc.); *cognitivos* (pensamientos, recuerdos, etc.) y *sociales* (aprobación o desaprobación del grupo). Estos autores señalan también sus diversas formas de manifestación: *agresión física*, *agresión verbal*, etc.

Carrasco y González (2006), después de revisar las diversas definiciones de agresión, llegan a la conclusión de que no existe una definición unánimemente aceptada y, prácticamente cada autor propone su propio concepto. Si bien, es cierto que casi todos los estudiosos del tema parecen coincidir en los siguientes aspectos a la hora de señalar las características que definen a la agresión: 1) se trata de una conducta voluntaria o *intencionada*, es decir, sería un comportamiento orientado hacia un objetivo o meta; 2) provoca o busca unas *consecuencias dañinas*, para la víctima u objeto al que se dirige, más o menos graves dependiendo de la intensidad y frecuencia de la agresión; y 3) puede *expresarse de diferentes formas*: agresión física, verbal, etc. En esta misma línea Sangrador (1982), realizando el mismo tipo de análisis sobre las definiciones de agresión, menciona tres requisitos que debe reunir un comportamiento para considerarlo agresivo: a) que se trate de una conducta que busca *dañar* a alguien; b) que la persona a quien va dirigida quiere *evitar el daño*; y c) que *socialmente* está calificada como agresiva.

En cuanto a la expresión **agresividad**, aparece también muy unida al término agresión tanto en el plano teórico como en el aplicado, pero según Carrasco y González (2006), mientras la agresión hace referencia a un acto en una situación concreta, la agresividad más bien es utilizada para aludir a una tendencia a actuar agresivamente en diferentes ocasiones. Para algunos autores, la agresividad es considerada positiva porque ayuda a los seres humanos a buscar soluciones pacíficas a los conflictos cotidianos y, por tanto, tendría una misión de protección frente a las amenazas externas (Kassinove y Tafrate, 2002).

El concepto **ira**, tampoco ha sido bien delimitado del término agresividad, ambos son utilizados para referirse a estados internos del individuo que pueden desembocar en conductas violentas o en agresiones, aunque la agresividad parece tener un carácter de permanencia en el tiempo (tendencia a actuar de forma agresiva) que no tiene la ira. El estado emocional que implica la ira varía en intensidad y puede ir desde un leve enfado hasta un estado de cólera o furia intensa; puede estar provocada por diversos acontecimientos externos o internos, que resulten desagradables o amenazantes al individuo; se trata de una emoción básica y su función es garantizar la supervivencia humana. Tiene una serie de manifestaciones fisiológicas (aumento de la tensión muscular, pulso acelerado, etc.) y cognitivas (pensamientos negativos acerca de personas o situaciones). Además, al igual que la agresividad, es considerada como positiva porque nos motiva a hacer frente y a resolver los problemas cotidianos.

Pero la ira y la agresividad, a pesar de tener un lado positivo, pueden convertirse en el antecedente de la agresión y de la violencia. Cuando estos estados internos se expresan de forma violenta y desmesurada las consecuencias son nocivas para ambas partes, para quien la sufre y para quien la expresa y pueden resultar perniciosos cuando son muy

intensos o muy frecuentes. En estos últimos casos se ha visto que puede originar incluso serios problemas de salud (problemas cardiovasculares).

Para finalizar, Carrasco y González (2006) definen **violencia** como aquel comportamiento humano que busca provocar daño y que se caracteriza por su gran intensidad, por su carencia de justificación, por su carácter meramente ofensivo, por su ilegitimidad y su ilegalidad. A diferencia de la agresión que puede ser legítima, no tiene por qué ser ilegal y puede emplearse para defenderse de un ataque o amenaza. La agresión es compartida por los seres humanos con el resto de los animales, mientras que la violencia es sólo humana.

Tabla 1. Agresión/violencia

| AGRESIÓN | VIOLENCIA |
|---|---|
| • Conducta voluntaria e intencionada | • Conducta voluntaria e intencionada |
| • Su objetivo es causar daño | • Su objetivo es causar daño |
| • Origina consecuencias negativas y/o dañinas para otra(s) persona(s) | • Origina consecuencias negativas y/o dañinas para otra(s) persona(s) |
| • Múltiples formas de expresión | • Múltiples formas de expresión |
| • Presente en todo el reino animal | • Sólo en la especie humana |
| • Es innata | • Es aprendida |

Tabla 2. Algunos términos relacionados

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • VIOLENCIA, conducta voluntaria destructiva, dirigida a una meta y que resulta desadaptativa. Aprendida y humana. • AGRESIÓN, conducta voluntaria, punitiva, dirigida a alguien o algo. No aprendida. • AGRESIVIDAD, tendencia a actuar de forma agresiva (atacar, provocar, humillar...) en diferentes ocasiones. • IRA o sentimiento negativo que varía en intensidad desde un ligero enfado hasta furia intensa. • HOSTILIDAD o actitud que motiva a realizar conductas agresivas. Componente cognitivo y evaluativo de la agresión. • DELITO, algunas conductas agresivas y casi todas las violentas. |
|---|

Fuente: Basado en Carrasco y González (2006)

3.2. Modelos explicativos de la agresión (Tomado de Carrasco y González, 2006)

El origen de la conducta agresiva ha sido objeto de estudio por parte de diversas disciplinas y desde distintos enfoques teóricos. Carrasco y González (2006) agrupan el conjunto de explicaciones de la agresividad como se detalla en el Esquema 1 de esta unidad.

3.2.1. Modelos instintivos

• Aproximación evolucionista

Las teorías evolucionistas consideran que la conducta agresiva es natural, inherente al ser humano y tiene sus bases en la filogenia. Por tanto, la agresión humana es similar y reúne parecidas características a la conducta agresiva animal. Dentro de la aproximación evolucionista se puede distinguir, la perspectiva etológica y la perspectiva socio biológica.

1. Perspectiva etológica: los etólogos analizan el comportamiento agresivo, tanto humano como animal, dentro del proceso de selección natural, el cual evolucionó al servicio de diferentes funciones y según la función a la que sirvan distinguen dos grupos:

- *Agresión Intraespecífica*, se da en individuos de una misma especie y surge por un exceso de impulso o por la posesión de territorios, búsqueda de compañera sexual o ante la falta de fuentes de alimentación. Esta última ha sido llamada agresión tóxigena y conduciría a la evolución de la especie.
- *Agresión Interespecífica* o lucha por el territorio entre individuos semejantes. Este tipo de agresión sería la característica del ser humano.

Dentro de las teorías etológicas, una de las más populares es *El Modelo Termohidráulico* de K. Lorenz, desarrollado en 1963. Según este autor el inicio de la agresión depende de la acumulación de cierta cantidad de energía que, combinándose con estímulos adecuados, puede desencadenar la conducta agresiva. Existiría según Lorenz, un depósito de energía (de capacidad limitada) que daría lugar a conductas agresivas por acumulación de energía agresiva o debido a la acción de estímulos o “disparadores”. Por tanto, cuanto mayor sea el tiempo transcurrido desde la última descarga, mayor será la probabilidad de que aparezca la conducta agresiva. Una vez descargada la agresión, el individuo se relaja y el depósito se vacía hasta una nueva acumulación de energía. La agresividad podría ser sublimada pero nunca eliminada.

2. Perspectiva Sociobiológica: para esta orientación, la conducta agresiva es en parte heredada y en parte aprendida, sobre todo esta última en sus formas más crueles. Los principios básicos en los que descansa se podrían resumir de la siguiente forma:

- La conducta agresiva es adaptativa para la supervivencia y la reproducción del individuo, para su selección, siempre que no supere un nivel óptimo, por encima del cual pierde eficacia, poniéndose en peligro la propia vida. Los seres humanos, según esta orientación, serían agresivos por naturaleza y llevarían a cabo conductas que afectarían a la territorialidad, a las relaciones con el otro sexo, al intento de dominio del grupo, etc.
- La agresión humana es un fenómeno de “competencia”, los seres humanos se agreden entre sí tanto por los recursos ilimitados como por los recursos sexuales.
- El término “selección” para esta orientación va referido a la idea de la transmisión hereditaria de los comportamientos a través del código genético. Indica primacía de aquellos comportamientos o códigos adecuados al medio, mientras que se eliminan los que no lo son.

• Aproximación psicoanalítica

La perspectiva psicoanalítica clásica, considera la agresión como la expresión del instinto de muerte o *Tánatos* al servicio del *Eros*. Si el *Tánatos* se dirige hacia el interior se desarrolla depresión, pero si se dirige hacia el exterior se elicit la agresividad. Freud en principio, estableció que el instinto sexual era el componente primario de la agresividad,

pero más tarde admitió que esta no solo procedía del instinto sexual sino también de los instintos del yo en su lucha por defenderse. La ausencia o los déficits de cualquiera de los mecanismos de control (p.e. proceso inadecuado de identificación, inexistencia de vínculos, existencia de un *Superyó* deficitario, etc.) podrían explicar la manifestación de la agresividad.

3.2.2. Modelos biológicos

• Modelos neuroquímicos

Diversos hallazgos relacionan la conducta agresiva con diferentes niveles de concentración de algunos neurotransmisores. Así, bajos niveles de serotonina o una reducida actividad de las células serotoninérgicas, parecen asociarse a comportamientos agresivos. Se ha señalado también, la asociación entre el incremento de la actividad del sistema dopaminérgico y la agresividad humana.

Por último, otros neurotransmisores como el GABA, la adrenalina o la acetilcolina, parecen inhibir, mediatizar o incrementar, respectivamente, el comportamiento agresivo.

• Modelos neuroendocrinos

La agresión se ha relacionado con el efecto de las hormonas esteroideas, concretamente con la testosterona. Esta jugaría un papel importante en la agresión intraespecífica entre machos.

• Modelos neurobiológicos

La agresividad se ha relacionado, últimamente, con una disminución de la actividad cerebral en determinadas áreas corticales, concretamente con las prefrontales así como, a lesiones en el córtex orbitofrontal y en el gyrus parietal superior, y a ciertas anomalías en asimetría cerebral. Otros estudios señalan la importancia de la amígdala y del hipotálamo en la aparición de ciertas reacciones defensivas.

3.2.3. Modelos del Drive o Impulso

• Teoría de la Excitación-Transferencia de Zillman

Zillman, en 1979 propone un modelo explicativo del origen de la agresividad que denominó Teoría de la Excitación-Transferencia. Según esta orientación, los niveles de excitación (arousal) generados ante cualquier suceso pueden dar lugar a emisión de conductas agresivas, siempre y cuando se produzcan las circunstancias propicias. Un ejemplo a menudo utilizado por los representantes de este modelo, es el de un padre de familia que llega a casa irritado después de un duro día de trabajo, este ante la más mínima provocación como, por ejemplo, el llanto de un bebé o una pelea entre sus hijos, puede emitir conductas agresivas. Estas conductas no se dirigen hacia el foco que la originó, situación laboral (Excitación), sino que es dirigida hacia cualquier objeto o persona de la segunda situación (Transferencia).

• Teoría del Síndrome AHA de Spielberger

Spielberger y colaboradores relacionaron la conducta agresiva con emociones y actitudes como la ira y la hostilidad. Para los autores de esta orientación, la ira, la hostilidad y la agresión estarían interrelacionadas en un continuo que seguiría la siguiente secuencia: un acontecimiento genera una emoción (ira), que se ve influida por una actitud negativa hacia los demás (hostilidad) y puede desembocar en una acción violenta con consecuencias negativas.

- **Teoría de la frustración-agresión**

Este modelo explica la agresión a partir de la frustración. Dollar y colaboradores en 1939, proponen que la aparición de la agresión se debe a la interferencia o bloqueo de una meta (agresión instrumental). La frustración sería la condición necesaria para que se produzca la agresión y esta dependería de la cantidad de satisfacción que el individuo contrariado haya anticipado sobre una meta no alcanzada y el grado de expectativa sobre su logro; cuanto mayor sea el grado de satisfacción frustrado y el grado de expectativa de logro, mayor será la tendencia a ocasionar daño. No obstante, la conducta agresiva puede no aparecer o inhibirse, porque el sujeto tenga miedo a un posible castigo o por una tendencia agresiva débil. Posteriores replanteamientos, añaden que la conducta agresiva también puede inhibirse por haber desarrollado el sujeto formas alternativas de respuesta ante la frustración como, por ejemplo: alcanzar otras metas diferentes, escapar de la situación, etc.

- **Teoría de la frustración-agresión revisada**

Formulaciones más recientes de la teoría anterior, matizan la relación entre agresión y frustración. La mayoría de estos nuevos elementos que introducen son de carácter cognitivo y fueron desarrollados más ampliamente por los modelos del procesamiento de la *información*.

- **Aproximación conductual y desde la psicología animal**

La conducta agresiva, para este enfoque, es considerada dependiente de las condiciones ambientales que regularían su tasa de aparición. La agresión se explica bien mediante condicionamiento clásico o por condicionamiento operante.

En un primer momento Berkowitz explica la conducta agresiva a partir de los principios del condicionamiento clásico y, por tanto, es considerada una respuesta condicionada a determinados estímulos ambientales. Los observadores de conductas violentas asociarán estos comportamientos con otras experiencias violentas vividas previamente, produciéndose una generalización del estímulo. El contenido de la conducta presente, provocaría la misma respuesta por parte del observador que le generó el estímulo violento original. Además de la exposición a determinados estímulos, es necesario que los sujetos previamente hayan sido alterados o enfadados de alguna manera. La conducta actual será tanto más parecida a la original cuanto más similitud exista entre ambas situaciones, según los principios del aprendizaje. Berkowitz posteriormente modificará ampliamente esta primera propuesta, introduciendo elementos cognitivos.

3.2.4. Aproximación cognitiva

- **Aproximación Cognitiva Neoasociacionista**

Berkowitz a finales de los años ochenta y principio de los noventa, expone un nuevo modelo de agresión, a la que denominó agresión aversivamente estimulada. Este autor, propone que la agresión es el resultado del afecto negativo provocado por un suceso o acontecimiento desagradable.

La probabilidad de que el afecto negativo dé lugar a la conducta agresiva depende de tres factores: 1) de la intensidad de la emoción; 2) de la disponibilidad de un blanco objetivo de la agresividad, y 3) del autocontrol de la persona, derivado de las normas sociales, restricciones morales, etc.

Las cogniciones juegan en este modelo un papel muy importante. Las interpretaciones del suceso activador, las valoraciones, atribuciones, ideas y creencias están semánticamente relacionadas entre sí y se vinculan, con la memoria, sentimientos y reacciones expresivo-motoras actuando como inhibidores o activadores de la conducta agresiva.

• **Teoría Social-Cognitiva de Bandura**

La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, es uno de los principales modelos explicativos de la agresión humana y uno de los que más investigación ha generado en este campo (Anderson y Bushman, 2001). Bandura, sostiene que la conducta agresiva se adquiere de la misma forma que cualquier otro comportamiento social y distingue entre mecanismos que originan la agresión, mecanismos instigadores y mecanismos mantenedores de la agresión.

– Mecanismos que **originan la agresión**, entre los que destaca:

- *Aprendizaje por observación*: la exposición a modelos familiares y sociales; los modelos procedentes de los medios de comunicación o modelos simbólicos transmitidos de forma gráfica o simbólicamente, serían los responsables de que la agresión se adquiera, se moldee y se extienda. El modelo será más eficaz si el observador está dispuesto a actuar de forma agresiva y, si es una figura importante para él.
- *Aprendizaje por experiencia directa*. La experiencia directa de la agresión proporciona al sujeto unas consecuencias (recompensas y castigos) que ayudarán a instaurar la conducta agresiva.

Ambos tipos de aprendizaje actuarán de forma conjunta, de tal forma que las conductas agresivas se aprenderán por observación y más tarde se perfeccionarán mediante la experiencia directa.

– Mecanismos que **instigan la agresión**. La observación de modelos agresivos tendría un efecto instigador de la agresión, pero además la asociación de la actuación del modelo con consecuencias reforzantes, la justificación de la agresión, la aparición de activación emocional, la aparición de instrumentos para realizar daño (como, por ejemplo, armas), la experiencia de un acontecimiento aversivo, etc., tienen la capacidad de inducir la conducta agresiva.

– Mecanismos **mantenedores**. Bandura incluye entre ellos el reforzamiento externo directo, el reforzamiento vicario y el autorrefuerzo. También incluye una serie de mecanismos cognitivos que denomina *neutralizadores de la autocondenación* que actuarían como mantenedores de la conducta agresiva, entre ellos cita: la atenuación de la agresión mediante comparaciones agresivas de mayor gravedad, justificación de la agresión por principios religiosos, desplazamiento de la responsabilidad, difusión de la responsabilidad, deshumanización de las víctimas, atribución de culpabilidad a las víctimas, falseamientos de las consecuencias y desensibilización graduada o exposición graduada repetida a situaciones violentas. Trabajos posteriores, hacen matizar a Bandura que estos mecanismos no promueven la agresión, sino que la facilitan, disminuyendo la culpa del autor, la conducta prosocial y la ideación de emoción-arousal.

• **Modelo de Huesmann**

Huesmann a finales de los años ochenta y principios de los 90, propone la llamada *Teoría del Guión*. Este autor a la hora de explicar la influencia de los modelos violentos procedentes de la televisión en la conducta de los niños propone el concepto de scripts o guiones. Los guiones, son interiorizados por el niño a modo de programas cognitivos que regulan y organizan la conducta del niño ante determinadas situaciones. Al principio de su instauración, los guiones son controlados conscientemente por el niño pero más tarde se automatizan y son cada vez más resistentes. Se adquieren tanto por observación como por experiencia directa, permitiendo la conexión con otros esquemas cognitivos. La televisión proporciona modelos violentos con los que el niño se identifica y de los que aprende estrategias de resolución de conflictos. Los efectos negativos de la conducta agresiva, como un pobre rendimiento académico o rechazo social, producirían elevados niveles de frustración y retroalimentaría la conducta agresiva.

3.2.5. Modelos de dinámica familiar

• Modelo de la Coerción de Patterson

Patterson destaca la influencia que tienen los patrones coercitivos utilizados por las figuras paternas en el desarrollo de comportamientos agresivos en el niño. Entendiendo por patrones coercitivos, intercambios interactivos entre cuidador y niño a través de los que cada interlocutor intenta contener o impedir los deseos del otro e interponer el suyo propio, dando lugar a una escalada entre ambos que es reforzada positiva y negativamente.

El origen de la escalada es una conducta inadecuada del niño ante la que el adulto reacciona con una conducta coercitiva. El niño ante esta, reacciona de forma agresiva para imponer su deseo, ante lo cual el cuidador reacciona en escalada con una imposición mayor que reiteradamente es respondida de forma agresiva por el niño, quien finalmente hace desaparecer la conducta aversiva de su cuidador, por tanto, la conducta agresiva del niño es reforzada negativamente y además consigue su voluntad por lo que su conducta es también reforzada positivamente.

Por otra parte, el cuidador también es reforzado negativamente, cuando cede a los deseos del niño y cesa su conducta agresiva. Por tanto, ambos están siendo reforzados por reforzamiento negativo. Los adultos dejarán de hacer peticiones al niño cuando reaccione de forma agresiva y el niño, dados sus buenos resultados, actuará de forma agresiva una y otra vez. Este Patrón interactivo se generalizará a otros contextos como la escuela o el grupo de iguales.

• Modelos centrados en los hábitos de crianza

Los hábitos de crianza y los estilos de educación de los padres han sido puestos en relación con la conducta agresiva de sus hijos, por diversos autores. Así entre las variables más estudiadas, destacan, el rechazo de las figuras paternas, la falta de apoyo o las pobres relaciones afectuosas, el uso de estrategias punitivas en el control de la conducta del niño, la falta de supervisión e inconsistencia y una comunicación deficitaria.

• Modelo del Apego

Bowlby, aseguraba que las experiencias tempranas con los cuidadores son interiorizadas por el niño como modelos representacionales, que se generalizan en forma de expectativas sobre otras personas. De los modelos representacionales negativos, el niño va a desarrollar expectativas de agresión, hostilidad y desconfianza sobre las relaciones interpersonales y, consecuentemente desarrollará un mayor número de conductas agresivas.

3.2.6. Aproximaciones evolutivas

• El origen de la agresión

Las aproximaciones evolutivas que se han ocupado de explicar el origen de la agresividad humana parten de la hipótesis siguiente: si la agresión humana es un comportamiento innato, compartido con el resto del mundo animal y al servicio de la supervivencia, sería lógico pensar que las primeras conductas agresivas apareciesen ya en los primeros años de vida del ser humano.

Los trabajos de Tremblay y colaboradores, a finales de los años noventa, demuestran que la conducta agresiva, concretamente la agresividad física, comienza a aparecer después del primer año de vida del niño y esta agresividad se incrementa hasta los tres o cuatro años y, después desciende desde los seis hasta los 15 años. La agresividad verbal, por su parte, se incrementa desde los dos años hasta la adolescencia si bien, Tremblay señala que en determinados grupos

de sujetos estas trayectorias del comportamiento agresivo pueden ser diferentes y, en algunos casos, experimentar un incremento crónico de agresividad hasta la adolescencia con un ligero descenso en los años previos a esta.

Los trabajos de estos autores llevan a las siguientes conclusiones:

- La conducta agresiva, más que una conducta aprendida, se trataría de un comportamiento que surge de forma espontánea que constituiría un instrumento al servicio de los impulsos.
- Los niños más que aprender a ser agresivos, aprenden a no ser agresivos. En algunos casos este aprendizaje no se realiza con éxito, por lo que la agresividad aparece de forma crónica hasta la etapa adulta.

Otro grupo de trabajos dentro de la aproximación evolucionista, son los llevados a cabo por Keenan y Shaw. Según estos autores, los dos elementos básicos que habría que tener en cuenta a la hora de explicar el origen de la agresividad humana serían las diferencias individuales y los diferentes procesos de socialización a los que hubiesen estado expuestos los niños.

Entre los aspectos diferenciales, se destaca: el umbral de activación, la intensidad de la respuesta, la latencia en la estabilidad emocional ante estímulos estresantes, el afecto negativo y la dificultad en su autorregulación. Posteriormente, después del primer año de vida, otras variables se relacionan con la conducta adaptada del niño, como la habilidad para autotranquilizarse, la habilidad de solicitar ayuda de su cuidador, su respuesta a la frustración o las conductas instrumentales desarrolladas para reponerse a las situaciones aversivas. Más tarde dos serían las principales variables que van afectar a la adecuada capacidad de regulación emocional: el desarrollo del lenguaje y la empatía.

En cuanto a los procesos de socialización adecuados, se relacionan con el grado de responsabilidad de los cuidadores o con sus habilidades para implicarse en las necesidades evolutivas del niño. Entre otros, serán decisivos en el aprendizaje de la autorregulación emocional del niño: la implicación parental, la consistencia de los hábitos educativos, el grado de calidez-hostilidad y sus estrategias de control y disciplina.

Concretamente, la propuesta de Keenan y Shaw, establece dos vías diferentes para explicar cada uno de los dos tipos de las conductas agresivas (agresividad reactiva y agresividad proactiva).

Los niños muy irritables, emocionalmente difíciles, cuyos cuidadores tienen dificultades para leer las señales del niño, que tienden a la sobre estimulación y son muy responsivos a las emociones del niño y poco exigentes, desarrollarán una conducta agresiva reactiva.

Los niños con bajo nivel de arousal, conductualmente difíciles, educados por padres con dificultades para leer las señales del niño, poco estimulantes y con estrategias inconsistentes de disciplina, desarrollarán conductas agresivas proactivas.

• **Evolución y desarrollo de la conducta agresiva**

Diversos autores como Moffit (1993) se han ocupado de analizar el desarrollo y la estabilidad de la conducta agresiva desde una perspectiva evolutivo-longitudinal. Se han propuesto diversas trayectorias: las persistentes desde la infancia, a su vez con distintos cursos de gravedad, las que se inician en la infancia y declinan con el tiempo y las centradas durante la etapa de la adolescencia.

Las conclusiones más importantes que se pueden extraer de los trabajos de esta línea de investigación, se pueden resumir del siguiente modo:

- La agresividad física durante la infancia o en los primeros años del niño, predecía la conducta agresiva o violenta en los años posteriores.
- No existe evidencia de una trayectoria agresiva limitada solo y exclusivamente a la etapa de la adolescencia, es decir, no habría ningún grupo de sujetos agresivos únicamente en la etapa adolescente que no hubiesen sido agresivos en la infancia.
- Aunque se ha enfatizado la estabilidad de la conducta agresiva, no todos los sujetos persisten en ella a lo largo de los años.

• **Modelos integradores**

A pesar de la gran cantidad y variedad de modelos y teorías que intentan dar explicación al origen del comportamiento agresivo, ninguno de ellos hasta la fecha, ha dado una explicación totalmente satisfactoria de este fenómeno. Con este objetivo, surgen los modelos integradores que intentan agrupar el máximo número de factores de riesgo y recoger la gran complejidad de este campo de estudio.

Desde esta perspectiva se han propuesto numerosas modelos que agrupan los factores de riesgo en causas próximas y distales; en procesos cognitivos, sociales, conductuales e interpersonales; en factores protectores ambientales y personales; en factores familiares, fisiológicos y genéticos; etc. Todas estas variables interactuarían entre sí de forma compleja, en algunos casos como factores facilitadores de la agresión, en otros inhibiendo, mediando o modulando el comportamiento. (*ver Esquema 1 en la página siguiente*)

3.3. Tipos de conductas agresivas y/o violentas (Clasificación basada en Sanmartín, 2007)

La agresividad se manifiesta de diferentes formas, pero se suele admitir por la generalidad de los autores que la manifestación más grave es la violencia. Existen diferentes clasificaciones del comportamiento agresivo o violento según se utilice uno u otro criterio: tipo de daño causado, contexto donde aparece, tipo de víctima, etc. Sin intención de ser exhaustivos, según el tipo de daño causado a la víctima se podría hablar de: violencia física, violencia psicológica, violencia sexual y violencia económica. Según el contexto donde la violencia se manifieste: violencia familiar, violencia escolar, violencia en el deporte y violencia en el trabajo. Según a quién o a qué se dirija: violencia de género, violencia o maltrato infantil, violencia contra personas mayores y violencia contra los animales o maltrato animal. Por último, según implique o no la realización de una acción: violencia activa y violencia pasiva.

• **Según el tipo de daño causado:**

- **Violencia física:** entendemos por este tipo de violencia, aquellas conductas u omisiones que persiguen afectar la integridad física de la víctima, es decir, causar un daño físico. Como ejemplos se pueden citar: palizas, bofetadas, zarandeos, puñetazos, patadas, privación de alimentos o de atención médica, etc.
- **Violencia psicológica o maltrato emocional:** conductas que tienen como fin provocar un daño moral en la persona, como por ejemplo, amenazas, insultos, conductas de acoso, gritos, menosprecio, burlas, aislamiento, etc.
- **Violencia sexual:** comportamientos encaminados a vulnerar la libertad sexual de la persona, pudiendo utilizar la fuerza física, el chantaje o la amenaza. Ejemplos: obligar a mantener relaciones sexuales en contra de la voluntad de la víctima, abusos sexuales, acoso sexual, etc.



Fuente: A partir de Carrasco y González (2006)

- **Violencia económica:** implica la utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o bienes de una persona. Ejemplos de violencia económica: impedir acceder a la economía doméstica, no dar dinero o darlo en pequeñas cantidades, etc. También se considera violencia económica la escasa atención que los Estados pueden prestar a grupos desfavorecidos como la infancia, tercera edad o marginados.
- **Según el contexto donde se desarrolle:**
 - **Violencia familiar o violencia doméstica:** aquella que se desarrolla en el contexto de las relaciones familiares. Se dirige casi siempre a las personas o grupos más vulnerables como mujeres, niños y ancianos.
 - **Violencia escolar:** aunque la agresión y/o el abuso en el ambiente educativo puede surgir desde diversos ámbitos, sin duda el que ha adquirido especial consideración en nuestros días es el llamado *bullying* o maltrato entre escolares.
 - **Violencia en el deporte:** se entiende por tal aquella conducta contraria a los reglamentos del juego y que son sancionables tanto dentro como fuera del escenario deportivo. Algunos autores llaman también violencia en el deporte a conductas que ocurren en torno o con ocasión de competiciones deportivas y que son protagonizadas por los propios espectadores o seguidores. Por ejemplo, los comportamientos violentos manifestados por algunos fanáticos de un equipo en el mundo del fútbol.
 - **Violencia en el trabajo:** en este caso las agresiones ocurren en el contexto laboral y adopta dos formas diferentes, el acoso sexual en el trabajo y el *mobbing*. El acoso sexual, consiste en toda conducta de connotaciones sexuales impuesta a un empleado sin su consentimiento, que resulta degradante o intimidatoria. Por *mobbing* se entiende una forma de acoso extremo o violencia psicológica que se ejerce sobre el trabajador con la finalidad última de que abandone su puesto de trabajo.
- **Según a quien se dirige (víctima):**
 - **Violencia de género:** se dirige contra la mujer por el mero hecho de serlo, porque se ha separado del rol o función que tradicionalmente tiene asignado. Este tipo de violencia, por tanto, podría aparecer en diversas situaciones y hablaríamos de violencia de género en la pareja, violencia de género en el lugar de trabajo, violencia de género en las tradiciones culturales, etc.
 - **Maltrato infantil:** aquella violencia perpetrada contra la integridad física, psíquica y/o sexual de un niño. Algunos autores señalan su carácter permanente o continuado en el tiempo para ser considerada una conducta como maltrato infantil.
 - **Violencia contra las personas mayores:** la que se ejerce contra las personas mayores de 64 años, puede tratarse de acciones o conductas negligentes encaminadas a dañar físicamente a la persona y/o a privar su bienestar.
 - **Maltrato animal:** comprende aquellos comportamientos que causen dolor, sufrimiento o estrés innecesario a un animal, así como la negligencia en su cuidado básico.
- **Según implique o no la realización de un comportamiento:**
 - **Violencia activa:** implica la realización de una conducta o conductas dañinas, por ejemplo: golpear, empujar, disparar con un arma, etc.

- **Violencia pasiva o negligencia:** consiste en dejar de hacer algo de forma voluntaria, que es necesario para la conservación física y moral de otra persona, por ejemplo: dejar de dar una medicina a un anciano, privar a un bebé de los cuidados básicos, etc.

3.4. Consecuencias de la violencia y/o agresión

• Consecuencias para las víctimas

Según Kazdin (2011), las consecuencias de la violencia para las víctimas pueden ser diferentes dependiendo del tipo, gravedad y frecuencia de las agresiones sufridas, así como de la etapa vital en la que se encuentre, siendo especialmente pernicioso el maltrato en la infancia.

Aunque todas las consecuencias están interrelacionadas entre sí y unas influyen sobre las otras, Kazdin (2011) especifica cinco tipos de repercusiones diferentes.

a) Consecuencias físicas

- *Inmediatas:* como fracturas óseas, lesiones diversas, moratones, arañazos, etc.,
- *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.

b) 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.

c) 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.

d) 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).

e) 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

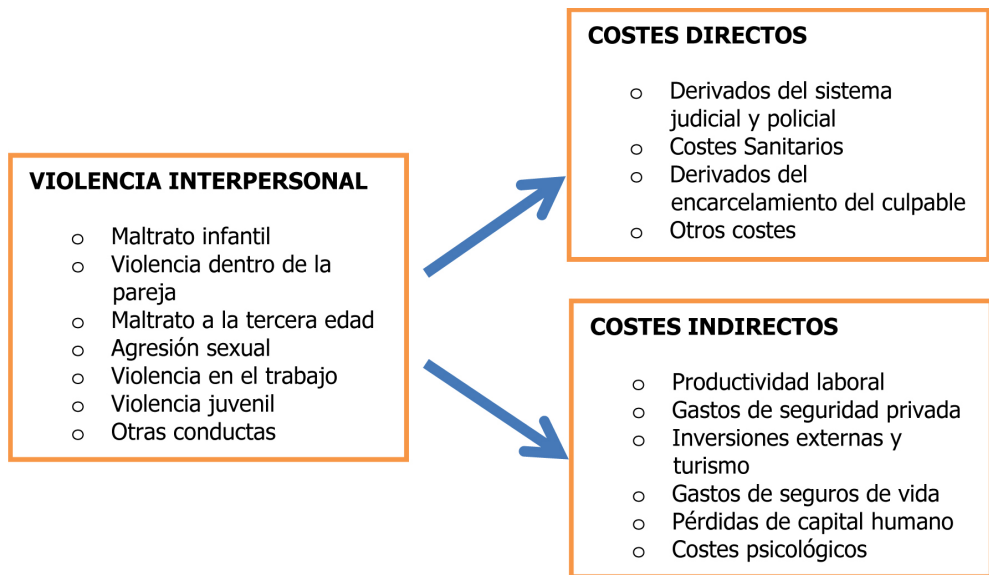
La Organización Mundial de la Salud (OMS) destaca en su informe del 9 de junio de 2004, que los costes de violencia interpersonal pueden suponer algo más del 4% del Producto Interior Bruto de algunos países. Por ejemplo,

el coste sanitario derivado de este tipo de violencia en Brasil, es del 1,9% de su PIB, en Colombia del 4,3% y en El Salvador del 4,3%. En Inglaterra y Gales, se calcula que el gasto anual total de la delincuencia es de 63,8 millones de dólares y de estos el 60% se debe a asesinatos, agresiones sexuales y a otras lesiones relacionadas con la violencia interpersonal. En Australia, se calcula que solo los homicidios tienen un coste anual de 194 millones de dólares. En Estados Unidos, el coste de la violencia alcanza los 300 mil millones de dólares al año y solo el maltrato infantil supone 94 mil millones de dólares.

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, recursos que podían dedicarse a mejorar otros servicios de atención a los ciudadanos como, educación, sanidad, cultura, etc.

A pesar de estos pésimos datos, el informe de 2004 concluye con expectativas positivas acerca de la prevención y la reducción de este tipo de agresiones. Butchart en *el informe (2004)*, responsable del Departamento de Prevención de la Violencia de la OMS, 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. Así en Estados Unidos, se ha calculado que los gastos originados por la aplicación de algunos programas preventivos en jóvenes delincuentes de alto riesgo son hasta siete veces más económicos que el coste que se originaría por la prisión preventiva de estas personas.

Figura I: Gastos originados por la violencia interpersonal (OMS, 2004)



Fuente: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2004/pr40/es/>

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES

4.1. Violencia y sus tipos: concepto de violencia, agresión, agresividad e ira (2-3 sesiones)

Actividad 1. Aclarando conceptos. Anexo 1.

Actividad 2. Aclarando conceptos (continuación). Anexo 2.

Actividad 3. Tipos de violencia. Anexo 3.

Actividad optativa. Visionado documental "El declive de la violencia".

4.2. Consecuencias del comportamiento violento y/o agresivo (1-2 sesiones)

Actividad 4. Beneficios/costes de la agresividad y/o violencia. Anexo 4.

Actividad 5. Consecuencias para la víctima. Anexo 5.

4.3. Abuso de sustancias y violencia (4-5 sesiones)

Actividad 6. Exposición psicoeducativa (alcohol).

Actividad 7. ¿Qué problemas te ha supuesto el abuso del alcohol?

Actividad 8. ¿Hago un uso arriesgado del alcohol? Anexo 6.

Actividad 9. Exposición psicoeducativa (drogas).

Actividad 10. Ideas sobre el consumo de drogas y alcohol. Anexo 7.

Actividades optativas. Visionado documentales

"Drogas: El alcohol".

"La locura de las drogas".

"Drogas: Un tabú a vencer".

4.4. El proceso del comportamiento agresivo y/o violento (1 sesión)

Actividad 11. Exposición psicoeducativa

Actividad 12. ¿Tu agresividad o ira intensa te ha supuesto alguno de estos problemas?

4.5. Reconocimiento de la propia agresividad (2-3 sesiones)

Actividad 13. Cómo surgió mi conducta agresiva. Anexo 8.

4.1. Violencia y sus tipos

El terapeuta puede introducir esta sesión de la forma que se expone a continuación:

En la sesión de hoy hablaremos de algunas emociones negativas como la ira y la agresividad. También, hablaremos de conductas como la agresión y los comportamientos violentos.

Sabemos que la violencia, por ejemplo, es un problema muy grave que nos afecta a todos los seres humanos y que origina consecuencias muy negativas. Los medios de comunicación, casi a diario, nos informan de hechos violentos, de malos

tratos que causan grandes sufrimientos a las víctimas, a sus familiares y a todos en general. Además, podemos decir que prácticamente en todas las sociedades humanas aparecen conductas violentas.

Por otra parte, la agresividad o la ira es algo muy cercano a nosotros, no es algo ajeno. Todos en algún momento de nuestras vidas nos hemos sentido mal, enfadados, agresivos y hemos actuado de forma agresiva para conseguir algo o eliminar aquello que nos disgustaba.

Por este motivo, conviene en primer lugar reflexionar sobre estos temas y aclarar el significado de los términos violencia, agresión, agresividad e ira o, dicho de otra forma, vamos a dar respuestas a preguntas como estas ¿Qué entendemos por agresión?, ¿Qué es la violencia?, ¿Cuándo nos estamos comportando de forma agresiva?, etc.

Vamos a comenzar por un ejercicio sencillo sobre esto...

Actividad 1. Aclarando conceptos

Se entrega el **anexo I** a cada uno de los miembros del grupo. Las preguntas se contestarán de forma individual y después de cinco o diez minutos se inicia una puesta en común. El terapeuta fomentará el debate grupal y puede aclarar que todas las respuestas dadas por los participantes son válidas, que no hay respuestas correctas o incorrectas, aunque se llegará a una serie de conclusiones al final del ejercicio.

Los objetivos de esta actividad son, por una parte, la reflexión individual y grupal sobre los conceptos relacionados con la violencia y, por otra, llegar a una definición del concepto de violencia y del concepto de agresión.

El debate grupal puede finalizar con las siguientes conclusiones a las tres cuestiones planteadas Se puede utilizar la **tabla I** contenida en el marco teórico para ayudarnos en este punto:

1. Estamos agrediendo a alguien o se **entiende por agresión**, cualquier conducta dirigida a otra persona con la intención de causar un mal, ya sea físico, emocional, económico o sexual. El autor sabe que causará daño y la persona a la que va dirigida intentará evitar ese daño. Por tanto, serían conductas agresivas tanto el golpear físicamente a una persona como hacer comentarios sarcásticos u ofensivos acerca de ella.
2. La agresividad es negativa por varias razones: quien se siente agresivo, siente malestar, tensión, ganas de agredir a otras personas, etc. Si este malestar se prolonga a lo largo del tiempo, la agresividad puede ser muy nociva para la salud psíquica y física de la persona; pero, sobre todo la agresividad es negativa, porque puede conducir a la agresión y a la violencia. Estas conductas tienen graves e importantes repercusiones para todos, especialmente para quien la sufre (lesiones, problemas psicológicos, etc.) y también, para quien la ejerce (sentimiento de culpa, pérdida de apoyo social, problemas legales, etc.).

A pesar de esto, para muchos estudiosos del tema, **la agresividad no siempre es nociva o negativa**, es una tendencia que ha ayudado a los seres humanos a liberarse de amenazas y obstáculos en el pasado, y hoy en día, puede ayudarnos a resolver problemas sin llegar a la agresión.

3. Los seres humanos se comportan de forma agresiva para eliminar amenazas u obstáculos, como se expuso anteriormente. En cambio, la violencia no tiene justificación. Se **entiende por violencia**, aquel comportamiento humano que busca provocar daño y que se caracteriza por su gran intensidad, por su carencia de justificación, por su carácter meramente ofensivo, por su ilegitimidad y por su ilegalidad. Es una conducta desproporcionada al estímulo que lo desencadena. Es un comportamiento nocivo y carente de sentido.



Ideas/recomendaciones

Una vez que haya quedado claro el concepto de agresión y la función que esta puede cumplir en la vida de los seres humanos, se puede continuar con una breve exposición psicoeducativa utilizando para ello el punto 3.1 del marco teórico. Después se pasaría a realizar la actividad 2 que tiene por objetivo seguir aclarando conceptos. Concretamente, diferenciar entre *violencia*, *agresión*, *agresividad* e *ira*. De no considerarse necesario se pasaría directamente a la actividad 3.

Actividad 2. Aclarando conceptos (continuación)

El terapeuta entregará a cada participante el anexo 2. Pasados 15 minutos aproximadamente de trabajo individual se pasará a una puesta en común. Cada participante manifestará su opinión sobre cada pregunta. Se fomentará el debate grupal. Cuando se hayan expuesto y comentado todas las preguntas, el terapeuta leerá las soluciones “más” correctas. El objetivo de esta actividad es diferenciar conceptos y desarrollar la crítica sobre algunas ideas socialmente aceptadas acerca de la agresión y de la violencia. Podemos utilizar las siguientes ideas aclaratorias:

1. “La ira siempre lleva a la violencia”. **FALSO**. *Ira y violencia pueden ir unidas, pero no siempre ocurre así. Es más, en la mayoría de las ocasiones no ocurre así. La persona que se siente enfadada, puede manejar este enfado de forma adecuada sin llegar a comportarse violentamente. Por otra parte, algunas personas cometen actos violentos y no se sienten coléricos o enfadados, ni siquiera malhumorados, pensemos en los “asesinos a sueldo”, cometen actos dañinos sin, aparentemente, sentir ira. A esto se le ha denominado **violencia instrumental**.*
2. “La ira (enfado, enojo, etc.) es una emoción natural que debemos expresar”. **VERDADERO**. *Algunas teorías psicológicas sobre el origen de la agresión y la violencia, aseguraban que el comportamiento violento respondía a un instinto inherente en el ser humano y debía ser expresado a través de actos violentos o competitivos. Hoy sabemos que esto no es así, la ira pese a ser una emoción básica, normal en el ser humano, no tiene por qué manifestarse en forma de violencia o agresividad. Esta es sólo una forma de manifestación, la más dañina, aunque es muy conveniente la expresión de la ira a través de manifestaciones no dañinas que veremos más adelante.*
3. “La ira es una emoción normal, la violencia en cambio es negativa”. **VERDADERO**. *Efectivamente la ira es una emoción básica, normal en nuestra vida, pero la violencia es dañina y provoca consecuencias negativas.*
4. “Mediante la violencia las cosas se resuelven rápidamente”. **VERDADERO**. *Es cierto que mediante la violencia se resuelven las cosas rápidamente, evitamos, por ejemplo, que alguien deje de hacer cosas que nos molestan o que nos atienda rápidamente cuando le pedimos algo, etc. Ahora bien, no es una manera eficaz de resolver los problemas y, en todo caso, empeora los conflictos más que resolverlos.*
5. “Los seres humanos al igual que el resto de los animales son agresivos y violentos por naturaleza”. **VERDADERO Y FALSO**. *Esta afirmación es cierta en el caso de la agresividad. La agresividad cumple una función, la defensa de las amenazas externas, tanto para los seres humanos como para los animales. En el caso de la violencia, el objetivo sería únicamente dañino y no de supervivencia. Los animales no utilizan la violencia, solo los seres humanos la utilizan y, en este caso, es aprendida, es decir, los seres humanos no somos violentos por naturaleza.*



Ideas/recomendaciones

El terapeuta, si lo cree conveniente, puede ayudarse de la **tabla 2**, del marco teórico, para aclarar todos los conceptos que se han visto hasta ahora.

Antes de comenzar la actividad 3, es recomendable que el terapeuta realice una breve exposición psicoeducativa, explicando al grupo los diferentes tipos de conductas agresivas y violentas. Para ello, puede ayudarse de la clasificación de Sanmartín expuesta también en el marco teórico de esta Unidad, punto 3.2.

Actividad 3. Tipos de violencia o de conductas agresivas (Extraído de Ramírez Hernández, 2000, págs. 13-15)

El terapeuta entregará a cada participante el **anexo 3**. Después de diez minutos aproximadamente, se expondrán los resultados en grupo. Se fomentará el debate sobre los tipos de violencia del ejercicio. Finalmente, el terapeuta dará las soluciones más correctas. El objetivo de esta actividad es identificar los diferentes tipos de conductas agresivas.

Identificación del tipo de violencia en el texto de la actividad:

*Lo más impactante fue cuando nos fuimos a vivir a otra ciudad. Fue bastante cruel porque llegué una noche a casa, **exigiendo la cena, aunque yo sabía que había llegado tarde. Eran las 11 o las 12 de la noche, no recuerdo bien. Estaban dormidos, mis hijos y mi mujer. Entonces le dije a voces: ¿me vas a poner la cena o qué?... Estas todo el día sin hacer nada** (VIOLENCIA PSICOLÓGICA O EMOCIONAL). Ella me dijo que no eran formas de pedir las cosas y yo descontrolado, le **di con la mano abierta y tres o cuatro veces con los puños** (VIOLENCIA FÍSICA). Se le inflamó un pómulo, no recuerdo si fue el derecho o el izquierdo. Al día siguiente estaba bastante inflamado. Me fui al trabajo y me preocupé bastante.*

*Otro día le **exigí otra cosa, no recuerdo qué era, si ropa o comida. No me acuerdo exactamente, pero era algo que no venía al caso.** Quería molestarla, lo hice porque no me sentía bien con mi persona (VIOLENCIA PSICOLÓGICA).*

*En otra ocasión le dije: ¿y la cena? Ella contestó: ahora la pongo. Entonces yo empecé **a sacar cosas hirientes contra ella**, cosas del pasado (VIOLENCIA PSICOLÓGICA). No sé por qué lo hice.*

*Lo que ella me decía, lo tomaba todo a mal, aunque ella no decía las cosas para herirme u ofenderme o **no le hacía ni caso, la ignoraba, no la escuchaba.** (MALTRATO EMOCIONAL, este tipo de conductas es posible que no se identifique como violentas).*

*Hace unos meses ella me dijo: ...yo no hago las cosas para fastidiarte... Nos pusimos a comer, ella y yo, mis hijos estaban presentes. Le dije: ...entonces: ¿por qué lo haces?... Ella puso la comida en el plato y **yo lo tiré al suelo** (VIOLENCIA FÍSICA O PSICOLÓGICA, **en este caso tiene la finalidad de provocar miedo en la víctima**) ella me preguntó: ¿Por qué lo haces? ¿No querías cenar? En ese momento **le di fuerte, la golpeé no sé cuántas veces...** (VIOLENCIA FÍSICA).*

Actividad optativa. Documental “El declive de la violencia”

El terapeuta, si lo considera oportuno, y para afianzar algunos de los conceptos e ideas expuestas en las sesiones anteriores, podrá hacer uso del documental “El declive de la violencia” perteneciente a la serie REDES de RTVE y extraído a su vez del Manual para el/la Terapeuta del PROBECO y disponible en el enlace siguiente:

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-declive-violencia/1138809/>

¿Por qué crees que las conductas violentas han ido disminuyendo a lo largo de la historia del hombre?

El terapeuta fomentará el debate grupal, una vez terminado el documental, en torno a la pregunta anterior. Se puede concluir con ideas similares a las siguientes: *el ser humano, a lo largo de la historia, se ha ido planteando la escasa utilidad de la violencia para resolver los conflictos; las consecuencias tan negativas de los comportamientos violentos nos hacen pensar en formas de solución de problemas más cercanas a la cooperación que a la violencia; cuanto más avanzada es una sociedad menos utiliza la violencia, etc.*

4.2. Consecuencias del comportamiento agresivo o violento

Una vez aclarados los conceptos de violencia, agresión, agresividad, etc., y la función que cumplen en la vida diaria de los seres humanos, se pasará a tratar el tema de las consecuencias de los comportamientos agresivos y/o violentos. El objetivo de las actividades 4 y 5 es el análisis individual y grupal de las consecuencias negativas de las conductas violentas, tanto desde el punto de vista de quien la sufre como desde el punto de vista de quien la ejerce.

Actividad 4. Consecuencias de la conducta violenta (Basado en Bello y Crego, 2003)

Se entrega a cada participante el **anexo 4**. El ejercicio se realiza de forma individual durante diez o quince minutos. Una vez transcurrido ese tiempo, las respuestas de cada participante se expondrán en el grupo y el terapeuta fomentará el debate entre todos. Se señalará que todas las respuestas son válidas y no hay respuestas correctas o incorrectas. El objetivo de esta actividad es la reflexión de las consecuencias del comportamiento violento desde el punto de vista del agresor y su poca efectividad para resolver problemas interpersonales. A continuación, se exponen las claves de la actividad:

Primera parte del ejercicio. *El terapeuta después de la lectura y debate grupal hará hincapié, sobre todo, en los inconvenientes del comportamiento violento tanto a corto, como a largo plazo. Todas las respuestas dadas por los participantes serían válidas.*

Segunda parte del ejercicio. *Pregunta 1. ¿Crees que la persona que ha actuado de forma agresiva o violenta ha resuelto su problema? Después de haber debatido esta pregunta en el grupo, el terapeuta puede concluir con la siguiente idea: la violencia no es una forma eficaz de resolución de problemas, más bien empeora y agrava los conflictos ya existentes. El uso continuado de la violencia o de la agresividad acarrea diversos problemas para el agresor como, por ejemplo, conflictos de relación con personas, problemas con la justicia, problemas de salud, etc., a los que se hará alusión de nuevo, al final de la actividad 11.*

*Pregunta 2. ¿Cómo se sentirá a corto plazo? ¿Cómo se sentirá a largo plazo? Después de la discusión grupal, el terapeuta puede concluir con las siguientes ideas: el agresor inmediatamente después de haber hecho uso de la conducta violenta puede tener la **falsa** sensación de haber resuelto su problema, puede sentirse satisfecho, aliviado, orgulloso, con*

más energía, etc., pero inmediatamente las personas que le rodean le aislarán y rechazarán, y a la larga, la agresión origina sentimientos de culpabilidad, insatisfacción por no haber resuelto adecuadamente los conflictos, frustración, etc.

Actividad 5. Consecuencias para la víctima

Ahora podemos preguntarnos ¿Qué ocurre con la persona que ha sido objeto de una agresión? ¿Cómo se sentirá?

El terapeuta entregará a cada participante el **anexo 5**. Después de diez o quince minutos de trabajo individual, las respuestas de cada participante se expondrán en grupo y se fomentará el debate entre todos. El objetivo de esta actividad será de nuevo las consecuencias de la violencia, aunque esta vez para las víctimas.

Al final de la actividad, para concluir el debate, el terapeuta puede leer en voz alta el apartado 3.4 del Marco conceptual de esta unidad, *consecuencias de la violencia para las víctimas* (aunque todas las respuestas, dadas por los participantes, podrían ser correctas). Las consecuencias de la violencia o agresión para las víctimas también se verán con más detalle en unidades posteriores (Unidad de empatía con la víctima).

4.3. Abuso de sustancias y violencia

En este punto informaremos al grupo de la asociación entre el consumo de sustancias tóxicas (drogas y/o alcohol) y el comportamiento violento. Para ello, realizaremos las actividades 6 y 7, ambas relacionadas.

Actividad 6. Exposición psicoeducativa: alcohol y violencia (Extraído de Echeburúa, Amor y Fernández-Montalvo, 2002)

En esta actividad y en la siguiente vamos a tratar el tema de la influencia del alcohol en nuestro comportamiento ¿Pensáis que el consumo de alcohol nos hace más violentos? ¿Somos más agresivos cuando hemos abusado del alcohol?

Leeremos el siguiente texto para comprender mejor este tema.

El alcohol consumido en pequeñas cantidades no resulta perjudicial y puede ser agradable cuando se toma en situaciones apropiadas (en una celebración familiar, en lugares de ocio con moderación, etc.). Sin embargo, beber en exceso resulta contraproducente y puede traer problemas. En concreto personas detenidas por conducción temeraria, por peleas, por abusos, incluso por homicidio, habían consumido previamente alcohol en exceso.

El alcohol es una sustancia depresora del sistema nervioso central que produce desinhibición emocional y conductual, debido a su acción sobre los centros cerebrales responsables del autocontrol. Sus efectos dependen de la edad, del sexo de la persona, de la cantidad y rapidez de la ingesta y de si mezcla o no con otros alimentos o bebidas (carbonatadas).

El alcohol no nos cambia de repente y nos hace violentos de un momento para otro, pero sí puede potenciar nuestra agresividad. El límite entre la desinhibición positiva y el desenfreno perjudicial, es decir, entre sentirse bien y emborracharse, depende de cada persona y de la cantidad de alcohol que se ha consumido. Es importante conocer los límites de cada uno y beber la cantidad justa para pasarlo bien sin poner en riesgo nuestra salud, ni poner en peligro la integridad física o el bienestar de otras personas.

A veces se puede beber para evitar la tristeza, los enfados, la frustración, los problemas diarios, etc., el error está en creer que el alcohol nos ayudará a resolver las dificultades porque precisamente conseguiremos el efecto contrario.

Se puede pensar que el alcohol nos ayuda a "desconectar" de los problemas, pero nunca nos ayudará a resolverlos y en la mayoría de los casos, empeoramos nuestra situación.

Vamos a exponer los problemas concretos que acarrea el abuso del alcohol:

- Ingerido en exceso puede convertir a una persona en alcohólica, lo que lleva a desarrollar dependencia física y psicológica, así como una gran cantidad de enfermedades físicas.
- El abuso del alcohol puede provocar el rechazo de nuestros familiares y de otras personas.
- Puede despertar pensamientos de celos, sobre todo cuando nuestra pareja nos rechace a consecuencia del consumo de alcohol, lo que lleva aparejado el deterioro de la relación.
- Puede favorecer el descontrol emocional (llorar sin motivo, pasar de la alegría a la tristeza injustificada, mostrarse irritable, etc.).

Actividad 7. ¿Qué problemas te ha supuesto el consumo/abuso del alcohol? (Basada en el texto de Echeburúa, Amor y Fernández-Montalvo, 2002)

Después de la lectura del texto anterior se hace la siguiente pregunta al grupo *¿Qué problemas te ha supuesto a ti el consumo/abuso del alcohol?* O bien, el abuso de la bebida o el consumo en exceso *¿Te ha supuesto un grave problema en alguna ocasión?* El objetivo de esta actividad es añadir a la lista anterior (texto de la Actividad 6) otro problema diferente a los que ya se enumeran.



Ideas/recomendaciones

Para aquellos participantes que nunca hayan consumido alcohol o afirmen que el alcohol nunca les ha supuesto ningún problema, la pregunta anterior puede sustituirse por: *Según tu opinión, el alcohol en exceso produce...*

Actividad 8. ¿Hago un uso arriesgado del alcohol? (Extraída de Echeburúa, Amor y Fernández-Montalvo, 2002)

Se entrega a los participantes el **anexo 6**. El objetivo de este ejercicio es ver si la cantidad de alcohol que se ingiere, supone un consumo seguro (hasta 40 gramos), un consumo arriesgado (de 40 a 60 gramos) o un consumo muy peligroso (más de 60 gramos). Para calcular el consumo de alcohol se utilizará la tabla contenida en dicho anexo.

Ideas aclaratorias para la actividad:

En primer lugar, hay que diferenciar si la bebida ingerida es fermentada o destilada (con mayor concentración de alcohol). Las bebidas fermentadas más habituales son el vino y la cerveza. Las bebidas destiladas son el ron, el whisky, el coñac, la ginebra, el vodka, etc. Estas bebidas se obtienen cuando se hierva la bebida fermentada, por lo que al eliminar parte del agua se eleva la graduación de alcohol.

En segundo lugar, se debe apuntar en la casilla correspondiente la cantidad de bebidas ingeridas. Después hay que sumar los puntos obtenidos y, finalmente consultar la parte inferior del ejercicio para saber si nuestro consumo ha sido seguro, arriesgado o excesivo.

Por ejemplo, si una persona ha bebido dos vinos y un coñac, obtendría 4 puntos (2 vinos X 1 punto = 2, y 1 coñac X 2 puntos = 2; 2+2 = 4). De esta forma hemos calculado simplícidamente los gramos de alcohol aproximado. Si quisiéramos transformar los puntos en gramos de alcohol habría que multiplicar el número de puntos por diez. En el ejemplo, la persona anterior, habría ingerido 40 gramos de alcohol, lo que estaría dentro de los límites de un consumo seguro (entre 0 y 40 gramos de alcohol por día).

Actividad 9. Exposición psicoeducativa. Drogas y violencia (Tomado de <http://www.lasdrogas.info/adicciones-sustancias.html>)

De la misma manera que el alcohol aparece muy unido a los comportamientos violentos, algunas drogas también, pueden potenciar las conductas violentas. Veremos los efectos que cada una de ellas tienen en nuestro organismo y por tanto en nuestra conducta.

• **Sustancias depresoras:**

– CANNABIS (porros, canutos, petardos, petas, maría, chocolate): planta que debe sus efectos psicoactivos a uno de sus principios activos, al THC. Sus derivados más consumidos son el hachís y la marihuana. El hachís procede de la resina almacenada en las flores de la planta hembra, prensada hasta formar una pasta compacta de color marrón que recuerda al chocolate. Su concentración de THC, es mayor que en la marihuana (la proporción de droga es mayor). La marihuana, se elabora a partir de la trituración de flores, hojas y tallos secos de la planta. Tanto la marihuana como el hachís se suelen consumir inhalados (en un cigarrillo liado).

A nivel psicológico sus efectos son relajación, desinhibición, somnolencia, sensación de lentitud en el paso del tiempo, alteraciones sensoriales, dificultades de concentración, de expresión, dificultades para recordar hechos recientes, etc. A nivel fisiológico, aumento del apetito, sequedad de boca, taquicardia, sudoración, ojos brillantes y enrojecidos, etc.

El consumo diario puede provocar lentitud del funcionamiento psicológico: disminución del aprendizaje, dificultades para conducir, para tomar decisiones y para experimentar placer, lo que puede llevar a un deterioro de la actividad laboral, social y provocar apatía generalizada. Pueden darse reacciones agudas de pánico y ansiedad y, en personas predisuestas, puede favorecer la aparición de un trastorno de tipo psicótico.

– HEROÍNA (caballo, potro, jaco, reina, dama blanca, hero, etc.): sustancia extraída del opio, al igual que otros opiáceos como metadona, morfina o codeína. La heroína puede ser consumida fumada, esnifada o inyectada. Esta última forma de administración es la que más riesgos puede suponer para la salud.

En cuanto a sus efectos y en los primeros consumos, a nivel psicológico provoca euforia intensa, sensación de bienestar o placer; a nivel fisiológico, analgesia, falta de apetito y no son raros los vómitos y náuseas. Su consumo habitual genera tolerancia con rapidez, por lo que el consumidor necesita aumentar la dosis para experimentar los mismos efectos y puede haber riesgo de sobredosis, tras un período de abstinencia. Provoca elevada dependencia física y psicológica, que hace que la vida del consumidor gire obsesivamente en torno a la sustancia. Si se suspende el consumo aparece un síndrome de abstinencia muy desagradable con síntomas físicos y fuerte

ansiedad. El consumidor habitual de heroína suele comportarse de forma dócil, con distanciamiento y sueño profundo, pero durante el síndrome de abstinencia, se puede mostrar irritable y pasar al comportamiento violento.

La administración intravenosa de la heroína, si se comparten jeringuillas para inyectarse o no se utilizan jeringas estériles cada vez, puede transmitir o infectar al consumidor con el VIH o virus causante del SIDA.

• **Sustancias estimulantes:**

- **COCAÍNA** (coca, nieve, farlopa, perico, blanca, etc.), extraída de la hoja de la planta de la coca. Es una droga estimulante que activa el sistema nervioso central. La cocaína que normalmente se consume es el clorhidrato de cocaína que tiene apariencia de polvo blanco y es esnifada o inyectada. Cuando se consume por vía intranasal, la mayoría de las veces se suele hacer conjuntamente con alcohol, lo que puede incrementar la tendencia a la violencia. Su fácil absorción hace que rápidamente llegue al cerebro, provocando efectos inmediatamente.

A nivel psicológico, produce euforia, aumento de la sociabilidad, aceleración mental, hiperactividad, etc.; a nivel fisiológico, disminución de la fatiga, reducción del sueño, inhibición del apetito y aumento de la presión arterial. En consumidores crónicos, a medida que estos efectos desaparecen, sobreviene un estado de cansancio y apatía que induce a repetir el consumo. El consumo abusivo y crónico puede provocar importantes trastornos psíquicos como ideas paranoides y depresión, a veces, se pueden sufrir episodios de violencia incontrolable. La dependencia psíquica es muy intensa y la abstinencia, tras haberla consumido durante un tiempo prolongado, da lugar a somnolencia, depresión e irritabilidad.

- **ANFETAMINAS** (anfetás, speed, centramina, etc.), son también una droga estimulante del sistema nervioso central. Se consume de forma oral y se presenta en forma de pastillas o capsulas de diferente forma y color. Una de las anfetaminas más frecuentemente consumida es el sulfato de anfetamina o "speed" que se presenta en forma de polvo y se consume como la cocaína, por vía intranasal.

A nivel psicológico, a corto plazo, produce una serie de efectos positivos como energía, autoconfianza, facilitación del aprendizaje y disminución de la fatiga, del sueño y del hambre. A largo plazo, producen consecuencias muy negativas como alteraciones de la atención y de la memoria, depresión, irritabilidad, ideación paranoide, etc. Muchas personas pueden recurrir al alcohol o a los sedantes para mitigar los efectos de tristeza o malestar que sobrevienen cuando han pasado los efectos inmediatos. El consumidor habitual de estas sustancias puede presentar irritabilidad, cambios bruscos de humor o comportarse de forma violenta.

- **ÉXTASIS** (X, E, XTC, adán, pastillas, pirulas rulas, etc.), pertenece al grupo de las llamadas drogas de síntesis, son sustancias estimulantes. A veces aparecen adulteradas con otras sustancias por lo que puede resultar peligroso su consumo. Producen a nivel psicológico sociabilidad, euforia, empatía, sensación de autoestima aumentada, desinhibición, deseo sexual aumentado, inquietud, agobio, confusión, etc. A nivel fisiológico, taquicardia, sequedad de boca, sudoración, temblores, etc. Sus efectos duran entre dos y cuatro horas. Pasadas las 24h después de su consumo, los efectos se vuelven adversos y aparece tristeza, insomnio o pérdida de apetito. A largo plazo los consumidores de éxtasis pueden sufrir problemas de tipo psicopatológico, depresión, ataques de pánico o alucinaciones.

• **Sustancias perturbadoras:**

- **LSD** (ácidos, tripis, micropuntos, secantes, Batman, Pat, etc.), droga alucinógena, altera la percepción y las funciones psicológicas básicas. Se consume por vía oral. Los efectos del LSD son impredecibles, dependen de la

cantidad de droga ingerida, de la personalidad, del estado de ánimo y del contexto en el que se consume. Son descritos como “un viaje” porque se experimenta la sensación de ser transportado a otro espacio-lugar-tiempo. La experiencia se suele dividir en cuatro fases:

- *Fase de subida*, entre los 30 minutos y una hora, después de su consumo, los colores se ensombrecen, los objetos que se mueven, dejan tras de sí una estela.
- *Fase de meseta*, alrededor de la segunda hora después del consumo, los efectos se hacen más intensos, aparecen visiones fantásticas y alucinaciones visuales.
- *Fase o pico máximo*, el tiempo parece que se detiene y se experimenta una especie de viaje a otro mundo.
- *Fase de caída*, cinco horas después del consumo, van desapareciendo todos los efectos anteriores.

Una complicación frecuente, a largo plazo, es la que se produce como consecuencia del llamado “mal viaje” que se caracteriza porque la persona sufre alucinaciones terroríficas, ataques de pánico, desconfianza y agitación. El uso frecuente produce cambios drásticos en la personalidad del individuo, que influyen negativamente en su desarrollo posterior, puede originar graves alteraciones mentales como paranoia, alucinosis, esquizofrenia, etc., por lo que cuando se ha consumido LSD se cometen muchas imprudencias y temeridades. Muchos consumidores habituales de estas sustancias sufren “flashbacks” o volver a experimentar las mismas sensaciones provocadas por la ingesta de la sustancia, sin que se haya tomado de nuevo la droga.

– KETAMINA (K, special k, kit - kat, vitamina k, etc.), o clorhidrato de ketamina, es una sustancia anestésica que se usaba en pediatría y geriatría. Normalmente se presenta como un líquido inyectable y sus efectos aparecen rápidamente cuando se administra de forma intramuscular o intravenosa. La persona experimenta un estado disociativo como si se estuviese flotando fuera del cuerpo. A dosis bajas, sus efectos se parecen a los de una borrachera, con pérdida de coordinación y dificultades para pensar y hablar, visión borrosa, etc. A dosis más altas puede provocar el llamado “viaje psicodélico”, con delirios y pseudoalucinaciones, perdiéndose la noción del espacio, del tiempo y de quién se es. Algunas personas se ven fuera de su cuerpo o piensan que han muerto.

La ketamina provoca una fuerte dependencia psicológica y una rápida tolerancia, es una droga muy peligrosa, por ejemplo, en personas deprimidas o en situación de inestabilidad emocional puede ocasionar intentos de suicidio y en personas irritables, puede potenciar episodios violentos.

– CANNABIS: ya expuesto anteriormente, a grandes dosis puede tener un efecto alucinógeno.

• **Mezcla de sustancias y sus consecuencias (Extraído de Echeburúa, Amor y Fernández-Montalvo, 2002):**

– *Mezcla de bebidas alcohólicas con tranquilizantes*: el alcohol multiplica por diez la acción de los tranquilizantes. Por ello resulta muy fácil emborracharse tomando alcohol cuando se está usando algún tranquilizante. La mezcla de estas sustancias en dosis altas puede llevar a una parada cardíaca o respiratoria o incluso a la muerte.

– *Mezcla de alcohol con drogas estimulantes*: pueden originar una elevada excitación, con marcada tendencia a mostrar conductas violentas, incluso por sucesos o motivos insignificantes.

– *Mezcla de alcohol con éxtasis*: puede mejorar la confianza y la comunicación de la persona que se siente más desinhibida, pero después puede inducir a la tristeza y al descontrol. Cuando se pasa el efecto de la droga puede aparecer insomnio, depresión y confusión.

Actividades optativas. Visionado de documentales (Extraídos del Manual para el/la Terapeuta del PRO-BECO)

Una vez finalizada la exposición psicoeducativa sobre la relación entre alcohol, drogas y violencia, si el terapeuta lo considera oportuno puede hacer uso de cualquiera de los siguientes documentales. Cada uno de ellos aborda principalmente el problema del consumo de sustancias y de sus efectos en el comportamiento humano.

- **“Drogas: El alcohol” - La mirada de Elsa** (RTVE, 2013). Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-mirada-elsadrogas-alcohol/1698835/>
- **“La locura de las drogas”** (RTVE, 2012). Disponible en: <http://www.rtve.es/television/20120117/documentos-tv-locuradrogas/490223.shtml>
- **“Drogas: Un tabú a vencer” - REDES N° 148** (RTVE, 2013). Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-drogas-tabuvencer-vo/1723950/>

Actividad 10. Algunas ideas sobre el consumo de drogas y alcohol

Se entrega a los participantes el **anexo 7**. El ejercicio se realizará de forma individual durante 10 ó 15 minutos. Posteriormente se expondrán en grupo los resultados, creando un pequeño debate entre partidarios y no partidarios de una idea. Esta actividad tiene los siguientes objetivos: 1) Detectar y eliminar creencias erróneas sobre el consumo/abuso del alcohol y de otras drogas; y 2) Aclarar la relación entre el abuso/consumo de determinadas drogas y la conducta violenta. En el anexo 7 se exponen también las posibles soluciones del ejercicio para ser utilizadas por el terapeuta.

4.4. El proceso del comportamiento agresivo y/o violento

En las sesiones anteriores definimos el comportamiento agresivo y violento, las diferentes formas de expresión o tipos de violencia y, también, hablamos de la ira como emoción humana que puede llevarnos a actuar agresivamente. Hoy hablaremos en primer lugar de cómo surge o aparece la conducta agresiva o violenta y volveremos a tratar el problema de las consecuencias.

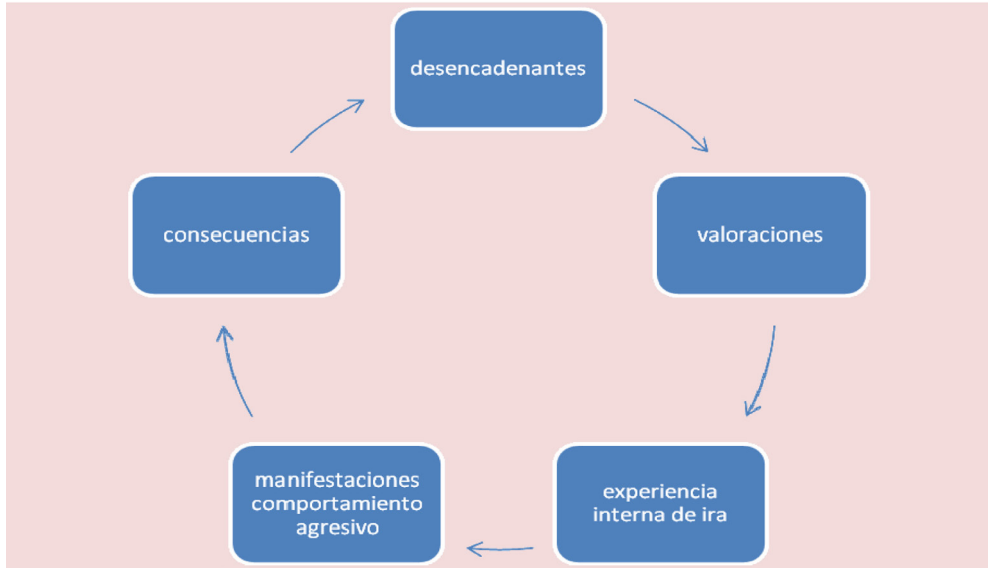


Ideas/recomendaciones

Antes de pasar a asumir la propia agresividad, se recomienda la realización de la siguiente actividad. Esta tiene por finalidad introducir algunos conceptos que serán utilizados y ampliados en sesiones posteriores.

Actividad 11: Exposición psicoeducativa: cómo surge la conducta violenta

El comportamiento agresivo no aparece de forma repentina, sin más, sino que antes de agredir, insultar, amenazar, dar un portazo, etc., tiene lugar un proceso o cadena de sucesos de los que a veces somos poco conscientes. Según Kassinove y Tafate (2002), realmente la conducta agresiva ocurre después de una cadena de sucesos que vamos a ver.

Figura 2: Proceso de la agresividad

Fuente: Basado en Kassinoe y Tafrate (2002)

1. **DESENCADENANTES** o primer elemento de la secuencia de la violencia. Pueden consistir en algo que otra persona hace, dice o no hace; en un acontecimiento que ocurre en nuestro entorno o puede tratarse de un suceso interno (un recuerdo, un pensamiento, etc.). Cualquier estímulo que ocurra a nuestro alrededor, puede actuar como desencadenante de la ira y por tanto de la violencia. Por citar algunos ejemplos habituales de la vida diaria: un padre descubre que su hijo ha suspendido una asignatura a la que tanto tiempo de estudio ha dedicado; una persona observa cómo la grúa municipal se lleva su coche, que cree correctamente aparcado; un conductor observa lo rápido e irrespetuosamente que conduce otro conductor; en medio de una celebración, alguien observa como acorralan a su amigo unas personas, con ganas de pelea; etc. Podemos pensar en múltiples situaciones. Puede tratarse de un pequeño incidente o de un incidente importante, aunque la mayoría de las personas coinciden en que tales desencadenantes son negativos y ocurren cuando están con otras personas, en el lugar de trabajo, en lugares de ocio, en situaciones familiares, etc.

Los desencadenantes no son siempre negativos, aunque sea lo más usual, a veces un desencadenante es considerado como positivo por la mayoría de las personas, pero considerado por otra como negativo. Imaginemos un grupo de amigos, uno de ellos gasta una broma al grupo y todos ríen, pero uno de ellos no la hace porque se siente mal, humillado, con ira, considera la broma de mal gusto, aunque para el resto del grupo ha sido simplemente algo gracioso.

El suceso desencadenante también puede tratarse de un suceso ajeno a la voluntad humana, por ejemplo, pensemos en accidentes fortuitos o algunas inclemencias del tiempo, aun en ese caso algunas personas se sentirían irritadas o enfadadas y señalarían a otras personas como causantes de su agresividad. En resumen, el incidente

que desencadena nuestra violencia puede ser cualquiera pero tendemos a señalar a otras personas como las causas de esa violencia.

2. VALORACIONES: los desencadenantes anteriores son sometidos a una evaluación, no es habitual que nos dediquemos a pensar en el acontecimiento provocador sin más. El desencadenante es catalogado como "bueno", "malo" u "horrible". Si quedamos con un amigo a las siete de la tarde para ir al cine y son las ocho menos cuarto y todavía no ha acudido, es más, lo llamamos por teléfono y nos dice que se le ha olvidado, este suceso sería calificado por casi todos, como "malo", incluso algunas personas lo calificarían como "humillante". Un pensamiento (valoración) del tipo: "no está bien que mi amigo me haya dejado plantado, pero son cosas que pasan, podría haberme sucedido a mí", no sería lo mismo que un pensamiento (valoración) del tipo: "esto es humillante, no voy a consentir esto", en este segundo caso, el hecho o desencadenante está sobrevalorado y seguramente nuestro estado emocional sería mucho más negativo que en el primer caso.

Existen varios tipos de valoraciones que facilitan la aparición de la violencia. Por citar algunas:

- *Malinterpretaciones del desencadenante*: consisten en distorsiones o exageraciones de un hecho. Por ejemplo, un hombre ante las llamadas telefónicas y visitas de sus suegros a su casa, consideraba que se trataba de "invasiones intolerables a su intimidad y a la de su familia". Más tarde se da cuenta de que sus suegros simplemente disfrutaban con saber y visitar a sus nietos. Esas motivaciones atribuidas a sus suegros no eran sino distorsiones de la realidad, la intención era malinterpretada.
 - *Exageración del desencadenante*: o catalogar las dificultades diarias como "terribles", "horrorosas" o "catastróficas". Por ejemplo, la persona que contempla cómo su coche es remolcado por la grúa, puede pensar que se trata de un hecho "horrible", "una catástrofe", lo que aumentaría el nivel de ira o irritación. No se trata de quitarle importancia a este hecho sino, de no sobrevalorarlo.
 - *Exigencia*: se trata de valoraciones o creencias basadas en la persona causante de la agresividad. Esta "debería" haber actuado de otra manera y podía haberlo hecho si hubiese querido. Por ejemplo, pensamientos del tipo "mi marido debería valorar más lo que hago" o "mi jefe debería tenerme más en cuenta a la hora de tomar decisiones", "esa persona no debería dejar su coche tan mal aparcado", etc.
 - *Evaluaciones negativas de los demás*: o tendencia a ver a la persona que nos ofende en términos extremos. Por ejemplo, valoraciones del tipo: "¡Qué se ha creído ese imbécil!"; "Ese conductor es un matón ¿Quiere matarnos a todos o qué?", etc. Si evitamos este tipo de valoraciones tan negativas, o bien una vez que se han producido, somos capaces de corregirlas y no sobrevalorar el acontecimiento desencadenante, es muy posible que nuestro estado emocional no sea tan intenso que nos precipite a la agresión.
3. EXPERIENCIA INTERNA. Está en relación con el tipo de valoración que hicimos anteriormente. Se trata de un suceso interno y característico de cada individuo. Ante un mismo hecho una persona pueden sentir cierta ira, cólera o agresividad de un nivel moderado o bajo, pero en cambio, otras pueden tener ese mismo estado emocional, pero de forma muy intensa. En este caso se dan unas reacciones:
- *Sensaciones corporales*: aumento del ritmo cardiaco, sudoración, tensión muscular, etc.
 - *Pensamientos*: del tipo "ya le ajustaré las cuentas"; "me las pagará", "no puedo creer que me hagan esto a mí", "no puedo verle ni en pintura", etc.

- *Fantasías o deseos*: “voy a darle una lección que no olvidará”, “me gustaría eliminarlo”, etc. Estos deseos están relacionados con dañar a la persona que causa malestar, de “pasar a las manos”, etc., pero en otros casos, uno mismo puede darse cuenta de que mejor será solucionar el problema de otra manera: llegar a un compromiso, tranquilizarse, desprenderse de la ira intensa, etc.
4. **MANIFESTACIONES**: un estado de agresividad o de ira intensa puede expresarse de diferentes formas, como vimos en sesiones anteriores, aunque la manifestación más dañina sea la conducta violenta. Podemos insultar a la persona que ha desencadenado nuestra ira, amenazarla, golpearla, incluso, burlarnos de ella. En todos estos casos la ira nos habría desbordado, pero si antes de producirse la agresión, tratamos de encauzar la energía, intentando resolver el problema de forma pacífica estaremos haciendo un uso adecuado de nuestra agresividad o ira. Es decir, no todas las manifestaciones de la agresividad son negativas y ocasionan penosas consecuencias.
5. **CONSECUENCIAS**: Si una persona se comporta de forma violenta, seguramente consigue varias cosas, como la sumisión de las personas que le rodean, puede tener la sensación de control y poder sobre ellas, sentirse con más energía, etc. Algunas personas comentan que después de protagonizar un incidente violento se sintieron bien, se sintieron incluso más tranquilas que antes y decir cosas parecidas a esta: “...me quedé muy a gusto después de darle su merecido a ese imbécil”. Pero lo cierto, es que las consecuencias negativas son muchas más y más nocivas que los beneficios obtenidos, como ya se vio al tratar las consecuencias de la violencia. Así, entre las consecuencias negativas para el agresor podemos destacar las siguientes:
- *Problemas de relación*, las personas hostiles suelen ser juzgadas negativamente por los demás y evitadas en la mayoría de las ocasiones; no son “respetadas”, sino temidas. Mantener una actitud hostil o agresiva normalmente conduce a tener conflictos con los demás y también aumenta los conflictos que ya existían previamente.
 - *Problemas laborales*, las personas violentas en el ambiente de trabajo suelen tener problemas con los compañeros, son aisladas y excluidas. Esto contribuye a generar insatisfacción, desadaptación laboral y bajo rendimiento laboral lo que repercutiría en una nueva contratación.
 - *Abuso de sustancias*, el uso de la violencia, como hemos visto, aparece unido al abuso de las drogas y/ o de alcohol de una forma u otra. Un sentimiento de ira muy intensa puede hacer creer o sentir a la persona que necesita beber, consumir drogas, jugar o adquirir otros hábitos insanos.
 - *Problemas médicos*, la agresividad intensa y/o mantenida en el tiempo, puede hacernos más vulnerables a padecer enfermedades. Por ejemplo, algunos estudios han comprobado que la ira intensa y constante está asociada a algunas enfermedades como las cardiovasculares. En estos casos, las personas iracundas o coléricas tienen un riesgo de infarto mayor que el resto de la población.
 - *Problemas legales*, si la agresión supone una violación grave de los derechos ajenos, el agresor puede tener serias dificultades con la ley y, ser procesado y condenado.
 - *Baja autoestima*, la agresividad también conduce a tomar peores decisiones, a asumir riesgos inútiles, a realizar actos contra las personas que queremos o estimamos, etc., esto a largo plazo conduce a una pobre autovaloración.
 - *En conclusión*, la agresividad, la ira intensa y el comportamiento violento son muy perjudiciales para el ser humano, al repercutir en diversas facetas o parcelas de la vida, sin facilitar soluciones adecuadas a los problemas diarios.

Actividad 12. ¿Tu agresividad o ira intensa te ha supuesto alguno de estos problemas? (Tomado de Kassinove y Tafrate, 2002)

Después de la exposición psicoeducativa anterior, nos centraremos en esta última parte del proceso de la agresividad, en las consecuencias y el terapeuta hará la siguiente pregunta al grupo: *¿Tu agresividad o ira intensa te ha supuesto alguno de estos problemas? O bien ¿Tu comportamiento agresivo te ha generado algún(os) problema(s) parecido(s) a los anteriores?* El objetivo de esta actividad es indagar en las propias consecuencias del comportamiento agresivo. Cada participante contestará y enumerará los problemas o problema que le ha supuesto el uso del comportamiento violento o agresivo, o bien, su ira intensa.

4.5. Reconocimiento de la propia agresividad**Actividad 13. Cómo surgió mi conducta agresiva (Basado en Kassinove y Tafrate, 2002)**

El terapeuta entregará a cada participante el **anexo 8**. Esta actividad puede realizarse como tarea intersecciones y ser leída en grupo en la sesión siguiente. Se pueden dar las siguientes instrucciones antes de repartir el ejercicio.

En esta actividad no vamos a juzgar tu actuación pasada, sino a considerar cómo ocurrieron los hechos y las circunstancias por las que estas aquí y por qué reaccionaste de esa manera. Se trata de ver las causas de tu conducta, los desencadenantes, cómo te sentiste, qué pensaste, etc. Ten en cuenta que analizando el pasado podemos mejorar el futuro y, ante situaciones provocadoras similares, reaccionar de forma adecuada.

5. ANEXOS

Anexo 1. Aclarando conceptos



BAJO TU PUNTO DE VISTA...

1. *¿Cuándo nos estamos comportando de forma agresiva? (puedes escribir varios ejemplos como: insultar a alguien, burlarse de un compañero...)*

2. *¿Crees que la agresividad es siempre negativa (nociva) para el ser humano? Explica por qué piensas así*

3. *¿Por qué los seres humanos nos comportamos de forma agresiva? Y ¿Por qué nos comportamos de forma violenta?*

Anexo 2. Aclarando conceptos (continuación)

¿Cuál es tu opinión sobre las siguientes afirmaciones?

¿Son ciertas bajo tu punto de vista? ¿Por qué?



La ira siempre lleva a la violencia

| |
|------------------------|
| Verdadero/Falso |
| |
| |

La ira (enfado, enojo, etc.) es una emoción natural que debemos expresar

| |
|------------------------|
| Verdadero/Falso |
| |
| |

La ira es una emoción normal, la violencia en cambio es negativa

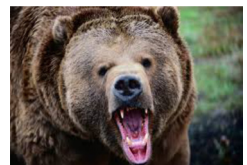
| |
|------------------------|
| Verdadero/Falso |
| |
| |

Mediante la violencia las cosas “se resuelven” rápidamente

| |
|------------------------|
| Verdadero/Falso |
| |
| |

Los seres humanos al igual que el resto de los animales son agresivos y violentos por naturaleza

| |
|------------------------|
| Verdadero/Falso |
| |
| |
| |



Basado en el Programa de Reducción de Comportamientos Violentos. (PROBECO)

Anexo 3. Tipos de violencia o de conductas agresivas

Lee el siguiente relato de una entrevista y a continuación responde a las preguntas.



Lo más impactante fue cuando nos fuimos a vivir a otra ciudad. Fue bastante cruel porque llegué una noche a casa, exigiendo la cena, aunque yo sabía que había llegado tarde. Eran las 11 o las 12 de la noche, no recuerdo bien. Estaban dormidos, mis hijos y mi mujer. Entonces le dije a voces: *¿me vas a poner la cena o qué? ...Estas todo el día sin hacer nada.* Ella me dijo que no eran formas de pedir las cosas y yo descontrolado, le di con la mano

abierta y tres o cuatro veces con los puños. Se le inflamó la cara, no recuerdo si fue el lado derecho o el izquierdo. Pero al día siguiente estaba bastante inflamado. Me fui al trabajo y me preocupé bastante.

Otro día le pedí otra cosa, no recuerdo qué era, si ropa o comida. No me acuerdo exactamente, pero era algo que no venía al caso. Quería molestarla, lo hice porque no me sentía bien con mi persona.

En otra ocasión le dije: *¿y la cena?* Ella contestó: ahora la pongo. Entonces yo empecé a sacar cosas hirientes contra ella, cosas del pasado. No sé por qué lo hice.

Lo que ella me decía, yo lo tomaba todo a mal, aunque ella no decía las cosas para herirme u ofenderme. Otras veces, no le hacía ni caso, la ignoraba, no la escuchaba.

Hace unos meses ella me dijo: *...yo no hago las cosas para fastidiarte...* Nos pusimos a comer, ella y yo, mis hijos estaban presentes. Le dije: *...entonces: ¿por qué lo haces?...* Ella puso la comida en el plato y yo lo tiré al suelo, ella me preguntó: *¿Por qué lo haces? ¿No querías cenar?* En ese momento le di fuerte, la golpeé no sé cuántas veces...

¿Qué tipo de violencia o maltrato se expone en este relato?

¿Qué tipo de conductas violentas aparecen en esta entrevista? Subráyalas y comenta cada una (Si se trata de violencia física, psicológica, etc.)

Anexo 4. Consecuencias de la conducta violenta

| ¿Qué ventajas y qué inconvenientes tiene actuar de forma agresiva o violenta? (para la persona que actúa de forma violenta) | |
|--|-------------------------------------|
| VENTAJAS A CORTO PLAZO | VENTAJAS A LARGO PLAZO |
| INCONVENIENTES A CORTO PLAZO | INCONVENIENTES A LARGO PLAZO |

BAJO TU PUNTO DE VISTA...

1. ¿Crees que la persona que ha actuado de forma agresiva o violenta ha resuelto su problema? ¿Por qué?

2. ¿Cómo se sentirá a corto plazo? ¿Cómo se sentirá a largo plazo?

Anexo 5. Consecuencias para la víctima de una agresión

¿Cómo crees que se siente la persona que ha sufrido un ataque violento?



A NIVEL FÍSICO

A NIVEL PSICOLÓGICO

A NIVEL SOCIAL

A OTROS NIVELES (laboral, familiar, etc.)

Anexo 6. ¿Hago un uso arriesgado del alcohol?



| CONSUMO DIARIO | | | |
|--|--------------------------|----------------------|------------------|
| Tipo de bebida | Puntos por bebida | Cantidad | Resultado |
| Bebidas fermentadas: cerveza, vino, etc. | 1 | <input type="text"/> | |
| Bebidas destiladas: ron, whisky, coñac, anís, ginebra, vodka, cubatas, etc. | 2 | <input type="text"/> | |

| |
|---|
| <p>0-4 Consumo seguro 4-6 Consumo arriesgado + 6 Consumo muy peligroso</p> |
|---|

Anexo 7. Algunas ideas sobre el consumo de drogas

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre el uso de las drogas.



Si estás de acuerdo con ellas señala o rodea la **V, en caso contrario, la **F**.**

| | |
|---|-----|
| 1. Consumir hachís te hace ser más creativo e imaginativo | V/F |
| 2. El alcohol mejora el ánimo y ayuda a superar los problemas | V/F |
| 3. El cannabis es un producto natural e inocuo | V/F |
| 4. La cocaína ayuda a relacionarse con los demás | V/F |
| 5. La ketamina en personas irritables, puede favorecer la aparición de episodios violentos | V/F |
| 6. Es fácil controlar el consumo de la cocaína, no provoca dependencia | V/F |
| 7. Consumir drogas de síntesis como el éxtasis es perjudicial, aunque solo consumas los fines de semana | V/F |
| 8. El consumo de alcohol es bueno para el corazón | V/F |
| 9. El cannabis no produce adicción, su consumo puede controlarse | V/F |
| 10. La cocaína la consumen quienes tienen éxito, los triunfadores | V/F |
| 11. Las drogas de síntesis, como el éxtasis, tienen efectos afrodisíacos | V/F |
| 12. Mezclar alcohol y cocaína incrementa la tendencia a comportarse violentamente | V/F |

Después de lo que hemos visto en esta sesión, ¿qué sustancias crees que potencian nuestra agresividad y pueden conducir a una conducta violenta?

Anexo 7, para el terapeuta. Algunas ideas sobre el consumo de drogas (claves de corrección)

1. **Consumir hachís te hace ser más creativo e imaginativo. FALSO.** Es una idea errónea muy extendida. Realmente reduce la capacidad para realizar tareas que exijan concentración y coordinación como conducir, practicar deporte o estudiar. Afecta al funcionamiento cerebral, aunque haya una sensación de claridad mental.
2. **El alcohol mejora el ánimo y ayuda a superar los problemas. FALSO.** Consumir alcohol no hace desaparecer los problemas, muy al contrario, reducirá nuestra capacidad para hacerles frente y hará que empeoren o surjan otros. Se ha visto en la psicoeducación.
3. **El cannabis es un producto natural e inofensivo. FALSO.** Es una idea errónea. El cannabis es de origen natural pero sus efectos son nocivos para la salud, como se ha visto antes, afecta al funcionamiento cerebral.
4. **La cocaína ayuda a relacionarse con los demás. FALSO.** Es cierto en un primer momento, pero a los 20 ó 30 minutos después de su consumo aparece un “bajón” intenso con decaimiento y cansancio. Se ha visto antes que aumentaría la sociabilidad, pero, pasados sus primeros efectos produce decaimiento.
5. **La ketamina, en personas irritables puede favorecer la aparición de episodios violentos. VERDADERO.** Como quedó expuesto en la psicoeducación, la ketamina puede potenciar episodios violentos en personas irritables
6. **Es fácil controlar el consumo de la cocaína, no provoca dependencia. FALSO.** Idea errónea, la cocaína es muy adictiva, incluso más que la heroína.
7. **Consumir drogas de síntesis como el éxtasis es perjudicial, aunque solo consumas los fines de semana. VERDADERO.** Aun consumiendo sólo los fines de semana, este consumo conlleva un riesgo evidente, incluso algunos riesgos graves.
8. **El consumo de alcohol es bueno para el corazón. VERDADERO.** El consumo de alcohol en adultos sanos disminuye el porcentaje de afecciones del corazón, pero siempre haciendo un uso moderado y en adultos sanos.
9. **El cannabis no produce adicción, su consumo puede controlarse. FALSO.** El consumo continuado y prolongado produce tolerancia, dependencia y síndrome de abstinencia.
10. **La cocaína la consumen quienes tienen éxito, los triunfadores. FALSO.** Esta era una idea muy extendida hace años. Los consumidores pertenecen a todos los grupos sociales incluidos los más desfavorecidos.
11. **Las drogas de síntesis, como el éxtasis, tienen efectos afrodisíacos. FALSO.** Idea errónea. Las drogas de síntesis dificultan el orgasmo y aumenta la aparición, en los varones, de impotencia ocasional. El uso continuado de estas sustancias reduce el interés por el sexo y disminuyen el placer que produce.

12. Mezclar alcohol y cocaína incrementa la tendencia a comportarse violentamente. VERDADERO, como ha quedado expuesto anteriormente. La mezcla de ambas sustancias provoca una elevada excitación. Estudios empíricos dan cuenta de la asociación entre cocaína-alcohol y conducta violenta, aunque moderada por las circunstancias ambientales y personales.

Según tú y después de lo que hemos visto en esta sesión, ¿Qué sustancias potencian la agresividad y pueden llevar a la conducta violenta? Sería válida cualquier respuesta que haga referencia al abuso/consumo de la bebida, de cocaína, de anfetaminas, de éxtasis, de LSD, o en algunos casos de ketamina. La mezcla de alcohol y cocaína, etc., son factores de riesgo del comportamiento agresivo. La mezcla de alcohol y cocaína potencia especialmente las conductas violentas.

Anexo 8. Como surgió mi conducta agresiva



Cuando ocurrió el (los) incidente(s) por el(los) que estás aquí. Estabas en... (Comenta brevemente dónde estabas, con quién, etc.):

DESENCADENANTE

Recuerda ¿Cuál crees que fue la causa de tu comportamiento agresivo? (pueden ser varias respuestas):

- Algo que tú hiciste (o dejaste de hacer), especifica qué fue:
- Algo que hizo otra persona (o dejó de hacer), especifica qué fue:
- Algo que pensaste, especifica qué:
- Otra causa, escríbela:

Subraya si:

- Se hizo de forma deliberada, a propósito, o con intención.
- Se hizo de forma involuntaria, sin querer.

Ocurrió con (la agresividad se dirigió a):

- Un familiar u amigo.
- Alguien a quien aprecias y quieres.
- Un extraño.

VALORACIONES

Recuerda: ¿qué pensaste?, ¿cómo valoraste, la(s) causa(s) de tu acción?

EXPERIENCIA INTERNA

¿Cómo te sentiste? (pueden ser varias respuestas):

| | | | |
|-----------|-----------|-----------|-------------------------|
| Agresivo | Con miedo | Impotente | Enfadado |
| Humillado | Alterado | Confuso | Atacado |
| Frustrado | Furioso | Colérico | Con otros sentimientos: |

Valora la intensidad de tus emociones en esos momentos:

En una escala del 0 al 100, si pudieras medir tu enfado, frustración, humillación etc. ¿Qué valor le darías?

| 0 | 50 | 100 |
|-----------------------------|---------------------|----------------------------------|
| Intensidad nula/muy baja | Intensidad media | Intensidad muy elevada/máxima |

¿Tuviste alguno de estos síntomas? (señala cuáles):

| | | | |
|-----------------|---------------|--------------------------------|--------|
| Pulso acelerado | Palpitaciones | Sensación de energía | Fuerza |
| Ruborización | Sudoración | Aumento de la tensión muscular | Otros |

MANIFESTACIONES

¿Qué hiciste o dejaste de hacer? (pueden ser varias respuestas):

- Hacer comentarios sarcásticos, groseros o verbalmente ofensivos.
- Desprecié, no hice caso a lo que me decían, ignoré.
- Insulté, di voces, amenacé.
- Hice gestos corporales (pasar la mano por el cuello en tono amenazante u otros gestos ofensivos).
- Golpeé, tiré, rompí objetos, etc.
- Pelear, golpear, agredir, dar empujones (personas/animales).
- Amenacé con un arma (u otro objeto).
- Agredí con un arma (u otro objeto).
- Otra conducta diferente (u omisión).

CONSECUENCIAS

Después de lo ocurrido ¿Cómo te sentiste? (pueden ser varias respuestas):

| | | |
|--------------------|------------------------|--------------------------|
| Irritado | Culpable o avergonzado | Satisfecho |
| Aliviado | Preocupado | Triunfante |
| Deprimido o triste | Nervioso | Otra sensación diferente |

¿Qué sucedió?:

| | | |
|-----------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Te denunciaron | Llegó la policía y te detuvo | Acabaste en prisión |
| Te fuiste a casa | Te marchaste a otro lugar | Terminaste en el hospital |
| Otros sucesos (especifica): | | |

Ahora, ¿Qué cosas han cambiado? (pueden ser varias respuestas):

- Mi relación con la otra persona (víctima) se ha deteriorado o no existe.
- Me di cuenta de algunos de mis puntos débiles.
- Perdí respeto de la otra persona (víctima).
- Perdí el respeto de mis familiares y amigos.
- Creo que hice mal a esa persona y a mí mismo.
- Otras cosas que creas que han cambiado:

Hablando en términos globales, el resultado final de mi comportamiento agresivo fue (señala lo que creas):

Muy negativo Negativo Ni negativo/ni positivo Positivo Muy positivo

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353-359.
- Bandura, A. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Bello A., y Crego, A. (2003). *Automanejo emocional. Pautas para la intervención cognitiva con grupos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Berkowitz, L. (1970). Aggressive humor as a stimulus to aggressive responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 202-207.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation (Vol. 2)*. New York: Basis Books.
- Carrasco, M. Á., y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica* 4(2), 7-38.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Conn.: Yale Univ. Press
- Echeburúa, E., Amor, P. J. y Montalvo, J. F. (2002). *Vivir sin violencia*. Madrid: Pirámide.
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción Recuperado de: <http://www.fad.es/sustancias>
- González-Brignardello, M. P. y Carrasco, M. A. (2006). Intervención psicológica en agresión: técnicas, programas y prevención. *Acción Psicológica* 4(2), 83-105.
- Huesman, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Jung, S. y Gulayets, M. (2011). Using clinical variables to evaluate treatment effectiveness in programmes for sexual offenders. *Journal of Sexual Aggression* 17(2), 166-180.
- Kassinove, H., y Tafrate, R. C. (2002). *El manejo de la agresividad: Manual de tratamiento completo para profesionales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Keenan, K. y Shaw, D. (2003). Starting at the beginning: exploring the etiology of antisocial behavior in the first years of life. En B.B. Lahey, T. E. Moffitt y A. Caspi (Eds.). *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 153-181). NY: The Guildford Press.
- Kazdin, A. E. (2011). Conceptualizing the challenge of reducing interpersonal violence. *Psychology of Violence* 1(3), 166.
- Lila, M., Oliver, A., Galiana, L. y Gracia, E. (2013). Predicción del éxito de un programa de intervención para hombres condenados por violencia contra la mujer en las relaciones de pareja: El programa contexto. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context* 5(1), 73-95.
- Moffitt, T. E. (1993). "Life-course persistent" and "adolescence limited" antisocial behaviour: A development altaxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.

- Patterson, G.R. (1986). Performance models for aggressive boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Ramírez Hernández, F. A. (2000). *Violencia masculina en el hogar*. Pax México.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Daimon: Revista de Filosofía* (42), 9-22.
- Sangrador García, J. L. (1982). *Interacción humana y conducta social*. Barcelona: Salvat.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia: Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- Shorey, R. C., Febres, J., Brasfield, H., y Stuart, G. L. (2012). The prevalence of mental health problems in men arrested for domestic violence. *Journal of Family Violence* 27(8), 741-748.
- Tremblay, R. E., Japel, C., Pérusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. y Montplaisir, J. (1999). The search for the age of "onset" of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, 9, 8-23.
- World Health Organization (2003). *World report on violence and health*. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/
- World Health Organization (2004). *The economic dimensions of interpersonal violence*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2004/pr40/es/>
- Zillman, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale: Erlbaum.

Unidad 3. Emociones

I. INTRODUCCIÓN

El propósito de esta unidad es incrementar el repertorio de habilidades emocionales de los participantes.

Los contenidos se dividen en tres bloques referidos a la identificación, expresión y experimentación de emociones. Se pretende mejorar la conciencia sobre las propias emociones, promover una expresión adecuada de las mismas y fomentar la reflexión respecto al papel que tienen sobre el comportamiento.

La experiencia emocional se encuentra en la base de la conducta agresiva y de otras conductas disfuncionales. Las actividades propuestas se orientan tanto a trabajar sobre la experiencia emocional negativa como a promover la búsqueda intencionada de emociones que facilitarían bienestar.

El desarrollo de habilidades emocionales se sitúa como un factor protector frente a la reincidencia (Fariña, Arce y Novo, 2014) y puede ayudar a disminuir la probabilidad de ocurrencia de conductas agresivas.

2. OBJETIVOS

- Aprender a dirigir la atención hacia las propias emociones.
- Distinguir los signos fisiológicos que se asocian a distintos estados emocionales.
- Ampliar el conocimiento y el vocabulario emocional de los participantes.
- Aprender a observar los indicadores de la conducta no verbal que se asocian a diferentes emociones.
- Aprender a diferenciar entre pensamientos, emociones y conductas.
- Fomentar la comprensión y aceptación de las experiencias emocionales tanto agradables como negativas.
- Adquirir la habilidad para la observación del propio pensamiento y diálogo interno.
- Promover el razonamiento sobre las propias emociones.
- Adquirir información básica sobre el papel del sistema nervioso en la experiencia emocional.

3. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se recogen las aportaciones teóricas que se consideran relevantes para el estudio y tratamiento de las emociones.

El *Modelo integrador de la Agresividad Reactiva y Proactiva* (Andreu, 2009) da cuenta de los elementos implicados en esas conductas. En él se incluyen las emociones que participan en ambos tipos de agresión, además de otros correlatos que se consideran diferenciadores, como son las variables cognitivas o las neurobiológicas.

La *Teoría Cognitivo-Motivacional-Relacional* es la propuesta que realiza Lazarus (2001) para el estudio de las emociones. Se incluye dentro de esta unidad atendiendo a la importancia que tiene el elemento cognitivo sobre la experiencia emocional y a las posibilidades treatmentales que ofrece el cambio de cogniciones disfuncionales.

El *Modelo de Inteligencia Emocional* propuesto por Salovey y Mayer (1990) orienta los contenidos prácticos de esta unidad. En el epígrafe, se explican las habilidades emocionales propuestas por los autores y se recogen algunos estudios que señalan la inteligencia emocional como factor protector ante conductas agresivas o antisociales.

Una de las funciones que se otorgan a las emociones es la de influir sobre nuestro pensamiento y mediar en el proceso de toma de decisiones. En esta línea se encuentra la *Hipótesis del Marcador Somático* de Damasio (2011), que se incluye en esta unidad como aportación desde la neurociencia para el estudio de las emociones.

En el último epígrafe de este apartado, se recogen dos propuestas realizadas desde la psicología clínica para el tratamiento de síntomas emocionales. La primera de ellas la constituye el *Enfoque Transdiagnóstico*, dentro del cual se encuentra el Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de Trastornos Emocionales (Barlow, 2004). La segunda propuesta se refiere al *Modelo de Regulación Emocional* propuesto por Hervás (2011), que concreta los 6 pasos que considera necesarios para que la persona alcance bienestar y realice una regulación emocional óptima.

3.1. Conducta agresiva y emociones

El estado emocional de la persona que se comporta de manera agresiva es uno de los factores que se consideran cuando se interviene sobre este tipo de conductas. Si tenemos en cuenta la clasificación propuesta por Dodge (1987), encontramos que en la conducta agresiva pueden participar emociones tan dispares como la ira y el placer. Así, mientras la *agresión reactiva* puede relacionarse con el miedo o la ira, la *agresión proactiva* se vincula a sentimientos agradables, como la diversión (Tabla 1).

Según recogen Andreu, Ramírez y Raine (2006); Andreu (2009) y Penado, Andreu y Peña (2014), la *agresión reactiva* está basada en el modelo de frustración-agresión de **Dollard** (Dollard et al., 1939) y se relaciona con el déficit de regulación emocional (Marsee y Frick, 2007). Por otro lado, la *agresión proactiva*, vendría explicada por la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1973) y estaría vinculada a elementos de la conducta antisocial observados en adolescentes como son la baja empatía y la pobreza emocional (Frick y Dickens, 2006).

Destacar que en un estudio con población adolescente (Penado, Andreu y Peña, 2014), se aprecia un tercer tipo de agresión (*agresión mixta*), en la que se integrarían elementos de la agresión reactiva y de la proactiva, pero predominaría el componente antisocial.

Para evaluar estos tipos de conducta agresiva, en este manual se incluye el *Cuestionario de Agresión Proactiva-Reactiva* (RPQ) de Raine.

Tabla 1. Agresividad Reactiva y Proactiva

| | AGRESIÓN REACTIVA (impulsiva, emocional) | AGRESIÓN PROACTIVA (instrumental, razonada) |
|------------------------------------|--|---|
| Desencadenantes | Miedo, amenaza, ira, dolor. | Beneficio, diversión, placer. |
| Correlatos Motivacionales | Causar daño. | Obtener beneficio. |
| Correlatos Cognitivos | Sesgo atribucional hostil. Distorsiones cognitivas. | Autoeficacia. Justificación Evaluación positiva de consecuencias. |
| Correlatos Emocionales | Culpa, remordimiento. | Satisfacción, bienestar. |
| Mecanismos de Aprendizaje | Reforzamiento negativo. | Reforzamiento positivo. |
| Correlatos Neurobiológicos | Amígdala. Hemisferio derecho. | Córtex prefrontal. Hemisferio izquierdo. |
| Correlatos Psicopatológicos | T.L.P. T. Explosivo intermitente. T. Negativista desafiante. | T. Disocial de personalidad. T.A.P. Psicopatía. |
| Correlatos Socioculturales | Mayor aceptación. | Menor aceptación. |

Fuente: Andreu (2009)

3.2. Enfoque cognitivo y Emociones

El enfoque cognitivo resalta la importancia de la valoración cognitiva como elemento determinante de la experiencia emocional, ya sea esa valoración un proceso consciente o inconsciente.

Desde la propuesta novedosa realizada por Margaret Arnold (Teoría de la valoración automática, 1960) hasta la Teoría cognitiva-motivacional-relacional de Lazarus (2001), la idea central es que la valoración cognitiva va a condicionar que esa emoción sea favorable o displacentera.

Los conceptos clásicos de valoración primaria y secundaria de la Teoría del Estrés, forman parte de la propuesta que Lazarus realiza en la Teoría cognitiva-motivacional-relacional de las emociones. Esos procesos cognitivos, median en la respuesta emocional e incluyen 6 componentes, 3 en cada uno de ellos:

La **valoración primaria** determina la relevancia personal que tienen los acontecimientos: ¿es este acontecimiento beneficioso o amenazante? Incluye:

- **Relevancia motivacional**, ¿es este estímulo relevante o no para lograr mis objetivos?
- **Congruencia motivacional**, ¿facilita el logro de mis metas? Si la congruencia es alta, la emoción será positiva; si es baja, negativa.
- **Implicación del Ego**, ¿en qué medida ese acontecimiento afecta a aspectos personales? Por ejemplo, la ira se relaciona con ideas sobre autoestima.

La **valoración secundaria** se refiere a cómo se van a afrontar los acontecimientos. Incluye estos 3 componentes:

- **Responsabilidad**, ¿quién es responsable del resultado?
- **Potencial de afrontamiento** que percibe la persona para lograr el objetivo, o resolver el problema, y para manejar las emociones.
- **Expectativas de futuro**, se refiere a las creencias.

De estos procesos de valoración, surgen las emociones que se van a manifestar a través de una conducta concreta y de una forma de expresión característica. Por ejemplo: la ira se asocia a la conducta de ataque, tiene una relevancia alta y tiene una congruencia baja con el logro de metas.

En un nivel superior a los 6 componentes de valoración, surgen lo que Lazarus llama *núcleos temáticos* de cada emoción, que aparecen en las situaciones en las que surge esa emoción y que revelan el significado personal que tienen (tabla 2).

Tabla 2. Núcleos temáticos de las emociones (Lazarus, 1991, 2001)

| | |
|------------------|---|
| IRA | Ofensa contra uno mismo o lo suyo. |
| ANSIEDAD | Incertidumbre, amenaza. |
| CULPA | Habiendo transgredido una norma moral. |
| VERGÜENZA | Mostrar un defecto de acuerdo a los propios ideales. |
| TRISTEZA | Pérdida irrevocable. |
| CELOS | Resentimiento ante la amenaza o la pérdida de un afecto, o bien cuando el favor de alguien puede cambiar hacia una tercera persona. |
| ASCO | Notar o estar demasiado cerca de un objeto o idea desagradable. |
| FELICIDAD | Progreso razonable hacia la consecución de una meta. |

Fuente: Basado en Carrasco y González (2006)

Según la teoría de Lazarus, en base al significado que le da la persona a la relación (*entre la persona y el ambiente*), se entendería que todas las emociones son "lógicas", incluso cuando son irracionales o poco adaptativas (Pérez y Redondo, 2006). Esta propuesta avala la aceptación de la experiencia emocional, frente a otras estrategias menos eficaces.

3.3. Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional (IE) es un constructo que se ha utilizado en múltiples investigaciones desde su primera definición por parte de Peter **Salovey** y John **Mayer** (1990). Según los autores, se refiere a *la habilidad de la persona para razonar sobre sus emociones y a la capacidad que tienen las emociones para mejorar y dirigir el pensamiento* (Mayer y Salovey, 1997).

El modelo de IE que proponen es considerado un *modelo de habilidad o restringido*, en contraposición a otros enfoques más amplios, denominados *modelos mixtos*, como serían los modelos de Goleman (1995) y Bar-On (2000), que incluyen rasgos de personalidad, habilidades cognitivas, competencias socio-emocionales y aspectos motivacionales.

3.3.1. El modelo de Mayer y Salovey (1997), establece 4 habilidades emocionales, relacionadas de menor a mayor complejidad (Bisquerra, 2009; Fernández Berrocal y Extremera, 2005, 2009):

- 1. Percepción Emocional.** Esta habilidad implica saber atender e interpretar las emociones de uno mismo y de los demás. Reconocer y dar sentido a los signos fisiológicos y cognitivos que acompañan a esas emociones. Ser capaz de diferenciar la expresión emocional de otras personas (mirada, tono de voz, gestos, postura, etc.) y clarificar si esas emociones nos ofrecen un mensaje sincero (función de supervivencia).
- 2. Facilitación emocional.** Es la capacidad para poder asimilar las emociones que experimentamos cuando estamos razonando. Las emociones dirigen nuestra atención hacia un tipo de información u otra y van a influir sobre nuestra forma de pensar. Implica ser capaces de generar las emociones que faciliten nuestro pensamiento y toma de decisiones. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad (Bisquerra, 2009)
- 3. Comprensión Emocional.** Habilidad para comprender emociones complejas, establecer una relación entre nuestras emociones y los motivos de las mismas, ser capaces de razonar y comprender lo que estamos sintiendo. Comprender el cambio de una emoción a otra (p.ej. pasar del enfado a la tristeza en un duelo), entender las emociones secundarias que surgen de la combinación de otras (p.ej. celos resultan del amor hacia alguien y del miedo a perderlo) o sentimientos contradictorios como el amor y el odio hacia una misma persona (Bisquerra, 2009).
- 4. Regulación emocional.** Se trata de una habilidad compleja que se refiere a la capacidad para poder manejar emociones, positivas y negativas, en uno mismo y en otras personas. Implica saber potenciar las emociones positivas y atenuar las negativas, sin reprimirlas ni expresarlas con desproporción. La utilización consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual.

Para la evaluación de la IE, se incluye la adaptación española del *Cuestionario TMMS* (Trait Meta-Mood Scale; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) realizada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y que consta de 24 ítems, en lugar de los 48 ítems que componían el original, que evalúan IE intrapersonal. Otras formas de evaluación de la IE son las medidas de ejecución como el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, 2002), que sortean algunas limitaciones del TMMS, como son la deseabilidad social y la falta de evaluación de habilidades interpersonales. No obstante, el TMMS presenta claras ventajas respecto a las medidas de ejecución: la sencillez del cuestionario, su disponibilidad, la ausencia de coste y el escaso tiempo de administración y baremación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

3.3.2. Estudios que señalan la IE como un factor protector ante conductas agresivas o antisociales:

- a. La Inteligencia Emocional como factor protector frente a la reincidencia.** Un estudio realizado con población penitenciaria (n=104), penados primarios y reincidentes señala tres factores en los que la población primaria es superior a la reincidente y que pueden considerarse buenos predictores de reincidencia: autoconcepto, estrategias cognitivas de afrontamiento e inteligencia emocional; en concreto, en la habilidad para la evaluación y expresión de emociones y en la capacidad para regular emociones (Arce, Fariña y Novo, 2014).
- b. Conducta antisocial e Inteligencia Emocional.** Estudio con población universitaria (Canadá, EEUU y Sudáfrica; n=429), en el que la conducta antisocial correlaciona de manera negativa con la IE y de manera positiva con la psicopatía (Visser et al. 2010, recogido en Garaigordobil et al., 2013).

- c. Conducta antisocial, regulación emocional y empatía.** Muestra de estudiantes españoles, entre 12 y 18 años (n=3026), en el que las altas puntuaciones en conducta antisocial se relacionan con menor empatía y menor capacidad de regulación emocional (Garaigordobil op.cit.).
- d. Conducta agresiva, empatía y regulación emocional.** Estudio con población adolescente, que señala la empatía y la regulación emocional, como factores que facilitan la inhibición de la conducta agresiva (Mestre, Samper y Frías, 2002; siguiendo estudios previos de Bandura, 1991 y Eisenberg, 2000).
- e. Inteligencia Emocional y agresión física, verbal, hostilidad e ira.** Realizado con estudiantes españoles (n=314), de 12 a 17 años. Los jóvenes con altas puntuaciones en agresión física, verbal, hostilidad e ira, obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en IE, comparado con el grupo de iguales que había obtenido puntuaciones bajas en esas variables (Inglés et al., 2014).
- f. Inteligencia Emocional y autoestima.** Estudio en población de 11 a 13 años, en el que los jóvenes en situación de riesgo (violencia, alienación social, fracaso escolar y comportamiento disruptivo) obtienen resultados de menor inteligencia emocional y autoestima en comparación al grupo de menor riesgo (Fariña, Arce y Novo 2008, recogido en Garaigordobil, op.cit.).

3.4. Neurociencia. La hipótesis del marcador somático

¿Pueden las emociones dirigir nuestro pensamiento? La Hipótesis del marcador somático propuesta por Damasio (2011), se centra en investigar el papel de las emociones cuando razonamos. Esta hipótesis pretende explicar la llamada *miopía hacia el futuro*, que se refiere a aquellas decisiones en las que la persona elige conductas beneficiosas a corto plazo, incluso cuando conllevan unas consecuencias muy desfavorables a largo plazo. Este fenómeno se ha observado, por ejemplo, en pacientes con lesiones en el córtex orbitofrontal (Bachara y cols., 2000, citado por Márquez, Salguero, Paño y Alameda, 2013) y en pacientes con lesiones en la amígdala, incapaces de experimentar emociones de manera adecuada y de generar respuestas vegetativas ante estímulos aversivos (Martínez-Selva, Sánchez-Navarro, Becharay Román, F., 2006).

Los marcadores somáticos actuarían como una guía para el razonamiento, promoviendo conductas adaptativas e inhibiendo aquellas conductas que resulten más perjudiciales a largo plazo. Estos marcadores serían señales físicas que se encontrarían asociadas a las emociones, tanto positivas como negativas. Así, cuando una persona empiece a anticipar las posibles consecuencias que puede tener una determinada conducta, se generarían las señales emocionales que servirán de guía para tomar la mejor decisión. De esta forma, los marcadores somáticos ayudarían en el proceso de toma de decisiones, inhibiendo aquellas conductas desadaptativas. Si la persona carece de esos marcadores somáticos (o se encuentran alterados), la valoración de las distintas alternativas se realizará de manera errónea y las conductas que elegirá podrán ser perjudiciales.

3.5. Aportaciones desde la Psicología clínica para el tratamiento de síntomas emocionales: Enfoque Transdiagnóstico y Modelo de Déficit de Regulación Emocional

3.5.1. El Enfoque Transdiagnóstico

Desde la psicología clínica, el enfoque transdiagnóstico aborda de manera práctica y flexible las alteraciones emocionales. Se centra en los elementos clínicos que son comunes a los diferentes trastornos y resta relevancia a las

diferencias categoriales que determinan los criterios de diagnóstico. La comorbilidad entre trastornos es un hecho y la propuesta transdiagnóstica se dirige a los procesos cognitivos, fisiológicos y conductuales que son comunes a diversas alteraciones emocionales. Además, en la práctica clínica es sabido que existen técnicas que resultan eficaces para disminuir la sintomatología y generar bienestar en diversos trastornos emocionales. Como ejemplos, Belloch (2012) señala el entrenamiento en habilidades sociales, la entrevista motivacional o la reestructuración cognitiva.

A continuación, se mencionan dos aportaciones transdiagnósticas que resultan útiles para intervenir sobre emociones (Belloch, 2012 y Sandín, Chorot y Valiente, 2012).

3.5.1.1. Propuestas de la Investigación:

Existen variables que están presentes en diversos trastornos y por ello son propuestas como *dimensiones transdiagnósticas*. Entre ellas se encuentra el perfeccionismo clínico (Fairburn et al., 2003), la afectividad negativa (Barlow, Allen y Choate, 2004), la alexitimia (Gumley, 2011) o la emoción de la ira y las estrategias ineficaces de regulación emocional que se recogen en la tabla 3.

Tabla 3. Propuestas Transdiagnósticas

| Autores | Variable/Proceso propuesto | Trastorno/Síntoma asociado | Resultados obtenidos |
|--------------------------------------|--|--|---|
| Harvey et al. (2004) | Procesos asociados al razonamiento: – Sesgos interpretativos – Razonamiento emocional – Sesgos de expectativa | Los relacionan con cualquier trastorno. | |
| Aldao y Nolen-Hoeksema (2012) | Estrategias de regulación emocional | Depresión, Ansiedad, Trastornos de alimentación. | Las estrategias disfuncionales para regular emociones se asocian con todos los indicadores de psicopatología. |
| Owen (2011) | Ira | Ansiedad. Ansiedad generalizada. Depresión mayor. Estrés postraumático. Trastornos de personalidad. Enfermedad coronaria | El déficit en control de la ira está presente en una amplia variedad de trastornos mentales y físicos. |

Fuente: Adaptado de Belloch (2012) y Sandín, Chorot y Valiente (2012)

3.5.1.2. Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales

Barlow (op.cit. 2004) propone el *afecto negativo* como dimensión transdiagnóstica, que incluiría elementos de los trastornos de ansiedad y de la depresión. Se inspira en modelo tripartito de Clark y Watson (1991) en el que consi-

deraban la ansiedad y la depresión según tres factores: el afecto positivo (interés, entusiasmo, atención, etc.), el afecto negativo (culpa, temor, vergüenza, etc.) y la hiperactivación fisiológica. *La idea central propuesta por Barlow es que los problemas emocionales surgen de una vulnerabilidad que se evidencia a tres niveles:*

- **Vulnerabilidad biológica.** Definida por dos dimensiones temperamentales: ANAN/I (ansiedad/neuroticismo/afecto negativo/inhibición conductual) y EAP/A (extraversión/afecto positivo/activación conductual). Como otros autores, resalta el neuroticismo como factor condicionante para desarrollar trastornos emocionales.
- **Vulnerabilidad psicológica general:** referida a las vivencias estresantes que en edad temprana llevan a la persona a desarrollar el sentimiento de incontrolabilidad sobre su vida; por ejemplo, un entorno afectivo inseguro (Belloch, 2012).
- **Vulnerabilidad psicológica específica:** incluye las experiencias de aprendizaje personales, que vinculan la ansiedad a determinadas situaciones vitales. Por ejemplo, experiencias que pueden determinar que la persona perciba la evaluación de los demás como algo peligroso (Sandín, Chorot, Santed y Valiente, 2004).

Las dos primeras vulnerabilidades son propuestas como dimensiones transdiagnósticas puesto que forman parte de un amplio grupo de trastornos.

La propuesta de Barlow incluye técnicas cognitivo-conductuales –como la identificación y modificación de distorsiones cognitivas– y se fundamenta en las teorías del aprendizaje, en las aportaciones de la neurociencia y en las estrategias de regulación emocional.

Uno de los objetivos del tratamiento es la mejora de las estrategias de regulación emocional. Estas son mencionadas como propuesta de dimensión transdiagnóstica, atendiendo a que diversos estudios señalan la presencia de estrategias ineficaces en las alteraciones emocionales (Hervás, 2011).

3.6. El Modelo de déficit de regulación emocional

Hervás (2011) aporta un modelo útil para analizar el déficit de regulación emocional que se produce en la población clínica, entendiendo que los modelos de inteligencia emocional son válidos para la población general. Se centra en los trastornos de ansiedad, trastornos depresivos y en el trastorno límite de personalidad.

Propone 6 tareas (tabla 4) que considera necesarias para que la persona procese de manera adecuada las emociones que le generan malestar y señala el papel activo que aquella debe tener en la comprensión y asimilación de la experiencia emocional. Señala que si se completan las tareas de procesamiento emocional, la regulación emocional será eficaz y aclara que las tareas propuestas se pueden cambiar de orden o se pueden realizar simultáneamente.

Tabla 4. Tareas de Regulación Emocional

| TAREA | DÉFICIT DE REGULACIÓN EMOCIONAL |
|--|--|
| APERTURA EMOCIONAL Capacidad para tener acceso consciente a las emociones. | ALEXITIMIA |
| ATENCIÓN EMOCIONAL Recursos atencionales dirigidos a las emociones. | DESATENCIÓN EMOCIONAL |
| ETIQUETADO EMOCIONAL Nombrar con claridad sus emociones. | CONFUSIÓN EMOCIONAL |
| ACEPTACIÓN EMOCIONAL Ausencia de juicio negativo ante la experiencia emocional. | RECHAZO EMOCIONAL |
| ANÁLISIS EMOCIONAL Reflexionar y entender el significado y las implicaciones de sus emociones. | EVITACIÓN EMOCIONAL |
| REGULACIÓN EMOCIONAL Capacidad para modular sus respuestas emocionales a través de la activación de diferentes estrategias ya sean éstas emocionales, cognitivas o conductuales. | ALTERACIÓN DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL |

Fuente: Hervás (2011)

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES

4.1. Identificar emociones (3 - 4 sesiones)

4.1.1. ¿Qué es una emoción?

Actividad 1. Exposición psicoeducativa. Anexo 3 y 4.

Actividad 2. Focaliza tu atención. Anexo 5.

4.1.2. Componentes de la Respuesta Emocional

Actividad 3. Exposición psicoeducativa. Anexo 6.

Actividad 4. Practicando el triple sistema de respuesta.

Actividad 5. El metro. Pon a prueba tu capacidad para detectar emociones. Anexo 7.

4.1.3. La Orexis: predisposición a la acción.

Actividad 6. Siento luego actúo. Anexo 8 y anexo 1 de terapeuta.

4.1.4. Tipos de Emociones

Actividad 7. Exposición psicoeducativa: emociones básicas y secundarias. Anexo 1 y anexo 2 de terapeuta.

Actividad 8. Exposición psicoeducativa: emociones negativas, positivas y ambiguas. Emociones estéticas. anexo 1, 9, 41 y 2.

Actividad 9. ¿Qué sentiste ayer por la noche?

Actividad 10. Emociones Autoconscientes. Anexo 1, 10 y 3 de terapeuta.

Actividad 11. La Biblioteca. Anexo 11.

4.1.5. Las emociones no vienen solas: La importancia del pensamiento

Actividad 12. Relación entre Pensamiento y Emoción. Anexo 12.

4.1.6. Funciones de las emociones

Actividad 13. Exposición psicoeducativa: funciones de las emociones. Anexo 13, 14 y anexo 4 de terapeuta.

Actividad 14. Atrévete a decir. Anexo 15.

4.1.7. ¿Pueden convertirse en un problema?

Actividad 15. Cuando las emociones me hacen daño.

4.2. Expresar emociones (3 - 4 sesiones)

4.2.1. Expresión de Emociones: conducta verbal, conducta no verbal y más

Actividad 16. Exposición psicoeducativa: conducta verbal y no verbal. Anexo 16 y 42.

Actividad 17. El teatro de las Emociones.

Actividad 18. Expresar emociones con palabras. Anexo 17.

Actividad 19. Emociones y... Anexo 18.

4.2.2. Aceptar la experiencia emocional. Expresión vs. represión

Actividad 20. Exposición psicoeducativa: aceptar emociones. Anexo 1.

Actividad 21. Cómo expreso mis emociones positivas. Anexo 19.

Actividad 22. Exposición psicoeducativa: expresión vs. represión. Anexo 1.

Actividad 23. Mitos en el control de la ira. Anexo 20 y 21.

Actividad 24. Vídeo Just Breathe.

4.2.3. Cómo expresar emociones: asertividad y mensajes “Yo...”

Actividad 25. Exposición psicoeducativa: asertividad. Anexo 22 y 23.

Actividad 26. Mensajes “Yo”. Anexo 24.

Actividad 27. Mi portada de la semana. Anexo 25.

4.3. Experimentar emociones (3 - 4 sesiones)

4.3.1. Sistema nervioso y emociones

Actividad 28. Exposición psicoeducativa: sistema nervioso autónomo, amígdala, córtex y hemisferios cerebrales. Anexo 26, 27 y 28)

Actividad 29. ¿Qué actividades, personas y lugares me hacen sentir bien?

Actividad 30. Exposición psicoeducativa: Hemisferios cerebrales. Anexo 29, 30, 31 y Vídeo El cerebro dividido.

Actividad 31. El amor en mi vida. Anexo 36.

4.3.2. El contagio emocional

Actividad 32. Vídeo el contagio de las emociones. Anexo 32.

Actividad 33. Mis sentidos en alerta. Anexo 33.

4.3.3. Las emociones positivas

Actividad 34. Exposición psicoeducativa: la importancia del afecto. Anexo 1 y 34.

Actividad 35. Mis emociones positivas. Anexo 35.

Actividad 36. Vídeo la balanza de la felicidad. Anexo 37 y 44.

Ideas/recomendaciones



Los contenidos de esta unidad se dirigen a mejorar las habilidades de inteligencia emocional en los participantes. Durante las sesiones se procurará mejorar su atención sobre las emociones y promover la clarificación de sentimientos. Las actividades tratarán de movilizar al grupo y reducir las conductas de inhibición que puedan mostrar. Se fomentará la expresión verbal de las emociones que permitirá generar el hábito de hablar sobre ellas y conocer mejor a los participantes. Los contenidos teóricos-escritos de algunas actividades (como los Mensajes "Yo..."), son el medio y no el fin de la actividad.

Con el objetivo de mejorar la expectativa de autoeficacia, se normalizará la vivencia de emociones negativas, como paso previo para su aceptación. También se estimulará la capacidad de los participantes para atender a las emociones positivas y para desarrollar conductas que permitan buscarlas de manera intencionada.

Las actividades de las sesiones son sugerencias. Se pretende ofrecer un material práctico que el terapeuta utilice según su criterio, en distintos momentos de la unidad o del programa. Mencionar que las actividades han sido elaboradas en color y con figuras que no suelen ser habituales, como un corazón. Observar la reacción del grupo ante un contenido no esperable puede dar cuenta de la apertura emocional y de la flexibilidad cognitiva de los participantes.

Los anexos son un contenido extenso, que puede ser entregado como herramienta de trabajo para el interno. No se corresponden de manera exhaustiva con las aportaciones teóricas, pero son referidos durante la unidad para conocimiento del terapeuta. En el inicio del apartado **5.1. Anexos**, se incluye una relación de anexos para facilitar su localización. Las actividades incluidas en el **anexo 1. Fichas de Emociones** y en el **anexo 2. Arte y Emociones**, son consideradas transversales. Se sugieren durante la unidad pero pueden ser utilizadas en cualquier momento para trabajar múltiples aspectos relacionados con las emociones.

Si se dispone de medios, se recomienda utilizar material como música relajante, rotuladores y cartulinas de colores o presentaciones en powerpoint que van a facilitar el desarrollo de las sesiones. Esto es especialmente aconsejable para enriquecer los contenidos del **anexo 2. Arte y emociones**.

Durante las sesiones se procurará generar un clima de confianza. Si es necesario, se explicará que las actividades de la unidad requieren de su participación y que la adaptación al programa y a ciertos contenidos es variable según la persona, que cada uno necesita su tiempo. Se aclara que el objetivo es generar un espacio de comodidad y confianza que les permita aprender más sobre sí mismos y sobre sus emociones. Se promoverá en el grupo la confidencialidad de los contenidos tratados en las sesiones. Si surgen emociones relevantes por su intensidad, por ser inesperadas o por otros motivos, se facilitará el relato y se ofrecerá un tiempo en el grupo para la expresión de esos sentimientos.

En aquellas actividades que impliquen la exposición ante el grupo, como role playing, el grupo recibirá la consigna de observar a quien realiza la actividad y señalar en primer lugar aquellas conductas que están bien ejecutadas y después, aquellas que consideren que se pueden mejorar. Se destacará que el objetivo de estas actividades es el aprendizaje.

Durante las sesiones, se procurará reforzar toda conducta que revele un aspecto favorable, como pueden ser el esfuerzo en las actividades, la expresión de emociones en grupo, las muestras de empatía o las conductas que evidencien un manejo eficaz de las emociones.

4.1. Identificar emociones

Atender e identificar nuestras emociones nos permite analizar nuestro mundo afectivo. Se presentan diferentes actividades y ejercicios para desarrollar una conciencia más profunda de la vida emocional y comprender vivencialmente los contenidos teóricos que se pretenden enseñar.

4.1.1. ¿Qué es una emoción?

Actividad 1. Exposición psicoeducativa: concepto de emoción

Se les pregunta a los internos como guía para los contenidos que se van anotando: *¿qué son las emociones?, cuándo decimos: ¿esto me emociona? ¿a qué nos referimos?; ¿cuántas emociones conocemos?, ¿cuántas emociones podemos nombrar?...* Las respuestas se van anotando en la pizarra y se agrupan en bloques según los distintos contenidos: definiciones de emoción, emociones positivas o negativas, indicadores no verbales de las emociones, signos fisiológicos, etc.

Se puede visionar el siguiente vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=snsxlKGcik> "El Proyecto de la Bruja de Blair", para generar la emoción de miedo y sorpresa en el grupo. Será más sencillo aproximarnos al concepto de emoción, sintiéndolas. Puede servir cómo ejemplo, o utilizar otros. *¿Qué ha pasado?, ¿Qué habéis sentido? ¿Qué habéis notado en el cuerpo? ¿Por qué razón? ¿Todos habéis sentido lo mismo?...*



Ideas/recomendaciones

Se sugiere la actividad **El Diccionario Emocional**. (Inspirado en Caruana y Gomis, 2014: Cultivando Emociones 2) para realizar durante la unidad.

Crearemos nuestro diccionario expresivo comenzando por la primera letra del abecedario como: alegría... Aprovecharemos cualquier suceso tanto dentro como fuera de la sesión para reflexionar sobre qué ha pasado, cómo os sentís, si el sentimiento o emoción ha sido positivo o no, las podéis haber vivido vosotros, o haberlas observado en otros, reales o no (por ejemplo una película). Se pueden apoyar en el terapeuta, pero se trata de que los internos elaboren su propio diccionario con sus palabras a partir de la puesta en común.

Tendremos un pequeño bloc con anillas para permitir ordenarlas alfabéticamente y serán los internos quienes irán escribiendo cada definición del mismo.

Se entrega **anexo 3**, *Concepto de emoción* y **anexo 4**, *El estilo valorativo*.

¿Cómo se produce una Emoción? Recibimos un estímulo y...

1. La información sensorial llega a los centros emocionales del cerebro.
2. Como consecuencia, se produce una respuesta neurofisiológica.
3. El cerebro interpreta la información y predispone al organismo para responder.

Una emoción es "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción" (Bisquerra, 2000).

Es decir, para que se produzca una emoción, en primer lugar tiene que darse un acontecimiento, un estímulo externo o interno, del cual realizaremos una *valoración primaria o automática*. Si valoramos el acontecimiento como un avance hacia un objetivo, entonces valoraremos la emoción como positiva, pero si valoramos el acontecimiento como un obstáculo, nuestra valoración será negativa. Esto hace que un mismo acontecimiento sea valorado de diferente forma por distintas personas, por muchas razones: que significa ese acontecimiento concreto para ella, las habilidades de que dispone para hacerle frente, las experiencias previas, el aprendizaje,...

Después realizaremos una *segunda evaluación o evaluación cognitiva*, Lazarus (1991). Según creamos que tenemos o no tenemos los recursos necesarios para hacer frente al acontecimiento. Si nos creemos en posesión de esos recursos, la respuesta fisiológica será de menor intensidad que si no creemos tenerlos. La autoestima desempeña un papel muy importante en la valoración y en la experiencia emocional: *¿estoy en condiciones de hacer frente a esa situación? Si creo estarlo, la respuesta fisiológica disminuye la intensidad y estoy en mejores condiciones para manejar la situación. Si por otro lado, valoro que no puedo hacer frente a esa situación, la intensidad neurofisiológica se acentuará y se puede llegar a perder el control personal. Si la emoción es muy intensa puede llegar a producirse trastornos emocionales.*

Actividad 2. Focaliza tu atención (anexo 5), tomado de Fernández y Ramos (2009)

Si se considera pertinente se puede realizar otro ejercicio, prestando **atención a las emociones pasadas**, pidiendo a los internos que se centren en tres acontecimientos importantes para ellos (antes 10-12 años) y analizar las emociones pasadas.

4.1.2. Componentes de la respuesta emocional

Se pregunta "*¿cómo reconozco las emociones en mí?, ¿cómo nos damos cuenta que estamos sintiendo una emoción?, ¿notamos algo en nuestro cuerpo?, ¿qué nos avisa de nuestras emociones?*". Imaginemos que vamos conduciendo y vemos que en el próximo cruce un coche se acerca rápido, que no va a parar cuando llegemos a su encuentro... *¿qué emoción podríamos sentir aquí?, ¿qué cosas notaríamos en nuestro cuerpo que nos avisan de esa emoción?, ¿qué nos diríamos a nosotros mismos sobre esta situación...?*"...se anotan las respuestas según los tres componentes.

Actividad 3. Exposición psicoeducativa

Identificamos nuestras emociones por tres componentes: neurofisiológico, conductual y cognitivo. Se entregará el **anexo 6**, Componentes de la emoción.

1. Componente neurofisiológico (Procesamiento Emocional)

La vivencia de una emoción tiende a ir acompañada de respuestas fisiológicas, estas suelen darse en forma de comunicación no verbal. Son las señales que envía mi cuerpo: rubor, sudoración, sequedad de boca, secreciones hormonales, cambio en el ritmo o intensidad de la respiración, tensión muscular, taquicardia, etc.

Son reacciones involuntarias que el sujeto no puede controlar, aunque si puede prevenir. Se iniciarán en el Sistema Nervioso Central, que veremos en la tercera parte "Experimentar" en el que se dará más información sobre neurociencia.

2. Componente conductual (Expresión Emocional)

Es la manifestación externa de la emoción, que se produce a través de conductas verbales y no verbales, como las microexpresiones de la cara, el lenguaje no verbal, el tono de voz, el volumen, el ritmo, los movimientos del cuerpo, etc.

Estas reacciones son voluntarias, es decir podemos disimularlas o exagerarlas mediante entrenamiento, con mayor o menor dificultad.

3. Componente cognitivo (Experiencia Emocional)

Es la fase consciente del proceso emocional, es decir, el darse cuenta de la reacción fisiológica y cognitiva que se dan en la emoción y configuran "la experiencia emocional" de lo que está pasando. Coincide con lo que llamamos sentimiento, calificando con un nombre los estados emocionales.

Uno de los mensajes a transmitir se centra en que *las limitaciones del lenguaje restringen el conocimiento de lo que nos pasa en una emoción. Ser capaz de poner un nombre a las emociones es una forma de conocernos a nosotros mismos.*

Actividad 4: Practicando el triple sistema de respuesta

Vamos a elegir una emoción en concreto, y vais a ir expresando todo lo que esté relacionado con ella, y entre todos vamos a ir diferenciando a qué componentes se refiere. Se puede tomar nota en la pizarra, hacer grupos y que cada uno de ellos elija una emoción diferente.

Actividad 5. El Metro. Pon a prueba tu capacidad para detectar las emociones (tomado de Soutif, 2012)

Se entrega el **anexo 7**, en el que se pone en práctica la identificación de las emociones a través de los personajes del dibujo.

4.1.3. La Orexis: predisposición a la acción

La experiencia emocional predispone a la acción, pero la acción subsiguiente ya no forma parte de la emoción. La orexis hace referencia a un amplio potencial de respuestas complejas que se puede dar o no. Esta predisposición a la acción se puede regular de forma apropiada con el objetivo de dar respuestas adaptadas a la situación.

Actividad 6. Siento luego actúo. (Anexo 8 y I para el terapeuta)

Identificar las emociones ante una situación concreta, identificar la predisposición a la acción de cada emoción, plantear respuestas posibles desarrollando e identificando diferentes estrategias. Se propondrán algunas situaciones, ante la situación explicada, cuál es el primer impulso (comportamiento impulsivo), si esa conducta es adecuada o no y generar en caso negativo, otras posibles respuestas.

4.1.4. Tipos de emociones

Se tratará desimultaneando las actividades sugeridas, con los contenidos teóricos para facilitar el aprendizaje.

Actividad 7. Exposición Psicoeducativa: emociones básicas y secundarias

Existen numerosos teóricos de las emociones que han aportado diferentes modelos. Durante la unidad se trabaja la propuesta de Ekman. Se puede utilizar también el **anexo 2 para el terapeuta**, Modelo Plutchick.

Las *emociones primarias o básicas* (también llamadas discretas, elementales o puras): Se caracterizan en general por una expresión facial y una disposición típica de afrontamiento (por ejemplo el miedo tendría una respuesta de huida o de ataque) Podríamos decir que constituyen la unidad mínima de experiencia emocional. Por ejemplo son emociones básicas el miedo, la ira, la tristeza o la alegría. Se entrega **anexo I**, ficha de la alegría.

Existen 6 emociones básicas que fueron establecidas por el psicólogo Paul Ekman en 1972. Se dedicó a estudiar la expresión de las emociones (ver anexo 41) y concluyó que existen 6 emociones que son reconocibles por personas de diferentes partes del mundo, por esto las llamamos universales o básicas. "¿Cuáles son?"

Se entrega **anexo 9**, *Emociones básicas o primarias y microexpresiones faciales*. Se debate en grupo las microexpresiones, su universalidad, cuándo se firgen las emociones, si se pueden ocultar.

Las *emociones secundarias* (complejas o derivadas): Se derivan de las básicas o primarias, generalmente por combinación entre ellas. No presentan rasgos faciales característicos, ni una tendencia a la acción (por ejemplo los celos

son una emoción compleja y la forma de afrontarla es muy distinta de unas personas a otras). Se entrega **anexo I**, ficha del placer.

Se puede completar este apartado con el vídeo "La cara, espejo de emociones" (<https://canal.uned.es/mmobj/index/id/13231>), que servirá para el resto de epígrafes.

Actividad 8: Exposición psicoeducativa: emociones negativas, positivas y ambiguas. Emociones estéticas

Todas las emociones pueden agruparse en dos grandes grupos según el efecto que nos causan. Siguiendo a Lazarus (1991), las emociones se pueden clasificar:

- 1. Emociones negativas:** son el resultado de una valoración desagradable respecto al logro de nuestro bienestar, *las que nos causan un efecto desagradable, displacentero. Incluyen miedo, ira, tristeza, asco, envidia...* En el **anexo I**, se encuentran varias fichas de emociones negativas: el asco, el miedo, la envidia, para utilizar a criterio del terapeuta. Para complementar también se sugiere el artículo **¿Cómo reducir la envidia?** http://elpais.com/elpais/2016/10/24/laboratorio_de_felicidad/1477299965_389917.htm
- 2. Emociones positivas:** son el resultado de una evaluación favorable respecto al logro de nuestro bienestar, *las que nos hacen sentir bien, incluyen alegría, amor, felicidad,...*
- 3. Existe un tercer grupo de emociones ambiguas.** Dependen de la situación. Incluyen sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas. Vamos a verlo con un ejemplo **anexo I**, ficha de *la sorpresa*.

Esto no quiere decir que hay una distinción entre buenas y malas, todas las emociones tienen su función, todo lo que sentimos es válido. Si queremos aprender a regular nuestras emociones, primero hay que saber reconocerlas en nosotros mismos y segundo, hay que aceptarlas, sin negar lo que estamos sintiendo y sin juzgarnos por ello. No debemos sentirnos culpables por sentir emociones negativas ya que no son malas en sí mismas "soy malo porque tengo emociones malas (ira, rabia, miedo)". No hay que confundir sentir emociones negativas, con un comportamiento negativo. Se puede visionar PIPER (Pixar) https://www.youtube.com/watch?v=U1w_JANPACc

Las acciones que siguen a las emociones, no son las emociones en sí mismas, como ya hemos visto. En ningún caso, una emoción puede utilizarse para justificar un comportamiento. *Por ejemplo: de la ira no puede ni debe derivarse un ataque físico hacia otras personas, que eso sí sería lo negativo, del miedo se puede derivar la huida ante un peligro que sirva para salvarnos la vida o de la alegría que es una emoción positiva pueden derivarse comportamientos desadaptativos, imaginamos en una situación de fiesta nocturna el consumo de drogas y alcohol o la conducción temeraria.*

Emociones estéticas

Son la respuesta emocional ante cualquier tipo de belleza (música, danza, pintura, arquitectura, escultura, cine, teatro...) y también a la belleza de un paisaje, de una puesta de sol, de un vestido bonito, etc.

La actividad Arte y Emociones (**anexo 2**), ha sido sugerida como contenido transversal, para ser utilizado según criterio del terapeuta durante la unidad.



Ideas/recomendaciones

Se pueden formular algunas cuestiones (Bisquerra, 2009)

- ¿Qué tipo de emociones se pueden experimentar como respuesta a las obras de arte?
- ¿Cómo se pueden tener emociones ante personas o situaciones ficticias, dado que se sabe de forma inteligible que no existen? (Paradoja de la Ficción)
- ¿Cómo y por qué las obras de arte abstracto o no representativo, especialmente la música, generan emociones?
- Ante las obras de arte relacionadas con emociones negativas (tragedia, tristeza, miedo, sufrimiento), cómo se puede dar sentido al interés del público? (Paradoja de la Tragedia)
- ¿Hay una discrepancia entre responder de forma emocional ante una obra de arte y lo que demanda una apreciación estética del arte?

PINTURA Y EMOCIONES

- Se recuerda la conveniencia de utilizar presentación en PowerPoint o copias en color.
- En el **anexo 2** se sugieren obras de distintos pintores para identificar emociones en ellas:

Miedo y desagrado: "Saturno devorando a su hijo" (Goya, 1823). Tristeza: "El Asceta" (Picasso, 1903). Miedo, angustia: "El Grito" (Munch, 1893). Amor, ternura: "El beso" (Klimt, 1897). Sorpresa: "San Juan Bautista niño" (Reynolds). Tranquilidad, placer: "La hora del baño" (Sorolla, 1909). Alegría, disfrute: "La alegría de vivir" (Girard). Terror: "Judith y Holofernes" (Caravaggio, 1599). Placer, deleite "El alma de la rosa" (Waterhouse, 1908).

Se puede introducir la actividad con el siguiente mensaje: *"cuando atendemos a una pieza de arte nos produce un efecto: agradable, desagradable, confuso e incluso indiferente. Se trata de abrir nuestros sentidos y observar qué causa en nuestro interior. Hay muchas preguntas que podemos hacernos: ¿qué nos gusta?, ¿a qué nos recuerda?, ¿cómo nos sentimos?, ¿qué nos causa rechazo?, ¿qué quiere decir la persona que la ha creado?, etc.*

MÚSICA Y EMOCIONES

Nos afectará produciendo sensaciones agradables (placer) o desagradables (displacer). Se trata de que los participantes etiqueten lo que sienten y se comparta en grupo.

SONIDOS: Tráfico, talleres de trabajo, gritos, risas de niños, sonido de agua, cortar algún material, golpes, explosiones, sirenas, pájaros, sonidos de animales, etc.

MÚSICA: El lenguaje musical es fundamentalmente emocional. Obras sugeridas:

ALEGRÍA O FELICIDAD

Orphée aux Enfers. Galop Infernal (Can Can) (J. Offenbach), La Primavera (A. Vivaldi), Les Toteardors, Ópera Carmen (G. Bizet), Blue Danube (J. Strauss), Las Bodas de Fígaro (W.A. Mozart)

| | |
|-----------------|--|
| IRA | Dies Irae (W. A. Mozart), Diálogos de Carmelitas (F. Poulenc), Un superviviente de Varsovia (A. Schoenberg), Symphony N° 5. Movement 4 (D. Shostakovich), El vuelo del moscardón (N. Rimsky-Korsakov) |
| MIEDO | Tocata y Fuga (J. S. Bach), La Danza Macabra (C. Sains-Saens), 5ª Sinfonía Moderato (D. Shostakovich), Una Noche en el Monte Pelado (M. Mussorgsky) |
| TRISTEZA | Adagio for strings, op. 11 (S. Barber), Schindler List Theme (I. Perlman), Adagio In G Minor con trompeta piccolo (A. Albinoni), Sonata en Si bemol Op. 35 , 3.ª Mov. (F. Chopin), Lacrimosa, Requiem (W. A. Mozart) |
| ASCO | Diabolique Obsession Op. 4 N° 4 (S. Prokofiev), La Escala de Jacob (A. Schoenberg) |

CINE Y EMOCIONES

Existen múltiples películas o escenas concretas de las mismas, que pueden utilizarse para abordar contenidos emocionales. Se sugieren las siguientes:

| | |
|----------------|--|
| ALEGRÍA | E.T. (S. Spielberg, 1982), Cantando bajo la lluvia (G. Kelly y S. Donen, 1952) |
| MIEDO | The Ring (G. Verbinski, 2002), El Bola (A. Mañas, 2000) |
| ASCO | Greasy Strangler (J. HosKing, 2016) |
| ORGULLO | Lo que el viento se llevó (V. Fleming, G. Cukor y S. Wood, 1939) |
| HUMOR | Full Monty (P. Cattaneo, 1997) |

Otras películas reflejan la complejidad de la experiencia emocional: Los Puentes de Madison (C. Eastwood, 1995), Secretos y Mentiras (M. Leigh, 1996), Boys don't cry (K. Peirce, 1999), El Discurso del Rey (T. Hooper, 2010), Del Revés (P. Docter y R. del Carmen, 2015)

Actividad 9. ¿Qué sentiste ayer por la noche? (inspirado en Fernández y Ramos, 2009)

Vamos a concentrar nuestra atención en lo que hemos sentido durante los últimos días justo antes de acostarnos. Empezamos con el día de ayer e intenta ir hacia atrás todo lo que puedas. Intenta relacionar lo que sentiste con lo que te ocurrió ese día. Si te parece más sencillo utiliza una tabla "qué sentiste" y "qué te ocurrió". Intenta recordar la última semana. Los internos prestan poca atención a su mundo emocional y suelen confundir sus estados emocionales con sus estados físicos: "ayer me sentí cansado" en vez de "ayer me sentí triste, porque no pude hablar con mi familia".

Puesta en común: se van anotando las que conozcan y se agrupan en dos bloques como positivas y negativas. Señalar si se mencionan más positivas o negativas, y por qué. Se puede repetir el registro, pero exclusivamente con emociones positivas.

Actividad 10. Emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo

Subyacen, como rasgo fundamental, algún tipo de evaluación relativa al propio yo, son reacciones emocionales que tienen como antecedente algún tipo de juicio –positivo o negativo– de la persona sobre sus propias acciones. Teniendo esto

en cuenta, es fácil entender la enorme importancia que estas emociones van a tener en el control y la dirección de la propia conducta. Se entrega **anexo 1**, ficha de la vergüenza.

Se entrega **anexo 10**. *Listado de emociones* y **anexo 3 para el terapeuta**. *Clasificación psicopedagógica de las emociones*, Bisquerra (2009), cómo cuadro explicativo de este epígrafe Tipos de emociones.

Actividad 11. La biblioteca (tomado de Soutif, 2012). **Anexo 11.**

4.1.5. Las emociones no vienen solas: la importancia del pensamiento en lo que siento

Hay una interacción continua entre emoción, pensamiento y acción. Las emociones, influyen en lo que pensamos y en lo que hacemos. A su vez, los pensamientos influyen en la forma de experimentar las emociones y en las acciones. Pero, además, las acciones repercuten en el pensamiento y en la emoción (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006). *No existen pensamientos aislados, igual que tampoco hay acciones sin reflexión, por mínima que sea. Puede que todas las cosas que nos suceden las sintamos casi cómo si no hubieran sido procesadas por nuestro cerebro, pero no es así. Cuando nos entrenemos en detectar nuestras emociones y la forma en que se expresan, nos daremos cuenta de cómo la manera de pensar influye sobre ellas mismas y sobre lo que hacemos.*

Actividad 12. Relación entre Pensamiento y Emoción (Redorta et al., 2006)

Hemos visto la importancia que tiene nuestro pensamiento en la forma en que experimentamos nuestras emociones. Nuestra forma de pensar puede ayudarnos o puede perjudicarnos, vamos a ponerlo en práctica. Se entrega al interno el **anexo 12**, *Relación entre emociones y pensamientos* en la que tienen que completar la tabla, colocando las emociones en la casilla correspondiente.

| | |
|---------------------|---|
| IRA | Alguien me está tratando de manera injusta, se aprovecha de mí, abusa de mí. Me siento ofendido, insultado, maltratado. |
| MIEDO | Tengo un peligro real e inminente ante mí, para mi vida o la de mis seres queridos. |
| ANSIEDAD | Pienso que puedo estar en peligro por algo, con pocas posibilidades de que suceda. Pienso en la forma “¿Y si...?” ¿Y si se cae el avión? ¿Y si este dolor es un infarto o un cáncer?” |
| TRISTEZA | Un rechazo sentimental, muerte de un ser querido, pérdida de un puesto de trabajo, pérdida de oportunidades de conseguir cosas importantes para nosotros. |
| VERGÜENZA | Creer que se ha hecho el ridículo, que se ha cometido un error, que “se ha metido la pata”. No estar a la altura de las exigencias morales. Creo que los otros me condenan. |
| CULPA | Me condeno a mí mismo por lo que he hecho (error, fallo, daño, ridículo...). |
| FRUSTRACIÓN | Los acontecimientos no satisfacen mis expectativas. No he logrado lo que deseaba. |
| DECEPCIÓN | Pienso que alguien no ha hecho lo que yo esperaba. Otra persona no ha logrado lo que yo esperaba que lograra. |
| INFERIORIDAD | Me comparo con los demás y pienso que son superiores a mí. |
| DESESPERANZA | Me digo que mis problemas no se solucionarán nunca. Las cosas no mejorarán, sino que irán a peor. Desánimo. |

4.1.6. Funciones de las emociones

Todas las emociones tienen la función de ayudarnos a adaptarnos, a sobrevivir.

Actividad 13. Exposición psicoeducativa

Puede apoyarse los contenidos con el **anexo 4 para el terapeuta**, *Funciones de las Emociones* (Bisquerra, 2008)

- 1. Función adaptativa:** facilita la adaptación de una persona al ambiente, nos ayuda a tomar decisiones y a saber comportarnos. Dada una situación determinada, se activará la emoción que mejor nos predisponga a actuar en aquella situación.
- 2. Función de motivación:** la emoción predispone a la acción, lo cual es una forma de motivación. Las emociones nos impulsan a actuar, nos ayudan a movilizarnos, cuando estamos algo nerviosos y esa ansiedad nos ayuda a realizar una tarea de manera rápida.
- 3. Función de información y social:** La expresión emocional nos informa de las intenciones ajenas, comunican a los demás cómo nos sentimos, influyen sobre los demás y facilitan la relación interpersonal. También nos ayuda el saber cuándo es recomendable expresar una emoción –y cómo hacerlo– y cuando es mejor no hacerlo. Esta función es muy importante no sólo como prevención de conductas violentas, sino como parte fundamental en la autorregulación emocional. *Se abordará en la parte de Experimentar. Por ejemplo, si observamos a nuestro jefe con gesto airado, vamos a posponer la conversación para más tarde, su expresión nos informa “no está el horno para bollos”; si vemos a una persona sonreír, es más probable que nos acerquemos para hablar con ella. Saber interpretar las emociones propias y las de los demás es muy importante para poder elegir el comportamiento más acertado. A veces, elegimos no expresar una determinada emoción para no dañar a otros o para no generar mayor conflicto ante un problema.*

Se puede realizar también el **anexo 13. Funciones de las emociones** (Soutif, 2012)

Ahora que se ha ofrecido una visión general se entrega el **anexo 14. Pensamientos, conductas y funciones de las emociones** (Redorta et al., 2006) para reflexionar, generar preguntas y debate, resumiendo lo aprendido.

Actividad 14. Atrévete a decir (inspirado en Soutif, 2012). Anexo 15

Después de leer una historia, tienen que identificar emociones completando un texto. Las respuestas correctas son: vergüenza, miedo, estúpida, temía, mentira, incómoda, su reacción comprensiva.



Ideas/recomendaciones

Tendemos a dar una imagen favorable de nosotros mismos, necesitamos que nos quieran, nos acepten y eso puede dar lugar a una mala gestión emocional. Se les anima a verbalizar las emociones. Utilizarlas para apaciguar la relación con el otro y vivir mejor los intercambios interpersonales. La palabra libera. Identificar las emociones y expresarlas libera, siempre que se respete al otro en la forma de decirlo.

4.1.7. ¿Pueden convertirse en un problema?

En este sentido, habrá que tener en cuenta tanto la **intensidad**, que se refiere a la fuerza con que se experimenta una emoción (dentro de cada emoción básica, cómo hemos visto existe un familia de emociones) y la **temporalidad** que es la dimensión temporal de las emociones, las emociones agudas tienen una duración breve pero hay estados emocionales que pueden prolongarse durante meses.

Cuando las emociones negativas nos desbordan, nos inundan, se pierde la capacidad de razonar: prestamos menos atención a las cosas, tenemos más despistes, problemas de memoria, no aprendemos con la misma facilidad, rendimos menos en el trabajo, estamos más irritables, lo que afecta a nuestras relaciones sociales, ... en definitiva disminuye nuestro bienestar emocional.

Si la situación de estar desbordado por las emociones negativas se prolonga en el tiempo, se pueden producir problemas de salud: taquicardias, hipertensión, estrés..., es decir estamos ante una situación de malestar psicológico. Pueden aparecer patologías, como trastornos del estado de ánimo y ansiedad, entre otros.

Imaginos una persona, que tiene una emoción muy intensa de miedo ante un viaje en avión, en este caso podría evitar viajar, pero imaginad a una persona que tiene un miedo intenso a los espacios abiertos, por ejemplo salir de su casa, esto afectaría a toda su vida, o una persona que ha perdido a alguien y esta tristeza se transforma en una depresión.



Ideas/recomendaciones

Sentir y experimentar emociones positivas mejoran nuestra salud. En Vázquez y Hervás (2000) se encuentra una síntesis de investigaciones donde se demuestra que las emociones positivas, entre otras cosas: mejoran el sistema inmunitario, se asocian a una mejor salud cardiovascular (menor tensión arterial, menor tasa cardiaca ambulatoria, etc...), permiten tolerar mejor el dolor físico, favorecen reparar o contrarrestar los estados de ánimo negativos, etc. (Bisquerra, 2011).

Actividad 15. ¿Qué emoción me causa daño?

Describir qué emoción creen que les cuesta más regular, por qué motivo piensan que es así y si hay algo que les sirva para reducir esa activación. Esto servirá para conocer sus estrategias de afrontamiento y promover autoeficacia, en su caso. Se les dará una consigna del tipo "Puedes guiarte pensando si es una emoción que sientes de manera habitual, o si es una emoción que cuando aparece se queda mucho tiempo contigo o si cuando la experimentas esta emoción lo haces de manera muy intensa y pasas "de 0 a 100" en poco tiempo". Sobra mencionar el termómetro de emociones u otra referencia similar que le sirva al terapeuta para explicar el parámetro de la intensidad.

Se propone la siguiente actividad **Respiración y Emoción** (Vivas, Gallego y González, 2007) para poder ser utilizada a lo largo de toda la unidad. Tomar consciencia del propio cuerpo ayuda a obtener bienestar. Potenciar las emociones positivas, no sólo para mejorar nuestra salud en general sino como forma de prevenir las conductas violentas.

1. Tendido(a) en el suelo sobre la alfombra o sobre una manta: cierra los ojos y colócate con las piernas estiradas, ligeramente separadas una de otra; las puntas de los pies mirando ligeramente hacia fuera, los brazos a los lados del cuerpo sin tocarlo y con las palmas de las manos mirando hacia arriba.
2. Centra tu atención en la respiración. Coloca una mano en el lugar del cuerpo que veas que sube y baja, cada vez que inspiras y expiras. Fíjate si este lugar se encuentra situado en el tórax; si es así, esto significa que no estás ventilando totalmente los pulmones. Las personas que están nerviosas tienden a hacer respiraciones cortas y superficiales que sólo alcanzan la parte más alta del tórax.
3. Coloca con suavidad las dos manos sobre el abdomen y observa los movimientos que realizas al respirar. Observa cómo el abdomen se eleva en cada inspiración y desciende en cada expiración.
4. Es preferible respirar por la nariz más que por la boca; por tanto, mantén las fosas nasales tan libres como puedas antes de realizar los ejercicios.

4.2. Expresar emociones

4.2.1. Expresión de emociones: conducta verbal, conducta no verbal y más

Se recuerda la función social de las emociones. Véamos que una función que cumplen las emociones es que nos ayudan a relacionarnos mejor con otras personas, es la función social. Si sabemos reconocer lo que sentimos nosotros y cómo se sienten los demás, podremos elegir el comportamiento más adecuado para cada situación. Por ejemplo, si observáis a una persona que está sonriente y tranquila ¿qué emoción nos está transmitiendo?, ¿os apetecerá acercaros a hablar con ella?

Actividad 16. Exposición psicoeducativa: conducta verbal y no verbal

Se introducen los contenidos sobre comunicación verbal, no verbal y los elementos paralingüísticos.

Existen dos formas de comunicar y expresar nuestras emociones: una forma es el lenguaje, la CONDUCTA VERBAL y la otra forma es la CONDUCTA NO VERBAL, lo que expresamos con nuestro rostro y nuestro comportamiento, como por ejemplo, la mirada. Existen otros elementos muy importantes en la comunicación que estarían en un lugar intermedio y que regulan el mensaje verbal; estos componentes serían el volumen, el tono que utilizamos al hablar, la velocidad del habla, las pausas, etc.

Se señalará que para transmitir nuestras emociones de forma clara, el mensaje verbal y el no verbal deben ir en la misma dirección. Se puede preguntar por algún ejemplo sobre cómo se sintieron cuando alguien les expresó un mensaje confuso en el que existía disparidad entre lo verbal y lo no verbal. Se puede comentar también el texto que recoge el **anexo 42**. El lenguaje verbal y no verbal (adaptado de Roca, 2007).

Para identificar los elementos de la CONDUCTA NO VERBAL, se puede preguntar por otros elementos no verbales que conozcan, además de la mirada. En la pizarra se anotarán por separado los elementos verbales, los no verbales y los paralingüísticos. Se puede sugerir que cada uno escriba en la pizarra los ejemplos que aporta.

¿Qué elemento es más creíble cuando transmitimos nuestras emociones?: ¿lo que decimos o cómo lo decimos? Se puede proyectar un vídeo sobre conducta no verbal que complemente el contenido [<https://www.youtube.com/watch?v=tL7DjtpLw8> Redes. Lenguaje corporal (4'46"'). Si no, se puede utilizar powerpoint (o recortes de revista),

para exponer fotografías de animales y personas y dejar un tiempo para que el grupo las observe y comenten las emociones que les sugieren las imágenes.

Se entrega el **anexo 16. ¿Qué expresan?**, que ayudará a identificar los elementos no verbales y a que el grupo genere de manera espontánea los pensamientos que asocian a cada emoción (ilusiones, temores, agravios, etc.). Esto va a permitir conocer las cogniciones de los participantes; como en otras actividades, se puede recordar el modelo A-B-C.

Actividad 17. Teatro de Emociones (según Caruana y Gomis, 2014)

Para trabajar la expresión de emociones por parte del grupo se puede utilizar esta actividad amena. Si es posible, se realizará con cámara de fotos o vídeo, para que obtengan feedback de su conducta; si no, servirán las observaciones del terapeuta y el resto del grupo. Se disponen sobre la mesa diversas tarjetas con las 6 emociones básicas propuestas por Ekman. Cada participante elegirá una de ellas, que tendrá que expresar con su rostro. Para facilitar la actividad, se puede decir que recuerden cuando sintieron esa emoción o bien se les pueden dar unas pautas como ejemplo:

| SORPRESA | MIEDO |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Cejas levantadas, curvas y elevadas. – Arrugas en la frente. – Párpado superior levantado e inferior bajado. – La mandíbula cae abierta. – Labios y dientes separados. | <ul style="list-style-type: none"> – Cejas levantadas y contraídas a la vez. – Arrugas de la frente situadas en el centro. – Párpado superior levantado. El párpado inferior está en tensión y alzado. – La boca abierta y los labios tensos. |

Si surgen reservas, se darán opciones: que practiquen de espaldas al grupo para concentrarse, que se lo muestren primero al terapeuta y luego al resto o bien que lo realicen por parejas. Después, se les puede preguntar por las emociones que han experimentado, antes, durante y al finalizar la actividad.

Para finalizar los contenidos sobre conducta no verbal, se puede comentar la viñeta incluida en el **anexo 43**. Expresión no verbal de las emociones y el contenido del **anexo 44**. Gestos con diferentes significados en otros países (<http://unaantropologaenlaluna.blogspot.com.es>).

La **CONDUCTA VERBAL** se iniciará destacando lo importante que es contar con un vocabulario emocional amplio que permita comunicar de forma efectiva los sentimientos. Resultará de ayuda si se viene realizando la **Actividad El Diccionario emocional** (sugerida en el inicio del bloque 4.1. Identificar Emociones). También se puede recordar en el grupo el **anexo 10**. Listado de Emociones y trabajar el **anexo 40**. Emociones y expresiones cotidianas.

Se les puede preguntar sobre las palabras que utilizan para expresan sus emociones, lo que va a permitir conocer el vocabulario y advertir que no es algo habitual hablar de sentimientos. Como ejemplos de la expresión verbal, se pueden explicar distintas formas en las que se pueden expresar emociones con palabras. Por ejemplo, se puede expresar nombrando la emoción (“estoy triste”) o se puede explicar a través de lo que nos gustaría hacer cuando nos sentimos así (“me echaría a dormir hasta que pase todo”). Otros ejemplos similares, se pueden consultar en el Manual de Violencia de Género.

Para trabajar este apartado se entrega la **Actividad 18, Expresar emociones con palabras (anexo 17)**, adaptado de Vivas et al. (2007). Esta actividad consta de dos partes. La primera consiste en rellenar unas frases incompletas con las emociones que consideren en cada caso. La segunda parte de la actividad consiste en preguntar al grupo si se han

identificado con alguna situación. Si es así, cada uno explicará al resto cómo se sintió y qué hizo. Se procurará que lo hagan de pie, frente al grupo o desde su silla, utilizando frases como “en esta situación me sentí...”. Si expresan una emoción desfavorable, se puede preguntar sobre si su comportamiento les ayudó a mejorarla o si ahora actuarían de otra manera para cambiar su estado emocional. Se reflejarán también los casos en los que se hayan identificado con emociones positivas.

Además de los elementos verbal y no verbal, en la expresión de emociones se pueden trabajar otros materiales. Un ejemplo es la **actividad 19, Emociones y... (anexo 18)** o bien la realización de una actividad lúdica como puede ser un collage de emociones, en el que los participantes pueden representar las emociones que elijan (o las que les sugiera el terapeuta), utilizando recortes de revistas y/o dibujos propios.

4.2.2. Aceptar la experiencia emocional. Expresión vs. represión

Se realiza una **pregunta** general *¿Qué se entiende por “controlar emociones”?*

Se señala la preferencia por términos como regulación, en lugar de control y se explica que la regulación emocional se ve facilitada cuando la persona es capaz de identificar una emoción, de darle un nombre a ese sentimiento (etiquetar), de aceptar lo que está experimentando (no juzgarlo) y de comprender esa emoción (reflexionar sobre ella).

Hemos visto que el primer paso para regular nuestras emociones es reconocerlas, “darnos cuenta” que las que estamos sintiendo, y nombrarlas. Si le damos nombre a algo hacemos que exista, que sea real. El siguiente paso consiste en aceptar la emoción que estamos experimentando, no rechazarla ni juzgarla como algo negativo.

Actividad 20. Exposición psicoeducativa: aceptar emociones

La ACEPTACIÓN de la experiencia emocional supone identificar los pensamientos que se relacionan con esa emoción, ya que muchas veces esos pensamientos van a obstaculizar la aceptación y van a disminuir la expectativa de autoeficacia sobre su regulación. Se puede preguntar al grupo la opinión sobre algunas expresiones que son habituales y que dificultan la aceptación y la expresión de emociones:

- **Expresiones que niegan la experiencia emocional:** “no estoy enfadado” o “no estés triste, eso no es nada”.
- **Frases que realizan una valoración negativa de las emociones:** “no quiero sentir esto”.
- **Mensajes que obstaculizan la expresión de sentimientos:** “no llores” o que los permiten según el género (“llorar es de niñas”).
- **Ideas que afectan a la autoeficacia para tolerar emociones adversas, “no puedo aguantarlo”, o para aprender a regularlas,** “yo soy así, no puedo cambiar”.

Las emociones son algo importante a lo que no se le ha prestado atención. Se indagará sobre cómo ha sido la expresión de sentimientos en su familia, en la escuela, en el vecindario; si hablaban sobre ello o si alguien les preguntaba cómo se sentían.

¿Cuándo habéis empezado a observar y a hablar de vuestras emociones?

Puede que surjan reacciones inesperadas asociadas al recuerdo de experiencias. Se facilitará el relato y la expresión de sentimientos a ser posible en grupo y si no, de manera individual. Se normalizará la vivencia de emociones desfavorables. También se indicará la falta de costumbre, en general, para atender y expresar emociones positivas (afecto, placer, ternura...)

Los contenidos incluidos en la ficha *el miedo* (**anexo 1**), pueden ayudar a trabajar la aceptación, igual que los contenidos referidos a otras emociones como la tristeza o la envidia. Después, la **actividad 21**, *Cómo expreso mis emociones positivas* (**anexo 19**), puede ayudar a introducir una experiencia positiva en el grupo.

Actividad 22. Exposición psicoeducativa: expresión vs. represión

Para explicar la REPRESIÓN de emociones se puede empezar con una pregunta general para conocer la opinión del grupo: *Queda claro que es bueno expresar las emociones pero ¿qué motivos nos llevan a no expresarlas?*

Entre esos motivos pueden mencionar cuando se trata de un asunto sin importancia, cuando no se quiere dañar, cuando la otra persona no es relevante, cuando se elige hacerlo en otro momento, cuando se cree que la emoción disminuirá con el tiempo o cuando no se sabe cómo expresar emociones. Estas respuestas van a ayudar posteriormente a introducir contenidos como los Mitos sobre el control de la ira o los Mensajes “Yo...”

Se centrará el debate en aclarar la diferencia entre reprimir una emoción y decidir de manera consciente que en ese momento no vamos a expresarla. Se señala cómo la expresión de emociones ha sido en general reprimida, sobre todo en el caso de emociones como la ira o el miedo.

Se puede preguntar por algún episodio en el que no hayan expresado una emoción, pensando que ésta iba a disminuir con el tiempo, y que sin embargo hayan continuado con pensamientos sobre lo ocurrido y sintiendo una alta tensión. Es probable que las aportaciones grupales sean diversas y permitan hablar sobre las distorsiones cognitivas, explicar la represión de la ira y trabajar sobre otras formas perjudiciales de expresarla (como son la expresión directa y las conductas pasivo-agresivas).

Para trabajar sobre la expresión y represión de emociones, pueden utilizarse las actividades incluidas en la ficha de la ira (**anexo 1**) y la **actividad 23**, *Mitos en el control de la ira* (**anexo 20**), extraído de Ellis (2007), que ayudará a conocer las opiniones y otras cogniciones relevantes que pueda tener el grupo acerca de la ira. El texto del **anexo 21**, *Un ejemplo sobre regulación de emociones* (adaptado de Punset, 2012) y el **anexo 39**, *Mejorar mi expresión de emociones* también pueden apoyar los contenidos en este apartado

Por último, la **actividad 24**, vídeo *Just Breathe* (Bayer y Salzman. Avecrest films. Duración: 3'41") es un material ameno y didáctico sobre la experiencia de la ira y la importancia de la educación emocional. Puede ayudar a cerrar los contenidos de este apartado o bien ser utilizado en otra ocasión que considere el terapeuta. <https://www.youtube.com/watch?v=pW-zNODSkyQ>

4.2.3. Cómo expresar emociones: asertividad y mensajes “Yo...”

Es importante que el grupo comprenda que los tres estilos de comunicación (pasivo, asertivo y agresivo) forman parte de un continuo que se refiere a conductas-no a la personalidad- y que por tanto, pueden aprenderse. Se recuerdan las dificultades que existen para expresar sentimientos, bien por no saber cómo hacerlo, bien porque cuando se hace pueden mostrarse de forma extrema y poco eficaz.

Actividad 25. Exposición psicoeducativa: estilos de comunicación

La *ASERTIVIDAD* es una forma de comunicación que se puede aprender y que nos ayuda a transmitir nuestros sentimientos, opiniones, etc. Ayuda a no guardar lo que sentimos pero respetando también los sentimientos de los demás.

Se explicarán las *Características de estilos de comunicación (anexo 22)* y se realizará la actividad sobre *Estilos de comunicación y emociones (anexo 23)*, adaptada de Roca (2007), que se puede realizar en dos partes. Primero se buscan las respuestas a los ejemplos y después se solicita a los participantes que expresen de forma asertiva aquellas frases que no lo son. Después, se les dará feedback sobre los elementos que han realizado bien (mirada, postura, etc.).

Actividad 26. Mensajes “Yo...” (anexo 24)

Se explica esta habilidad como *una forma asertiva de comunicar sentimientos, que se refieren a una situación concreta. Las palabras extremas como “siempre” o “nunca”, dañan a la otra persona y perjudican la relación. El objetivo no se dirige a cambiar al otro, ni a que nos de la razón. Se evitarán las críticas, reproches o culpabilizar.*

Se solicitará una situación problema de cada participante para que la reformulen según los Mensajes “Yo...” . Si no, se les puede dar ejemplos como los que figuran más abajo. Una vez realizada, se practicará role playing por parejas. La consigna para el grupo será informar primero sobre las conductas asertivas (bien realizadas) y después sobre aquellas a mejorar.

Ejemplo 1: Tu hijo adolescente deja su ropa sobre la cama sin recoger. Le dices “eres un desastre, siempre tienes todo desordenado, te vas a quedar sin salir”.

Ejemplo 2: Tu pareja insiste en ir a ver una película que no te apetece. Le dices “nunca me dejas elegir película, compras las entradas que tú quieres”.

Ejemplo 3: Tu compañero suele redistribuir el trabajo de los dos como a él le parece. Le dices “siempre hacemos las cosas a tu manera, no me consultas nada... ya te vale”.

Se sugiere finalizar este bloque con la **Actividad 27. Mi portada de la Semana (anexo 25)**, adaptada de Soutif (2012), que permitirá la identificar y expresar las emociones en un contenido diferente.

4.3. Experimentar Emociones

Los contenidos y actividades de este bloque tratan sobre el papel del sistema nervioso en la experiencia emocional y sobre la importancia que tienen las emociones positivas.

4.3.1. Sistema nervioso y emociones: sistema nervioso autónomo (SNA), amígdala, córtex y hemisferios cerebrales

Se pueden iniciar los contenidos generando una respuesta de incertidumbre en el grupo. Por ejemplo, que en breve se realizará un cacheo o que va a acudir una persona al grupo –como puede ser un mando del Centro– que va a observar y que podrá hacerles preguntas. Se trabajan los contenidos de la manera habitual y tras unos minutos, se les explica que el mensaje no es cierto pero que va a servir para comprender mejor las sesiones.

¿Cómo creéis que interviene el cerebro en la experiencia emocional?

Se les pide que reflexionen y anoten las reacciones fisiológicas y los pensamientos que han tenido cuando se les ha dado ese mensaje inicial. Si no, también pueden recordar alguna experiencia de temor o incertidumbre que hayan vivido.

Actividad 28. Exposición psicoeducativa: SNA, amígdala y córtex

Con las aportaciones del grupo se introduce la explicación del **SNA** señalando la intensidad de las respuestas fisiológicas, el tiempo que tardan en volver a su línea base y la dificultad que existe para controlarlas. Se entrega el **anexo 26, El SNA** (Bisquerria, 2011).

Estas reacciones fisiológicas están producidas por el SNA, que va “por libre” y cuya actividad no es voluntaria. El SNA se divide en dos subsistemas que envían señales opuestas a nuestro cuerpo. Mientras el subsistema simpático se encarga de activarnos para que podamos responder en situaciones de peligro o amenaza, el subsistema parasimpático nos ayuda a relajarnos y empieza a funcionar en situaciones de tranquilidad, como el sueño, la digestión, la relajación, etc.

Se destaca que la respiración y las contracciones musculares son dos respuestas autónomas que sí se pueden regular de manera consciente y que se asocian a dos formas de relajación.

Se continúa explicando el papel de la AMÍGDALA y del CÓRTEX PREFRONTAL, con apoyo del **anexo 27, Corte sagital del encéfalo**, en el que se ofrece una localización aproximada de ambos.

En lo referente a emociones hay un órgano en el cerebro que es el que da la señal de salida, especialmente en las respuestas de miedo e ira: la amígdala. Cuando la amígdala advierte un posible peligro o una amenaza envía dos mensajes:

- **El primer mensaje** lo envía al SNA, al subsistema simpático ya comentado. La amígdala le dice “peligro”, para que active las respuestas fisiológicas de emergencia que sentiremos en nuestro cuerpo. Respuestas como la dilatación de la pupila, aceleración cardíaca, sequedad de boca, carne de gallina, tensión muscular, etc. que ocurren en milésimas de segundo.
- **El otro mensaje** se dirige a la CORTEZA PREFRONTAL y, aunque sigue siendo rápido, viaja de forma algo más lenta que el anterior. Cuando la corteza recibe la información va a “pensar” si de verdad constituye una amenaza. Si la corteza decide que no hay peligro, envía la señal a la amígdala para que frene todas las respuestas de emergencia que ha generado.

Se recuerda que las respuestas de emergencia que genera el SNA simpático no se pueden frenar tan rápido como se han activado, que el cuerpo se ha movilizadado para huir o atacar y recuperar el estado de calma lleva un tiempo.

Cuando sentimos miedo ante algo, los mensajes habituales como “tranquilo, no pasa nada” tienen poco efecto; con la ira ocurre igual. Esa activación fisiológica es difícil de controlar, por eso cuando nos vamos DE UNA SITUACIÓN ES UNA PRIMERA medida para regular la ira, pues en ese momento nuestro pensamiento suele estar distorsionado y centrado en el problema, en la otra persona, en el agravio, etc.

Se indica que la mejor forma de contrarrestar una emoción es generando otra de signo contrario, pero que dada la intensidad de la respuesta vegetativa, es difícil. Se les puede preguntar por ejemplos en los que hayan estado enfadados por algo y hasta que no han reído o experimentado otra emoción no se ha disminuido ese enfado. Se indica que cuando nombramos una emoción activamos el CÓRTEX, que nos ayuda a regular las emociones disminuyendo su intensidad.

La corteza es la parte racional de nuestro cerebro. Es la parte más joven, la que se formó por último y nos distingue de los animales. La corteza nos ayuda a comprender las emociones, a regularlas, por eso es importante expresar nuestros sentimientos. También nos ayuda a producir el lenguaje, a razonar, a tomar decisiones y solucionar problemas. Sirve para planificar, coordinar y dirigir nuestro comportamiento y para frenar nuestros impulsos. Para destacar la importancia de la corteza prefrontal en la regulación emocional, se puede comentar el caso de **Phineas Gage (anexo 28)**.

Por último, el papel de la amígdala y el SNA también se pueden trabajar con el siguiente artículo de prensa: ¿Por qué nos gusta experimentar miedo? http://www.abc.es/ciencia/abcihalloweengustasentirmiedo201610290350_noticia.html

Véamos que una forma efectiva de contrarrestar una emoción negativa es generando otra emoción contraria, positiva. Vamos a realizar una actividad individual que es muy sencilla y sirve como ejemplo para facilitar la experimentación de emociones positivas.

Se realiza la **actividad 29**, *¿Qué actividades, personas y lugares me hacen sentir bien?* (adaptado de Roca, 2007). Se necesitarán cartulinas (tamaño A3), rotuladores o pinturas de colores y música relajante. A cada uno se le entrega una cartulina que podrán dividir en tres grandes círculos, corazones u otra figura que elijan. Cada figura representará las actividades, personas y lugares que les hacen sentir bien (en el centro y en el exterior). Pueden hacer dibujos o rellenarlas como ellos elijan, lo importante es crear un clima de confort que permita la relajación. Después, se preguntará sobre cómo se sentían antes y después de realizar la actividad. Se facilitará el relato de emociones, positivas y negativas (tristeza, etc.) que puedan surgir por estar asociadas a personas o aspectos del exterior. Se promoverá la reflexión sobre la importancia de buscar de manera intencional estas emociones, a través de la realización de actividades o de la evocación de imágenes, recuerdos u otro contenido.

Con esta actividad hemos dirigido nuestro pensamiento de manera intencional para evocar experiencias agradables.

Actividad 30. Exposición psicoeducativa: hemisferios cerebrales

Otra característica relevante para las emociones es la que distingue entre los dos HEMISFERIOS CEREBRALES. Ambos actúan de manera conjunta pero cada uno de ellos se encarga de funciones diferentes. Así, el hemisferio derecho (HD) es el llamado el hemisferio emocional y se encarga de generar las emociones. El hemisferio izquierdo (HI) es considerado el hemisferio racional y se encarga de interpretar y comprender las emociones, de gestionarlas.

El HI controla los movimientos del lado derecho del cuerpo, es más racional y se relaciona con el lenguaje. El HD es más emocional y nos permite entender la conducta no verbal. Se relaciona con la música, el arte y la información perceptivo-sensorial. El HD controla los movimientos del lado izquierdo del cuerpo, por eso, en lo referente a la expresión de emociones, la parte izquierda del rostro, es más expresiva.

Cada uno de ellos se encarga normalmente de ciertas actividades y las personas solemos utilizar más uno que otro. ¿Qué hemisferio creéis que utilizáis más?

Se trabaja el **anexo 29**, *¿Qué hemisferio utilizo más?*, dirigido a mejorar el autoconocimiento de los participantes.

Después, como práctica amena para estimular el HD, se puede proyectaren powerpoint –o entregar una impresión en color–, el ejemplo de las palabras de colores. Incluye diversas palabras que nombran colores pero están escritas de un color diferente al que designan. Se explica que la tarea consiste en NOMBRAR EL COLOR DE LAS PALABRAS, NO EL TEXTO QUE DEFINE CADA UNA DE ELLAS.

AMARILLO AZUL NARANJA NEGRO
ROJO MORADO MARRÓN
ROSA VERDE
BLANCO

Se puede mencionar que otras formas de estimular el HD y promover la creatividad es realizar actividades cotidianas con la mano contraria a la se utilice habitualmente (peinarse, lavarse los dientes, marcar el teléfono, comer, etc.). También expresarse mediante conductas que estimulen esa parte del cerebro (dibujar, moverse, bailar).



Ideas/recomendaciones

Estudios de asimetría funcional relacionan el HI con el afecto positivo y las conductas de aproximación y El HD con el afecto negativo y las conductas de evitación e inhibición. Así, una medida de la felicidad, es la diferencia de la actividad entre los lados izquierdo y derecho del cerebro anterior (Layard, 2005), recogido en Bisquerra (2009). Otra referencia a los hemisferios es la experiencia mencionada en el siguiente artículo, que relaciona el HD con una la disminución del fracaso escolar: <http://www.dicyt.com/noticias/estimular-el-hemisferio-derecho-del-cerebro-del-alumno-permite-a-largo-plazo-reducir-el-fracaso-escolar>

El corto de animación **El cerebro dividido** (Ringling college of art and design. Duración: 9'31"), aunque ofrece una visión estereotipada de género, facilitará una experiencia amena en el grupo y ayudará a comprender la función racional y emocional del cerebro <https://www.youtube.com/watch?v=Lc7Y-pt-2HA>

Otros materiales que pueden trabajarse en este apartado son los textos *La creatividad y el hemisferio derecho* (**anexo 30**), elaborado a partir de Punset (2012) o sobre *La Meditación y regulación de emociones negativas* (**anexo 31**), extraído de Punset (2008).

Los contenidos sobre *Arte y emociones* (**anexo 2**), son explicados en las emociones estéticas (actividad 8, del apartado 4.1. *Identificar Emociones*). Se sugiere material diverso sobre pintura, música y cine que puede ser utilizado para promover la experimentación de emociones en el grupo. No obstante, ya se ha referido que estos contenidos son transversales para que sean utilizados a criterio del terapeuta.

Al finalizar este apartado se puede introducir la **actividad 31**, *El amor en mi vida* (**anexo 36**). Se explicará para que sea realizada entre sesiones, con la única consigna de reflejar las figuras afectivas que hayan sido importantes en su vida. A través del relato, se conocerán los aspectos relevantes de su historia de aprendizaje y de su biografía afectiva que van a ser trabajados durante el programa.

4.3.2. El contagio emocional

Las emociones no sólo las experimentamos por nosotros mismos. Vivimos con otras personas en un constante intercambio de información emocional: comunicamos nuestras emociones y recibimos las de los demás.

Esta comunicación es tan importante que cuando observamos una emoción en otra persona, sentimos algo parecido a lo que esa persona siente y nos es más fácil ponernos en su lugar, es decir, empatizar con ella. ¿Os ha ocurrido que tenéis a alguien feliz frente a vosotros y os sentís como esa persona? Cuando hemos visto fotos de personas alegres, rápido cambia nuestra expresión, es casi automático, se genera una reacción similar a la que estamos observando. ¿Recordáis alguna situación en la que os haya ocurrido esto? A esto se denomina CONTAGIO EMOCIONAL.

Actividad 32. Vídeo: El contagio de las emociones (<http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-mirada-elsa/1676633/>)

Después del vídeo, se comentará la hipótesis de las neuronas espejo y la facilidad para contagiarse de emociones, también de las negativas por su importancia para nuestra supervivencia. Se puede trabajar el texto sobre *El contagio de emociones negativas* (**anexo 32**), adaptado de Punset (2012).

Se resaltarán que las emociones positivas hay que buscarlas de manera intencionada y se les pregunta por ejemplos en los que hayan utilizado su pensamiento de manera consciente para sentirse mejor.

Si tenemos en cuenta el contagio de emociones negativas y que la forma más eficaz de contrarrestar una emoción es generando otra emoción contraria. ¿Podéis decirme un ejemplo de alguna vez en la que hayáis utilizado un pensamiento agradable, un recuerdo o una imagen para llevarlo a vuestra mente y contrarrestar una emoción negativa, como la angustia o la tristeza?, por ejemplo, a la espera de un resultado médico, con un ruido molesto antes de dormir, etc. Esto implica la utilización más o menos consciente de nuestros pensamientos para sentirnos bien.

Se señala la frecuencia con la que se utiliza el pensamiento como fuente para generarnos bienestar, ya sea mediante el recuerdo de algo agradable, mediante la fantasía o mediante la producción de ideas o imágenes que sean positivas.

Se entrega la **actividad 33, Mis sentidos en alerta** (**anexo 33**), tomado de Fouchécour y Renárd (2011), que permite practicar la imaginación y la evocación de recuerdos. Se procurará crear un clima que facilite la tarea. Después, se puede preguntar a los participantes sobre la facilidad o dificultad para utilizar la imaginación y poder concentrarse en las instrucciones dadas.

4.3.3. Las emociones positivas

El material sugerido se dirige a trabajar las emociones positivas. Si ya se ha realizado la actividad *El amor en mi vida* (**anexo 36**), puede que en el grupo se revelen contenidos personales con más facilidad. Con el objetivo de aumentar la expectativa de autoeficacia para tolerar emociones, las actividades promueven la experimentación de emociones que pueden ser reprimidas y evitadas, como la ternura y el afecto.

Actividad 35. Exposición psicoeducativa: la importancia del afecto

*Vamos a realizar actividades que tratan sobre emociones que son importantes para el ser humano. Se iniciará esta actividad con los contenidos incluidos en el **anexo 34, Los experimentos de Harlow** y las fichas sobre ternura y amor (**anexo 1**).*

Después, se puede sondear con una pregunta *¿qué cosas me hacen sentir bien?*, para que reflexionen y concreten las actividades que eligen y les aportan bienestar. La **actividad 35, Mis emociones positivas** (**anexo 35**), les ayudará a identificar sus preferencias, que después pueden compartir en grupo.

La **actividad 36**, *Vídeo La balanza de la felicidad* (Redes. Duración: 8'16") ofrece un contenido ameno para complementar este bloque.

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-mirada-elsa-balanzafelicidad/1864787/>

Otros contenidos que pueden utilizarse para tratar las emociones positivas son el **anexo 37**, *Algo agradable me ocurrió* (adaptado de Fernández et al., 2009), el texto del **anexo 45**, *¿Cuánto debe durar un abrazo?* y del **anexo 46**, *Emociones choque y emociones contemplación*.



Otras actividades para trabajar experimentación de emociones

Anexo 38. Cómo experimento mis emociones. Actividad que promueve la reflexión y reconocimiento de la propia experiencia emocional.

Algo positivo de los demás. Entre sesiones, se puede programar que cada uno piense sobre cualidades que ha observado en los demás; para ello, se puede utilizar el **Listado de Valores** (anexo 1) de la Unidad de Valores. Se entregará un sobre grande por persona, que cada uno personalizará según sus preferencias; se utilizarán rotuladores y pedazos de papel de diversos colores. Cada participante escribirá su nombre en el sobre, que depositará en una mesa central. En los pedazos de papel, escribirán las cualidades de cada uno y las introducirán en el sobre correspondiente. Una vez finalizado, cada uno extrae los papeles de su sobre y la persona que los ha escrito, explicará porqué lo ha hecho. Se da la consigna de expresar ese contenido positivo mirando a los ojos, a ser posible de pie, con una frase del tipo "Creo que una cosa positiva de ti es...". La persona que recibe el comentario, responderá "gracias", mirando a los ojos, con la opción de darse un apretón de manos o bien un abrazo (dependiendo del grado de cohesión en el grupo).

Actividad ¡Me atrevo a experimentar! Según el grado de cohesión y el clima del grupo, se puede trabajar la experiencia emocional desde situaciones diversas, como estar con ojos cerrados ante el grupo, tener a alguien detrás y sentir su presencia, observar a dos personas susurrar y reírse, dejarse caer y que otro le recoja, mirar a otra persona y reírse juntos, dar la mano y experimentar el tacto, etc.

Actividad. Expreso quien soy con objetos. Cada participante lleva al grupo de 1 ó 2 objetos con los que se identifica y cree que hablan de sí mismo y de quien es. Todos los objetos se introducen en una caja y el resto van sacándolos y averiguando de quien puede ser y por qué. "Creo que este objeto puede ser de... porque..."

5. ANEXOS

5.1 ANEXOS para el participante

- Anexo 1.** Fichas de Emociones: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa, asco, amor, ternura, vergüenza, placer, envidia.
- Anexo 2.** Arte y Emociones.
- Anexo 3.** Concepto de emoción.
- Anexo 4.** El estilo valorativo.
- Anexo 5.** Focaliza tu atención.
- Anexo 6.** Componentes de la emoción.
- Anexo 7.** El metro. Pon a prueba tu capacidad para detectar emociones.
- Anexo 8.** Siento luego actúo.
- Anexo 9.** Emociones básicas o primarias y microexpresiones faciales de Ekman.
- Anexo 10.** Listado de emociones.
- Anexo 11.** La Biblioteca.
- Anexo 12.** Relación entre pensamiento y emoción.
- Anexo 13.** Funciones de las emociones.
- Anexo 14.** Pensamientos, conductas y funciones de las emociones.
- Anexo 15.** Atrévete a decir.
- Anexo 16.** ¿Qué expresan?
- Anexo 17.** Expresar emociones con palabras.
- Anexo 18.** Emociones y...
- Anexo 19.** ¿Cómo expreso mis emociones positivas?
- Anexo 20.** Mitos en el control de la ira.
- Anexo 21.** Un ejemplo sobre regulación emocional.
- Anexo 22.** Características de los estilos de comunicación.
- Anexo 23.** Estilos de comunicación y emociones.
- Anexo 24.** Mensajes "Yo...": expresar sentimientos sin dañar.
- Anexo 25.** Mi portada de la semana.
- Anexo 26.** El Sistema Nervioso Autónomo.
- Anexo 27.** Corte sagital encéfalo.

Anexo 28. Phineas Gage.

Anexo 29. ¿Qué hemisferio utilizo más?

Anexo 30. La creatividad y el hemisferio derecho del cerebro.

Anexo 31. Meditación y regulación de emociones negativas.

Anexo 32. El contagio de emociones negativas.

Anexo 33. Mis sentidos en alerta.

Anexo 34. La importancia del afecto: los experimentos de Harlow.

Anexo 35. Mis emociones positivas.

Anexo 36. El amor en mi vida.

Anexo 37. Algo agradable me ocurrió.

Anexo 38. ¿Cómo experimento mis emociones?

Anexo 39. Mejorar mi expresión de emociones.

Anexo 40. Emociones y expresiones cotidianas.

Anexo 41. Algo para reflexionar.

Anexo 42. El lenguaje verbal y no verbal.

Anexo 43. Viñeta: expresión no verbal de las emociones.

Anexo 44. 15 gestos con diferentes significados en otros países.

Anexo 45. ¿Cuánto debe durar un abrazo?

Anexo 46. Emociones choque y emociones contemplación.

5.2. ANEXOS para el terapeuta

Anexo 1. Oresis, predisposición a la acción.


Anexo 2. Modelo de Plutchik.

Anexo 3. Clasificación psicopedagógica.

Anexo 4. Funciones de las emociones.

5.1. Anexos para el participante

Anexo I. Fichas de emociones



ALEGRÍA

¿QUÉ PALABRAS SON DE LA FAMILIA DE LA ALEGRÍA?

EUFORIA-PLACER-HOSTIL-DELEITE-CÓLERA-ENTUSIASMO-PENA-EXCITACIÓN-ALIVIO-
CONTENTO-AVERSIÓN-SATISFACCIÓN-CAPRICHOS-ÉXTASIS-REGOCIJO-HUMOR

¿QUÉ SON MANIFESTACIONES DE LA ALEGRÍA?

| | | |
|-------------------------|--------------------|--------------------------|
| Golpear la pared | Dar brincos | Llorar |
| Abuchear | Palmotear | Reír a carcajadas |

PREGUNTA A DOS PERSONAS CÓMO EXPRESAN SU ALEGRÍA Y ANÓTALO

.....

.....

¿VERDADERO O FALSO?

- La alegría dura mucho.
- Las causas de la alegría son agradables.
- Cuando estás alegre, te sientes juguetón.
- La alegría y la felicidad duran lo mismo.
- Lo contrario de la alegría es el gozo.

AHORA CORRIGE LAS ORACIONES FALSAS:

.....

.....

ESCRIBE DOS CARACTERÍSTICAS DE LA ALEGRÍA:

.....

ALGO QUE TE CAUSE ALEGRÍA:

.....

¿COSAS QUE TE HAN CAUSADO HOY ALEGRÍA HOY?:

.....

LA ALEGRÍA Y LA FELICIDAD SON DIFERENTES. Explica por qué piensas tú que son diferentes y cuáles son esas diferencias:

.....

¿PARA QUÉ SIRVE LA RISA?

.....

LA APRECIACIÓN POSITIVA

PIENSA EN UNA ATENCIÓN QUE ALGUIEN TE HA DIRIGIDO Y TE PRODUCE BIENESTAR,
CONTESTA A LAS PREGUNTAS IMAGINANDO QUE HABLAS CON ESA PERSONA

Describe lo que hizo o dijo ("Cuando tu

.....

Expresa las necesidades satisfechas en ti por esa atención o esas palabras:

.....

Expresa cómo te sientes al pensar en ello:

.....

EL ENEMIGO DE LA ALEGRÍA: La costumbre es el enemigo público N° 1 de la alegría

Los psicólogos llaman a esto MECANISMO DE ADAPTACIÓN HEDONISTA. El placer va acompañado de la secreción de neurotransmisores, como las endorfinas en el cerebro. Con el tiempo, los receptores de estas sustancias se saturarán. Se habla también de hábito, como pasa con los efectos del alcohol. Uno acaba acostumbrándose y el efecto de euforia de las nuevas situaciones acaba siempre por atenuarse. **Algunos ejemplos son:**

- Quien gana la lotería desborda entusiasmo y piensa que su vida va a cambiar. Algunos meses después, ha asimilado esos cambios y ya no se siente feliz.
- Antes de comprar un coche, uno se imagina hasta qué punto será más feliz cuando esté motorizado. Tiempo después y pasados los primeros momentos de novedad, experimenta los atascos, el precio del combustible, las revisiones del coche...
- Una persona que no tiene pareja sueña con encontrar el amor. Pasados los primeros meses de pasión, las preocupaciones cotidianas vuelven a prevalecer.

Apunta aquí algunas situaciones en las que la adaptación hedonista ha ocurrido en tu vida:

.....

.....

.....

.....

LA TARTA DEL BIENESTAR



Explora las tres partes de esta tarta:

- ✓ *Una parte viene dada por la herencia genética.*
- ✓ *Otra parte por las circunstancias que nos rodean.*
- ✓ *Y otra tercera **depende de ti.***

¿Qué podrías añadir como futuras prácticas, qué cambios en tu forma de comportarte, en tu forma de ver las cosas?

¡¡¡¡¡ANOTA LOS INGREDIENTES QUE TE APORTAN BIENESTAR Y ALEGRÍA DE VIVIR!!!!

.....

.....

.....

.....

TRISTEZA

¿QUÉ PALABRAS UTILIZARÍAMOS COMO SINÓNIMOS DE TRISTEZA?

ABATIMIENTO-PASIÓN-DELEITE-DESÁNIMO-MELANCOLÍA-CELOS-ALEGRÍA-AÑORANZA-AMARGURA-PENA-RABIA-PESADUMBRE-ESPERANZA-ABATIMIENTO-ASOMBRO-DESCONSUELO-AFLICCIÓN-ASCO-PLACER

¿Cómo sabemos que estamos sintiendo tristeza? ¿En qué parte del cuerpo lo notamos? ¿Qué cosas nos decimos a nosotros mismos cuando estamos tristes?:

.....

.....

.....

¿Cómo nos comportamos cuándo sentimos tristeza? ¿Qué hacemos o que no hacemos:

.....

.....

.....

OBSERVANDO EMOCIONES

“Perdimos nuestro hogar, lo que significa la familiaridad de la vida cotidiana. Perdimos nuestra ocupación, lo que significa la confianza de servir para algo en este mundo. Perdimos nuestro idioma, lo que significa la naturalidad de las reacciones, la simplicidad de los gestos, la expresión genuina de los sentimientos. Dejamos a nuestros familiares en los guetos polacos y nuestros mejores amigos fueron asesinados en campos de concentración y esto significa la fractura de nuestras vidas privadas (...). Desconozco los recuerdos y pensamientos que pueblan nuestros sueños nocturnos. No me atrevo a preguntarlo, puesto que, en lugar de ello, yo también he de ser optimista. Pero de tanto en tanto, me imagino que al menos por la noche, pensamos en nuestros muertos o recordamos los poemas que una vez amamos (...) los refugiados nos hemos acostumbrados a desear la muerte de familiares y amigos, si alguien muere, nos imaginamos alegremente todos los problemas de los que se ha librado”. (Fragmento del libro Tres escritos en tiempos de guerra, de Hanna Arendt).

Si fueras la persona que escribe el texto ¿cómo te sentirías? ¿Qué te estaría pasando? ¿Qué sería lo más doloroso de esta experiencia? ¿Qué significa estar triste? ¿Qué capacidad tenemos para convivir con la tristeza? ¿Qué pérdidas nos han generado más tristeza?

.....

.....

.....

¿QUÉ SITUACIONES TE PONEN TRISTE?

- Las cosas no resultan como deseas. Tal vez algo no resulta como lo esperabas.
- Te sientes herido. Tal vez te sientas triste porque alguien te decepcionó, te excluyó o hirió tus sentimientos con algo que dijo o hizo.
- Pierdes algo especial. Quizá perdiste algo que era especial para ti.
- Echas de menos a alguien. Puedes sentir tristeza si extrañas a alguien o debes decirle adiós.
- Escuchas alguna noticia triste. Puedes sentir tristeza al mirar una película triste, leer una parte triste en un libro o si alguien te contó algo triste que sucedió. Si alguien a quien quieres está triste, tal vez te sientas triste tú también.
- Alguien muere. Es natural sentirte triste si muere un familiar, un amigo, incluso una mascota. Esa clase de tristeza tiene un nombre especial, se llama duelo.
- Un problema te hace sentir triste: problemas familiares, separación, la pérdida de un trabajo, las discusiones, dificultades de dinero, enfermedades, problemas varios...
- OTRAS:

.....

CONVIVIR CON LA TRISTEZA

Permitirnos a nosotros mismos que la tristeza nos acompañe, con responsabilidad hacia ella y hacia nuestro estado emocional, aceptándola a pesar de que no nos guste lo que estamos sintiendo, y pudiendo cuidar de nosotros mismos física y emocionalmente.

- Identificar que estamos sintiendo tristeza.
- Aceptar la tristeza como una emoción natural y positiva para nuestra recuperación.
- Permitirnos sentirla, sin reproches, cuando es legítima.
- Escuchar a la emoción y qué es lo que nos pide, ser conscientes.
- Expresarla con llanto o con lo que sintamos necesario.
- Comprender de dónde surge para comprender el episodio emocional en el que estamos.
- Darle tiempo a la tristeza para que haga su curso natural y darnos tiempo a nosotros mismos para estar con ella sin intentar cambiarla.

QUÉ PODEMOS HACER

1. **Si tienes ganas de llorar, llora.** Desahógate, que eso es mejor que quedarse con un pellizco en el corazón.
2. **Céntrate en el momento presente.** Muchas veces la ansiedad y la tristeza llegan por tener los ojos puestos en un futuro incierto o en hechos que ya han quedado atrás.
3. Toma conciencia de que la tristeza es pasajera. Ten fe en que es así.

4. **Cuida de tu cuerpo.** Mímallo, relájalo... Escúchalo para saber qué te pide.
5. **Mantente ocupado.** Muévete o involúcrate en una actividad que te haga concentrarte sólo en ella.
6. **Sal a que te dé el aire fresco** y un poquito de sol. Un simple paseo de 20 minutos puede bastar para despejar los nubarrones de tu mente.
7. **Lee algo reconfortante** o, quizás, tu revista favorita.
8. **Charla un ratito** con alguien, ya sea con la intención de desahogarte o de hablar de cualquier asunto trivial.
9. Si prefieres estar a solas, **escribe lo que sientes** o aquello que se te ocurra.
10. **Haz algo que ayude a otra persona.** Ocasiones no te faltarán.

Combina como gustes las ideas anteriores y, como dice el punto 3, sé consciente de que la tristeza irá pasando.

Es importante que la sientas, que la expreses y la dejes ir. En cuanto la tristeza se vaya desvaneciendo, podrás volver a ocuparte de poner en marcha tu motivación y de echar combustible a tu actitud positiva.
CUÍDATE Y TRÁTATE LO MEJOR QUE PUEDES.

IRA

¿QUÉ PALABRAS UTILIZARÍAMOS COMO SINÓNIMOS DE IRA?

RABIA-TERNURA-PASIÓN-VERGÜENZA-ENFADO-MIEDO-CÓLERA-IRRITACIÓN-TRISTEZA-ENOJO-FRUSTRACIÓN-ALEGRÍA-CELOS-ANSIEDAD-FURIA-CULPA-HOSTILIDAD-EXASPERACIÓN-DESCONTENTO

ORDENA LAS SIGUIENTES PALABRAS DE MENOS A MÁS:

ENFADADO FELIZ FURIOSO TRANQUILO IRRITADO

¿VERDADERO O FALSO?

1. Antes de sentir ira, es posible sentir fastidio o irritación por algo.
2. La ira crece poco a poco; la noto en ciertas reacciones que siento.
3. La ira resulta útil para resolver algunos problemas.
4. Cuando alguien hace algo que nos molesta, es lógico que nos enfademos.
5. Nuestra forma de pensar a veces no ayuda y hace que nos enfademos más.
6. Cuando algo no sale como queremos, es normal que sintamos ira.

OBSERVANDO LA IRA EN LOS DEMÁS



¿Con qué palabras describirías la emoción que observas:

¿Cómo es su expresión facial? (frente, mirada, boca, etc.):

¿Qué crees que les ha ocurrido? ¿Qué pueden estar pensando?:

¿Crees que pueden dañar? ¿Se puede hacer algo para tranquilizarlos? ¿Qué harías?:

¿QUÉ ME HACE SENTIR IRA?

1. Retrasarme en un trabajo o actividad que estoy haciendo.
2. Que otra persona me diga algo ofensivo.

3. Cuando las cosas no salen como yo quiero.
4. Soy una persona que no suelo enfadarme.
5. A veces siento ira sin que me haya ocurrido nada malo previamente.
6. Que alguien gaste bromas a mi costa.
7. Que mi pareja hable con otras personas.
8. Que me interrumpan cuando estoy haciendo algo.
9. Las cosas cotidianas que no decido yo. Por ejemplo: los atascos, la lluvia inesperada, el retraso en la consulta médica, los ruidos del vecino, etc.
10. Recordar el daño que alguien me hizo.

CUANDO SIENTO IRA...

Las señales en mi cuerpo:

.....

Las cosas que hago:

.....

Pienso en...:

.....

1. Lo que causa mi enfado es terrible, que es lo peor que podría ocurrir.
2. No voy a ser capaz de afrontarlo.
3. La otra persona actuó mal, cómo pudo comportarse así.
4. Insultos y descalificaciones hacia la otra persona.
5. Lo injusta que era esa situación que me estaba afectando.
6. La otra persona merecía ser castigado por lo que había hecho.

COMPORTAMIENTOS ANTE LA IRA

HISTORIA 1. Pepe conduce hacia el trabajo. El coche que va delante conduce despacio y con poca pericia. Esta situación se mantiene durante varias calles, dando lugar al cierre de semáforos y otros retrasos. **¿Qué hará Pepe?:** a) Tocar el claxon. b) Bajarse del coche y decirle ¿qué te has creído? c) Esperar y acelerar en cuanto pueda. d) ¿Se te ocurre otra respuesta?

HISTORIA 2. Juan está sentado en una cafetería y ve que una persona se acerca con las manos cargadas. Juan piensa que quizá pueda derramar algo cuando pase por su lado y así ocurre; parte del café le mancha su ropa. **¿Qué crees que va a hacer Juan?:** a) Recriminarle por no tener cuidado. b) No decir nada e irse enfadado al baño, a limpiar su ropa. c) Decirle “te aconsejo que la próxima vez no llesves tantas cosas”. d) ¿Se te ocurre otra respuesta?

HISTORIA 3. Antonio le ha dejado el coche a un amigo, aunque no le gusta prestarlo, pero es un buen amigo y no sabía cómo negarse a su petición. Cuando le devuelve el coche, le cuenta que le ha hecho un roce mientras estaba aparcando. **¿Cómo crees que actuará Antonio?:** a) Enfadarse consigo mismo por no haberse negado. b) Mirar a su amigo de reojo, pero no decirle nada porque está furioso y no quiere que se le note c) Le dice que se lo ha dejado porque él insistió. d) ¿Qué otra reacción se te ocurre?

HISTORIA 4. A Félix no le gustan las fiestas, pero el día de su cumpleaños su mejor amigo y su pareja le preparan una fiesta. **¿Cómo crees que reaccionará Félix?:** a) Les dice “sabéis que no me gustan las fiestas” y se va enfadado de casa. b) Se siente molesto, pero se queda y piensa en cosas que le ayuden a reducir el enfado. c) Se queda en la fiesta, aunque el enfado le dura toda la noche y cuando se van los invitados se lo recrimina a su pareja.

¿CÓMO REACCIONO CUANDO SIENTO IRA?

| | | | |
|--|---|--|--|
| ME AUTOLESIONO | GASTO DINERO SIN PENSAR | ME VOY DE LA SITUACIÓN. | CULPO A LA OTRA PERSONA POR COMO ME SIENTO |
| CONSUMO ALCOHOL U OTRA SUSTANCIA | NO PIENSO SI MI REACCIÓN ES PROPORCIONADA; ME ENFADO Y PUNTO | RESPIRO PERO NO ME FUNCIONA | |
| HAGO ALGO QUE ME HAGA REÍR O SENTIRME BIEN | ENCIENDO UN CIGARRILLO | PIENSO QUE OTRAS PERSONAS QUE CONOZCO, NO SE ENFADAN POR COSAS SIMILARES | |
| ME PREGUNTO SI EL MOTIVO DE MI ENFADO ES TAN IMPORTANTE PARA MI VIDA | PIENSO EN LA PARTE BUENA QUE TIENE EL HECHO POR EL QUE ME HE ENFADADO | ME DOY MENSAJES QUE ME TRANQUILIZAN, INTENTO ENTENDER A LA OTRA PARTE, ETC | |
| INTENTO CALMARM ME PERO NO LO CONSIGO. MI ENFADO DURA MUCHO TIEMPO. | ME AUTOMEDICO | HAGO EJERCICIO, PERO NO OLVIDO EL MOTIVO DE MI ENFADO | |
| | | | |

DE LAS CONDUCTAS SEÑALADAS EN LA PÁGINA ANTERIOR...

Señala con un color aquellas conductas que te “calman” a corto plazo, pero te traen problemas a largo plazo y con un color diferente aquellas conductas que pueden ser más difíciles a corto plazo, pero más beneficiosas para manejar la ira a largo plazo.

RECORDANDO UN EPISODIO DE IRA...

****Subraya cómo te sentiste después de haberte dejado llevar por la ira****

Irritado. Enfadado. Satisfecho. Triste. Alegre. Aliviado. Asqueado. Deprimido. Triunfante. Culpable. Avergonzado. Nervioso. Temeroso. Preocupado. Feliz. Orgullosa.

****¿Qué consecuencias positivas y negativas tuviste por esa conducta?*****

| | Consecuencias positivas | Consecuencias negativas |
|---------------|-------------------------|-------------------------|
| A corto plazo | | |
| A largo plazo | | |



LA FAMILIA DEL MIEDO

TEMOR-TERROR-PÁNICO-PAVOR-HORROR-PROCUPACIÓN-SUSTOS-ESPANTO-NERVIOSISMO-TENSIÓN-APREHENSIÓN-RECELO-FOBIA-ANSIEDAD-ESTRÉS

Estos son matices dentro del miedo, dependiendo de la intensidad

¿QUÉ ES EL MIEDO?

El miedo se siente ante un peligro real e inminente, como un incendio, un desastre natural, un depredador... mientras que la ansiedad se experimenta ante algo poco probable, aunque posible (los ISIS ¿y si me pasa algo? ¿Y si le pasa algo a mi familia?)

¿CÓMO SABEMOS QUE ESTAMOS SINTIENDO MIEDO? ¿EN QUÉ PARTE DEL CUERPO LO NOTAMOS? ¿QUÉ COSAS NOS DECIMOS CUANDO TENEMOS MIEDO?

.....

.....

.....

.....

SIENTO MIEDO, ¿QUÉ PIENSO? ¿CÓMO ME AFECTA EN LO QUE HAGO?

Lo que nos lleva a comparar a la gacela y la cabra no son sus cualidades físicas sino su reacción ante el miedo, la manera cómo gestionan el estrés. Mientras la gacela reacciona huyendo y utilizando todos sus recursos para huir del depredador, la cabra queda paralizada ante la visión del depredador y el miedo la deja estática. Por eso la gacela tiene una oportunidad de salvarse, siendo la cabra una presa fácil.

Vamos a pensar en **tres miedos** que se identifiquen con los máximos creadores de ansiedad y estrés. Escríbelos en la columna de la izquierda por orden de importancia. Piensa unos minutos e imagina cual sería tu reacción. Después intenta generar otras alternativas de respuesta.

| MIEDOS | REACCIÓN. ¿GACELA O CABRA? | ¿DESEAS CAMBIAR LA REACCIÓN? | ¿QUÉ OTRAS REACCIONES PODRÍAS TENER? |
|---------------|---------------------------------------|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

SORPRESA

RODEA LAS PALABRAS QUE FORMEN PARTE DE LA FAMILIA DE LA SORPRESA

ENFADO-PÁNICO-SOBRESALTO-REPUGNANCIA-PENA-DESCONCIERTO-GOZO-PERPLEJIDAD-
MELANCOLÍA-INQUIETUD-ANGUSTIA-IMPACIENCIA

¿QUÉ ES LA SORPRESA?

.....
.....
.....
.....

¿CUÁNTO DURA LA SORPRESA? ¿POR QUÉ?

.....
.....

DESCRIBE UNA SITUACIÓN EN LA QUE HAYAS SENTIDO UNA SORPRESA POSITIVA

.....
.....

¿Cómo reaccionaste?

.....
.....

**DESCRIBE UNA SITUACIÓN EN LA QUE HAYAS SENTIDO LA SORPRESA DE MANERA
NEGATIVA**

.....
.....

¿Cómo reaccionaste?

.....
.....

¿HAY ALGO QUE TE HAYA SORPRENDIDO HOY?

.....
.....

¿QUÉ COSAS HAS HECHO QUE HAYAN SORPRENDIDO A OTRAS PERSONAS?

.....
.....



¿QUÉ COSAS TE DAN ASCO?

.....
.....

AHORA PREGUNTA A TU COMPAÑERO SOBRE QUÉ COSAS LE DAN ASCO

.....
.....

¿SON LAS MISMAS COSAS? ¿POR QUÉ CREES QUE ES ASÍ?

.....
.....

ELIGE LA ORACIÓN QUE TE PAREZCA CIERTA Y PON EJEMPLOS

- El asco se aprende y varía con la edad y la cultura.
- El asco es innato, como el color de pelo, no se puede cambiar.

.....
.....

¿VERDADERO O FALSO?

- El asco es una sensación desagradable.
- Desde que somos niños, nos dan asco las mismas cosas.
- A todas las personas les da asco lo mismo.
- El asco se aprende de personas lejanas.
- Las cosas que dan asco varían de una cultura a otra.

Ahora corrige las oraciones que son falsas

.....
.....

ESCRIBE DOS MANERAS DE DEMOSTRAR APRECIO

.....
.....

ESCRIBE TRES FORMAS DE MANIFESTAR ASCO

.....
.....

¿PARA QUÉ NOS SIRVE EL ASCO?

.....
.....



AMOR

¿QUÉ ES EL AMOR PARA TI?

.....

.....

ESTÁS PALABRAS SERÍAN DE LA FAMILIA DEL AMOR

ACEPTACIÓN-CARIÑO-TERNURA-AMABILIDAD-EMPATÍA-INTERÉS-CORDIALIDAD-AFECTO-
CONFIANZA-AFINIDAD-RESPECTO-DEVOCIÓN-ADORACIÓN-VENERACIÓN-ENAMORAMIENTO-
ÁGAPE-GRATITUD-INTERÉS-COMPASIÓN

No podemos reducir el amor al enamoramiento, que también lo es (amor de pareja, amor erótico), el **amor es un conjunto de sentimientos que unen a una persona a otra** (amor padres, hermanos, hijos, podríamos citar la autoestima que es el amor a uno mismo, cuánto me quiero a mi mismo o incluso a nuestros verdaderos amigos).

ESCRIBE EL NOMBRE DE TRES PERSONAS A LAS QUE AMAS

.....

.....

¿QUÉ CARACTERIZA AL AMOR? Subraya.

- Pasas de la sonrisa al llanto sin saber por qué.
- Tienes siempre a la otra persona en la cabeza.
- Te identificas con la otra persona y compartes sus sentimientos.

RESPONDE ESTAS PREGUNTAS SOBRE EL AMOR

¿Por qué crees que el amor nos puede provocar una catarata de lágrimas?

.....

¿Te has sentido alguna vez alegre y nervioso al mismo tiempo? ¿En qué ocasión?

.....

EXPRESA TU GRATITUD HACIA LOS DEMÁS

- Expresa tu reconocimiento hacia los demás, de viva voz en un encuentro, o por teléfono.
- Esta noche antes de dormirte realiza un ritual de pensamientos de gratitud por todo lo que tienes, por las cosas buenas que realizas.
- Dedicar unos minutos cada día a las personas que te proporcionan amor y felicidad, mostrándoles tu gratitud.

TERNURA

¿QUÉ PALABRAS ASOCIAS A LA TERNURA?

DISTANCIA-CARIÑO-ANTIPATÍA-CULPA-COMPASIÓN-MIEDO-INDIFERENCIA-AFECTO-CERCANÍA-SUAVIDAD-ATENCIÓN-ENOJO

¿PARA QUÉ CREES QUE SIRVE LA TERNURA?

.....

.....

.....

CUANDO SENTIMOS TERNURA ¿CÓMO LA EXPRESAMOS?

Por ejemplo, miramos con cariño a otra persona,

.....

¿QUÉ SITUACIONES DESPIERTAN TU TERNURA?

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Un bebé. • Padre e hijo haciendo bricolaje. • Ir al dentista. • Un animal herido. • Una persona esperando a ser atendida en una tienda. | <ul style="list-style-type: none"> • Un carrito de supermercado. • Una abuela sentada en un banco. • Un perro enfurecido. • Escribir. • Un camarero diciendo “¡iiiuna de gambas!!!”. |
|---|---|

HISTORIA DE JUAN

Juan es un joven de 17 años. Todos los domingos hace una visita a su abuelo, que se encuentra viudo desde hace 2 años. Salen a caminar, despacito, porque el abuelo de Juan lleva muletas. Compran el periódico, pasean por el parque y se sientan en un banco al sol. Juan disfruta muchos estos días. Hablan de lo que han hecho el resto de semana, comentan las noticias y se cuentan los planes que tienen para los próximos días. Después, se dirigen a casa y comen algo que ha preparado su abuelo, que es muy aficionado a la cocina. Llegada la tarde, Juan se despide con un beso y un abrazo; su abuelo, le mira con cariño y le sonríe.

*****Subraya en el texto los comportamientos de Juan que muestran su ternura.**

*****Esta historia ¿te recuerda alguna experiencia personal? ¿Qué comportamientos mostrabas tú?:**

.....

.....

.....

¿POR QUÉ LAS SIGUIENTES IMÁGENES SE ASOCIAN A LA TERNURA?



***** Escribe el nombre de tres personas o seres que sientas cercanos a ti *****

.....

***** Escribe el nombre de tres personas o seres a las que te guste mostrar afecto y cariño sin reservas *****

.....

CREO QUE A VECES NO HE EXPRESADO MI TERNURA POR:

.....

ME HUBIERA GUSTADO HACERLO EN LA SIGUIENTE SITUACIÓN:

.....

Y AHORA LO EXPRESARÍA CON COMPORTAMIENTOS COMO:

.....

.....

VERGÜENZA

La Vergüenza es un sentimiento acompañado del deseo de esconderse ante la posibilidad (o el hecho) de que los demás vean alguna falta, carencia o mala acción nuestra, o algo que debería permanecer oculto.

¿QUÉ PALABRAS SON FAMILIA DE LA VERGÜENZA?

EUFORIA-BIENESTAR-TERROR-CULPA-TRANQUILIDAD-TIMIDEZ-INTERÉS-PUDOR-NERVIOS-
RECATO-ENVIDIA-PASIÓN-RUBOR-VERGÜENZA AJENA-MELANCOLÍA

¿CULPA Y VERGÜENZA SON LO MISMO?

La culpa es cómo la interiorización de la vergüenza: es vergüenza ante sí mismo. Su extremo bueno es la responsabilidad (responder de lo que uno ha hecho mal) y su extremo malo, el remordimiento (sentirse mal una y otra vez, por lo hecho, sin buscar solución positiva)

CUANDO SIENTO VERGÜENZA...

Las señales que experimento en mi cuerpo:

¿Te has paralizado? ¿Qué cosas haces?:

Pienso en:

ALGUNA VEZ... La crítica de alguna persona te ha dejado sintiéndote como si fueras una mala persona, a pesar de no haber hecho nada malo. ¿Qué fue lo que pasó?

ALGUNA VEZ... ¿Has sido muy crítico contigo mismo aunque hayas cometido un error insignificante? ¿Qué pensabas sobre ti mismo? ¿Qué pensaste de tu autoestima?

EL CAMALEÓN. *Su piel cambia de color según su medio ambiente. Si está en la arena, su piel toma el color de ella; si está en una roca gris oscuro, su piel se pone gris. Muchos de nosotros somos como el camaleón, nos transformamos para adaptarnos a nuestro medio cambiante. Tenemos miedo de ser rechazados, por eso nos convertimos en la persona con la que estemos en ese momento y perdemos el sentido de quiénes somos realmente.*
¿Puedes recordar alguna ocasión que cambiaste tu conducta para adaptarte a otras personas y que no pensarán que eres diferente? ¿Qué ganaste? ¿Qué perdiste?

SI LA VERGÜENZA TE DOMINA ESTÁS UTILIZANDO UN MECANISMO DE DEFENSA

- La negación: para proteger tu imagen.
- Puedes huir de las relaciones personales con los demás.
- Puedes utilizar la ira, la arrogancia o el desprecio para ocultar la vergüenza que sientes.

ES NORMAL SENTIR VERGÜENZA A LO LARGO DE LA VIDA. Te observas, te juzgas, te preocupas de lo que los demás piensan de ti. Como la adolescente que pasa horas frente al espejo, la persona con vergüenza se escudriña para hallar defectos. La vergüenza puede ser una ayuda para mejorar como personas y aprender lo que debemos cambiar de nosotros mismos *****PODEMOS TRANSFORMARLA EN ALGO POSITIVO*****

PLACER

¿QUÉ PALABRAS ASOCIARÍAS AL PLACER?

ABURRIMIENTO-RABIA-AGRADABLE-SATISFACTORIO-MIEDO-CONFORT-DISFRUTE-CÁLIDO-
ATENCIÓN-SUAVIDAD

¿CÓMO DESCRIBIRÍAS EL PLACER?

RELACIONA CADA TIPO DE PLACER CON LA ACTIVIDAD CORRESPONDIENTE

| | |
|---|-------------------------|
| Divertirse. | PLACER PSÍQUICO |
| Observar un cuadro que me gusta. | PLACER FÍSICO |
| Descansar. | PLACER EMOCIONAL |
| Pensar en cosas que me agradan. | PLACER ESTÉTICO |
| Sentir alegría. | PLACER LÚDICO |

***** ¿Qué experiencias elegirías tú para describir los distintos tipos de placer? *****

Placer psíquico:

Placer físico:

Placer emocional:

Placer estético:

Placer lúdico:

¿CÓMO DESCRIBIRÍAS EL PLACER?

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Un abrazo. • Pasear. • Escuchar música relajante. • El ruido de un martillo. • Sentir el calor del sol en la nuca. • Perder el paraguas un día de lluvia. • Otra persona gritando. • Hacer ejercicio. • Ver una puesta de sol. • Esperar en la fila del supermercado. • Descansar bajo la sombra de un árbol. | <ul style="list-style-type: none"> • Dolor de cabeza. • Leer. • Pagar una avería del coche. • Una sonrisa. • Finalizar un trabajo. • El ruido de un atasco. • Oler una flor. • Disfrutar de un plato que me gusta. • Repasar una factura. • Compartir mi tiempo con personas que me agradan. |
|---|--|

¿QUÉ SENSACIONES CREES QUE EXPERIMENTAN ESTAS PERSONAS?



.....

.....



.....

.....

¿QUÉ IMAGEN DIBUJARÍAS AQUÍ?

EXPERIENCIAS COTIDIANAS Y SENCILLAS QUE SEAN AGRADABLES PARA TI

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| DISFRUTAR ESCUCHANDO MÚSICA | | |
| | | |
| | | |

ENVIDIA

¿SON LO MISMO LA ENVIDIA Y LOS CELOS?



***ENVIDIA:** Sentimiento de malestar, rabia o tristeza, ante el bien de otra persona, deseando que esa persona pierda ese bien.

***CELOS:** Temor que otro nos prive del amor de una persona querida.

DESCRIBE ALGUNA SITUACIÓN DE TU VIDA EN LA QUE HAYAS SENTIDO ENVIDIA

.....

.....

.....

¿DE QUÉ MANERA CREES QUE LA ENVIDIA TE PERJUDICA?

.....

.....

.....

IDENTIFICA LAS RAZONES por las que sientes o has sentido envidia.

.....

.....

.....

¿Hay envidia sana: desear algo que tienen otros, sin querer que ellos lo pierdan?

.....

.....

.....

CONVIERTE LA ENVIDIA EN ALGO POSITIVO

*** DEJA DE JUZGARTE DE MANERA NEGATIVA**

Perdona a la persona a la que envidias y a ti mismo.

Convierte tu envidia en aprecio: alégrate del bien ajeno.

Usa la envidia para generar tus propias metas.

*** EVITA LAS COMPARACIONES**

Vive siguiendo tu propio significado del éxito.

No conoces la historia de los demás.

El éxito de los otros no nos afecta para conseguir el nuestro.

*** SIENTE GRATITUD**

Valora lo que tienes. Esfuérzate en trabajar las emociones positivas.

Sé agradecido con los que te quieren y a los que quieres.

Cambia lo que puedas y acepta lo que no puedas cambiar.



**¡TÚ TIENES
EL CONTROL!**

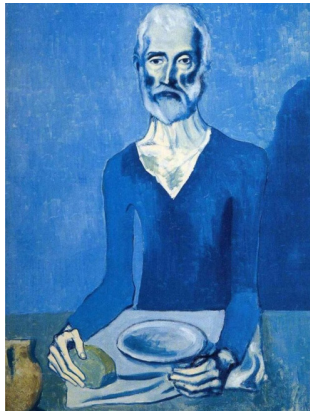
Anexo 2. Arte y emociones

¡A DISFRUTAR DEL ARTE!

| ¿HAS EXPERIMENTADO...? | | ¿HAS EXPERIMENTADO...? | |
|------------------------|--|------------------------|--|
| Alegría | | Euforia | |
| Tristeza | | Diversión | |
| Miedo | | Tranquilidad | |
| Ira | | Placer | |
| Sorpresa | | Ternura | |
| Desagrado | | Ilusión | |
| Envidia | | Esperanza | |
| Vergüenza | | Felicidad | |



SATURNO DEVORANDO A SU HIJO GOYA, F. 1823



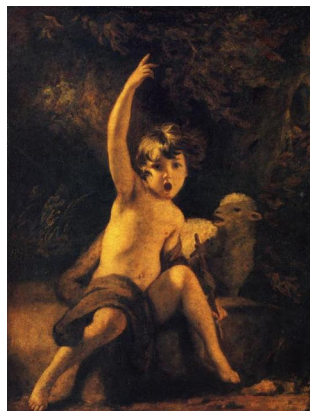
EL ASCETA PICASSO, P. 1903



EL GRITO MUNCH, E. 1893



EL BESO KLIMT, G. 1897



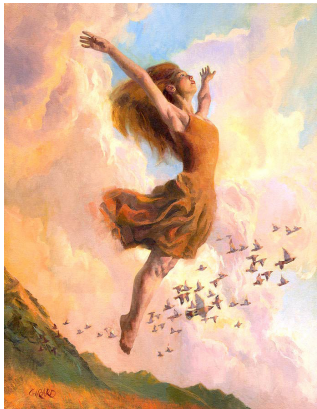
SAN JUAN BAUTISTA NIÑO REYNOLDS, J.



LA HORA DEL BAÑO SOROLLA, J. 1909

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas



LA ALEGRÍA DE VIVIR
GIRARD, D.

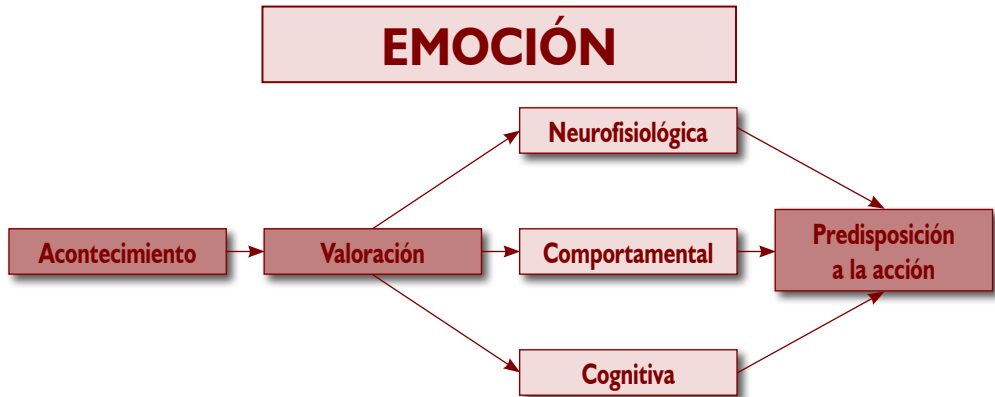


JUDITH Y HOLOFERNES
CARAVAGGIO, M. 1599



EL ALMA DE LA ROSA
WATERHOUSE, J. W. 1908

Anexo 3. Concepto de Emoción



Anexo 4. El estilo valorativo

| Etapas del proceso | Evaluación de los acontecimientos | En la valoración del acontecimiento va a influir... |
|---|--|--|
| Valoración Primaria o automática (Arnold, 1960) | ¿Cómo afecta esto a mi supervivencia? ¿Y a mi bienestar personal? | La persona valora el significado que el acontecimiento tiene para ella, si es positivo o negativo, en qué contexto aparece, etc. |
| Valoración Secundaria o cognitiva (Lazarus, 1991) | ¿Estoy en condiciones de afrontar esta situación? | La persona valora sus conocimientos previos sobre ese acontecimiento, su autoestima para afrontarlo, su experiencia anterior, sus creencias u opiniones sobre ese acontecimiento, etc. |

Anexo 5. Focaliza tu atención

El ejercicio consiste en que te esfuerces en focalizar tu atención en ciertas emociones de tu pasado reciente (por ejemplo los últimos 2 años). Para ello señala tres acontecimientos relacionados con estos cuatro ámbitos:

- Un peligro:
- Alguien que te hizo daño:
- Sufrir una pérdida:
- Una satisfacción personal:

Estos ejercicios son una especie de diario emocional. Atender y escribir sobre nuestras emociones, reflexionar sobre sus causas y sus consecuencias, nos ayuda a ser más conscientes de nuestros sentimientos y las reacciones que tenemos ante determinadas situaciones y personas. También es útil para conocer nuestros miedos, los que tenemos guardados dentro.

Anexo 6. Componentes de la Emoción

| NEUROFISIOLÓGICO | COMPORAMENTAL | COGNITIVO |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taquicardia. ▪ Rubor. ▪ Sudoración. ▪ Sequedad de boca. ▪ Respiración. ▪ Neurotransmisores . ▪ Secreciones hormonales. ▪ Presión sanguínea. ▪ Etc. | <p>Expresiones faciales: donde se combinan 23 músculos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tono de voz. ▪ Volumen. ▪ Ritmo gestual y sonoro. ▪ Movimientos del cuerpo. ▪ Etc. | <p>Vivencia subjetiva de lo que nos pasa, nos damos cuenta que sentimos una emoción (sentimiento).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Permite etiquetar una emoción en función del conocimiento y dominio verbal que tengamos. ▪ Sólo se puede reconocer a través del autoinforme. |
| <p>PROCESAMIENTO emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inconsciente. ▪ Fenómeno cerebral. ▪ Se activa a partir de la valoración automática. | <p>EXPRESIÓN emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se puede disimular. ▪ Es lo externamente observable. | <p>EXPERIENCIA emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciente. ▪ Tomamos conciencia de las reacciones psicofisiológicas y cognitivas (pensamientos). |

Anexo 7. El metro

¿Qué percibes que pueda revelar las emociones de los personajes?



Anexo 8. Siento luego actúo

| SITUACIÓN | EMOCIÓN | CONDUCTA IMPULSIVA | ALTERNATIVAS DE RESPUESTA |
|------------------------------|---------|-----------------------------|---------------------------|
| Me acaba de tocar la lotería | Alegría | Beber, despilfarrar dinero, | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Anexo 9. Identificar emociones básicas o primarias: microexpresión facial

| | |
|---|---|
|  <p>miedo</p> <ul style="list-style-type: none"> ① las cejas arqueadas y fruncidas ② párpado superior levantado ③ párpado inferior tenso ④ labios ligeramente estirados | <p>MIEDO:</p> <p>Nuestros ojos se preparan para identificar cualquier amenaza, es por eso que ambos ojos se hacen grandes extendiéndose hacia arriba. Los labios, como en la ira, dibujan una línea horizontal pero en ésta micro expresión, la boca va ligeramente abierta.</p> |
|  | <p>IRA:</p> <p>La tensión se concentra en las cejas que se acercan simétricamente, se reducen. También se puede ver tensión en los labios, la presión de uno sobre otro dibuja una línea horizontal recta en la boca. Los ojos mirando, apretando los párpados inferiores. La mandíbula hacia delante.</p> |
|  | <p>ALEGRÍA:</p> <p>Hay elevación en ambas comisuras de la boca, tiran hacia arriba, en forma simétrica, se contraen los grandes músculos orbitales, se marcan arrugas en las comisuras de los ojos (Patitas de gallo).</p> |
|  <p>tristeza</p> <ul style="list-style-type: none"> ① Párpado superior caído ② Pérdida de enfoque ③ Los extremos de los labios caen ligeramente | <p>TRISTEZA:</p> <p>Los párpados caídos, la reducción de las esquinas de la boca, las comisuras de la boca van hacia abajo y los labios fruncidos.</p> |

| | |
|---|--|
|  <p>asco</p> <ul style="list-style-type: none"> ① La nariz se arruga ② El labio superior se eleva | <p>ASCO O REPUGNANCIA:</p> <p>La tensión del rostro se puede observar en la nariz (es como si intentáramos reprimir un olor), el labio superior acompaña en un movimiento hacia arriba a la nariz... Reducción de las cejas, curvando el labio superior.</p> |
|  | <p>SORPRESA:</p> <p>Las microexpresiones de sorpresa y de miedo se confunden fácilmente, ya que en ambas levantamos las cejas, pero las razones son muy diferentes, en el miedo nos ponemos alerta ante una posible amenaza y en la sorpresa nos preparamos para recibir información inesperada. En el miedo aparece una clara tensión en la boca, mientras que en la sorpresa abrimos la boca de forma relajada.</p> |

Anexo 10. Listado de emociones

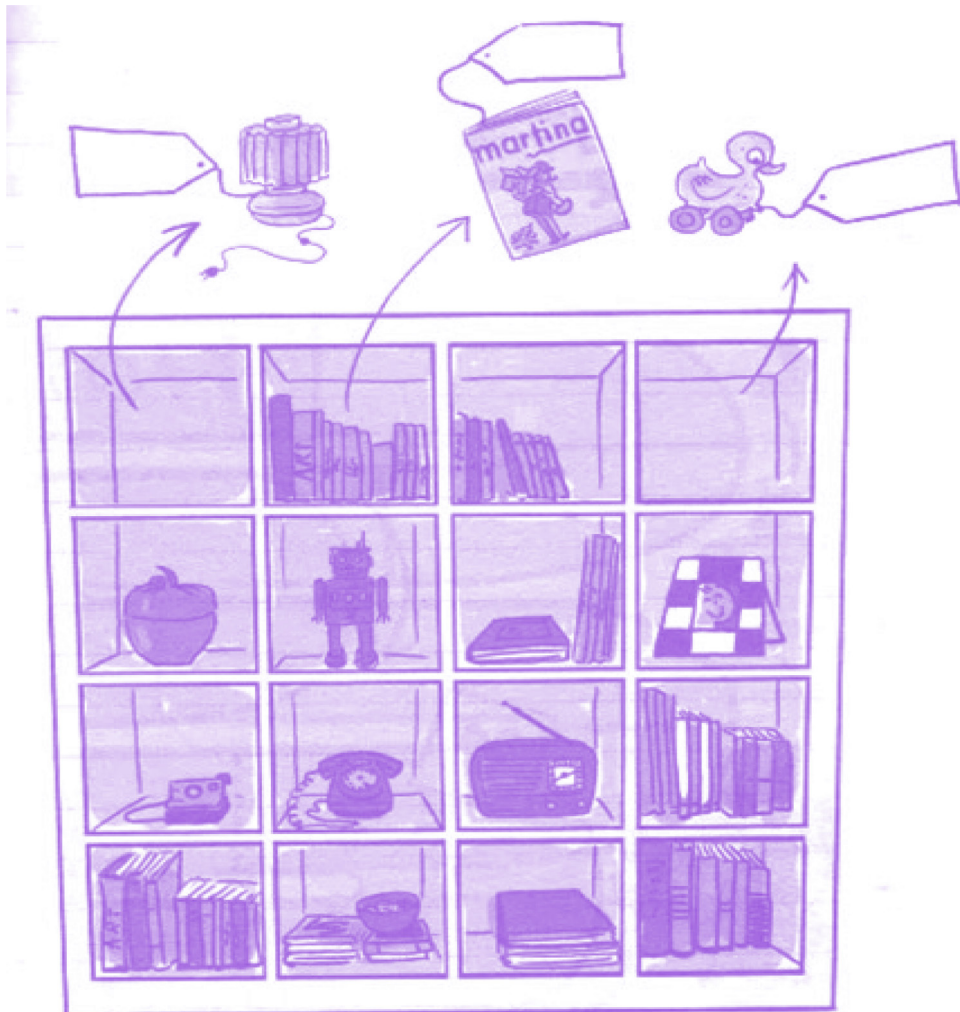
| – Emociones positivas: emociones agradables que proporcionan disfrute y bienestar. – Emociones negativas: se experimentan ante acontecimientos que son valorados como una amenaza, una pérdida, una meta que no se consigue, o dificultades que surgen en la vida cotidiana. – Emociones ambiguas: pueden ser positivas o negativas según las circunstancias. | | |
|--|----------------------------|---------------------------|
| EMOCIONES POSITIVAS | EMOCIONES NEGATIVAS | EMOCIONES AMBIGUAS |
| ALEGRÍA | IRA | SORPRESA |
| AMOR | TRISTEZA | COMPASIÓN |
| FELICIDAD | ASCO | ESPERANZA |
| TERNURA | ANSIEDAD | EMOCIONES ESTÉTICAS |
| PLACER | ENVIDIA | |
| OPTIMISMO | VERGÜENZA | |
| SATISFACCIÓN | TENSIÓN | |
| PASIÓN | NERVIOSISMO | |
| ATRACCIÓN | DOLOR | |
| ORGULLO | DESPRECIO | |
| ENTUSIASMO | FRUSTRACIÓN | |
| INTERÉS | DESALIENTO | |
| ACEPTACIÓN | DESESPERACIÓN | |
| ALIVIO | | |

Anexo 11. La Biblioteca



Nuestros corazones se pueden comparar con grandes bibliotecas llenas de libros, objetos, recuerdos. Al final, no hay sitio para todo. Lo mismo pasa con las emociones. Cuando se ha superado la capacidad de almacenamiento ya no puedes disimular y aguantarlo todo. La emoción se expresa plenamente, con su cortejo de palabras, de gestos, de mímicas... ¡HAZ SITIO! Deja que las emociones existan, acógelas y acéptalas con tranquilidad: todas son legítimas y necesarias. En lugar de combatir las ¡LIBERA ESPACIO!... SACA al menos

un objeto o un libro para vendérselo al VACIA-TRASTOS y nombra esta emoción oculta en lo más hondo de ti. ¡¡¡LIBERA ESPACIO!!!



Anexo 12. Relación entre Pensamiento y Emoción

Intenta relacionar los pensamientos que aparecen en la siguiente tabla con la emoción que creas que les corresponde: **CULPA, DECEPCIÓN, TRISTEZA, DESESPERANZA, FRUSTRACIÓN, ANSIEDAD, INFERIORIDAD, VERGÜENZA, MIEDO, IRA.**

| PENSAMIENTOS | EMOCIÓN |
|--|---------|
| Alguien me está tratando de manera injusta, se aprovecha de mí, abusa de mí. Me siento ofendido, insultado, maltratado. | |
| Hay un peligro real e inminente para mi vida o la de mis seres queridos. | |
| Pienso que puedo estar en peligro por algo, con pocas posibilidades de que suceda. Pienso en la forma "¿Y si...?" (¿Y si se cae el avión? ¿Y si este dolor es un infarto o un cáncer?) | |
| Un rechazo sentimental, muerte de un ser querido, pérdida de un puesto de trabajo, pérdida de oportunidades de conseguir cosas importantes para nosotros. | |
| Creer que se ha hecho el ridículo, que se ha cometido un error, que "se ha metido la pata". No estar a la altura de las exigencias morales. Creo que los otros me condenan. | |
| Me condeno por lo que he hecho (error, fallo, daño, ridículo...). | |
| Los acontecimientos no satisfacen mis expectativas. No he logrado lo que deseaba. | |
| Pienso que alguien no ha hecho lo que yo esperaba. Otra persona no ha logrado lo que yo esperaba que lograra. | |
| Me comparo con los demás y pienso que son superiores a mí. | |
| Me digo a mí mismo que mis problemas no se solucionarán nunca. Las cosas no mejorarán, sino que irán a peor. Cunde el desánimo. | |

Anexo 13. Funciones de las emociones

Reconocer nuestras emociones nos ayuda a aceptarnos. A veces queremos negar las emociones negativas pero lo cierto es que todas las emociones son útiles: pueden ayudarnos a protegernos, a pensar de otra manera ante las situaciones, a cambiar nuestra conducta, etc.

¿Para qué me sirve el miedo?

¿Y la ira?

¿Y el asco?

¿Y la envidia?

¿Y la tristeza?

Anexo 14. Pensamientos, conductas y funciones de las emociones

| EMOCIÓN | Pensamiento Inferido | Conductas asociadas a esa emoción | Función que cumple la emoción |
|------------------|---|--|-------------------------------|
| Alegría | Posesión "Quiero mantener esto que es mío" | Moverse, emprender algo, saltar, conservar algo, cantar. | Ganar un recurso |
| Tristeza | "Siento abandono" | No hacer nada, llorar, estar solo, pedir ayuda. | Recuperar lo perdido |
| Miedo | "Hay un peligro" | Huir, protegerse, retirarse, gritar. | Seguridad |
| Ira | "Hay un enemigo" | Atacar, oponerse, asaltar, insultar, herir, destruir. | Destrucción |
| Sorpresa | "¿Qué es esto?" | Parar, quedarse quieto, esperar. | Ganar tiempo para orientarse |
| Desagrado | "Esto es veneno" | Alejarse, retirarse, no querer trato. | Expulsarlo |

Anexo 15. Atrévete a decir

Se propone la siguiente historia para que completes el texto de más abajo: *Ayer he vuelto a ver a Julia. He sentido la necesidad de hablarle de la discusión que habíamos tenido las dos el pasado viernes: le dije entonces que no había ido a la tienda que habíamos descubierto juntas una semana antes. En realidad, sí que he ido. Le he mentado porque no quería que se imaginara que no valoro el hecho de que vayamos juntas. Estaba simplemente demasiado impaciente por volver. Pero ayer, me he venido abajo. No podía seguir mintiéndole por más tiempo".*

Antes de decírselo he sentido mucha _____ y también un poco de _____. Me parecía a mi misma una _____ por haber insistido y haberme defendido para hacer que creyera mi mentira _____ su reacción: ¿de verdad que iba a perdonarme esta _____? Y, si en caso de que lo hiciera ¿qué pensaría de mí? Me sentía _____ en el momento de decírselo. Me daba miedo _____. Finalmente, ha sido muy _____ y, sencillamente, me ha dicho: "No es grave, ya me lo imaginaba y te comprendo. Entonces: ¿has comprado algo allí?"

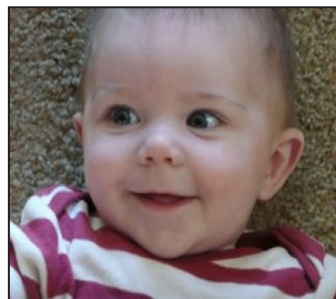
Anexo 16. ¿Qué expresan?



1. *¿De qué emoción crees que se trata?*
2. *¿En qué partes del rostro te has fijado para reconocerla?*
3. *¿Qué crees que puede estar pensando?*
4. *¿Has experimentado esta emoción recientemente o la has observado en alguien?*

1.
2.
3.
4.

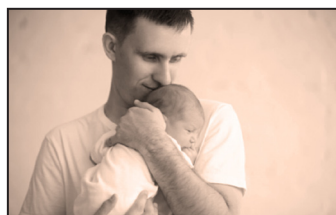
1.
2.
3.
4.



1.
2.
3.
4.



1.
2.
3.
4.




Anexo 17. Expresar emociones con palabras

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A | B | C | D | E | F |
| G | H | I | J | K | L |
| M | N | O | P | Q | |
| R | S | T | U | V | |
| W | X | Y | Z | | |

Rellena los espacios con las emociones que asocias a cada situación. Revisa si utilizas pocas palabras para todas las situaciones. Puedes ayudarte con el “Listado de emociones”.

1. El día está oscuro y lluvioso, no me apetece hablar con nadie y no tengo ganas de leer ni ver TV.
.....
2. Mi equipo ha ganado la final de la Liga
.....
3. Una persona que ve el mar por primera vez, queda deslumbrada ante tanta grandeza y se olvida del tiempo que pasa y dónde está
.....
4. Una persona que emigró al extranjero para poder trabajar, escucha una música que le trae recuerdos de su país, de los paisajes, de las personas que dejó
.....
5. Estás pensando en retomar tus estudios
.....
6. Dos personas que se quieren mucho han encontrado dificultades para poder organizar su vida en común. Ahora ya pueden vivir juntos
.....
7. En una entrevista de trabajo te dicen que hay muchas posibilidades de contratarte
.....
8. Estás disfrutando de la conversación con un buen amigo
.....
9. Tienes que operarte y te dicen que hay riesgos graves
.....
10. Alguien demuestra en público que en cierta ocasión dijiste una mentira
.....
11. Llevas 2 meses haciendo ejercicio
.....
12. Ves a la persona que me gusta bailando cariñosamente con alguien
.....
13. De pronto te das cuenta de que te han robado
.....

Anexo 18. Emociones y...

|  | <p><i>MIEDO</i></p> | <p><i>ALEGRÍA</i></p> | <p><i>ENFADO</i></p> | <p><i>TERNURA</i></p> |
|---|--|---|--|--------------------------------|
| <p><i>¿Con qué palabras la describes?</i></p> | | <p><i>Contento, feliz, animado, impulsado, optimista...</i></p> | | |
| <p><i>¿Con qué tipo de música la relacionas?</i></p> | <p><i>Inquietante, como la música de la película "Tiburón"</i></p> | | | |
| <p><i>¿Qué cosas te inspira hacer esta emoción?</i></p> | | | <p><i>Defenderme, atacar, agredir... "sentía que iba a estallar"</i></p> | |
| <p><i>¿Con qué tipo de película? (comedia, terror, western, etc.)</i></p> | | | | <p><i>La vida es bella</i></p> |

Anexo 19. ¿Cómo expreso mis emociones positivas?

|  | FELICIDAD | CARIÑO | ILUSIÓN | GRATITUD | TRANQUILI- DAD |
|---|------------------|---------------|----------------|-----------------|---------------------------|
| <i>Esta emoción me recuerda...</i> | | | | | |
| <i>En mi rostro muestro...</i> | | | | | |
| <i>Lo que suelo hacer es...</i> | | | | | |
| <i>¿Qué palabras utilizo para expresarla?</i> | | | | | |
| <i>Lo que me gustaría hacer o decir es...</i> | | | | | |

Anexo 20. Mitos en el control de la ira***La ira se reduce si se expresa abiertamente (gritando, golpeando...).***

Creemos que nuestra ira se reduce si la expresamos abiertamente, pero lo cierto es que no es así. La expresión de la ira produce un alivio inmediato, por este motivo, es probable que volvamos a reaccionar de esa forma. Pero la expresión descontrolada de la ira es un factor de riesgo para personas enfermas de corazón, y puede propiciar problemas arteriales. La expresión verbal de la ira genera más violencia.

Si nos tomamos un tiempo cuando nos enfademos, la ira se va.

Hay que diferenciar entre dos tipos de reacciones: una es irse de la situación cuando notamos que podemos estallar y otra es negar lo que estamos sintiendo y evitar el problema. Si aprendemos a calmarnos y tratamos de solucionar el problema, aprenderemos de la experiencia y regularemos mejor nuestras emociones.

La ira nos ayuda a conseguir lo que queremos.

La ira se relaciona con conductas agresivas hacia otras personas (amenazas, intimidación, etc.) que pueden darnos lo que queremos, pero de esta forma lo único que se consigue es que los demás se sientan mal con nosotros y se aparten.

Los acontecimientos externos provocan nuestra ira.

Puede parecer que nuestra rabia surge como reacción a un acontecimiento externo. Pero es nuestra forma de pensar la que nos hace presos de la ira. Nuestros pensamientos aumentan el enfado que nos ha producido la situación.

¿QUÉ OPINAS DE ESTAS IDEAS?

Anexo 21. Un ejemplo sobre gestión de emociones

Un ejemplo sencillo puede ser el padre que sin ser consciente de ello, enseña a su hijo técnicas de autorregulación emocional en una situación cotidiana. Si le dice «*Vaya, cariño, parece disgustado. Creo que has tomado demasiada leche y tienes que eructar. Deja que te ayude, verás cómo te sientes mejor. Ves, ya estás sonriendo otra vez*», este padre está enseñando a su hijo todos los aspectos de una emoción. Le ha enseñado a **nombrar** la emoción –«pareces disgustado»–, es decir, a reconocerla. Le ha enseñado que las emociones y los disgustos surgen por unos **motivos**: «Has bebido demasiada leche...». También que puede **recibir ayuda** de otras personas: «Deja que te ayude...». Y, que las emociones **se expresan** a los demás «*Ves, ya estás sonriendo otra vez*».

Anexo 22. Características de los 3 Estilos de Comunicación

| ESTILO INHIBIDO | ESTILO ASERTIVO | ESTILO AGRESIVO |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Evita mirar a los ojos. • Agacha la cabeza. • Se muestra huidizo y se aparta. • Evita opinar y estar en desacuerdo. • Utiliza un volumen bajo, casi no se le escucha. • No expresa su opinión, sentimientos y deseos. • Teme caer mal. • No consigue sus objetivos. • Perjudica sus relaciones porque los demás se aprovechan de él. • Piensa “mi opinión no importa”, “me adapto a tus necesidades”. | <ul style="list-style-type: none"> • Mira a los ojos alternando con otros lugares. • Mantiene una postura erguida. • Respeta el espacio de la otra persona. • Muestra un mensaje claro y audible. • Expresa sus opiniones, sentimientos y deseos. • Consigue sus objetivos. • Tiene relaciones positivas con los demás. • Piensa “te respeto y me respeto”. | <ul style="list-style-type: none"> • Mira a los ojos fijamente. • Adopta una postura alta y desafiante. • Puede invadir el espacio de otra persona. • Puede gritar, amenazar, intimidar, etc. • Consigue sus objetivos. • Perjudica sus relaciones porque se aprovecha de los demás. • Piensa “estás conmigo o estás en mi contra”. |

Anexo 23. Estilos de Comunicación y Emociones

|  SITUACIÓN | TU RESPUESTA | ¿PASIVA, AGRESIVA, ASERTIVA? | ¿QUÉ EMOCIONES ASOCIAS A ESA RESPUESTA? |
|--|---|-------------------------------------|--|
| Ayer, tu compañero de trabajo se fue antes para ir al médico. | <i>"Hoy te encargas tú de todo, que ayer me dejaste solo"</i> | | |
| Tu jefe te entrega trabajo sin avisar. Esto te obliga a salir más tarde. | <i>"Me hubiera gustado que me avisaras para organizarme"</i> | | |
| Un amigo te pide la tablet por un asunto de trabajo. | <i>"Lo siento, no me gusta prestarla"</i> | | |
| Un familiar insiste en que le acompañes a comer con sus amigos. A ti no te apetece. | <i>"Claro, te acompañaré encantado"</i> | | |
| Tu pareja te felicita por la cena que has preparado. | <i>"Gracias, lo he hecho con cariño"</i> | | |
| Tu pareja te recuerda la ruta cuando conduces hacia casa de un amigo. | <i>"¿Crees que no sé el camino?"</i> | | |
| Un compañero de trabajo recuerda tu ayuda cuando llegó nuevo a la empresa. | <i>"No tiene mérito, era mi obligación"</i> | | |
| Tu profesora de pintura te felicita por lo mucho que has mejorado este curso. | <i>"No ha quedado como esperaba, hay cuadros mejores"</i> | | |
| Has quedado con un amigo y se retrasa. Esto suele ser habitual. | <i>"¡Siempre haces igual, estoy harto de quedar contigo!"</i> | | |

Anexo 24. Actividad Mensajes Yo...”: expresar sentimientos sin dañar

1. DESCRIBE LA SITUACIÓN O COMPORTAMIENTO QUE TE CAUSA PROBLEMA

“Cuando pasó tal cosa...” o “Cuando dijiste...”.

2. DESCRIBE CÓMO TE SIENTES O LO QUE PIENSAS

“Yo me siento...”, “A mí me parece...”, “Me sentí molesto”, “Me enfadé”.

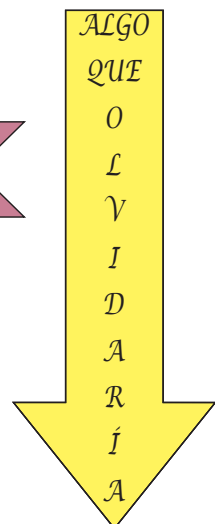
3. EXPRESA UN DESEO O SOLICITA UN CAMBIO DE CONDUCTA

“Yo preferiría...”, “Te pido por favor...”, “A mí me gustaría...”.

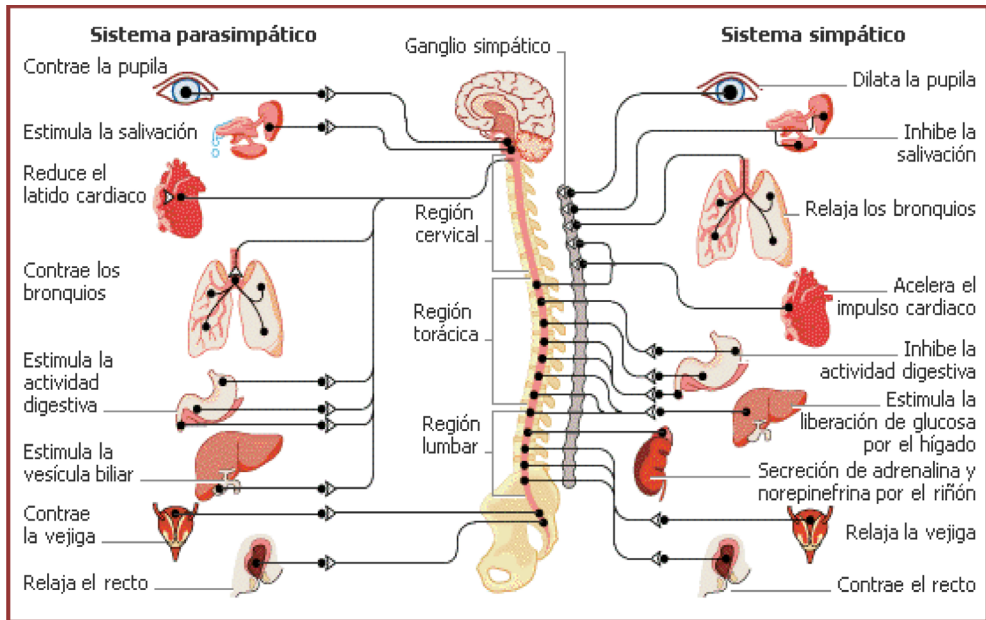
EVITA críticas, reproches, culpabilizar o palabras como “siempre” o “nunca”

Anexo 25. Mi portada de la semana

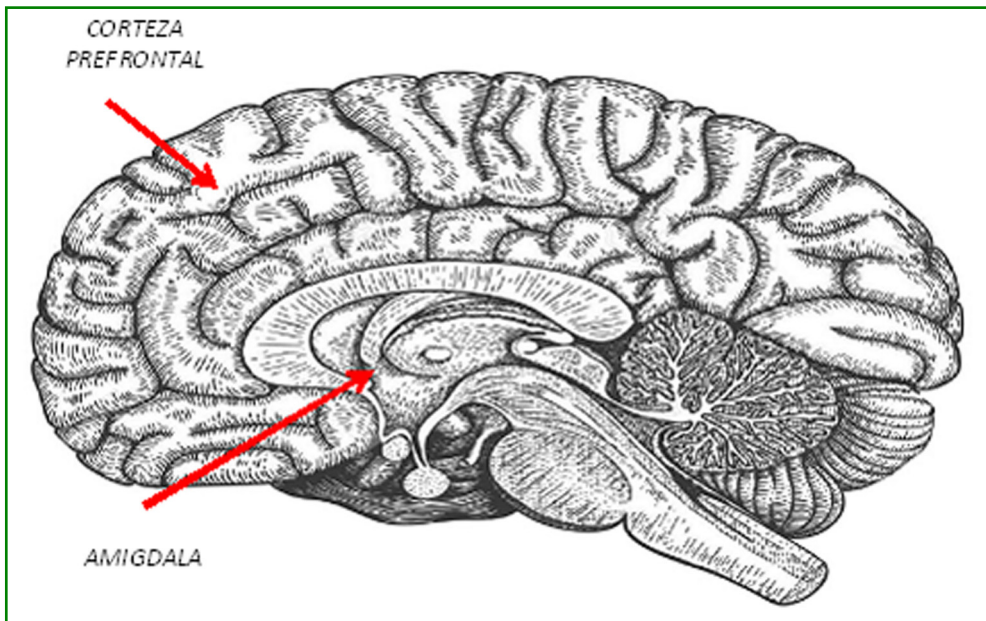
ME SIENTO
FELIZ
POR...



Anexo 26. El sistema nervioso autónomo



Anexo 27. Corte sagital del encéfalo: amígdala y córtex

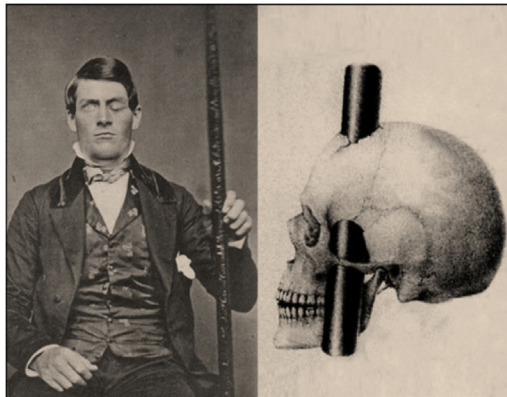


Anexo 28. El caso de Phineas Gage

En 1848, Phineas Gage era encargado en la construcción de una línea de ferrocarril estadounidense. Phineas era conocido como un trabajador eficiente, alguien razonable, que sabía tomar decisiones y solucionar problemas de manera óptima. Además, era considerado una persona de carácter templado que mantenía buenas relaciones.

El terreno en el que se construía el ferrocarril era de roca dura, lo que dificultaba la instalación de la línea ferroviaria. Una de las funciones de Phineas era hacer agujeros en la tierra e introducir pólvora en ellos para poder explotar el terreno de roca.

Un accidente hizo explotar la pólvora y la barra de hierro salió disparada hacia su rostro. La barra entró por la mejilla izquierda, en dirección hacia arriba, atravesó el cráneo y salió a gran velocidad a través de la parte superior de su cabeza.



Phineas se recuperó físicamente del accidente, pero no volvió a ser la misma persona. Su comportamiento se volvió impulsivo, discutía, participaba en peleas, etc. Fue perdiendo un trabajo tras otro y al final, terminó como una atracción de feria. Falleció en 1861. La lesión de Phineas fue en corteza prefrontal, por este motivo, muchas investigaciones se han centrado en esta zona del cerebro, considerándola la más implicada en la regulación de las emociones.

Anexo 29. ¿Qué hemisferio utilizo más?

¿IZQUIERDO O DERECHO?



| | |
|---------------------|---------------------|
| RAZONAMIENTO | INTUICIÓN |
| NUMÉRICO | ARTÍSTICO |
| LENGUAJE | MÚSICA |
| RACIONAL | EMOCIONAL |
| PALABRAS | IMÁGENES |
| SERIEDAD | HUMOR |
| PRUDENCIA | ATREVIMIENTO |
| PENSAR | SOÑAR |
| ESFUERZO | INNOVACIÓN |
| REPETICIÓN | CREATIVIDAD |
| REALISTA | FANTÁSTICO |
| VERBAL | NO VERBAL |

Anexo 30. La creatividad y el hemisferio derecho del cerebro

¿QUÉ OCURRE EN EL CEREBRO CUANDO UNA IDEA APARECE COMO DE LA NADA Y NOS DA LA SOLUCIÓN DE ALGO?

Veamos un ejemplo: un hombre desposa a veinte mujeres en una pequeña ciudad. Todas las mujeres están vivas y ninguna divorciada. El hombre no ha quebrantado ninguna ley. ¿Quién es ese hombre? Si has encontrado la respuesta, probablemente te haya venido en un flash a esto se ha llamado puzzle-visión. Las investigaciones de los profesores de Psicología Mark Beeman y John Kounios han identificado que unos segundos antes de que ese flash aparezca, hay un pico fuerte de actividad en un área concreta del cerebro, localizada en el hemisferio derecho, excelente a la hora de unir información distantemente relacionada, que es precisamente lo que se necesita cuando se está intentando resolver un problema creativo. (Solución al ejemplo: el hombre es un cura)

Anexo 31. Meditación y regulación de emociones negativas

Los estudios realizados por Richard Davidson (Universidad de Wisconsin), revelan que los mayores registros de felicidad eran detectados en monjes budistas que practicaban meditación a diario. Se trata, evidentemente, de personas que han renunciado a lo que casi todos perseguimos en nombre de la felicidad: dinero, posesiones materiales o una pareja envidiable. Los investigadores destacan la asombrosa capacidad de los monjes para regular sus emociones y filtrar las emociones negativas (odio, envidia, ira...) hasta hacerlas, casi desaparecer, concentrándose en las emociones positivas. Esto es posible gracias a la plasticidad del cerebro, que con el entrenamiento adecuado puede lograr regular las emociones más conflictivas. La posibilidad de domar nuestro lado oscuro no sólo favorecería las relaciones con los demás y potenciaría nuestra capacidad para ser felices, sino que además podría ser una de las respuestas más eficaces ante el aumento de enfermedades tan debilitantes como la depresión. *****LA FELICIDAD, SI NOS ENTRENAMOS PARA ELLO, SERÍA UNA META ALCANZABLE *****

Anexo 32. El contagio de emociones negativas

- **SÉ CONSCIENTE DEL TIPO DE EMOCIÓN QUE ESTÁS SINTIENDO CUANDO TE ENCUENTRES CON OTRA PERSONA.** Evita contagiarte de emociones que no son tuyas. Un amigo puede sentirse enfadado en una situación y expresarte su malestar. Tú puedes escuchar y entenderle (empatizar) sin necesidad de sentirte enfadado también.
- **UTILIZA AQUELLAS COSAS QUE TE HACEN SENTIR BIEN:** hacer ejercicio, hablar con gente que te agrade, ver películas, bailar, comer chocolate, etc.
- **DISMINUYE COSAS QUE TE DAÑAN:** la crítica interna, los “frenos” que te pones para no realizar cosas, las personas que te hacen sentir mal, las luchas de poder, etc. Sustituye todo aquello que te haga perder tiempo y energía por situaciones y personas positivas.
- **CONOCE LAS PARTES MÁS POSITIVAS DE TI MISMO, DE TU FORMA DE SER.**
- **TOMA CONCIENCIA DE LAS COSAS QUE SABES HACER BIEN.** Habilidades y destrezas que muestras en tu trabajo, en tu ocio, en tus relaciones con los demás, etc.
- **DISFRUTA CON LAS PERSONAS QUE TRANSMITEN ALEGRÍA.**
- **ANTES DE REALIZAR UNA CRÍTICA, PIÉNSALO.** Puedes buscar aquellas cosas que tienes en común con esa persona y destacarlas en tu relación con ella.

Anexo 33. Mis sentidos en alerta



CIERRA LOS OJOS E IMAGINA QUE ESTÁS EN LA COCINA DE UN RESTAURANTE. ESTÁN PREPARANDO LOS PLATOS PARA LA COMIDA. DÉJATE LLEVAR POR TU SENTIDOS....

¿Qué **YES**? ¿Qué objetos, alimentos, personas, colores etc.?

¿Y el **TACTO**? ¿Qué elementos llaman tu atención?

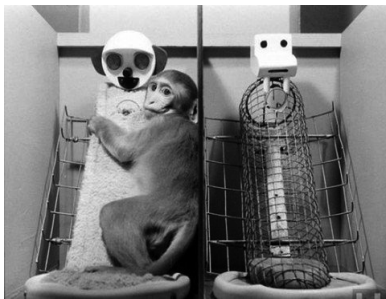
Atiende a los **SONIDOS** ¿qué escuchas alrededor?

¿Qué **SABORES** imaginas? ¿Dulce, salado, asados, salsas, etc.

¿Cómo es el *aroma*? ¿Qué **OLORES** hay en esa cocina?

¿Con qué sentido te ha sido más fácil imaginar?

Anexo 34. La importancia del afecto: los experimentos de Harry Harlow



HARLOW fue un psicólogo que en los años 60 investigó por qué los recién nacidos se vinculan tanto a una figura (llamada de figura de apego): ¿por la comida o por el cariño?

Harlow separó a crías de mono recién nacidas de sus madres y las instaló dentro de unas jaulas. En esas jaulas había dos tipos de “madre” para los recién nacidos: una mona de alambre que tenía un biberón y una mona de felpa que no disponía de ninguna comida. Los resultados fueron que las crías preferían estar con la madre de felpa, que no tenía comida y

sólo se acercaban a la madre de alambre cuando necesitaban alimentarse. Cuando las crías sentían temor, se acercaban a la madre de felpa, en busca de la protección y seguridad que necesitaban. Pasado un tiempo, cuando fueron separadas de su madre de felpa, las crías mostraron todo tipo de conductas de temor y la inseguridad: lloraban y gritaban, buscaban algo tan suave como su madre. Harlow realizó éste y otros experimentos brutales con crías recién nacidas y con sus madres. De ellos ha quedado el resultado que revela

*****LA IMPORTANCIA DEL AFECTO*****

Anexo 35. Mis emociones positivas

HABLAR CON...

ME GUSTA PREMIARME CON...

ME GUSTA IR A...

MI AFECTO...

ME HACE FELIZ...

ESCUCHAR...

ME GUSTA OBSERVAR...

*ME RELAJA Y
TRANQUILIZA...*

*ME ILUSIONA
Y MOTIVA...*

*PERSONAS QUE
ME AGRADAN...*

MIS PENSAMIENTOS OPTIMISTAS SON...

ME RÍO CON...

Anexo 36. El amor en mi vida

EL AMOR EN MI VIDA

Esta actividad individual consiste en hacer un repaso a tu biografía afectiva. Piensa en aquellas personas a las que has querido, aquellas que te han querido... **CUALQUIER PERSONA QUE HAYA SIDO UN REFERENTE DE CARIÑO EN TU VIDA** (familiares, amigos, pareja, compañeros de trabajo...). Para ayudarte, puedes dividirla en las distintas etapas de la vida (infancia, adolescencia, juventud y edad adulta) y escribir en diversos folios, tomándote un tiempo para ello...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 37. Algo agradable me ocurrió



Recuerda 3 situaciones en las que alguien te haya felicitado o haya expresado sentimientos positivos hacia ti. Puede haber sido un familiar, amigo, pareja, etc. Y puede referirse a tu forma de ser, a una ayuda que hayas prestado, a tu actitud en el trabajo, a tu rendimiento en una actividad, etc.

Situación 1:

ME SENTÍ:

.....

Situación 2:

ME SENTÍ:

.....

Situación 3:

ME SENTÍ:

.....

Anexo 38. ¿Cómo experimento mis emociones?

Rellena las nubes con los nombres de las emociones que te sugieran....Hay nubes en blanco para que señales otras cosas que te parezcan interesantes...

| | | |
|----------------------------|------------------------------|----------------------------|
| ME GUSTA SENTIR | ME CUESTA EXPRESAR | NO IDENTIFICO EN MÍ |
| ME DAÑA | | ME IMPULSA A SEGUIR |
| QUIERO SENTIR MÁS A MENUDO | | QUIERO OCULTAR A LOS DEMÁS |
| | ME GUSTA COMPARTIR CON OTROS | |

Anexo 39. Mejorar mi expresión de emociones

Recuerda una situación en la que te hubiera gustado expresar una emoción (positiva o negativa) y no lo hiciste. Puede ser una situación reciente o de tiempo atrás, en una relación familiar, de amistad, de pareja, laboral... Lo importante es que recuerdes bien cómo te sentiste en ese momento para frenar la expresión de ese sentimiento.

Describe la situación

.....

¿Por qué crees que no pudiste expresar esa emoción? ¿Por su intensidad, por los pensamientos negativos que tenías, por inseguridad respecto a la reacción de la otra persona, etc.?

.....

¿Cómo lo expresarías ahora? ¿Qué te hubiera gustado decir y hacer?

.....

.....

Anexo 40. Emociones y expresiones cotidianas

Ordena las siguientes emociones con la frase cotidiana que consideres más apropiada.

| EMOCIÓN | FRASES |
|-------------|-------------------------------------|
| SORPRESA | “No está el horno para bollos” |
| TRISTEZA | “Me siento en las nubes” |
| MIEDO | “Se me pusieron los dientes largos” |
| DISTRACCIÓN | “Estoy hecho polvo” |
| ENFADO | “Me quedé helado” |
| FELICIDAD | “Estoy temblando” |
| ENVIDIA | “No sabía dónde meterme” |
| VERGÜENZA | “Pensando en las musarañas” |

Anexo 41. Algo para reflexionar

PAUL EKMAN ha viajado alrededor del mundo durante 40 años para investigar los gestos faciales de las emociones; llegó a catalogar más de 40 tipos de sonrisas. “Quería comprender a la gente de una forma visual e intuitiva”, decía. “Mi familia era muy visceral, había mucha ira. Mi madre sufría trastorno bipolar y caía en frecuentes depresiones, y a mí me castigaban por decir lo que sentía. En muchas ocasiones mi madre se enfadaba porque me gustaba gesticular y me reprochaba que la cara se me iba a quedar deformada para siempre por tal motivo. Se suicidó cuando yo tenía 14 años. No vivió lo suficiente para ver que la movilidad de mi rostro se convertiría en una útil herramienta científica y que me ganaría la vida explorando esos gestos”.

Anexo 42. El lenguaje verbal y no verbal

Para comunicarnos de manera adecuada, es importante que coincidan el lenguaje verbal y el no verbal, si no, a la otra persona no le llega un mensaje claro de lo que queremos transmitir. Las palabras y los gestos deben ir en la misma dirección. Además, la conducta no verbal tiene un papel importante en la comunicación:

- **Sustituye a las palabras.** Por ejemplo, si alguien nos pregunta ¿qué tal estás?, le podemos contestar sin palabras, mirándole y esbozando una sonrisa.
- **Refuerza el mensaje que decimos con las palabras.** Por ejemplo mientras decimos “sí” y movemos la cabeza a la vez.
- **Regula una conversación.** Por ejemplo, cuando terminamos de hablar y miramos a alguien como indicándole que es su turno.

Anexo 43. Expresión no verbal de las emociones



Anexo 44. Gestos con diferentes significados en otros países

| GESTO | DESCRIPTION | DON'T USE IT HERE |
|---|--|--|
| <p>1</p>  <p>PULGAR ARRIBA</p> | <p>En muchos países, levantar el pulgar significa "bien hecho" y es utilizado habitualmente por autoestopistas, pero si lo utilizas en Grecia, Rusia, Cerdeña o el Oeste de África estarás insultando al receptor: "que te den" En Arabia Saudí supone un insulto grave.</p> |  |
| <p>2</p>  <p>Signo de V</p> | <p>Mucha gente utiliza este gesto como "victoria" o "paz" en EEUU o simplemente para referirse al número dos (p.ej. "quiero dos de esto"), pero utilizarlo en Gran Bretaña, Australia, Irlanda o Nueva Zelanda con la palma de la mano dirigida a tu cara es una grosería.</p> |  |
| <p>3</p>  <p>A ok</p> | <p>En EEUU significa que todo marcha sobre ruedas, pero en Rusia, Brasil, Turquía y el Mediterráneo significa "eres homosexual". En Francia y Bélgica significa que el receptor no vale nada.</p> |  |
| <p>4</p>  <p>Stop!</p> | <p>Si estás en Grecia no le digas a alguien que se pare levantando la mano con la palma hacia fuera y los cinco dedos hacia arriba. Le estarás diciendo que se vaya al infierno.</p> |  |

Continúa en la página siguiente

Anexo 44. Gestos con diferentes significados en otros países. Continúación

| | | |
|---|--|--|
| <p>5</p> <p>HEAVY METAL</p>  | <p>Jenna Bush salió en Televisión en Noruega haciendo este símbolo de orgullo Tejano sin darse cuenta que estaba diciendo a todo el Mediterráneo que sus cónyuges estaban siendo desleales. El signo significa cornudo y es popular en España, Portugal, Grecia, Colombia, Brasil, Albania y Eslovaquia.</p> |  |
| <p>6</p> <p>Ven aquí</p>  | <p>Si vas a Filipinas, nunga le digas a alguien "ven aquí" torciendo el dedo índice y moviéndolo repetidamente, a no ser que quieras ser arrestado. Se considera un gesto apto solo para perros y es castigable con pena de prisión si se utiliza con una persona.</p> |  |
| <p>7</p> <p>Cálmense todos.</p>  | <p>Extender las palmas hacia abajo con los dedos extendidos para calmar la multitud o para decirle a la gente que espere es habitual en muchos países, pero en Grecia significa "comemierda".</p> |  |

Anexo 45. ¿Cuánto debe durar un abrazo?



Un buen abrazo tiene que durar al menos 6 segundos, para que pueda consolidarse el proceso químico correspondiente en el cerebro. Se puede abrazar el cuerpo entero de las personas, frente a frente, o sólo de lado. *El abrazo comunica que no hay miedo, por lo que la actitud es importante.* Hay que mirarse y conectar antes de abrazarse. Y, por supuesto, nunca abracés a alguien si no quiere ser abrazado por ti... Conectarse sin emoción es como no estar conectados. El abrazo nos hace sentir bien, alivia la soledad, ayuda a superar el miedo... Y no hay que olvidar que las personas que abrazan envejecen más despacio. En casa, en el coche, en la calle, si estás con un amigo, con tus hijos, tus padres, tus abuelos, tus vecinos... Recuerda cada día que un abrazo verdadero, de al menos 6 segundos, es una gran terapia para todos.

Anexo 46. Emociones choque y emociones contemplación

La denominación de emociones-choque y emociones-contemplación, realizada por el profesor **M. Lacroix**, distingue entre dos formas muy diferentes de entretenimiento y de cultivo mental. La primera forma, muy corriente en nuestra sociedad, se refiere al impacto violento, el cual genera sensaciones inmediatas por su crudeza o porque el estímulo se suministra con una repetición adictiva. Este tipo de *emociones-choque* no requieren un esfuerzo por parte del espectador, que se somete pasivamente a estímulos de rápida recompensa. Las *emociones-contemplación*, en cambio, requieren una interacción activa y personal entre el estímulo y la persona que lo recibe, y conforman un bagaje cultural y estético para quien las disfruta.

Las *emociones-choque* se generan con los estímulos presentes en discotecas, atracciones de ferias, videojuegos o los *reality shows*... Producen emociones efímeras y dopantes y matan la sensibilidad. Las *emociones-contemplación*, en cambio, se generan escuchando un concierto, leyendo poesía, meditando, soñando, en contacto con la naturaleza, apreciando el arte o contemplando aquellas cosas que nos parecen estéticas... su cultivo produce sentimientos y *vivencias internas que son recuperables cuando se las necesita*. Son la base de una auténtica educación emocional.

5.2. Anexos para el terapeuta

Anexo I. Orexis, predisposición a la acción

| EMOCIÓN | ACCIÓN |
|---|---|
| Miedo | Huir, protegerse, gritar. |
| Ira | Atacar, oponerse, asaltar, herir, insultar. |
| Tristeza | Llorar, querer estar solo, no hacer nada. |
| Aversión | No querer tener nada que ver ni hacer con esa persona, querer estar lo más lejos posible. |
| Interés | Observar, prestar atención, comprender. |
| Desinterés | No me incumbe, no prestar atención. |
| Sentirse ante un reto o dificultad | Conquistarlo. |
| Atracción | Acercarse, establecer contacto, querer estar cerca, estar receptivo. |
| Preocupación | No poderse concentrar u ordenar los pensamientos. |
| Autocontrol | Soportar la situación, sensación de dominio, tener las riendas. |
| Comasión | Querer ayudar, cuidar. |
| Sentirse ridículo | Querer desaparecer. |
| Bloqueo emocional | Sentirse inhibido, paralizado, congelado. |
| Vergüenza | Ruborizarse o temor a ello. |
| Sometimiento | No oponerse, rendirse a los deseos del otro. |
| Apatía | Falta de interés, no querer hacer nada. |
| Incapacidad | Irse, renunciar, darse por vencido. |
| Disgusto | Interrumpir el contacto con el exterior. |
| Impotencia | Querer hacer algo y no saber que, sentirse incapaz, indefenso. |
| Nerviosismo | Estar excitado, inquieto, no poder estar parado. |
| Alegría | Querer moverte, estar exuberante, cantar, saltar, emprender algo. |
| Humor | Tener ganas de reír, reírse. |
| Bienestar | Sentir que todo va bien, no sentir la necesidad de hacer algo, descansar. |

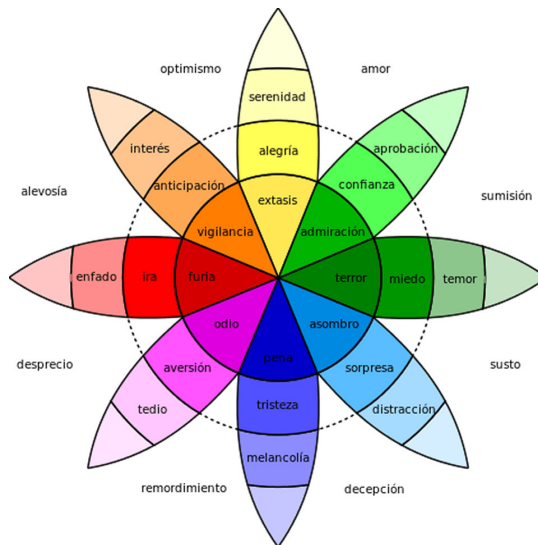
Anexo 2. Modelo de Plutchik

La clasificación de Plutchik queda recogida en esta Rueda de las Emociones, que permite observar su propuesta acerca del papel adaptativo de las emociones.

Establece 8 emociones básicas: la alegría (reproducción), tristeza (reintegración), miedo (protección), ira (destrucción), aversión (rechazo), sorpresa (orientación), confianza (afiliación), anticipación (exploración).

A partir de las emociones básicas se formarían las emociones secundarias y a partir de éstas, las terciarias. Por ejemplo, el amor es una combinación de alegría y confianza.

En la rueda de las emociones se observa que cada emoción se puede situar en un continuo de intensidad. Por ejemplo, la ira sería el término medio entre la furia y el enfado. La intensidad de una emoción va a influir en la conducta que motive. También se pueden advertir las emociones que son opuestas (alegría-tristeza, confianza-aversión) y las diversas combinaciones que dan lugar a emociones menos frecuentes.



| | ALEGRÍA | IRA |
|---------------------------|--|--|
| OPUESTA | Tristeza | Miedo |
| INTENSIDAD | Serenidad - Alegría - Éxtasis | Enfado - Ira - Furia |
| DÍADAS PRIMARIAS | Alegría + Confianza = Amor Alegría + Anticipación = Optimismo | Ira + Rechazo = Desprecio Ira + Anticipación = Alevosía (agresividad) |
| DÍADAS SECUNDARIAS | Alegría + Miedo = Culpa Alegría + Ira = Orgullo | Ira + Tristeza = Envidia Ira + Alegría = Orgullo |
| DÍADAS TERCIARIAS | Alegría + Sorpresa = Deleite Alegría + Aversión = Morbosidad | Ira + Sorpresa = Indignación Ira + Confianza = Dominación |

Anexo 3. Clasificación psicopedagógica (Bisquerra, 2009)

| EMOCIONES NEGATIVAS | |
|--|---|
| PRIMARIAS | |
| Miedo | Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia. |
| Ira | Enfado, rabia, furia, cólera, rencor, odio, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo. |
| Tristeza | Melancolía, pena, nostalgia, aflicción, depresión, frustración, decepción, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación. |
| Asco | Repugnancia, aversión, rechazo, desprecio. |
| Ansiedad | Nerviosismo, angustia, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, desesperación. |
| SOCIALES | |
| Vergüenza | Timidez, sonrojo, inhibición, culpabilidad, bochorno, pudor, recato, rubor, verecundia, vergüenza ajena. |
| EMOCIONES POSITIVAS | |
| Alegría | Euforia, placer, deleite, entusiasmo, excitación, contento, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor. |
| Amor | Aceptación, cariño, ternura, amabilidad, empatía, interés, cordialidad, afecto, confianza, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión. |
| Felicidad | Dicha, bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, placidez, satisfacción, serenidad. |
| EMOCIONES AMBIGUAS | |
| Sorpresa | Puede ser positiva o negativa. Sobresalto, asombro, susto, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. En el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas. |
| EMOCIONES ESTÉTICAS | |
| Producidas por las manifestaciones artísticas (danza, pintura, música...). | |

Anexo 4. Funciones de las emociones (Bisquerra, 2008)

- 1. Función adaptativa:** facilita la adaptación de una persona al ambiente, nos ayuda a tomar decisiones y a saber comportarnos. Dada una situación determinada, se activará la emoción que mejor nos predisponga a actuar en aquella situación.
- 2. Función de motivación:** la emoción predispone a la acción, lo cual es una forma de motivación. Las emociones nos impulsan a actuar, nos ayudan a movilizarnos, cuando estamos algo nerviosos y esa ansiedad nos ayuda a realizar una tarea de manera rápida.
- 3. Función de información:** la expresión emocional nos informa de las intenciones. Nos comunica a nosotros mismos como nos sentimos, a la vez que puede proporcionar información a otros individuos sobre nuestras intenciones.
- 4. Función social:** las emociones comunican a los demás cómo nos sentimos. Toda emoción es una información sobre uno mismo: como nos sentimos, influencia sobre los demás, facilitan la relación con los demás. También nos ayuda el saber cuándo es recomendable expresar una emoción –y cómo hacerlo– y cuando es mejor no hacerlo.
- 5. Toma de decisiones:** las emociones pesan más que las cogniciones, tanto en decisiones rápidas ante un peligro inminente, casi decisiones automáticas, cómo en situaciones “más pensadas” importantes en nuestra vida, como por ejemplo qué estudiar, casarse, tener hijos, a qué partido votar...
- 6. En otros procesos mentales:** las emociones pueden afectar a la percepción, al razonamiento, a la memoria, a la creatividad... Las emociones pueden tener una función importante en el desarrollo personal, ya que sirven para centrar la emoción sobre temas específicos de interés particular y dedicarse a ellos con implicación emocional total.
- 7. Función en el bienestar emocional:** Se caracteriza por la experiencia emocional positiva. Las emociones positivas son la esencia del bienestar. Además, las personas felices son más propensas a cooperar y ayudar a los demás (Oatley y Jenkins 1996, Csikszentmihalyi, 1998).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, J. M., Ramírez, J. M. y Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de la agresión: valoración mediante dos autoinformes. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 6, 25-42.
- Andreu, J. M. (2009). Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y sociocognitivas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 9, 85-98.
- Arce, R, Fariña, F. y Novo, M. (2014). Competencia cognitiva en penados primarios y reincidentes: implicaciones para la reeducación. *Anales de Psicología*, 30(1).
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Nueva York: Columbia University Press.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En Kurtines W. M. y Gerwitz J. L. (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (vol. 1, pp. 45-103.). Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Barlow, D. H., Allen, L. B. y Choate, M. L. (2004). Toward a unified treatment for emotional disorders. *Behavior Therapy*, 35, 205-230.
- Barlow, D. H., Farchione, T. J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L., Allen, L. B. y Ehrenreich-May, J. (2011). *Unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders*. New York: Oxford University Press.
- Bar-On, R. (2000). "Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory". En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bechara, A., Damasio, H. y Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision-making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex* 10, 295-307.
- Belloch, A. (2012). Propuestas para un enfoque transdiagnóstico de los trastornos mentales y del comportamiento. Evidencia, utilidad y limitaciones. *Revista de psicopatología y psicología Clínica*, 17(3).
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2007). Competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer. Aprender a ser. Educación en valores.
- Caruana, A. y Gomis, N. (Coord.) (2014). *Cultivando Emociones 2-Educación emocional de 8 a 12 años*. Edita: GENERALITAT VALENCIANA - Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. www.lavirtu.com
- Clark, L. A., y Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 316-336.
- Damasio, A. (2011). *El error de Descartes*. Ediciones Destino.
- Dodge, K. A., y Coie, J. D. (1987): *Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-58.

- Dollard, J., L. Doob, N. Miller, O. Mowrer & R. Seers, *Frustration and Aggression*. New Haven, CT: Yale University Press, 1939.
- Dongil, E. y Cano, A. (2014). *Guía de autoayuda sobre tipos de intervención para manejar las emociones*. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). http://www.bemocion.msssi.gob.es/comoEncontrarme-Mejor/guiasAutoayuda/docs/guia_autoayuda_para_manejar_las_emociones.pdf
- Dorn, F. y Wehrlin (2013). *Cuaderno Práctico para vivir con alegría*. Barcelona: Malinka Libros.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Ellis, A. (2007). *Controle su ira antes de que ella le controle a usted*. Editorial Paidós.
- Fairburn C.G., Cooper, Z., Shafran, R. (2003). Cognitive behaviour therapy for eating disorders: a "transdiagnostic" theory and treatment. *Behaviour Research and Therapy* 41(5), 509-528.
- Fariña, F., Arce, R., & Novo, M. (2008). Neighborhood and community factors: Effects on deviant behavior and social competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 78-84.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández, P. y Extremera N. (2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108.
- Fernández, P. y Ramos, N. (2009). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Fouchécour, I. y Renárd, N. (2011). *Cuaderno de ejercicios para que te conozcas mejor*. Barcelona: Malinka Libros.
- Frick, P.J., y Dickens, C. (2006): *Current perspectives on conduct disorder*. Current Psychiatry Reports.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernarásiturrioz, E. y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 123-133.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Guadiana, L. (2003). Las artes expresivas centradas en la persona: un sendero alternativo en la orientación y la educación. Entrevista a Natalie Rogers. RED: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). 94-104. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-guadiana.html>
- Gumley, A. (2011). Metacognition, affect regulation and symptom expression: A transdiagnostic perspective. *Psychiatry Research*, 190, 72-78.
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1-2), 9-36.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología Conductual*, 19(2), 347-372.

- Inglés C. J., Torregrosa, M. S, García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Kassinove, H. y Tafrate, R. C. (2002). *El manejo de la agresividad: Manual de tratamiento completo para profesionales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Layard, R. (2005). *La felicidad. Lecciones de una nueva ciencia*. Madrid: Taurus.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. En Scherer, K. R., Schorr, A. y Johnstone, T. (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 37-67). New York: Oxford University Press.
- Márquez, M. R., Salguero, P., Paíno, S. y Alameda, J. R. (2013). La hipótesis del Marcador Somático y su nivel de incidencia en el proceso de toma de decisiones. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 18(1), 17-36.
- Martínez, J. M., Sánchez-Navarro, J. P., Bechara, A. y Román, F. (2006). Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones. *Revista de Neurología*, 42(7), 411-418.
- Marsee, M. A. y Frick, P. J. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 961-981.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. Toronto, Canada: MHS.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mestre, M. V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Núñez, C. y Valcárcel, R. R. (2013). *Di lo que sientes*. Editorial Palabras Aladas. http://www.palabrasaladas.com/di_lo_que_sientes/guia_de_explotacion_lectora.html
- Oviedo, M. (Coord.) (2015). *Fichas de psicoterapias manualizables*. Cuadernos de Salud Mental del 12. Nº 10. Hospital Universitario 12 de Octubre (Madrid). http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=Page&cid=1354184117122&pagename=Hospital12Octubre%2FPage%2FH12O_contenidoFinal
- Penado, M. Andreu, J. M. y Peña, E. (2014). Agresividad reactiva, proactiva y mixta: análisis de los factores de riesgo individual. *Anuario de Psicología Jurídica* 24(1), 37-42.
- Pérez, M. A. y Redondo, M. M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX (22).
- Portanéry, E. *Cuaderno de ejercicios para estimular la propia confianza*. Malinka libros.
- Pueyo, A. A. y Redondo, S. (2007). Predicción de la violencia: entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de violencia. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 157-173.
- Punset, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Aguilar.

- Punset, E. (2012). *Una mochila para el universo*. Destino.
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y Conflicto*. Barcelona: Paidós.
- Roca, E. (2007). *Cómo Mejorar tus habilidades sociales*. ACDE Ediciones.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. <http://ei.yale.edu/journal/imagination-cognition-and-personality/>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En Pennebaker, J. W. (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health*. Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (Eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Educational Implications. Nueva York: Basic Books.
- Sandín, B. (2014). El transdiagnóstico como nuevo enfoque en psicología clínica y Psiquiatría. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría*, 111, 9-12.
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (2004). *Differences in negative life events between patients with anxiety disorders, depression and hypochondriasis*. *Anxiety, Stress and Coping*.
- Sandín, B., Chorot, P. y Valiente, R. M. (2012). Transdiagnóstico: nueva frontera en psicología clínica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 185-203.
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Soutif, A. (2012). *Cuaderno de ejercicios para vivir bien tus emociones*. Malinka Libros
- Thalmann, Y. y Augagneur, J. (2010). *Cuaderno de ejercicios para vivir la ira en positivo*. Terapias verdes.
- Van Stappen, A. y Augagneur, J. (2010). *Cuadernos de Ejercicios de Comunicación no violenta*. Barcelona: Terapias Verdes.
- Van Stappen, A. y Augagneur, J. (2011). *Cuadernos de Ejercicios para cultivar la alegría de vivir*. Barcelona: Terapias Verdes
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar*. Madrid: Alianza.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela. Producciones Editoriales C. A.

WEB RECOMENDADAS

Lo que hago cambia lo que siento. Investigaciones de Amy Cuddy sobre los cambios psicofisiológicos (testosterona y cortisol) que pueden ocurrir según la conducta no verbal que se adopte (*posturas de poder*).

– Puede consultarse en blog20minutos o el enlace https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are?language=es

No hay 6 Emociones básicas. Un estudio de la Universidad de Glasgow asegura que la expresión facial de la tristeza y la alegría se diferencian claramente, pero que otras emociones tienen señales comunes. El miedo y la sorpresa comparten la apertura de ojos y la ira y el disgusto, el gesto de arrugar la nariz.

– Rachael, E. Jacksend, R. E., Garrod, G. B., Schyns, Philippe G. (2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology*, Volume 24, Issue 2, 187-192, 02 January 2014.

– <http://noticias.universia.es/ciencia-nn-tt/noticia/2014/02/12/1081154/afirman-solo-existen-4-emociones-basicas.html>

La tristeza se experimenta durante más tiempo que otras emociones.

– Verduyn, P. & Lavrijsen, S. (2014). Which emotions last longest and why: The role of event importance and rumination *Motivation and Emotion*.

– British Psychological Society. Why sadness last longer than other emotions?

Artículos sobre Diferencias culturales en la Identificación y Expresión de Emociones, observados por el equipo de la U.A.M. de J. M. Fernández-Dols (2016):

– Las expresiones faciales estarían influidas por el contexto y la cultura. <http://www.neurologia.com/sec/RSS/noticias.php?idNoticia=5950>

– El pueblo en el que la sonrisa no es alegría. http://elpais.com/elpais/2016/08/18/ciencia/1471521949_375799.html?rel=mas

– El miedo se identifica como amenaza en Papúa Nueva Guinea. http://elpais.com/elpais/2016/10/17/ciencia/1476732641_555770.html

El efecto contagioso de las expresiones faciales. Wood, A., Rychlowska, M., Korb, S., Niedenthal, P. (2016). <http://www.neurologia.com/sec/RSS/noticias.php?idNoticia=5606>

La curiosidad o cómo mejorar la memoria o tener menos miedo.

– http://elpais.com/elpais/2015/09/28/laboratorio_de_felicidad/1443429836_144342.html

Damasio gana el Grawemeyer Award of Psychology.

– <https://neurocienciaparapsicologos.com/2014/04/10/damasio-gana-el-grawemeyer-award-for-psychology-2014/>

Unidad 4. Los procesos cognitivos en la conducta agresiva: Creencias, esquemas y distorsiones

U

I. INTRODUCCIÓN

La presente unidad estará centrada en el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan a los participantes identificar y manejar pensamientos distorsionados, causantes de malestar y/o facilitadores de la conducta violenta, con el fin de sustituirlos por otros más adecuados y mediadores de estados emocionales positivos y pro-sociales.

Con este objetivo promovemos la construcción de un pensamiento que facilite el bienestar y la regulación emocional, desarrollando una estrategia de prevención de futuras conductas violentas.

En el contenido de la unidad se presentan conceptos que forman parte de distintas teorías cognitivas. Resulta fundamental que los internos comprendan la interacción entre las interpretaciones deformadas de la realidad y las reacciones emocionales y conductuales que desencadenan.

El enfoque terapéutico de la unidad está basado en terapias racionales y de reestructuración cognitiva, principalmente terapia racional-emotiva de A. Ellis y terapia cognitiva de A. Beck.

A través de la reestructuración cognitiva trataremos de ayudar al grupo a "caer en la cuenta" de sus construcciones erróneas sobre algunas realidades de interacción social; así como de la interrelación de las estructuras del pensamiento, las emociones y las conductas agresivas. Se trata de promover un modo de pensamiento interpersonal más racional, veraz y responsable que prevenga conductas agresivas.

Los internos aprenderán a identificar los esquemas disfuncionales causantes del malestar propio y ajeno, a buscar argumentos a favor y en contra de dichos esquemas y a sustituirlos por otros más adaptativos.

Este entrenamiento cognitivo se seguirá aplicando a lo largo del programa.

2. OBJETIVOS

- Conocer la influencia de las creencias personales y esquemas mentales en la conducta y emoción.
- Identificar los elementos cognitivos que median en la construcción del significado de los hechos.
- Identificar elementos cognitivos distorsionados en la interpretación y mediadores de emociones desagradables.
- Aprender estrategias cognitivas para el manejo de las distorsiones mediadoras en emociones, promover la flexibilidad cognitiva.

- Fomentar el desarrollo de elementos cognitivos más funcionales y adaptativos generadores de equilibrio personal y relacional.

3. MARCO CONCEPTUAL

En las unidades anteriores se ha expuesto cómo la conducta agresiva es un fenómeno complejo que requiere de múltiples niveles de análisis para su comprensión e intervención. La investigación actual ha dado importantes pasos en el estudio relativo a los procesos cognitivos que subyacen al comportamiento agresivo. Fruto de ella, han surgido diversas teorías que pretenden explicar el origen, desarrollo y mantenimiento de las conductas antisociales considerando la importancia que tienen los procesos cognitivos distorsionados que ocurren en el emisor de conducta agresiva (Crick y Dodge, 1994; Gibbs, 2003; Yochelson y Samenow, 1976) y enfatizando la importancia de las actitudes y creencias disfuncionales que se desarrollan durante la infancia y adolescencia (Huesmann, 1988; Huesmann y Eron, 1989). Según estas teorías socio-cognitivas, las personas actuamos conforme a nuestra propia interpretación de los acontecimientos sociales, por lo que el comportamiento agresivo y antisocial se explicaría, al menos en parte, por la presencia de deficiencias o alteraciones en la interpretación de estos eventos.

Diversos estudios parecen indicar que muchos delinquentes tienen carencias en la adquisición de destrezas cognitivas esenciales para el ajuste social (Andrews y Bonta, 2006; Garrido, 2006; Ross y Ross, 1995). Como señalan Ross y Ross (1995), este déficit favorece que el individuo presente claras desventajas en su interacción con las personas que le rodean y le hacen más susceptible a las influencias criminógenas.

Parece que la forma en la que las personas participantes en un programa de intervención para la conducta violenta piensan, perciben y valoran su mundo, razonan o crean expectativas y solucionan problemas, juega un importante papel en su conducta agresiva y, especialmente, en su deficitario ajuste emocional y social. En esta dirección, los diferentes análisis llevados a cabo sobre la efectividad de los programas de tratamiento con delinquentes parecen demostrar que los más efectivos son aquellos que emplean técnicas dirigidas a transformar los *modos de pensamiento* de los delinquentes mediante el empleo de técnicas de *entrenamiento cognitivo* (Ross, 1987; Redondo, 2010).

Hay que tener en cuenta, tal como señala **Huesmann** (1988) que ningún proceso cognitivo puede por sí mismo dar una explicación completa del comportamiento agresivo o antisocial en los seres humanos ya que, en general, la probabilidad de que ocurran estos comportamientos será mayor cuanto más factores de riesgo estén presentes en una persona, teniendo en cuenta la interacción de condiciones biológicas (neurológicas, genéticas, perinatales) y ambientales (Luengo, Romero, Gómez, Guerra y Lence, 2007; Schilling, Walsh y Yun, 2011; Tuvblad, Narusyte, Grann, Sarnecki y Lichtenstein, 2011; Tarteretal, 2011; Whitten, 2013).

Un supuesto general que, de una forma más o menos explícita, asumen los modelos es que los procesos cognitivos distorsionados que favorecen la conducta agresiva surgen y se desarrollan a partir de la interacción entre las condiciones biológicas del sujeto y sus experiencias vitales (Dodge, 1993; Huesmann y Eron, 1992); una vez aprendidos, esos procesos cognitivos distorsionados servirán de marco para la interpretación de situaciones sociales futuras, de manera que se mantendrán estables en el tiempo, retroalimentándose a sí mismos (Dodge, 2006).

Los procesos cognitivos distorsionados a los que hacen alusión los diferentes modelos como moduladores de la conducta agresiva (esquemas disfuncionales, sesgos de atribución, creencias normativas, errores del pensamiento,

Unidad 4. Los procesos cognitivos en la conducta agresiva: Creencias, esquemas y distorsiones (distorsiones cognitivas auto-servientes) en realidad se refieren a procesos diferenciados que pueden clasificarse en tres categorías:

- **Actitudes o creencias** que sustentan la conducta agresiva.
- **Errores en la interpretación** de eventos o situaciones interpersonales.
- **Excusas o justificaciones** en la explicación del propio comportamiento antisocial/agresivo.

A continuación, siguiendo a Roncero, Andreu y Peña (2016) se detallan los modelos cognitivos de la conducta agresiva sobre los que se sustentan los contenidos teóricos y prácticos que se desarrollan en esta unidad.

3.1. Modelo del Procesamiento de la Información Social (SIP - Crick y Dodge, 1994)

Este modelo ha sido una de las conceptualizaciones teóricas más relevantes en los últimos años para entender el comportamiento agresivo, especialmente en cuanto a su desarrollo desde la niñez hasta la adolescencia, contando con un amplio soporte empírico (Fontaine et al., 2010).

Este modelo plantea que las personas a la hora de afrontar una situación social llevan a cabo una serie de pasos cognitivos previos a la emisión de una respuesta, asumiéndose además que muchas operaciones mentales pueden darse en paralelo. Los pasos cognitivos que se llevan a cabo durante el procesamiento de la información son:

1. Codificación de señales internas y externas.
2. Interpretación y representación mental de esas señales.
3. Clarificación o selección de una meta.
4. Acceso o elaboración de la respuesta.
5. Elección de la respuesta.
6. Llevar a cabo la respuesta elegida.

Durante los dos primeros pasos de *codificación e interpretación*, las personas atienden selectivamente a determinados indicios de la situación y también a las señales internas, codificando e interpretando después estas señales. Tal interpretación puede llevarse a cabo por uno o más de los siguientes procesos independientes (Crick y Dodge, 1994): a) representación mental de las claves situacionales que se almacenan en la memoria a largo plazo, b) análisis causal de los acontecimientos que se han producido en la situación, c) inferencias acerca de las perspectivas de los demás y atribución de sus intenciones, d) evaluación de resultados anteriores en situaciones similares, e) evaluación de la autoeficacia para conseguir la meta propuesta y f) inferencias sobre el significado del intercambio presente y de otros anteriores, para uno mismo y para los otros.

Los últimos cuatro pasos están orientados hacia la génesis y emisión de una respuesta. En primer lugar se selecciona un objetivo deseado (*clarificación o selección de metas*) y se accede a la memoria para recuperar posibles respuestas ante situaciones similares (*elaboración de respuesta*), para posteriormente evaluar y seleccionar la respuesta que se considere más favorable (*elección de la respuesta*) en función de las expectativas sobre las consecuencias, de la percepción de autoeficacia y de la adecuación de cada respuesta, lo que dará como resultado la *ejecución final de la respuesta elegida* (figura 1).

Figura 1: Representación del Modelo del Procesamiento de la Información Social (Crick y Dodge, 1994)



Estos seis pasos hacen referencia a acciones de pensamiento inmediato, pero el modelo también contempla otro tipo de procesos cognitivos: **las estructuras mentales latentes**. Estas estructuras se forman a partir de las experiencias sociales previas, las cuales se almacenan en la memoria y constituyen el conocimiento social. Se conciben como esquemas o heurísticos, reglas simplificadas que ayudan a interpretar las señales internas o externas haciendo el procesamiento más eficiente, aunque pueden dar como resultado juicios inexactos y errores de razonamiento; de esta manera, los esquemas influyen en el procesamiento inmediato de las señales sociales, siendo este procesamiento inmediato el que influye directamente en la conducta.

Posteriormente Lemerise y Arsenio (2010) incorporan en este modelo los procesos emocionales, afirmando que las situaciones interpersonales implican una activación emocional, por lo que las estructuras mentales latentes que conforman la base de datos también deben incluir *enlaces a acontecimientos afectivos*. Así, se debe tener en cuenta el estado de ánimo previo a la situación de interacción, la naturaleza de la relación afectiva con quien se está interactuando, la percepción de la emoción que experimenta el otro o la capacidad empática. La regulación emocional de las personas puede influir en cada paso del procesamiento de la información social, de forma que una pobre capacidad para regular las emociones conllevará un mayor déficit en el procesamiento de la información social (Lemerise y Arsenio, 2000).

Unidad 4. Los procesos cognitivos en la conducta agresiva: Creencias, esquemas y distorsiones

Este modelo concibe las conductas agresivas como el resultado de determinados *déficits* en los diferentes pasos del procesamiento de la información social, fundamentalmente una propensión a atribuir intenciones hostiles al comportamiento de los demás (*déficit* en el paso segundo de interpretación de señales) o una tendencia a evaluar más positivamente las soluciones agresivas, que sería propio del paso quinto de elección de la respuesta (Dodge y Tomlin, 1987; Lochman y Dodge, 1994). Por otra parte, cada uno de estos *déficits* daría lugar a patrones agresivos diferenciados, de tal manera que el sesgo de atribución hostil sería característico de la **agresión reactiva**, mientras que una evaluación favorable de la agresión sería el factor principal para comprender la **agresión proactiva** o instrumental (Crick y Dodge, 1996; Dodge y Coie, 1987). Distinguir entre agresión proactiva y reactiva es especialmente relevante ya que nos facilita comprender la motivación del agresor, así como también analizar los *déficits* y mecanismos cognitivos que subyacen a ambos tipos de conducta agresiva. La *agresión reactiva* incluiría una serie de actos agresivos lícitos básicamente como reacción a una agresión, provocación o amenaza percibida (además de sesgos atribucionales hostiles); mientras que la *agresión proactiva*, por el contrario, incluiría una serie de actos agresivos puestos en marcha intencionalmente para resolver conflictos o dificultades en la comunicación, para conseguir beneficios, recompensas o refuerzos valorados por el agresor y que no implican que la motivación primaria sea hacer daño a la víctima. En este sentido, parece que más que sesgos en el procesamiento de la información, el mecanismo cognitivo de base sea la justificación o aceptabilidad de la agresión (Ramírez y Andreu, 2006).

3.2. Modelo de Evaluación de la Respuesta y Toma de Decisiones (*Response Evaluation and Decision, RED*) (Fontaine y Dodge, 2006)

La percepción de amenaza no es un elemento necesario para la agresión proactiva (Berkowitz, 1996), pues en este subtipo de agresión cobra una gran importancia la valoración favorable de las respuestas agresivas. El *déficit* característico se produciría en el quinto paso del Modelo del Procesamiento de la Información Social, la elección de la respuesta, al considerarse la agresión como una manera adecuada para conseguir los propios objetivos.

Dada la importancia de este quinto paso de procesamiento en el caso de la agresión proactiva, Fontaine y Dodge (2006) desarrollaron un modelo específico para explicar el funcionamiento del proceso de elección de respuesta. Durante el proceso de toma de decisiones y elección de respuesta, un individuo puede considerar varias alternativas en función de cinco procesos evaluativos: a) aplicación de un primer umbral de aceptabilidad en la respuesta, mediante el cual se descartan las respuestas inaceptables a priori, b) estimación de la probabilidad de que la respuesta será eficaz y del valor moral de la acción, c) expectativas sobre las consecuencias de la respuesta y el valor personal de las mismas, d) comparación de las diferentes opciones de respuesta y e) selección de la respuesta más apropiada.

El procesamiento real del sistema RED puede seguir diversas vías, saltarse o evitar determinados procesos. No siempre las personas se comportan de manera meditada y reflexiva, sino que en determinadas circunstancias se pueden ofrecer respuestas impulsivas regidas principalmente por esquemas o guiones cognitivos preexistentes. En el contexto del procesamiento de la información social, la impulsividad es concebida como la respuesta inmediata a partir de un guión comportamental al que se ha accedido desde la memoria, emitida directamente sin estar sujeta a las constricciones impuestas por la evaluación u otros criterios discriminativos. Una impulsividad extrema se operativiza como el establecimiento de un umbral de aceptabilidad igual a cero en el que no se establece ninguna restricción en la respuesta generada.

3.3. Sesgo de Atribución Hostil

Como hemos señalado resulta relevante hacer alusión a los procesos cognitivos sesgados y distorsionados que ocurren en el agresor dentro del contexto de las interacciones sociales. Uno de los sesgos relacionados con una mayor vulnerabilidad cognitiva de la agresión es el denominado *sesgo atribucional hostil*, término acuñado por Nasby, Hayden y de Paulo (1980); más recientemente denominado **estilo de atribución hostil (Dodge, 2006)**. Este sesgo se produciría en el segundo paso del Modelo del Procesamiento de la Información Social, *interpretación y representación mental de las señales* y permite explicar la tendencia de determinados individuos agresivos a atribuir erróneamente hostilidad a las señales sociales ambiguas, accidentales o benignas. Implicaría un procesamiento erróneo de la información social que limita las posibilidades de aprender comportamientos prosociales (Dodge, 1993; 2010). Diversos estudios han puesto de manifiesto la importancia del sesgo de atribución hostil en la agresión (Cillensen, Lansu y Berg, 2014) y, en especial, en la *agresión reactiva* (Yaros, Lochman, Rosenbaum y Jiménez-Camargo, 2014). En concreto, en estudios con delincuentes violentos encarcelados se ha encontrado que estos tienden en mayor medida a interpretar como hostiles los rostros que mostraban una mayor ambigüedad en la expresión de las emociones (Schönenberg y Jusyte, 2014).

3.4. Modelo del desarrollo socio-moral

Basándose en los trabajos sobre el desarrollo moral de Kohlberg (1984), en la teoría de las técnicas de neutralización de Sykes y Matza (1957) y en los mecanismos de desconexión moral de Bandura (1991), Gibbs (2003) entiende el comportamiento antisocial y agresivo de los jóvenes como el resultado de determinados déficits o limitaciones en tres niveles de funcionamiento: un déficit en las habilidades sociales, un retraso en el desarrollo del juicio moral y la presencia de distorsiones cognitivas auto-sirvientes. Las habilidades sociales y el juicio moral son aspectos que se abordan en otras unidades del programa, por ello, nos centraremos aquí en el papel que juegan las distorsiones cognitivas auto-sirvientes en el comportamiento agresivo.

Las **distorsiones cognitivas auto-sirvientes** son un grupo concreto de representaciones mentales erróneas o inexactas específicamente asociadas con las conductas agresivas y actuarían neutralizando la culpa y protegiendo al agresor de una auto-imagen negativa (Barriga, Landau, Stinson, Liau y Gibbs, 2000; Peña y Andreu, 2012). Las distorsiones cognitivas auto-sirvientes estarían integradas por:

- **Egocentrismo:** orientación hacia los propios puntos de vista, expectativas, necesidades, derechos, sentimientos inmediatos y deseos, hasta un grado tal que los puntos de vista legítimos, expectativas, etc., de los demás (o incluso el propio interés a más largo plazo) son poco considerados o ignorados por completo.
- **Culpar a los demás:** atribuir erróneamente la culpa a fuentes externas, especialmente a otra persona, a un grupo o a circunstancias del momento como “estar bebido”, “haber consumido drogas”, “estar de mal humor” o culpar a otras personas inocentes de las desgracias propias.
- **Minimizar/justificar:** considerar que el comportamiento antisocial propio no causa un daño real, concibiéndolo como aceptable o incluso admirable o referirse a los otros (las propias víctimas) con menosprecio o con etiquetas deshumanizadas. Los actos vandálicos a veces son minimizados como “travesuras” o “bromas pesadas” y los crímenes violentos como “equivocaciones”.

Unidad 4. Los procesos cognitivos en la conducta agresiva: Creencias, esquemas y distorsiones

- **Asumir lo peor:** atribuir intenciones hostiles a los otros, considerar el peor escenario posible para una situación social como si éste fuera inevitable o asumir que una mejoría es imposible, tanto en el comportamiento propio como en el de los demás. Supone distorsionar la realidad en la medida en que incurre en generalizaciones excesivas del tipo “todo el mundo está en mi contra” y “no se puede confiar en nadie”.

En este modelo, el *egocentrismo* es considerado como la distorsión cognitiva primaria porque procede directamente del sesgo egocéntrico propio del juicio moral superficial. Esta distorsión cognitiva representa a alguien que es impulsivo y actúa a su antojo sin tener en cuenta, los pensamientos y sentimientos de los demás, ni de las consecuencias de sus acciones. En la versión grandiosa del ego auto-centrado, el individuo percibe y trata a los demás como seres más débiles, que no deberían atreverse a interferir, y que pueden ser manipulados o controlados mediante la violencia. La agresión, en consecuencia, es un componente básico de su manera de ver la vida. En la versión vulnerable del ego auto-centrado, el individuo ve al mundo como un sitio en el cual la gente no lo respeta lo suficiente (y pueden estar tratando de humillarle), volviéndose propenso a la violencia cuando percibe (justificadamente o no) una amenaza o insulto (Beck, 2003).

El sesgo egocéntrico puede fomentar comportamientos impulsivos, agresivos o antisociales tan perjudiciales para los demás que den lugar a un cierto nivel de estrés psicológico, ya sea por algún grado de predisposición empática que genere sentimientos de culpa o por la disonancia cognitiva que se produce entre la imagen favorable que los sujetos pretenden mantener acerca de sí mismos y el hecho de provocar un daño de forma injusta (Gibbs, Potter, Barriga y Liau, 1996). Es por esto que se generan ciertas racionalizaciones protectoras, las distorsiones cognitivas secundarias, que consiguen desplazar la *responsabilidad propia*, *minimizar* la gravedad del comportamiento inadecuado o *atribuir una intención negativa a la víctima*, sirviendo como mecanismos de afrontamiento destinados a reducir este estrés psicológico y preservar la autoestima para conseguir perpetuar la orientación primaria egocéntrica (Gibbs, 2003). No obstante, estas racionalizaciones no sólo aparecen después del comportamiento dañino, sino que también pueden generarse previamente, facilitando el paso al acto (Peña y Andreu, 2012).

Es de destacar que la distorsión auto-sirviente egocentrismo es un factor predictor significativo de la agresión proactiva (instrumental), mientras que la distorsión auto-sirviente *culpar a los demás* lo es para la agresión reactiva (hostil). Por otra parte, las distorsiones cognitivas auto-sirvientes son claros predictores de la conducta agresiva física y social; además de otros tipos de agresión como la conducta violenta física.

La contrapartida de las distorsiones cognitivas auto-sirvientes son aquellas que Barriga y Gibbs (1996) denominan **distorsiones cognitivas auto-humillantes**. Con este término, los autores se refieren a los errores cognitivos que proceden directamente de la teoría de la depresión de Beck (abstracción selectiva, generalización, catastrofismo y personalización). Si las distorsiones cognitivas auto-sirvientes tienen una función auto-protectora, las distorsiones cognitivas auto-humillantes actúan, por el contrario, internalizando la culpa, devaluando la propia auto-imagen y fomentando actitudes dañinas para uno mismo, por lo que típicamente se asocian a las respuestas emocionales internalizantes de ansiedad y depresión (Peña y Andreu, 2012). Numerosos estudios muestran que también parecen estar relacionadas con la conducta agresiva y antisocial (Blount, 2012; Cate, 2011; Shoal y Giancola, 2005).

Finalmente, para evaluar las distorsiones cognitivas auto-sirvientes, Barriga, Gibbs, Potter y Liau (2001) elaboraron una medida de autoinforme, el cuestionario **HIT-Q** (*How I Think Questionnaire*), basándose en la tipología de cuatro categorías propuesta por Barriga y Gibbs (1996). A partir de ese momento han proliferado los estudios empíricos que han tratado de establecer las relaciones entre las distorsiones cognitivas auto-sirvientes y la conducta antisocial

(agresiva, delictiva o externalizante, según las diferentes terminologías empleadas), evidenciándose un importante y generalizado soporte empírico sobre tal asociación, como se muestra en el meta-análisis realizado por Rojas (2013). Este cuestionario se incluye como instrumento de evaluación.

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES

4.1. Pensamiento distorsionado y conducta violenta: los procesos cognitivos distorsionados moduladores de la agresividad (2 sesiones)

Actividad 1. Recordando A-B-C-D.

Actividad 2. Pensamiento distorsionado y conducta violenta. Anexo 1 y 2.

4.2. Déficits en el procesamiento de la información (4-5 sesiones)

4.2.1. Análisis de los pasos previos a la emisión de la respuesta disfuncional

Actividad 3. Analizando respuestas violentas. Anexo 3.

4.2.2. Estructuras mentales latentes y su relación con la predisposición a la violencia (creencias)

Actividad 4. Autoestima y violencia. Anexo 4.

Actividad 5. Las creencias. Anexo 2 y 5.

Actividad 6. Creencias sobre el uso de la violencia. Anexo 6.

4.2.3. Distorsiones cognitivas y comportamiento agresivo (errores)

Actividad 7. Las gafas.

Actividad 8. La jirafa. Anexo 8.

Actividad 9. ¿Cómo es mi pensamiento? Anexo 7.

4.2.4. Papel de los mecanismos de defensa en el mantenimiento de la violencia (justificaciones)

Actividad 10. Justificaciones. Anexo 9.

4.3. Base motivacional de la conducta violenta: agresión proactiva/reactiva (1-2 Sesiones)

Actividad 11. ¿Qué motiva mi conducta agresiva? Anexo 10.

4.1. Pensamiento distorsionado y conducta violenta

Actividad 1. Recordando A-B-C-D

Para comenzar esta unidad, vamos a recordar algunos conocimientos que ya tenemos de unidades anteriores. Si os acordáis decíamos que, en general, el hecho de sentir ira, ansiedad, tristeza o alegría ante una determinada situación depende de nuestra interpretación, del significado que le demos a lo que nos ocurre. Por tanto, lo que determina nuestras

Unidad 4. Los procesos cognitivos en la conducta agresiva: Creencias, esquemas y distorsiones

emociones y conductas no es la realidad en sí misma, ni siquiera las situaciones o los sucesos que experimentamos, sino como los evaluamos cada uno de nosotros; es decir, lo que pensamos de nosotros mismos, de los demás y de la realidad.

Habréis comprobado en numerosas ocasiones cómo al compartir algo que os preocupa con alguien, ésta persona puede daros un punto de vista totalmente distinto al vuestro. El hecho en sí no cambia, pero la interpretación que hacéis uno y otro puede ser del todo distinta.

En esta unidad vamos a profundizar en la importancia que tienen nuestros pensamientos, nuestras creencias y el modo que tenemos de interpretar la realidad en la utilización de la violencia.

Vamos a detenernos en una situación que todos conocéis para ver cómo vuestra reacción está determinada por el pensamiento o interpretación de la situación y la emoción que está presente en ese momento:

| SITUACIÓN | PENSAMIENTO | EMOCIÓN | ACCIÓN |
|--|-------------|---------|--------|
| Llevo un rato en la cola del economato y de repente aparece otro interno que se coloca delante de mí | | | |

Analizamos en grupo las respuestas de cada uno de los miembros para reforzar la relación existente entre los tres componentes de la respuesta.

Muchas veces tendemos a pensar que nuestra forma de interpretar la realidad es la única, correcta y verdadera. Sin embargo, ¿qué solemos pensar de las opiniones distintas a la nuestra? ¿Nos gustan?



Ideas/recomendaciones

Se procurará que los contenidos teóricos sean expuestos de modo sencillo, didáctico y asequible a los internos.

Acceder a los pensamientos puede resultar una tarea compleja y extenuante para el terapeuta. Se proponen varias preguntas que pueden ayudar a acceder a los pensamientos relacionados con la agresividad: ¿qué te rondaba por la cabeza antes de sentirte agresivo? ¿Qué te decías a ti mismo? ¿Qué pensabas de la situación mientras sentías agresividad? ¿Cómo lo estabas interpretando? ¿Qué conclusiones extraes de aquello?

Puede resultar útil anotar las respuestas en la pizarra para poder utilizarlas posteriormente. Observaremos que muchas de estas respuestas se sustentan en creencias erróneas sobre el uso de la violencia y la base motivacional de ésta.

*Adaptado de Kassiove H. y Trafate R. *El manejo de la agresividad: manual de tratamiento completo para profesionales*. 2002.

Actividad 2. Pensamiento distorsionado y conducta violenta

Se entrega al grupo el **anexo 1** pensamiento distorsionado y conducta violenta, para trabajar en sesión la dinámica propuesta. Tras el debate grupal el terapeuta insiste en la importancia de la interpretación de los acontecimientos en nuestras respuestas.

Vemos como ante la misma situación existen diferentes interpretaciones, que darán lugar a distintos pensamientos y éstos serán los que influyan en generar emociones y comportamientos diferentes. Depende de la perspectiva, es como si cada uno miráramos la vida con gafas de diferentes colores y diferentes graduaciones ¿veríamos todos lo mismo?

Pensad en alguna de las situaciones que habéis vivido y a la que os hayáis enfrentado de forma violenta o que hayáis experimentado el deseo/necesidad de hacerlo. ¿Qué ideas se te pasaban por la cabeza en aquel momento? Estas ideas son el pensamiento. Y el resto, ¿qué valoración hacéis vosotros de esa situación?

Se realiza análisis grupal de las respuestas aportadas por los internos tratando de promover la aparición de sesgos en el procesamiento, distorsiones, etc., con los que comenzar a detectar esquemas latentes.

Apoyándonos en la actividad anterior proponemos al grupo la identificación de creencias, interpretaciones y justificaciones en los relatos de episodios violentos.

Una vez comprobado que se han entendido las ideas básicas (entregadas en el anexo tras la actividad anterior) se realiza la actividad propuesta en el **anexo 2**. (Puede ser realizada en tres momentos diferentes de la unidad. Así, en esta actividad los internos responderían solamente en la columna interpretaciones, dejando las otras dos para aquellas actividades en las que se abordan contenidos relativos a creencias y justificaciones).



Ideas/recomendaciones

La dinámica de esta segunda actividad puede realizarse de varios modos. Puede abordarse de modo grupal, en la sesión y por escrito, anotando cada participante una situación. También puede recurrirse a autorregistros. Otra modalidad sería la de tarea intersesión, pidiendo que reflexiones tales como:

- Describe un episodio violento que recuerdes. Trata de aportar todos los detalles que puedas sobre cuándo sucedió, quién estaba presente, etc.
- Explica qué se te pasaba por la cabeza antes de comportarte de modo violento.
- ¿Qué pensabas después?

En el anexo 2, pondremos el foco de atención de los participantes en cómo suele resultar más difícil para ellos encontrar justificaciones en el comportamiento violento ajeno, pero más fácil detectar los errores de pensamiento y las creencias que lo sustentan en el otro. Esta realidad nos servirá para abordar el sesgo egocéntrico.

4.2. Déficits en el procesamiento de la información

Comenzaremos este segundo punto de la unidad generando debate en el grupo. El objetivo es conseguir poco a poco acercarlos a los errores en la interpretación de las situaciones sociales, a las creencias que sustentan su conducta disfuncional y a las excusas que emplean para seguir utilizándola. Para ello, podemos iniciar el debate grupal a través de preguntas:

¿Recordáis alguna situación en la que habéis solucionado un conflicto de forma agresiva y luego os habéis arrepentido?

¿Qué es lo que provocó después que pensarais que os habíais equivocado?

¿Por qué creéis que usasteis la violencia y no cualquier otra respuesta no agresiva?

4.2.1. Análisis de los pasos previos a la emisión de la respuesta disfuncional

Introducimos el **Modelo de Procesamiento de la Información Social** (Crack y Dodge, 1994) planteando los pasos cognitivos previos a la respuesta que las personas llevan a cabo a la hora de afrontar una situación social.

Para la explicación podemos utilizar las situaciones planteadas por los internos en los contenidos previos.

Según el modelo del Procesamiento de la Información Social, las personas a la hora de enfrentarnos a una situación social (en la que están presentes otras personas), llevamos a cabo una serie de pensamientos o pasos cognitivos/mentales previos a la emisión de la respuesta o acción.

Ya hemos visto como cada persona interpretamos la realidad de diferente forma, cada uno vemos la vida con diferentes gafas. En la forma de responder a esas situaciones están interactuando distintos factores que ya hemos visto: la forma de interpretar la situación, las creencias que sobre un tipo de respuesta que podemos dar que tengamos cada uno, y el modo en que justificamos ese estilo de afrontar/ responder y que hace que lo mantengamos en situaciones similares. Sin embargo, debemos de tener en cuenta que en este proceso influyen también aspectos internos: las capacidades biológicamente determinadas y los recuerdos de experiencias pasadas.

Estaréis de acuerdo con que la situación de pasar delante de un perro furioso no generará la misma respuesta en alguien a quien de pequeño le haya mordido un perro que a alguien que no haya tenido ningún problema en este sentido o que, incluso, sea amante de los perros.

Pasamos ahora a analizar los pasos que conlleva el procesamiento de la información:

- 1. Codificación de señales internas y externas:** *Se trata de transformar mentalmente la información que recibimos a través de los sentidos, cada persona prestamos atención a diferentes aspectos en las situaciones.*
- 2. Interpretación y representación mental de esas señales:** *las señales no son interpretadas de igual manera por todas las personas. Como hemos dicho anteriormente dependerá de su sistema de valores, sus creencias, etc.*
- 3. Selección de una meta:** *se establece una solución a la que queremos llegar.*
- 4. Acceso a alternativas de respuesta:** *se valoran las distintas opciones de respuesta en función de las consecuencias que valoremos que puede tener.*
- 5. Elección de la respuesta:** *elegimos aquella respuesta que, tras analizarla, consideramos más adecuada.*
- 6. Dar la respuesta elegida:** *puesta en marcha de la respuesta.*

Se entrega el **anexo 3**, se resuelven dudas.



Ideas/recomendaciones

Se procurará que la explicación teórica sea lo más accesible en cuanto a contenidos y conceptos. Se ha de insistir en la secuencia que nos guía en la emisión de respuestas, de manera que el debate gire en torno a la identificación y comprensión de los contenidos.

Puede resultar de interés insistir en el análisis de situaciones reales vividas por los participantes, a través de autorregistros, preguntas etc., más que en un análisis teórico abstracto. Se procurará que las situaciones aportadas en las actividades sean relevantes y supongan expresiones agresivas intensas y/o graves.

Actividad 3. Pensamiento distorsionado y conducta violenta

Volvamos sobre la situación en la que os comportasteis de modo violento o podemos pensar en otra distinta. Vamos a analizarla en base a los pasos a los que acabamos de hacer referencia.

Se procede de modo grupal al análisis a través del siguiente registro.

| Situación en la que nos fijamos | ¿Qué interpreto o entiendo? | ¿Qué quiero conseguir? | ¿Qué alternativas tengo para conseguirlo? | ¿Qué respuesta elijo como adecuada? | ¿Qué hago? |
|---------------------------------|-----------------------------|------------------------|---|-------------------------------------|------------|
| | | | | | |

Tras realizar este análisis, ¿consideráis que esa es la respuesta más adecuada que podáis haber llevado a cabo? ¿Qué consecuencias ha tenido para ti? ¿Y para la otra/s persona/s implicada/s en el conflicto?

En el caso de pensar que no ha sido la respuesta más adecuada, ¿en qué paso de los que hemos visto creéis que habéis fallado?

Pasemos ahora a plantear el conflicto en el grupo. Analizaremos paso por paso el procesamiento o elaboración de la información, intentando ahora sí, llegar a una solución no violenta y que consideremos eficaz.

4.2.2. Estructuras mentales latentes y su relación con la predisposición a la violencia (creencias)

Llegados a este momento de la unidad, se habrá observado en el grupo la idea de que hay tantos conflictos como soluciones posibles. Habremos visto en las sesiones como cada uno de nosotros somos capaces de emitir respuestas distintas ante una misma situación. No obstante, el objetivo común a todos nosotros es tratar de llegar en todos los casos a soluciones que no sean violentas.

Unidad 4. Los procesos cognitivos en la conducta agresiva: Creencias, esquemas y distorsiones

Hemos visto como cuando nos enfrentamos a una situación donde hay más personas, el tipo de respuesta que desarrollemos tiene que ver en gran medida con el modo en que procesamos/elaboramos la información que llega a nuestro cerebro a través de los sentidos, es decir de cómo le damos significado. Además de la interpretación, hemos visto que también tiene influencia el "repertorio" con el que contamos, nuestro diseño "de serie". Ahí se engloban distintos factores individuales: el tipo de educación que hemos recibido, nuestra propia manera de ser, el sistema de valores que nos ha sido inculcado y que hemos ido modulando a lo largo de nuestra vida, las creencias que hemos ido forjando y las propias experiencias vitales a partir de las cuales hemos sacado conclusiones.

Actividad 4. Autoestima y violencia

Todos los que estáis aquí habéis desarrollado en vuestra vida más de una vez respuestas agresivas a la hora de solucionar conflictos. Algunas de ellas ya las hemos analizado a lo largo de estas sesiones.

Os pido ahora que penséis en vuestra forma de ser, en vuestra personalidad. Si os preguntara que os definiérais en pocas palabras ¿Cuáles elegiríais?

Se realiza tormenta grupal tratando de promover un amplio repertorio de adjetivos que serán anotados en la pizarra.

Es posible que observemos en las verbalizaciones del grupo una desviación del autoconcepto real, que tiendan a valorarse ante los demás de forma positiva: "amigo de mis amigos, muy familiar, buena gente con aquellos que se lo merecen, tranquilo si no me buscan las vueltas...".

Se trata de guiar este análisis hacia rasgos como impulsividad, baja autoestima, búsqueda de sensaciones, entre otras.

El Modelo de Procesamiento de la Información Social nos ha permitido analizar los déficits que aparecen en los pasos previos a la emisión de cualquier respuesta. Estos seis pasos se corresponden con acciones del pensamiento inmediato. Sin embargo, hemos comprobado también como nuestra personalidad, nuestra autoestima y nuestras creencias tienen que ver en gran medida con el patrón habitual de solución de conflictos que empleamos.

Explicamos brevemente la diferencia entre Autoconcepto y Autoestima y la influencia que ejerce la disonancia entre ambas en el desarrollo del comportamiento agresivo y su mantenimiento como respuesta a la solución de conflictos (si se considera necesario se entrega a modo informativo el **anexo 4**).

Actividad 5. Las creencias

Hasta este momento estamos analizando aquellos factores más importantes que están influyendo en que hayáis empleado la violencia a la hora de resolver conflictos. Una vez que entendamos "de qué partimos" nos resultará más fácil analizar "el por qué" de las acciones violentas. Hemos visto como el modo de interpretar los acontecimientos influye en las respuestas que emitimos. ¿Creéis que nuestras creencias influyen en la interpretación de acontecimientos? ¿Por qué?

Iniciamos esta actividad volviendo sobre el **anexo 2**. Ahora nos vamos a centrar especialmente en las creencias. Los internos responden a la columna sobre creencias (puede que se haya cumplimentado inicialmente todo el registro). Vemos como en este ejercicio habéis respondido o respondisteis varias creencias que pensáis que tenían los protagonistas de estas situaciones.

Pero... ¿Qué son las creencias?

Las creencias son ideas profundas que tenemos sobre nosotros mismos, el mundo, los otros. Algunas son muy importantes y se sostienen con mucha convicción.

A partir de respuestas aportadas por los internos en la actividad del anexo 2 se promueve la reflexión a través de preguntas como *¿Qué pensamientos tiene una persona que mantiene esa creencia? ¿Cómo son esos pensamientos? ¿Positivos, negativos, realistas, distorsionados?* Se pretende concluir cómo cuando nuestras creencias son negativas/hostiles sustentan pensamientos distorsionados y un sesgo hostil en el procesamiento de la información que puede precipitar la conducta agresiva.

Para llevar a cabo una explicación teórica sencilla de las ESTRUCTURAS MENTALES LATENTES y su relación con la predisposición a la violencia, haremos uso del **anexo 5**.

Tras la lectura del anexo se pregunta a los internos *¿Cómo serán las relaciones personales de esta persona del ejemplo? ¿Cómo se comportará?* Se insiste en cómo se produce un círculo vicioso que mantiene y confirma constantemente nuestras creencias haciendo que cada vez estén más arraigadas.

**Ideas/recomendaciones**

Resultará de interés como actividad entre sesiones realizar esta misma tarea con los registros/ episodios de los internos realizados en sesiones anteriores. Generalmente serán capaces de identificar en estos registros pensamientos y se les pedirá que identifiquen sus creencias.

Actividad 6. Creencias sobre uso de la violencia (adaptado del Programa de tratamiento educativo y terapéutico por maltrato familiar ascendente. Comunidad Autónoma de Madrid)

Ya hemos visto que tenemos creencias sobre los distintos aspectos de la vida y las personas, en esta actividad vamos a continuar con la identificación de las creencias sobre el uso de la violencia.

Para ello se emplearán los ejemplos propuestos en el **anexo 6** y el interno contestará si está o no justificada la violencia en ese caso, aportando argumentos en su respuesta. En debate grupal el terapeuta a través del dialogo socrático guiará al grupo en la identificación de las creencias que sustentan sus respuestas.

4.2.3. Distorsiones cognitivas y comportamiento agresivo (errores de interpretación)

Antes de iniciar los contenidos sobre distorsiones los internos cumplimentarán el cuestionario HIT (**anexo 7**) que nos servirá posteriormente para evaluar sus propias distorsiones auto-sirvientes dada la evidencia que las relaciona con la conducta agresiva. (Se entiende adecuado cumplimentar el cuestionario al inicio de la sesión).

Ya hemos visto al inicio de la unidad que todos no tenemos las mismas gafas de ver la realidad.

Actividad 7. Las gafas

Se propone al grupo que miren a su alrededor con unas gafas (graduadas de otros, con cartulina y ralladas, etc.). En una lluvia de ideas, recogemos las impresiones de los participantes cuando están usando esas gafas deformadas. Las vamos anotando en la pizarra. El objetivo es que se vayan acercando a partir de términos como "borroso", "mal", "deformado" al concepto de DISTORSIÓN.

Como hemos visto, los esquemas latentes/ creencias de los que disponemos son estructuras de pensamiento que están muy presentes en la percepción de la realidad, en su codificación, organización, almacenamiento y recuperación de la información del entorno. Si os acordáis del ejemplo sobre la persona que creía que la gente es mala por naturaleza esta creencia era un "filtro" forjado a partir de la experiencia individual, aquella parte de la realidad que coincide con este filtro será analizada mientras que la información que sea diferente o contraria a ese filtro (a aquello en lo que creemos) será ignorada y olvidada. Ya hemos hablado del círculo vicioso que mantiene las creencias y de su relación con nuestros pensamientos.

¿Esto significa que siempre cometemos errores al interpretar la realidad?

La respuesta es Sí. Sin embargo, este es un proceso natural en el ser humano. Tiene lugar de este modo por un principio básico de "economía cognitiva", de facilitarnos las cosas ya que de lo contrario sería imposible vivir el día a día que explicaremos con la siguiente dinámica.



Ideas/recomendaciones

Nuestra intención no será tanto que recuerden conceptos técnicos como distorsión cognitiva, procesamiento de la información o nombres concretos de distorsiones. El objetivo fundamental es que tomen conciencia de que distorsionar la realidad es un fenómeno normal en el ser humano y que en esa distorsión basamos, en muchos casos, nuestro comportamiento erróneo. Se trata de lanzarles la idea de que, en ocasiones, nuestro pensamiento "nos juega malas pasadas": generalizamos, extraemos conclusiones precipitadas, minimizamos la importancia de nuestra actuación, etc.

Actividad 8. La jirafa

Pensad en la figura de una jirafa. ¿Ya? ¿La tenéis todos?

*Si os preguntara cuando fue la primera vez que asociasteis un dibujo o una fotografía a la palabra jirafa seguramente no sabrías responderme. Lo que tenemos claro es que fue hace muchos años. En poco tiempo, la idea de jirafa se había instaurado en nuestro repertorio mental de manera que en cuanto veíamos una identificábamos automáticamente su nombre. Esto se produce así hasta el punto de que, a día de hoy, solo con alguna noción de lo que es una jirafa, evocamos su recuerdo y su nombre. Si ahora os enseño esta foto, ¿qué veis? (se muestra al grupo el **anexo 8**).*

Efectivamente, una jirafa.

Sin embargo, ¿me podéis decir de qué color eran los árboles? ¿Había nubes en la foto? ¿Cuántas patas tenía la jirafa? ¿Había más animales? ¿Y humanos?

Vuestra mente ha ido directamente a lo que habéis considerado importante y familiar, no habéis reparado en otra información.

Esto es lo que de alguna manera ocurre en la interpretación de la realidad de nuestro día a día: nos centramos en aquello que consideramos importante y que esté de acuerdo con nuestro filtro mental, sin tener en cuenta o descartando conscientemente otras informaciones. Como hemos dicho nuestra mente usa atajos porque no puede atender a toda la información que recibe de los sentidos. Esto nos permite vivir pero supone un "riesgo" ya que, en esta pérdida de atención, es donde cometemos errores.

Sin embargo, las gafas que usamos para ver la realidad, no siempre funcionan adecuadamente. Nuestro filtro puede haberse deformado. Esto dará lugar a fallos en el procesamiento de la información y, en consecuencia, a una interpretación distorsionada de la realidad.

Nuestras creencias son las que actúan como filtros y se relacionan con los pensamientos. ¿Os acordáis del ejemplo? ¿Cómo eran los pensamientos de esa persona? Diremos que eran distorsionados. A este tipo de pensamientos les llamamos distorsiones cognitivas porque son interpretaciones erróneas de la realidad. En el ámbito del comportamiento agresivo, estos procesos tienen un papel importante ya que facilitan los conflictos interpersonales al proporcionar en muchos casos una visión negativa del entorno social.

Entre las distorsiones más relacionadas con el comportamiento agresivo destacan:

- **PERSONALIZACIÓN:** el individuo interpreta las acciones de los demás como si estuvieran específicamente dirigidas contra él.
- **SELECTIVIDAD:** es cuando la persona se centra solo en aquellos aspectos de la situación que concuerdan con sus pensamientos distorsionados e ignora toda la información que contradice los mismos.
- **INTERPRETACIÓN INCORRECTA DEL MOTIVO:** la persona que se comporta agresivamente en el conflicto, puede interpretar las intenciones que en principio son neutras, o incluso positivas, como manipuladoras o maliciosas.
- **GENERALIZACIÓN:** para el agresor, las confrontaciones son la regla y no la excepción. Por ejemplo "todo el mundo está contra mí".
- **NEGACIÓN:** es cuando la persona automáticamente responsabiliza a los demás de la violencia, mientras que él asume un papel inocente. Su negación puede ser tan rotunda, que puede llegar a olvidarse de haber participado en el conflicto violento. Un ejemplo es, cuando debe enfrentarse a las autoridades y hay testigos que le involucran en un altercado, minimiza toda provocación por su parte.

Actividad 9. ¿Cómo es mi pensamiento? (adaptado del Programa de tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores. Comunidad Autónoma de Madrid)

Habéis rellenado al inicio un cuestionario que nos va a ayudar a identificar estos pensamientos distorsionados de los que hemos hablado.

Se entrega al grupo la clave de corrección del cuestionario HIT del **anexo 7** indicando que sumen las puntuaciones para cada distorsión. Se puede representar un perfil de distorsiones para cada interno.

Tras la corrección cada interno identificará que tipo de distorsiones son las más numerosas y qué tipo de pensamientos son los que más le caracterizan.

Unidad 4. Los procesos cognitivos en la conducta agresiva: Creencias, esquemas y distorsiones

Se realiza análisis y debate grupal mediante las técnicas cognitivas adecuadas tratando de realizar la refutación y confrontación de este tipo de pensamientos. Se pretende promover un pensamiento más flexible.



Ideas/recomendaciones

A lo largo de estas sesiones hemos hablado de ideas, pensamientos y creencias. Como sucederá a la hora de abordar los valores, no debemos de intentar crear en el interno la sensación de que sus creencias son malas o sus pensamientos erróneos. Se trata de que analicen como sus pensamientos se relacionan con la conducta violenta y promover su cuestionamiento y sustitución por otros más flexibles, menos hostiles y, en definitiva, que le conduzcan a conductas más adaptadas y que promuevan bienestar psicológico.

No se recomienda que las sesiones acaben siendo un mero aprendizaje de contenidos teóricos sobre qué son las distorsiones cognitivas y sus tipos, sino una auténtica internalización del debate socrático.

La práctica prolongada en la detección de pensamientos hará evidente la presencia de esquemas que contienen creencias básicas. Detectadas estas creencias, se animará a que el participante se las cuestione como si fuesen hipótesis de trabajo. Esta tarea puede generar temores y resistencias ya que estos esquemas suponen formas básicas de procesar la información que se establecen en etapas tempranas de la vida; son el modo en que hemos aprendido a entender el mundo y a nosotros mismos. Desde esta perspectiva el/la interno/a percibe los esquemas como su "personalidad". Hay que ser cauto a la hora de intervenir, pues puede entender que le estamos pidiendo que cambie su personalidad y deje de ser él mismo. Trataremos de que estos esquemas resulten menos preponderantes pero no de eliminarlos.

Algunas estrategias útiles propias de la terapia cognitiva para favorecer el cuestionamiento y reestructuración cognitiva son:

Descentramiento: esta técnica persigue que el interno deje de verse como el centro de atención de los demás y que esa capacidad de leer el pensamiento no es tal. Pueden diseñarse experimentos que permitan refutar sus ideas.

Técnica de la flecha descendiente: consiste en hacer preguntas sucesivas sobre el significado de sus afirmaciones. Es importante usarlo con delicadeza para que el interno no sienta burla o acoso.

Reatribución: Se trata de ayudar al interno a reasignar de modo más equitativo y realista la responsabilidad a cada una de las partes implicadas en un suceso. Es especialmente útil para abordar la tendencia a la culpabilización y atribución externa.

Búsqueda de interpretaciones y soluciones alternativas: Buscar junto con el interno explicaciones alternativas a los pensamientos que plantea. Una técnica útil es la de las dos columnas en la que se divide un folio en dos mitades colocando en un lado la interpretación problemática que se quiere modificar y en el lado contrario las explicaciones alternativas que el interno vaya generando. Esta técnica es útil para clarificar problemas definiéndolos exhaustivamente y tras ello generar nuevas alternativas de solución. Cuestionar la evidencia o las pruebas consiste en preguntas del tipo ¿Qué pruebas tengo de que...?

4.2.4. Papel de los mecanismos de defensa en el mantenimiento de la violencia (justificaciones)

Actividad 10: Justificaciones (adaptada del Programa de tratamiento educativo y terapéutico por maltrato familiar ascendente. Comunidad Autónoma de Madrid)

Se pretende promover la introspección referente a los comportamientos violentos que han tenido los participantes a través del análisis de sus propias cadenas conductuales sobre cada una de sus conductas agresivas: la más reciente, la más intensa, la que mejor recuerda, etc. Además, vamos a intentar que sean conscientes de cómo estas conductas violentas han ido escalando con el paso del tiempo.

Se puede plantear como tarea previa entre sesiones una redacción en la que los participantes cuenten una situación de su vida en la que se haya comportado de manera violenta y elaborar un listado de cinco razones, como mínimo, que le llevaron a comportarse de esa manera con el fin de identificar los mecanismos de defensa.

Esta actividad puede realizarse con el delito violento por el que cumplen condena o el episodio más agresivo que recuerden. Puede utilizarse la tarea realizada en la Actividad 2 pensamiento distorsionado y conducta violenta.

Ya hemos visto que la violencia y la agresividad forman parte de la naturaleza humana; son muchas las personas que se manejan de forma violenta.

¿Por qué crees que es así? ¿Para qué sirve? Una posible razón es que una persona puede pensar que siendo violento se le respetará más. En cuanto a utilidad, alguien puede creer que ser agresivo al hablar, un jefe por ejemplo, consigue que sus empleados hagan lo que él pretende que hagan sin dar muchas explicaciones.

Poned vosotros más ejemplos.

¿Y todo lo que sirve lo ponemos en práctica? ¿Y por qué algo que piensas que te sirve para conseguir lo que quieres no lo haces?

El caso es que sirve, que es útil, que muchas veces no se nos ocurre nada mejor, que por eso la justificamos y la utilizamos, aunque a la larga puede que nos cause problemas.

Continuamos el diálogo socrático a través de preguntas del tipo: ¿Para qué sirve la violencia? ¿Por qué crees que es una estrategia útil? (ayuda a lograr objetivos).

¿Por qué no hacemos todo aquello que nos sirve para conseguir lo que queremos?

Continuamos el debate grupal centrándonos en los mecanismos de defensa. ¿Está justificada la violencia en ciertas ocasiones?

Volvemos sobre el **anexo 6** que hemos trabajado en las creencias. En él se respondía si estaba justificada la violencia. Estas respuestas nos servirán para identificar mecanismos de defensa.

El terapeuta expone los diferentes mecanismos de defensa, así como la relación que estos tienen con el mantenimiento de la violencia (**anexo 9**).

Una vez expuestos los contenidos teóricos se procederá a identificar en cada caso los mecanismos observados en la tarea procediendo a su reestructuración. Se fomentará el debate y la confrontación grupal. Se trata de ahondar en las estructuras y los mecanismos que sustentan las conductas agresivas.

Unidad 4. Los procesos cognitivos en la conducta agresiva: Creencias, esquemas y distorsiones

Acabaremos la actividad incidiendo en la gran cantidad de razones que pueden explicar o hacernos entender un comportamiento violento. Al finalizar se ha de plantear que, sea cual sea la razón que hay antes de un comportamiento violento, siempre hay una elección entre diversas alternativas y que ningún comportamiento viene dado porque sí.

Es fundamental trasladar la idea de que siempre existen otros modos de defender nuestros intereses.

Como hemos visto cuando una persona se comporta de manera violenta está tomando una decisión. Seguramente estará buscando unos fines, unas metas, unos objetivos (ya hablamos sobre ello en la unidad de metas y valores) sean cuales sean. La realidad es que, en ocasiones, la violencia nos puede ayudar a conseguir nuestros fines a corto plazo y, lógicamente, lo que hacemos es justificarla como algo necesario y que en algunas situaciones nos ayuda. Sin embargo, ¿te has fijado en que a largo plazo suele dar problemas?..

En resumen, la idea fundamental que debe trasladarse es que siempre que hay un comportamiento violento de alguna forma hay una decisión y, por tanto, la persona es responsable. Y siempre que hay responsabilidad hay posibilidad de cambio. Además, debido a que es una decisión que la persona toma libremente, nunca se pueden justificar dichos comportamientos, dadas las consecuencias negativas que se derivan de los mismos tanto a corto como a largo plazo.

4.3. Base motivacional de la conducta violenta: agresión proactiva y reactiva

Como ya se ha visto, el Modelo de Procesamiento de la Información Social concibe las conductas agresivas como el resultado de *déficits* en los diferentes pasos del procesamiento de la información social, fundamentalmente una propensión a atribuir intenciones hostiles al comportamiento de los demás (*déficit* en el paso segundo de interpretación de señales) o una tendencia a evaluar más positivamente las soluciones agresivas (paso quinto de elección de la respuesta). Lo importante es que cada uno de estos *déficits* daría lugar a un patrón de agresividad diferenciado: la atribución hostil desencadenaría una **agresividad reactiva** y la evaluación favorable de la agresión una **agresividad proactiva**.



Ideas/recomendaciones

El terapeuta ha de estar atento y desarrollar la idea de que, incluso aunque la violencia fuese útil en algunas ocasiones, esto no debe conectarse con el hecho de que sistemáticamente se esté justificando.

La noción que debe quedar clara al plantear esta actividad es la función que cumplen las justificaciones.

Es necesario trasladar la idea de que éstas son las “mentiras” que nos decimos a nosotros mismos para no sentirnos tan mal. Cuando alguien agrede sabe que eso está mal y, por tanto, lo justifica para reducir el malestar que produce el saber que ha hecho algo que está mal. Sin embargo, estas justificaciones no son más que excusas.

La idea que debe trasladarse en esta actividad y a lo largo de todo el programa es que, si bien existen razones que nos ayudan a ENTENDER por qué en determinados momentos alguien puede ser agresivo, no existe ningún motivo que nos lleva a JUSTIFICARLO.

Actividad 11. ¿Qué motiva mi conducta agresiva?

Llegados a este punto ya disponemos de una explicación más amplia que nos permite entender por qué elegís la conducta agresiva con mayor frecuencia entre las distintas opciones de respuesta ante un conflicto. De alguna manera, habéis aprendido a comportaros así y habéis elegido seguir haciéndolo a lo largo de vuestra vida, reforzando continuamente el modo de comportamiento creado inicialmente.

Hemos visto como al elegir la respuesta tenemos en consideración los objetivos, las metas, lo que quiero conseguir. Todo ello es lo que nos motiva, lo que nos mueve a comportarnos de ese modo y no de otro.

Se trabaja sobre las historias basadas en hechos reales del **anexo 10**. Estas tratan de ofrecer diversidad de situaciones siendo el terapeuta quien decida cuales de ellas utilizar o si resulta más adecuado emplearlas todas. Esta actividad puede realizarse como tarea entre sesiones asignando a cada participante una historia diferente.

Se realiza análisis grupal de las diferentes narraciones del anexo anotando el terapeuta las respuestas en dos columnas tratando de diferenciar agresión proactiva y agresión reactiva. Se promoverá el debate y reflexión grupal guiando a través de preguntas como: *si tras estos hechos preguntamos a la persona porque hizo esto... ¿Qué crees que contestaría? ¿Qué pensaba? ¿Qué sentía?... ¿Qué quería conseguir?*

Apoyándonos en lo aportado por los internos explicamos los tipos de agresión:

- **La agresión reactiva:** incluiría una serie de actos agresivos desencadenados básicamente como reacción a una agresión, provocación o amenaza percibida (también llamada agresión colérica). Se interpreta que el comportamiento de una persona es hostil o malintencionado y pretende provocarnos o hacernos daño. La motivación primaria es dañar a la víctima.
- **La agresión proactiva:** incluiría una serie de actos agresivos puestos en marcha intencionalmente para resolver conflictos o dificultades en la comunicación, para conseguir beneficios, recompensas o refuerzos valorados por el agresor y que no implican que la motivación primaria sea hacer daño a la víctima. En estos casos justificamos o aceptamos el uso de la agresión como forma normal de resolver los problemas. Tiene un componente instrumental.

Podemos señalar que existe un modo mixto que mezcla características de ambas. Se trata de que la explicación sea clara y operativa.

¿Qué tipo de agresión es más frecuente cuando os sentís enfadados?

¿Qué pretendemos conseguir cuando nos comportamos de forma violenta?

¿Qué tipo de agresión es más frecuente en ti?

¿Por qué creéis que es así?

Del mismo modo que en la actividad sobre mecanismos de defensa ahora los internos realizan el análisis de su propia violencia a través de los registros o episodios violentos de sesiones anteriores tratando de identificar la base motivacional de sus comportamientos agresivos. Cuanto mayor sea la variedad de conductas analizadas mayor será la identificación de las motivaciones que subyacen mejorando el cumplimiento de objetivos.



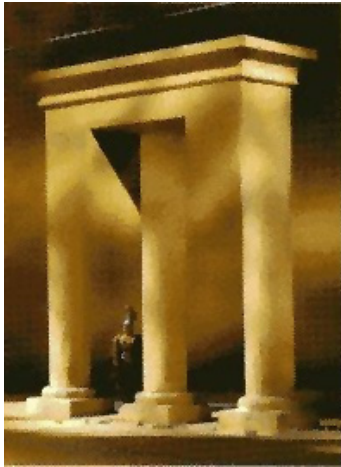
Ideas/recomendaciones

El terapeuta puede utilizar los resultados del cuestionario *RPQ Agresión Reactiva-Proactiva*, recomendado como herramienta de evaluación en la Unidad 1, para contrastarlos con las opiniones subjetivas de cada interno en esta actividad.

5. ANEXOS

Anexo I. Pensamiento distorsionado y conducta violenta

¿Qué observamos en las siguientes imágenes?



¿Dos o tres columnas?



¿Joven o anciana?

Si la situación a analizar es la misma ¿A qué creéis que se deben estas diferencias a la hora de interpretarla?

La forma que tenemos cada uno de nosotros de entender el mundo depende de varios factores: la educación que hemos recibido, nuestras creencias, experiencias previas que vamos acumulando a lo largo de la vida así como de la interpretación personal que realizamos de las situaciones. Es como si la realidad la miráramos cada uno de nosotros con gafas de diferentes colores.



Unidad 4. Los procesos cognitivos en la conducta agresiva: Creencias, esquemas y distorsiones

Sin perder de vista que todos y cada uno de esos factores a los que hemos hecho referencia son relevantes, en esta unidad nos centraremos en concreto en los procesos cognitivos que modulan la conducta agresiva y que podemos agrupar en tres categorías:

- **Las actitudes o creencias** que sustentan la conducta agresiva: *aquello que me hace creer que la violencia es útil.*
- **Errores en la interpretación** de situaciones interpersonales: *aquello que me hace ver siempre como malintencionados los comportamientos de los otros.*
- Excusas o justificaciones en la explicación del propio comportamiento agresivo: *aquello que me permite actuar de forma agresiva sin sentirme mal por ello.*

Anexo 2. Nuestra interpretación de la realidad

Cada uno de los siguientes ejemplos representan situaciones en las que se ha usado la violencia como respuesta de afrontamiento. Identifica qué tipo de creencias consideráis que pueden sustentar el uso de la violencia para el protagonista, así como los errores de interpretación y las justificaciones.



1. "Juan no deja de darle vueltas a lo que pasó el otro día, no se explica cómo sucedió y piensa que podría haberse metido en un buen lío. El sábado por la noche fue a la discoteca con sus amigos y su novia. Estando allí, un chico empezó a hablar con su novia, no había dejado de mirarla en toda la noche. Cada vez que él se alejaba, el otro aprovechaba para hablar con ellas. Juan empezó a sudar, se encontraba acelerado, nervioso, pensaba que ese chico quería reírse de él, que no le caía bien, que se iba a aprovechar de su novia. Su estado era tal que llegó a agredirle, dándole un empujón y advirtiéndole que no volviera a acercarse a su novia."

| Creencias o pensamientos que llevan al protagonista a usar la violencia | Errores o equivocaciones que comete el protagonista en la interpretación de la situación | Cómo justificaría el protagonista su acción |
|---|--|---|
| | | |

2. "Antonio es una persona cuya familia tiene problemas económicos y no puede proporcionar a sus hijos los caprichos que le gustaría y que cree que tienen que tener todos los niños. Tras solicitar nuevamente en la empresa que aumenten el sueldo, el jefe se niega indicando que se encuentra en una situación económica delicada y que, de momento, no es posible. Antonio se enfada mucho, se pone muy nervioso y da un gran empujón a su jefe que cae al suelo".

| Creencias o pensamientos que llevan al protagonista a usar la violencia | Errores o equivocaciones que comete el protagonista en la interpretación de la situación | Cómo justificaría el protagonista su acción |
|---|--|---|
| | | |

Unidad 4. Los procesos cognitivos en la conducta agresiva: Creencias, esquemas y distorsiones

3. "Tomás acaba de salir de la cárcel hace un par de meses. Se ha tirado una temporada larga en prisión y ahora le toca sentar las bases para empezar una vida prácticamente desde cero. Está bastante decepcionado: no encuentra trabajo, le habían dicho que con lo de la crisis las cosas están mal pero no sabía que tanto. Además, por el tipo de vida que ha llevado, a él le falta mucha experiencia laboral. A todo esto hay que añadir que se ha quedado sin amigos, de los pocos que tenía ya no sabe nada de ninguno porque no se han puesto en contacto con él durante su condena. Se siente muchas veces solo y sobrepasado por la situación. Hoy está llegando a casa tarde. Ha tenido un día de perros (echando currículos de un lado a otro, bajo la lluvia, gastando dinero que ha tenido que pedir a su madre para renovarse el carné de conducir, iba a apuntarse a algún curso del SEPE pero no hay plazas). Le estaba esperando el casero del piso en el que vive. Le comenta que lo siente pero que tiene que marcharse del piso. Ha encontrado a una pareja que se lo alquila por más dinero y además le van a pagar al día no como él. Para Tomás esta es la gota que ha colmado el vaso hoy. Intenta al principio hablar tranquilo, pero se le va de las manos. Acaba amenazando al casero e intimidándole. El casero llama a la policía".

| Creencias o pensamientos que llevan al protagonista a usar la violencia | Errores o equivocaciones que comete el protagonista en la interpretación de la situación | Cómo justificaría el protagonista su acción |
|--|---|--|
| | | |

Anexo 3. Analizando respuestas violentas

Según el modelo del **Procesamiento de la Información Social**, las personas a la hora de enfrentarnos a situaciones en las que están presentes otras personas, llevamos a cabo una serie de pasos previos a la realización de la respuesta/acción.

En la manera en que cada uno de nosotros respondemos a esas situaciones, están interactuando distintos factores que ya hemos visto: la forma de interpretar la situación, las creencias que sobre un tipo de afrontamiento determinado tengamos cada uno, y el modo en que justificamos ese estilo de afrontar y que hace que lo mantengamos en situaciones similares.

Sin embargo, debemos de tener en cuenta que en este proceso influyen también aspectos internos: las capacidades biológicamente determinadas y los recuerdos de experiencias pasadas.

Estaréis de acuerdo en que la situación de pasar delante de un perro furioso no generará la misma respuesta en alguien a quien de pequeño le haya mordido un perro que a alguien que no haya tenido ningún problema en este sentido o que, incluso, sea amante de los perros.

Pasamos ahora a analizar los pasos que conlleva el procesamiento de la información:

1. **Codificación de señales internas y externas:** las personas atienden selectivamente a determinados aspectos de la situación.
2. **Interpretación y representación mental de esas señales:** las señales no son interpretadas de igual manera por todas las personas. Como hemos dicho anteriormente dependerá de su sistema de valores, sus creencias, etc.
3. **Selección de una meta:** se establece una solución a la que queremos llegar.
4. **Acceso a alternativas de respuesta:** se valoran las distintas opciones de respuesta en función de las consecuencias que valoremos que puede tener.
5. **Elección de la respuesta:** elegimos aquella respuesta que, tras analizarla, consideramos más adecuada.
6. **Dar la respuesta elegida:** puesta en marcha de la respuesta.

Unidad 4. Los procesos cognitivos en la conducta agresiva: Creencias, esquemas y distorsiones



Pensad en una situación social que haya supuesto un conflicto con una persona o varias y en la que hayáis llevado a cabo una respuesta agresiva con la intención de solucionar el problema. Vamos a analizarla en base a los pasos a los que acabamos de hacer referencia.

| Situación en la que nos fijamos | Qué interpretamos o entendemos | Qué queremos conseguir | Qué alternativas tenemos para conseguirlo | Qué respuesta elegimos como adecuada | Qué hacemos |
|---------------------------------|--------------------------------|------------------------|---|--------------------------------------|-------------|
| | | | | | |

Tras realizar este análisis...

¿Consideráis que esa es la respuesta más adecuada que podíais haber llevado a cabo?

¿Qué consecuencias ha tenido para ti?

¿Y para la otra/s persona/s implicada/s en el conflicto?

En el caso de pensar que no ha sido la respuesta más adecuada, ¿en qué paso de la resolución del conflicto creéis que habéis fallado?

Pasemos ahora a plantear el conflicto en el grupo. Analizaremos paso por paso el procesamiento o elaboración de la información, intentando ahora sí, llegar a una solución NO VIOLENTA y que consideremos eficaz.

Anexo 4. Autoestima y autoconcepto

El **Autoconcepto** hace referencia a la representación mental que una persona tiene de sí misma. Se trata de describirse **de la forma más realista** posible, usando los aspectos esenciales del ser humano (gustos, habilidades, fortalezas, debilidades).

La Autoestima es la valoración o juicio que una persona tiene acerca de si misma. Tiene que ver con la aceptación de sí mismo, con quererse y aceptarse con las propias cualidades, defectos y limitaciones. La autoestima puede plantearse en relación a distintos aspectos de la persona como son físicos, emocionales, de relación con los demás, etc.

Constituye un componente del autoconcepto, una especie de sentimiento de valía que nos atribuimos a nosotros mismos, revelando el nivel o grado de valor, respeto y amor que uno tiene de sí mismo.

Las respuesta que una persona da en las diferentes situaciones de su vida depende, en buena parte, de lo que piense de sí misma. Nuestra manera de relacionarnos, el modo en que nos enfrentamos a las nuevas situaciones llevará el sello de ese juicio, o lo que es lo mismo, dependerá de nuestro autoconcepto y autoestima.

Por tanto, cuanto más sana es la autoestima de cualquier persona, más preparada estará para enfrentarse a problemas y dificultades, para entablar con los demás relaciones enriquecedoras y para ser personas generosas y con respuestas adecuadas.

Vuestra autoestima afecta a como os sentís y cómo actuáis, por ejemplo:

¿Es lo mismo ir a una entrevista de trabajo confiando en uno mismo que ir sintiéndote un incompetente?

Por supuesto que no es lo mismo.

Características de una “Autoestima sana”: Si tienes **Autoestima sana y equilibrada, te sientes...**



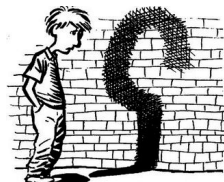
- Seguro de quien eres y de lo que necesitas
- Digno de mostrar tus verdaderos sentimientos sin esconderlos
- Capaz de reconocer tus propios logros
- Capaz para hacer frente a las dificultades de la vida
- Abierto a nuevos cambios, aunque supongan esfuerzo
- Más perseverante en la adquisición de metas y logros
- Dispuesto a encontrar la felicidad

Características de una “Autoestima demasiado elevada”



- Valoras exageradamente tus cualidades dando lugar a un sentimiento de superioridad
- Actitud de desprecio hacia el resto de personas
- Sin capacidad para tener intimidad sana en las relaciones, ya que te consideras mejor que los demás
- Consideras que tú mereces la felicidad pero no los demás
- No perdonas que los demás no reconozcan tus habilidades

Características de una “Autoestima baja”: Si tienes Autoestima baja, te sientes...



- Inseguro acerca de quién eres y falto de confianza en ti mismo
- Indigno e incompetente
- Con temor al cambio, a lo desconocido
- Desconfiado en la interacción con los otros
- No muestra sus verdaderos sentimientos

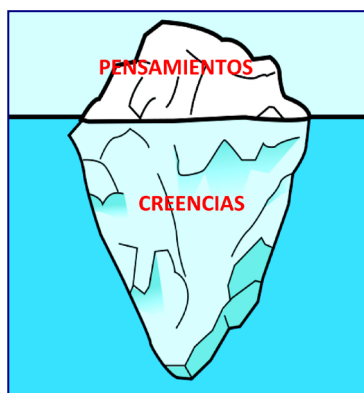
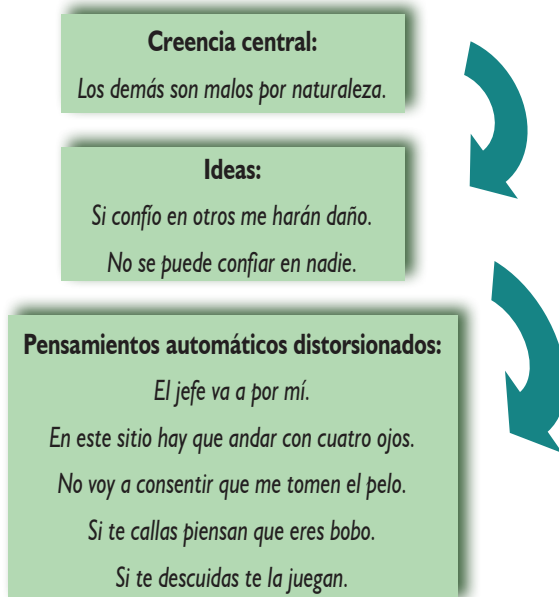
Posiblemente os hayáis identificado con alguna de las características presentes en los tres tipos de autoestima. ¿Con cuáles de ellas?

La autoestima, lo que la persona se quiere y valora a sí misma, es el resultado de la suma de muchos factores: el balance de los “éxitos” y “fracasos” que hemos conseguido en las distintas facetas de nuestra vida, las interpretaciones que hacemos de ellos, nuestras habilidades para relacionarnos con otras personas, la opinión que tienen de nosotros aquellos que consideramos importantes, etc. Por tanto, la autoestima no es una cualidad que recibimos a través de los genes o cuando nacemos, sino que es algo que se va formando y que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida en función de los acontecimientos que nos han ocurrido y de la actitud que hemos tomado ante ellos.

Anexo 5. Creencias

Las creencias son el nivel más abstracto del pensamiento. Son aquellas ideas que tenemos sobre nosotros mismos, el mundo y los demás. Estas creencias ocupan un lugar central y las sostenemos con convicción. Cuando estas creencias son negativas están detrás de conductas desadaptadas y pensamientos distorsionados. Así estas creencias determinan la forma en que interpretamos la realidad de modo automático, sin darnos cuenta.

Ejemplo:



Las creencias que sirven para justificar la violencia entran dentro de las creencias disfuncionales. Se llaman así porque no son útiles, porque no están en la base de conductas prosociales.

Los pensamientos serían la punta del iceberg, es decir, son las frases que aparecen en nuestra cabeza. Mientras tanto, las creencias se encontrarían en el fondo y son la base que sustenta los pensamientos, pero al contrario que estos, suelen permanecer ocultas en nuestra mente.

Anexo 6. ¿Está justificada la violencia?**Situación 1**

Estás en el módulo y ves cómo otro interno le roba a un amigo tuyo. Vas hacia él y cuando nadie os ve le das un puñetazo en la tripa y le exiges que te devuelva lo que te ha robado.

¿Está justificada la violencia?

¿Por qué?

Situación 2

Estas de aniversario, hoy hace dos años que os casasteis y llevas mucho tiempo ahorrando para salir con tu pareja a cenar. Tras una maravillosa cena acudís a un pub a tomar una copa. Es temprano y aún hay poca gente. Nada más entrar en el pub ves a camarero sonriente que mira a tu mujer y la saluda. Al acercaros más a la barra mirándola a ella os pregunta ¿Qué van a tomar? En ese instante le das un golpe sobre el hombro para llamar su atención y le dices enfadado ¡De que vas imbécil...! Nada... no vamos a tomar nada... gilipollas... porque está la mujer delante sino te parto la cara.

¿Está justificada la violencia?

¿Por qué?

Situación 3

Llegas a casa muy cansado del trabajo y algo preocupado porque las cosas en la empresa van regular. Tu madre te dice que no has tendido la ropa antes de marcharte. Le respondes gritando y te marchas de casa dando un portazo.

¿Está justificada la violencia?

¿Por qué?

Situación 4

Vas en el coche y en un semáforo una bicicleta se pone a tu lado. Cuando se pone verde comienza a pedalear y se pone delante de tu coche. Reduces la marcha. No consigues que se aparte. Va despacio. En un momento se para en un paso de cebra y tú bajas de tu coche y te acercas gritándole e insultándole por su modo de circular. Es un peatón el que impide que le des un empujón.

¿Está justificada la violencia?

¿Por qué?

Situación 5

Tu hermano y tú vais a robar a unos grandes almacenes. Pedís el dinero a la cajera. Cuando lo está sacando de la caja registradora veis que mira hacia un lado y mueve un pie. En ese momento tu hermano le grita no hagas tonterías... mientras la agarra fuertemente del cuello y le dice como hagas el idiota te vas a acordar de mi cara.

¿Está justificada la violencia?

¿Por qué?

Anexo 7. Cómo es mi pensamiento (cuestionario HIT)

Responde al siguiente cuestionario que pretende medir como es tu modo de pensar. Indica el grado de acuerdo o desacuerdo según esta escala para cada una de las frases:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------------------------|-------------------------------|----------------------|-------------------|----------------------------|------------------------------|
| Totalmente en desacuerdo | Bastante en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Bastante de acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|
| 1. Las personas deberían intentar trabajar para solucionar sus problemas | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Por más que lo intento pierdo el control con frecuencia | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. A veces hay que mentir para conseguir lo que uno quiere | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. A veces me aburro | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Las personas necesitan que las maltraten de vez en cuando | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Si cometo un error es porque me he juntado con la gente equivocada | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Si algo me gusta lo cojo | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. No se puede confiar en los demás porque siempre te mentirán | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Soy generoso con mis amigos | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Cuando me enfado no me importa a quién estoy haciendo daño | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Si alguien se deja el coche abierto está pidiendo que se lo roben | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Uno debe vengarse de la gente que no le respeta | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. A veces levanto rumores infundados sobre otras personas | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Mentir no es tan malo, todo el mundo lo hace | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Es inútil tratar de mantenerse al margen de las peleas | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Todo el mundo tiene derecho a ser feliz | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Si sabes que puedes salirte con la tuya, solo un tonto no robaría | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. No importa cuánto lo intente, no puedo dejar de meterme en problemas | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Sólo un cobarde huiría de una pelea | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. Alguna vez he dicho algo malo de un amigo | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. No está tan mal mentir si alguien es tan tonto como para creérselo | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. Si realmente quiero algo no me importa cómo conseguirlo | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. Si no te defiendes de la gente que te rodea te acabarán siempre molestando | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. Los amigos deben ser sinceros unos con otros | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. Si una tienda o una casa ha sido robada es culpa de ellos por no tener mejor seguridad | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26. La gente me fuerza a mentir si me hacen demasiadas preguntas | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. Alguna vez he intentado vengarme de alguien | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | |
|---|-------------|
| 28. Debes conseguir lo que necesitas aunque alguien salga dañado | 1 2 3 4 5 6 |
| 29. La gente siempre está intentando molestarte | 1 2 3 4 5 6 |
| 30. Las tiendas ganan suficiente dinero, por lo que está bien coger lo que uno necesita | 1 2 3 4 5 6 |
| 31. En el pasado he mentido para librarme de algún problema | 1 2 3 4 5 6 |
| 32. Uno debe golpear primero antes de que te golpeen | 1 2 3 4 5 6 |
| 33. Una mentira realmente no importa si uno no conoce a esa persona | 1 2 3 4 5 6 |
| 34. Es importante tener en cuenta los sentimientos de otras personas | 1 2 3 4 5 6 |
| 35. Uno puede siempre robar. Si no lo haces tú, otro lo hará por ti | 1 2 3 4 5 6 |
| 36. La gente siempre está tratando de iniciar peleas conmigo | 1 2 3 4 5 6 |
| 37. Las normas generalmente están hechas para otras personas. | 1 2 3 4 5 6 |
| 38. He ocultado cosas que he hecho. | 1 2 3 4 5 6 |
| 39. Si alguien es tan descuidado como para perder la cartera merece que se la roben | 1 2 3 4 5 6 |
| 40. Todo el mundo incumple la ley, no es tan malo | 1 2 3 4 5 6 |
| 41. Cuando los amigos te necesitan debes estar ahí para ayudarles | 1 2 3 4 5 6 |
| 42. Conseguir lo que uno necesita es lo más importante | 1 2 3 4 5 6 |
| 43. Tú también puedes robar. La gente te robaría si tuviera la oportunidad | 1 2 3 4 5 6 |
| 44. Si la gente no coopera conmigo, no es mi culpa que alguien pueda salir dañado | 1 2 3 4 5 6 |
| 45. He hecho cosas malas que no le he contado a nadie | 1 2 3 4 5 6 |
| 46. Si pierdo el control es porque la gente intenta enfurecerme | 1 2 3 4 5 6 |
| 47. Coger un coche no es tan malo si no le ocurre nada al coche y el dueño lo recupera | 1 2 3 4 5 6 |
| 48. Todo el mundo necesita ayuda de vez en cuando | 1 2 3 4 5 6 |
| 49. Podría mentir cuando digo la verdad, de todos modos la gente no me cree | 1 2 3 4 5 6 |
| 50. A veces tienes que dañar a alguien si tienes un problema con él | 1 2 3 4 5 6 |
| 51. He cogido cosas sin pedir permiso | 1 2 3 4 5 6 |
| 52. Si miento a alguien es mi problema | 1 2 3 4 5 6 |
| 53. Como todo el mundo roba, uno debería conseguir su parte | 1 2 3 4 5 6 |
| 54. Si realmente quiero hacer algo no me importa que sea legal o no | 1 2 3 4 5 6 |

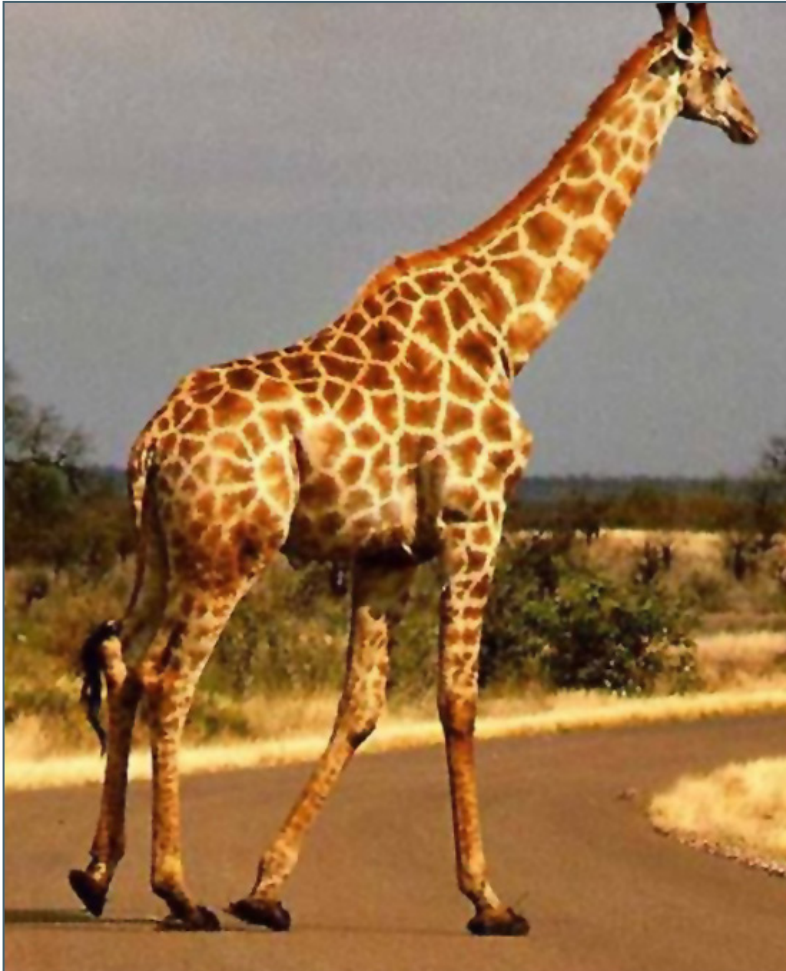
Claves de corrección del Cuestionario HIT

| Dimensiones | Ítems |
|--------------------------|--------------------------------|
| Egocentrismo | 3-7-10-22-28-37-42-52-54 |
| Culpabilizar a los demás | 6-11-21-25-26-36-39-44-46-50 |
| Minimizar/Justificar | 5-12-14-17-19-30-33-40-47 |
| Asumir lo peor | 2-8-15-18-23-29-32-35-43-49-53 |
| Respuestas anómalas | 4-13-20-27-31-38-45-51 |
| Aspectos positivos | 1-9-16-24-34-41-48 |

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

Anexo 8. La jirafa



<http://www.jirafapedia.com/jirafa-nigeriana-africa-occidental/>

Anexo 9. Mecanismos de defensa

| MECANISMOS | TIPOS | EJEMPLOS |
|---|--|---|
| MECANISMOS “YO NO LO HICE”: negar la acción. | Negación: No admites que has hecho la acción o las ideas/fantasías previas. | <ul style="list-style-type: none"> • Yo no he hecho nada.... • Me acusan por algo que no ha ocurrido.... • Todo es mentira.... |
| | Coartada: buscas pruebas que demuestren que tú no has sido. | <ul style="list-style-type: none"> • Estuve todo el día trabajando... • Estaba enfermo y no me podía ni mover... |
| | Culpabilización: culpas a otras personas de lo ocurrido. | <ul style="list-style-type: none"> • Que le pregunten a el... que tiene la culpa... • Me anda provocando continuamente... |
| MECANISMOS “NO FUE TAN MALO”: Intentar transformar la acción negativa, intentar que no parezca tan malo como es en realidad. | Minimización: intentas que la acción no parezca tan mala | <ul style="list-style-type: none"> • No es para tanto, exageran... • Sólo le di un golpe, para asustarlo... • Nos peleamos como cualquiera... |
| | Justificación: buscas razones que justifiquen tu conducta. | <ul style="list-style-type: none"> • Lo hice porque se estaba pasando últimamente... • Ocurrió porque estábamos jugando... • No me quedó más remedio... teniendo en cuenta todo lo que había pasado antes... |
| | Desprecio: degradas o menosprecias a la víctima. | <ul style="list-style-type: none"> • Está loco, como una cabra... • Siempre pensó que era más que yo... • Como es un sinvergüenza, sólo quiere dinero... |

(Continúa en la página siguiente)

| MECANISMOS | TIPOS | EJEMPLOS |
|---|---|--|
| <p>MECANISMOS “SI, PERO...”: Se admiten los hechos pero no se admite la responsabilidad.</p> | <p>Sí, pero no tuve más remedio: explicas que tu acción se produjo por causas superiores a ti.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>No podía hacer otra cosa</i> • <i>Se había puesto en un plan...que era imposible...</i> • <i>Las palabras no bastan.</i> |
| | <p>Sí, pero no quería hacerlo: Explicas que tu verdadera intención no era esa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tuve un arrebato...</i> • <i>No pretendía hacerle daño...</i> • <i>Sólo quería asustarlo para que escarmentara...</i> |
| | <p>Sí, pero no era realmente yo: Explicas que en situaciones normales no habrías hecho eso.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estaba tan borracho que no sé qué pasó...</i> • <i>Me debí de volver loco en ese momento...</i> • <i>No es mi estilo, nunca había hecho antes algo así.</i> |

Anexo 10. ¿Qué motiva nuestro comportamiento violento?

A continuación, encontramos varias historias reales donde se desarrollan comportamientos violentos. Vamos a leerlas de forma individual intentando comprender los motivos que llevan a los agresores a comportarse de forma violenta:

Historia 1.

Ángel, 51 años, regresaba de comprar el pan cuando en el momento en que entraba a su casa su vecino José, de 69 años, lo abordó y sin mediar palabra le dio cinco puñaladas. Todo ocurrió en menos de un minuto y fue un desenlace trágico para un conflicto que arrastraban desde el año pasado. Después del apuñalamiento José regresó a su casa, se cambió de ropa y se dirigió al cuartel de la Guardia Civil donde se entregó. Aunque parezca inverosímil, la disputa de ambos era porque Ángel solía dejar el coche delante de la casa de José.

Historia 2.

Dos jóvenes esperaban el autobús urbano para dirigirse a un concierto de rock. El primer autobús que se detuvo en la parada venía completo y el conductor dijo a los jóvenes que no podían subir y que esperaran al siguiente que llegaría en breves momentos. Pero en el momento, los dos jóvenes de forma enfurecida gritaron al conductor que no los quería dejar subir por el aspecto y la vestimenta que tenían. Procedieron a subir rápidamente al autobús y la emprendieron a golpes con el conductor, quién resultó con importantes contusiones.

Historia 3.

Un hombre apuñaló a su vecino porque le molestaba el alto volumen de la música que ponía. Discutieron y lo terminó apuñalando en un brazo. Los vecinos del lugar contaron que hacía varias semanas los dos discutieron por los ruidos molestos.

Historia 4.

María, de 60 años, y su esposo Javier, de 58 años, fueron atacados por Miguel, de 30 años. Según la versión de Miguel, Javier le adelantó de forma brusca y él reaccionó "mal". La cuestión es que Miguel y Javier comenzaron una fuerte discusión que derivó en el ataque del más joven con una barra de hierro que tenía en el coche. Javier recibió varios golpes en el cuerpo y el rostro hasta que María se interpuso entre ambos llevándose la peor parte: un fuerte impacto en la cabeza que le abrió una herida de aproximadamente cuatro centímetros en su cuero cabelludo. La mujer entró en shock en la ambulancia que la trasladaba al hospital y tuvo un paro cardíaco que desencadenó su muerte.

Historia 5.

La propietaria de la tienda, fue víctima de un atraco en la noche de ayer. La mujer, de avanzada edad, fue sorprendida por el atracador en la tienda. El atracador la ató con cuerdas y propinó varios golpes solicitándole que le dijera donde guardaba la recaudación. Después huyó siendo la víctima atendida cuando un cliente entró en el local.

Historia 6.

El barrio está atemorizado tras un robo cometido por dos ladrones muy violentos que atracaron a una mujer en un portal de su domicilio. La que agarraron del cuello tras abordarla por la espalda.

En un vídeo captado por una cámara de seguridad se puede apreciar como dos jóvenes a cara descubierta entran detrás de una mujer en el portal de su casa y uno la agarra del cuello, la estrangula y la tira al suelo para robarle, y huyen al verse sorprendidos por unos testigos.

Historia 7.

Al lugar acudió una unidad de la Policía Nacional, a la que los implicados se enfrentaron cuando intentaron mediar en la refriega, por lo que tuvieron que pedir refuerzos.

Tras lo ocurrido, Ningún vecino quería hacer declaraciones sobre lo sucedido, unos por su cercanía con los implicados y otros por temor a represalias. No era la primera vez que estas familias, que viven “casi puerta con puerta”, protagonizan un enfrentamiento violento. Al parecer, hace unos días hubo una discusión entre algunos de sus miembros, que terminó con amenazas. Ayer, un cruce de palabras entre dos de ellos volvió a encender los ánimos y se inició una pelea entre bastantes personas. Se lanzaron diversos objetos, entre ellos “azulejos y ladrillos”.

“Siempre son los mismos, el resto de vecinos somos muy tranquilos”, aseguraban algunos de ellos sin querer dar más detalles.

Historia 8.

Cuatro personas han resultado heridas con arma blanca esta tarde en una pelea que se ha originado, al parecer por una deuda económica. Seis personas, entre ellas los cuatro heridos, que han sido trasladados a centros sanitarios, han sido detenidas por su presunta participación en la pelea.

El suceso ha ocurrido pasadas las 15:00 horas de hoy en un céntrico parque. Al llegar al lugar, los agentes han comprobado que había cuatro personas heridas de diversa consideración por arma blanca.

Las primeras hipótesis apuntan a que la discusión se ha iniciado a raíz de una deuda económica y que las personas se conocían.

Historia 9.

Un joven de 21 años murió en la madrugada de ayer tras recibir varios navajazos en una pelea que tuvo lugar en un Pub, durante las fiestas del pueblo. Algunos testigos dijeron que el joven había sido atacado por más de una persona.

Por motivos que aún se desconocen, la víctima, se vio envuelto en una disputa con otras personas en el interior del Pub. La discusión, convertida ya en reyerta, continuó instantes después en la calle.

En el transcurso de la reyerta, que adquirió una gran violencia, el joven recibió una decena de puñaladas por el pecho y por la espalda que le afectaron distintos órganos vitales. Fuentes de la investigación precisaron que la víctima presentaba en su cuerpo al menos diez heridas causadas por arma blanca.

Historia 10.

Una pelea multitudinaria estuvo a punto de acabar de forma trágica a primera hora de la mañana de ayer en una discoteca. Un enfrentamiento entre dos grupos de ciudadanos de dos nacionalidades diferentes se saldó con dos heridos por arma blanca en uno y otro bando, respectivamente.

Agentes del Grupo de Homicidios de la Unidad de Delincuencia Especializada y Violenta (UDEY) de la Policía Nacional están investigando los motivos de la pelea, así como la posible implicación de otros individuos en ella.

Los motivos de la reyerta no han trascendido todavía, pero parece el alcohol acumulado tras varias horas de fiesta, una mirada torcida y algunas palabras gruesas podrían haber sido el detonante que sacó a relucir las navajas. Pero no se descartan otras posibilidades, según fuentes policiales.

Historia 11.

Hacia las 17 horas de este domingo, un conocido vecino del pueblo paseaba por el paseo del río cuando vio que una pareja de jóvenes discutía de forma acalorada y que él profería insultos contra ella, de 16 años de edad.

El vecino que transitaba por la zona se dirigió hacia la pareja con la intención de mediar en la discusión y de poner fin a la agresión de la que estaba siendo víctima la menor. En el momento en que llegó hasta ellos e intentó separarlos, el joven, de 21 años, se giró y le propinó un fuerte puñetazo en el abdomen que le provocó una peritonitis severa. El herido tuvo que ser trasladado de urgencia al Hospital en donde fue intervenido quirúrgicamente.

Historia 12.

Detuvieron ayer a un hombre como presunto autor de un delito de lesiones por agredir a un peatón a quien con anterioridad había golpeado con su vehículo.

El atropello se produjo cuando el agredido salió de un pub, y reprendió al ocupante del vehículo, vio como el conductor aceleraba de nuevo, embistiéndole y lanzándole al suelo. El conductor salió del coche y le propinó un puñetazo en la cara, dándose posteriormente a la fuga. El hombre atropellado fue trasladado al hospital.

Historia 13.

Entorno a seis jóvenes atacaron este sábado a un grupo de diez abuelas chinas que practicaban bailes de su país en el parque que hay frente a la Comandancia de la Guardia Civil. Los agresores, que lesionaron a una de las mujeres, les lanzaron basura y profirieron insultos racistas: «Putas chinas, fuera de aquí».

Desde hace un año este grupo de mujeres practican coreografías y bailes orientales en la plaza mientras están al cuidado de sus nietos. Apenas hablan o entienden castellano. «Bailar es para ellas una forma de mantenerse en forma y estar juntas, en comunidad», explicó un vecino.

Al poco tiempo de comenzar los bailes, empezaron a ser acosadas por grupos de jóvenes de la zona, que en algunas ocasiones les robaron los móviles. En su momento optaron por ignorar a los hostigadores y no interpusieron denuncias. Pero el acoso ha ido en aumento.

Este sábado los chicos y chicas se encararon con el grupo de chinas y les comenzaron a arrojar encima basura de los contenedores. Con una raqueta de bádmiton atacaron a una de las mujeres, golpeándola en la cabeza, las costillas y el estómago. Mientras duró la agresión, los atacantes profirieron frases e insultos racistas. Los gritos de auxilio alertaron a algunos vecinos que avisaron a la policía.

Historia 14.

Mientras la Federación de Fútbol continúa su campaña para erradicar la violencia en el fútbol, el pasado sábado en la segunda división de juveniles, ocurrieron unos desagradables acontecimientos.

En el minuto 80 y con empate a 2, se produce esa terrible agresión del dorsal 4 del conjunto visitante sobre el futbolista del equipo contrario. Recibió un puñetazo en la cara y tuvo que ser trasladado a un centro médico dónde se le descartaron posibles fracturas de la mandíbula.

Evidentemente, el futbolista agresor fue expulsado del partido y acabó también con algún altercado fuera del terreno de juego.

Historia 15.

Una de las mayores preocupaciones de las fuerzas de seguridad francesas es la llegada de hinchas turcos a un territorio donde existe una gran rivalidad y odios declarados con diversos equipos galos. Algunos grupos ultras franceses ya han lanzado amenazas en redes sociales, con pancartas como “turcos, no sois bien recibidos”.

Para caldear aún más el ambiente, un grupo de aficionados turcos que viajó el pasado fin de semana por carretera hasta Francia grabó un vídeo en el que realizaban cánticos mientras empuñaban puñales de combate y machetes de grandes proporciones. Algunas hojas superaban a simple vista el medio metro de longitud

Además, también han aparecido en las redes sociales durante los últimos días imágenes impactantes, como la de un aficionado con un peculiar ‘kit’ para la Eurocopa formado por camiseta de la selección turca, bufanda, entrada y machete. Otras, con el lema “Listo para la Euro2016”, mostraban la camiseta junto a un bate de béisbol.

Historia 16.

El padre de un jugador juvenil de fútbol dio la nota negativa este fin de semana al agredir brutalmente al entrenador del equipo en el que juega su hijo tras sustituirlo antes de finalizar la primera parte. Fue en el descanso del partido cuando el progenitor, después de proferir diversos insultos y amenazas desde la grada, acabó bajando al vestuario para esperar al técnico. Cuando el equipo se disponía a salir al campo después de finalizar la charla habitual el padre se acercó rápidamente y sin mediar palabra propinó varios puñetazos al entrenador, que tuvo que acudir al centro médico para recuperarse de la contusión en el pómulo y la visión borrosa en un ojo que le provocaron los golpes recibidos. El propio técnico, relata cómo intentó apaciguar los ánimos del agresor. “En el descanso, cuando nos dirigíamos al vestuario, el hombre se acercó a la valla de acceso gritando insultos y lanzando amenazas e intentó abrir la puerta para acceder al vestuario –relata el agredido–. Mi reacción fue arrimar la puerta y decirle: “Vete de aquí que le estás haciendo un flaco favor a tu hijo”.

Historia 17.

El padre y el hermano de un alumno agredieron este martes física y verbalmente a Manuel, profesor de educación física en el colegio público de este pueblo, cuando el maestro se encontraba en el recreo. Recibió puñetazos, patadas e insultos hasta que compañeros del docente acudieron a auxiliarlo, según confirmó la directora provincial de Educación. Los hechos denunciados por el docente ocurrieron a la hora del recreo, delante de numerosos escolares y docentes.

El maestro había hecho un reproche a un alumno de 12 años, que decidió saltar la valla del colegio y marcharse, supuestamente, a su casa. Al rato, regresó acompañado de su padre y de un hermano mayor, de unos 20 años, que se colaron en el colegio tras saltar la verja. Se dirigieron al docente, quien recibió varios insultos a la vez que le propinaban patadas y puñetazos por parte de los agresores por motivos desconocidos.

Otros docentes tuvieron que salir en auxilio de su compañero, quien sufrió magulladuras porque cayó al suelo, de cemento. Además, un puñetazo le alcanzó el ojo izquierdo. Tras la agresión, el padre y el hermano del alumno volvieron a saltar la verja y huyeron.

Historia 18.

Un hombre de 62 años presentó en la tarde de ayer una denuncia contra su hijo, de 29 años, por supuestamente atacarlo con un objeto contundente en diferentes partes del cuerpo y en el área de la cabeza. Causó además varios daños en la vivienda

El perjudicado fue atendido en urgencias. Se le diagnosticó herida abierta en el área de la cabeza que requirió puntos de suturas. La Policía indicó que su condición es estable, por lo que fue enviado a su hogar.

Historia 19.

Ha sido hacia las cinco de la mañana, los cuatro presuntos agresores se han acercado al rincón donde dormía el mendigo. Mientras uno grababa con un móvil, los otros han lanzado botellas de vidrio al mendigo y le han golpeado en la cabeza con una de ellas, han huido del lugar tras estos hechos. Ha sido un vecino quien ha alertado al 112 de que había una persona pidiendo auxilio. Cuando ha llegado la policía ha encontrado a Andrés con diversos cortes en la cara, la cabeza y golpes en todo el cuerpo, especialmente en las costillas. Rápidamente se ha activado una ambulancia medicalizada que, tras realizar las primeras curas al mendigo, le ha trasladado hasta el Hospital.

Tras la agresión, los agentes han iniciado una investigación que en cuestión de minutos ha dado con los agresores. Varios de ellos viven en el mismo domicilio. Los jóvenes forman una banda que, según algunos vecinos, tienen al “barrio totalmente atemorizado”. Los agentes han detenido a cuatro de los miembros de la banda, uno de ellos menor de edad.

El hombre al que han agredido se llama Andrés y duerme, desde hace años, en la calle, justo donde está el ambulatorio del barrio. Este hombre, con algo más de sesenta años y problemas de salud, ha encontrado en las arcadas del edificio del ambulatorio un lugar supuestamente seguro para dormir las noches a la intemperie.

El hombre español y según otro sin techo de la zona y una vecina que ayuda a los mendigos, está en la calle por “problemas psicológicos, porque tiene una pensión contributiva con la que podría vivir”. Recuerdan que ha desaparecido varias veces por diversos ingresos en centros psiquiátricos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, J. M. (2009) Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y socio-cognitivas. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense* 9, 85-98.
- Andreu, J. M., Martín, J. y Raine, A. (2006). Un Modelo Dicotómico De La Agresión: Valoración Mediante Dos Autoinformes (CAMA y RPQ). *Psicopatología Clínica, Legal y Forense* 5, 25-42.
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Penado, M. (2013). Impulsividad cognitiva, conductual y no planificadora en adolescentes agresivos reactivos, proactivos y mixtos. *Anales de Psicología*. 29(3), 734-740.
- Andrews, D. A. y Bonta, J. (2006). *The Psychology of Criminal Conduct* (4ª ed.). Cincinnati: Anderson Publishing Co.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines y J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (vol. 1, pp. 45-103.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barriga, A. Q., y Gibbs, J. C. (1996). Measuring cognitive distortion in antisocial youth: Development and preliminary validation of the "How I Think" questionnaire. *Aggressive Behavior* 22, 333-343.
- Barriga, A. Q., Landau, J. R., Stinson, B. L., Liau, A. K., y Gibbs, J. C. (2000). Cognitive distortion and problem behaviors in adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 27, 36-56.
- Barriga, A. Q., Gibbs, J. C., Potter, G. B., y Liau, A. K. (2001). *Test manual for the How I Think questionnaire*. Champaign, IL: Research Press.
- Beck, A. T. (2003). *Prisioneros del Odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Blout, M. (2012). *Antisocial Behavior: Roles of Self-Serving Cognitive Distortions and Ventromedial Prefrontal Function*. Tesis. The Ohio State University, U.S.A.
- Cate, A. ten (2011). *Cognitive distortions as predictor of antisocial behaviour in children*. Tesis Master. Utrecht University the Netherlands.
- Cillessen, A. H. N, Lansu, T. A. M. y Berg, Y. H. M van den (2014). Aggression, hostile attributions, status, and gender: A continued quest. *Development and Psychopathology*, 26, 634-644. doi: 10.1017/S0954579414000285.
- Craig, A. A. y Huesmann, R. (2003). Human Aggression: A Social-cognitive View. En Hogg, M.A. y Cooper, J. (Eds.) *The Sage Handbook of Social Psychology*. Sage Publications.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1996). Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Dodge K. A. y Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A. y Tomlin, A. (1987) Utilization of self-schemas as a mechanism of interpretational bias in aggressive children. *Social cognition*, 5(3), 280-300.

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge, K. A. (2006). Translational Science in Action: hostile attributional style and the development of aggressive behaviour problems. *Developmental Psychopathology*, 18(3), 791-814
- Dodge, K. A. (2010). Social information processing patterns as mediators of the interaction between genetic factors and life experiences in the development of aggressive behavior. In M. Mikulincer y P. R. Shaver (Eds.), *Understanding and reducing aggression, violence, and their consequences*. Washington: American Psychological Association.
- Fernández Tobar, B. I. (2015). *Adaptación psicométrica del cuestionario de errores cognitivos negativos (CNCEQ) en adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Fontaine, R. G., y Dodge, K. A. (2006). Real-time decision making and aggressive behavior in youth: a heuristic model of response evaluation and decision (RED). *Aggressive Behavior*, 32, 604-624.
- Fontaine, R. G., Yang, C. M., Dodge, A., Pettit, G. S. y Bates J. E. (2009). Development of Response Evaluation and Decision (RED) and Antisocial Behaviour in Childhood and Adolescence. *Developmental Psychology*, 48, 447-459.
- Fontaine, R. G., Tanha, M., Yang, C., Dodge, K. A., Bates, J. E. y Petit, G. S. (2010). Does Response Evaluation and Decision (RED) mediate the relation between Hostile Attributional Style and Antisocial Behavior in Adolescence? *Journal of abnormal child psychology*, 38, 615-626.
- Graña, J. L. y Rodríguez Biezma, M. J. (2010). Programa Central de tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores. Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor. <http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=Page&cid=1343068181660&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura>
- Garrido, V. (2006). *El rastro del asesino: el perfil psicológico de los criminales en la investigación policial*. Barcelona: Ariel, 2006.
- Gibbs, J. C., Potter, G. B., Barriga, A. Q., y Liaw, A. K. (1996). Developing the helping skills and prosocial motivation of aggressive adolescents in peer group programs. *Aggression and Violent Behavior*, 1, 283-305.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality: beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks: Sage.
- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Huesmann, L. R. y Eron L. D. (1989). Individual differences and the trait of aggression. *European Journal of Personality*, 3, 95-106.
- Huesmann, R. L., y Eron, L. D. (1992). Childhood aggression and adult criminality. In J. McCord (Ed.), *Facts, frameworks, and forecasts* (pp. 137-156). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Kassinove, H. y Tafrate, R. C. (2002). *El manejo de la agresividad: Manual de tratamiento completo para profesionales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development, Vol. 2. The Psychology of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.

Unidad 4. Los procesos cognitivos en la conducta agresiva: Creencias, esquemas y distorsiones

- Lemerise, E. A. y Arsenio, W. F. (2010). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1) 107-118.
- Lochman, J. E., y Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 366-374.
- Lochman, J. E., Palardy, N. R., McElroy, H. K., Phillips, N. y Holmes, K. H. (2004). Anger Management Interventions. *Journal of Early and Intensive Behaviour Intervention* 1, 47-56.
- Luengo, M. A., Romero, E., Gómez, J. A., Guerra, A. y Lence, M. (2007). *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: análisis y evaluación de un programa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Nasby, W., Hayden, B. y De Paulo, B. M. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 459-468.
- Olivares, J. y Méndez, F. X. (1999). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Peña, M. E. y Andreu, J. M. (2012). Distorsiones cognitivas: una revisión sobre sus implicaciones en la conducta agresiva y antisocial. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense* 12, 85-99.
- Peña, M. E., Andreu, J. M., Barriga, A., y Gibbs, J. (2013). Psychometrical properties of the "How I think" Questionnaire (HIT-Q) in adolescents. *Psicothema* 25(4), 542-548.
- Pérez, M. A., González, H. y Redondo, M. A. (2007). Procesos básicos en una aproximación cognitivo-conductual a los trastornos de personalidad. *Clínica y Salud* 18(3), 401-423.
- Ramírez, J. M. y Andreu, J. M. (2006). Aggression and some related psychological constructs (anger, hostility and impulsivity). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 276-291.
- Redondo, S. (2010). *Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Rivera, G., Romero, M. C., Labrador, M. A. y Serrano, J. (2006). *El control de la agresión sexual: Programa de intervención en el medio penitenciario*. Ministerio del Interior. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.
- Rojas, E. (2013). *Distorsiones cognitivas y conducta agresiva en jóvenes y adolescentes. Análisis en muestras comunitarias y de delincuentes*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Roncero, D. (2016). *Influencia de las distorsiones cognitivas y las tipologías funcionales de la agresión sobre la reiteración delictiva en menores infractores*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Roncero, D., Andreu, J. M. y Peña, M. E. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica* 26(1), 88-101.
- Ross, R. P. (1987). Prevención de la delincuencia a través del entrenamiento cognitivo. En Garrido V. y Vidal M.B. (Comp.). *Lecturas de Pedagogía Correccional Valencia: Nau Libres*. Pp. 135-148.
- Ross, R. R. y Ross, R. D. (1995). *Thinking Straight: The Reasoning and Rehabilitation Program for Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Ottawa, Canada: Air Training and Publications.
- Schilling, C. M., Walsh, A. y Yun, I. (2011). ADHD and criminality: A primer on the genetic, neurobiological, evolutionary, and treatment literature for criminologists. *Journal of Criminal Justice*, 39(1), 3-11.

- Schönenberg, M. y Jusyte, A. (2014). Investigation of the hostile attribution bias toward ambiguous facial cues in antisocial violent offenders. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 264, 61-69. <http://dx.doi.org/10.1007/s00406-013-0440-1>
- Shoal, G. y Giancola, P. (2005). The Relation Between Social Problems and Substance Use in Adolescent Boys: An Investigation of Potential Moderators. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 13, 357-366.
- Sykes, G.M., y Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, 22, 664-670.
- Tarter, R. E., Fishbein, D., Kirisci, L., Mezzich, A., Ridenour, T. y Vanyukov, M. (2011). Deviant socialization mediates transmissible and contextual risk on cannabis use disorder development: a prospective study. *Addiction*, 106, 1301-1308.
- Tuvald, C., Narusyte, J., Grann, M., Sarnacki, J. y Lichtenstein, P. (2011). Genetic and environmental etiology of anti-social behavior from childhood to emerging adulthood. *Behavior Genetics*, 41, 629-640.
- Tremblay, P. F. y Dozois, D. J. A. (2014). Otra perspectiva sobre el rasgo agresivo: superposición con esquemas mal adaptativos tempranos. *Revista Española de Toxicomanías* 72, 14-22.
- Vázquez, C. (2008). *Técnicas cognitivas de intervención clínica*. Madrid: Síntesis.
- VV.AA. (2013). *Programa de tratamiento educativo y terapéutico por maltrato familiar ascendente*. Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor. <http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=Page&cid=1343068181660&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura>
- Whitten, L. (2013). Translational Neuroscience and Potential Contributions of Functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI) to the Prevention of Substance Misuse and Antisocial Behavior. *Prevention Science*, 14, 238-246.
- Yaros, A., Lochman, J. E., Rosenbaum, J. y Jiménez-Camargo, L. A. (2014). Real-time hostile attribution measurement and aggression in children. *Aggressive Behavior*, 40, 409-420. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21532>
- Yochelson, S., y Samenow, S. E. (1976). *The criminal personality: Vol. 1. A profile for change*. (pp. 251-453). Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers.

Unidad 5. Empatía y razonamiento moral

I. INTRODUCCIÓN

La falta de empatía se asocia frecuentemente con la conducta antisocial y por tanto esto se considera como un factor de riesgo, o en caso de poseerla como factor protector. En el ítem C-2 "Actitudes negativas", de la guía de valoración de comportamientos violentos HCR-20 se señala que "el clínico debe estar muy atento a las actitudes presentes de la persona respecto a aquel tipo de actos cometidos en el pasado, y si él o ella da señales de pena o arrepentimiento genuino, o si de hecho no siente remordimientos, es insensible y carece de empatía" (Webster, Douglas, Eaves y Hart, 2005). De esta manera *la empatía hacia la víctima* es uno de los componentes principales de los programas de tratamiento para delincuentes en general y especialmente para los que han ejercido algún tipo de violencia (sexual, contra la pareja, acoso, etc.).

Pozueco (2013) comenta un trabajo de Ireland (1999) en el que se evidenció que los delincuentes que se involucraron en un comportamiento de acoso en prisión, mostraban niveles más bajos de actitudes pro-víctimas en comparación con los internos no acosadores. Esta diferencia caracterizaba tanto a delincuentes adultos como jóvenes, aunque en estos en mayor medida, y se concretaba tanto en el componente cognitivo como en el emocional de la empatía.

El psicólogo-divulgador Steven Pinker considera que existen cuatro impulsos psicológicos internos, a los que denomina *ángeles*, que permiten contrarrestar las tendencias violentas o *demonios*. Estos son: el autocontrol, la empatía, el sentido moral y la razón. Considera, asimismo, que la empatía es una emoción voluble que puede ser desencadenada por diversos factores, como la apariencia o el parentesco, pero de igual modo puede ser fácilmente sustituida por su emoción opuesta, es decir por sentir alegría por el mal ajeno (Pinker, 2011).

La empatía se ha considerado como una emoción, una habilidad social, una capacidad, un factor de personalidad o disposicional o como un valor moral. En cualquier caso se trata de un constructo complejo que abarca distintos componentes. Damasio en su obra el "Error de Descartes" señalaba que para desarrollar la empatía es necesario fomentar previamente la autoconciencia emocional, criterio que se mantiene en los distintos programas elaborados por esta Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Estos componentes de la empatía, o factores relacionados con ella, se entrenan en esta y en todas las unidades anteriores de forma entrelazada. Así por ejemplo el trabajo previo sobre distorsiones cognitivas y mecanismos de defensa, será útil tanto para desarrollar como para desbloquear la empatía. Asimismo, la toma conciencia del propio

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

proceso de pensamiento y la auto-responsabilización, facilitan el autocontrol y este contribuye a eliminar interferencias automáticas en la experimentación de las emociones y de los demás.

El trabajo en grupo además proporciona una oportunidad para promoverla en cada una de las sesiones, a través de:

- La escucha activa.
- La aceptación y el trato igualitario.
- La crítica constructiva.
- Acontecimientos o situaciones sobrevenidas que afectan a alguno de sus integrantes (próxima excarcelación, recaídas, malas noticias...).
- La diversidad de experiencias.

La parte práctica de la unidad se encuentra dividida en dos bloques relacionados. El primero contiene diversas actividades destinadas a promover la empatía, mientras que en el segundo se propone trabajar sobre el daño a la víctima y el juicio moral. Estos últimos ejercicios se ha preferido situarlos en la presente unidad para vincular empatía con comportamiento pro-social, sirviendo como puente para el módulo destinado a valores y metas personales.

2. OBJETIVOS

- Potenciar la capacidad de ponerse en lugar del otro (toma de perspectiva) y compartir sus emociones.
- Favorecer la empatía de los demás hacia sí mismo.
- Comprender cómo la forma de comunicarse y de comportarse afecta a los demás.
- Consolidar la expresión de emociones propias y el pensamiento racional.
- Asociar empatía con valores y comportamiento pro-social.

3. MARCO CONCEPTUAL

Tradicionalmente en el estudio de la empatía se había subrayado bien 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 del otro, por tanto se asimila al componente cognitivo.
- **Implicación empática o simpatía.** Es la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por el otro.
- **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.
- **Fantasia.** Es la propensión a identificarse con personajes de ficción.

Davis posteriormente define empatía de forma amplia 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 del otro 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 similaridad entre el observador y observado.

Los procesos implicados para generar empatía se diferencian por el grado de esfuerzo y sofisticación requerida. Los procesos no cognitivos hacen referencia a las primeras fases evolutivas como la imitación y otras reacciones automáticas (ver Hoffman y Eisenberg más adelante). Los procesos cognitivos se distinguen a su vez en simples y avanzados, en los que se aprecia un esfuerzo para comprender la situación del otro perdiendo la dimensión egocéntrica.

El tercero de los constructos se refiere a las respuestas o reacciones empáticas que se dan en el observador, de tipo cognitivo o afectivo, como reproducir la emoción del otro 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 el otro.

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.

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 (Mestre y Samper, 1997). 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).

Figura I. Modelo Organizacional de Davis (2015).



Baron-Cohen, autor que ha centrado sus trabajos en la *teoría de la mente* y sobre el autismo, se ha ocupado también de cómo la ausencia de empatía conduce a la crueldad humana. Divide el mecanismo de empatización en seis niveles, situándose en un extremo la incapacidad de tratar a los demás como personas, sino como si fuesen objetos. Esta “empatía cero” a su vez se divide en dos grupos atendiendo a la existencia o no de crueldad en el comportamiento. El grupo cero/negativo lo conforman sujetos con trastorno de personalidad límite, psicopático y narcisista. Por otra parte el grupo cero/positivo agrupa los trastornos de la esfera autista. Otra diferencia notable entre los dos subgrupos “cero”, se encuentra en que en el caso de los cero/positivos la falta de empatía se refiere tanto al componente emocional como al cognitivo, mientras que en los cero/negativos carecen básicamente de empatía afectiva (en Pozueco, Moreno, Blázquez y García-Baamonde, 2013).

Montes (2014) ha propuesto un modelo psiconeurológico de la empatía en el que se postula la existencia de un continuo de capacidad empática, desde su ausencia hasta su total presencia, dando lugar a tres tipos personales:



Además las personas pueden diferir posicionándose en tres niveles:

- Ponerse en lugar del otro y ayudarlo.
- Manifestar preocupación y dar consuelo.
- Exhibir contagio emocional.

Los empáticos se quedarían en los dos primeros niveles, mientras que los émpatas asumirían los tres.

La empatía se ha asociado frecuentemente con inteligencia emocional, tanto interpersonal como intrapersonal. La primera se refiere a la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones de los otros, mientras que la segunda se refiere a esas mismas capacidades sobre uno mismo. Es decir, que es posible que las personas con una buena comprensión de sus emociones extrapolen esa habilidad al campo interpersonal. Por otra parte, las personas con mayor inteligencia emocional suelen obtener también mayores niveles de empatía y de conducta prosocial y cooperativa (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Se han realizado multitud de estudios de tipo correlacional en el que se asocia empatía, o falta de ella, con distintas variables o factores (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008 o Garaigordobil y García de Galdeano, 2006 para una revisión). En general se considera que la propensión empática aumenta desde la adolescencia, que es mayor en las mujeres, al menos en el componente afectivo, y que las personas empáticas tienen un mayor autocontrol y un mejor autoconcepto.

Se ha destacado también la importancia del ambiente familiar y los estilos de crianza en el desarrollo de la empatía. Los estilos parentales basados en el cuidado y apoyo, el modelado prosocial, el razonamiento y la disciplina no punitiva, correlacionan positivamente con empatía/simpatía (Eisenberg y Morris, 2004). Dos mecanismos pueden explicar esta relación: quienes sienten satisfechas sus necesidades emocionales pueden estar menos inquietos por sus propias preocupaciones y ser más sensibles a las necesidades de los demás; quienes se desarrollan en ambientes afectuosos y de apoyo cuentan con un buen modelo de conducta (Sánchez-Queija op.cit.).

3.1. Empatía, desarrollo moral y comportamiento prosocial

Bandura, desde el modelo cognitivo social, considera que la activación empática es uno de los factores que más influyen en las respuestas que con mayor probabilidad dará un sujeto ante las reacciones emocionales de los demás (Mestre, Samper y Frías, 2002). La sensibilidad empática favorecerá el altruismo y reprimirá la agresión, aunque existen múltiples variables que modularán que esto llegue a realizarse o no:

- Limitaciones que impone la situación.
- Los costes potenciales.
- La disponibilidad de habilidades.
- La atribución de responsabilidad.
- Las características de la víctima, como la similitud, y su relación con el observador.

Bandura (2002) igualmente destaca la importancia de la *personalización* de la experiencia. Es decir que un sujeto reaccionará más emocionalmente ante la observación de otro si al mismo tiempo es capaz de imaginar cómo se podría él mismo sentir ante una situación similar, que si solamente imagina cómo éste se puede estar sintiendo.

Si la respuesta empática aparece de forma más o menos automática o refleja no podría resultar adaptativa, puesto que continuamente estamos expuestos al dolor, malestar, ira o frustración de otros. Se hace necesario, por tanto, contar con una adecuada capacidad de autorregulación de la respuesta emocional. Estas formas de neutralización de la empatía, se encuentran también presentes en comportamientos violentos o antisociales a través de los mecanismos cognitivos-defensivos de *desconexión moral* (Bandura, 2002 y 2002b): justificación moral, comparación ventajosa,

eufemismos, distorsión de la consecuencia, deshumanización, atribución de la culpa, desplazamiento y difusión de la responsabilidad.

El estudio del desarrollo moral tradicionalmente se ha centrado en dos teorías dominantes, la del desarrollo cognitivo de Kohlberg y la teoría de la socialización moral de Hoffman. La primera es de sobra conocida y ha servido de referencia en modelos de intervención para reducir la conducta violenta como el planteado por Goldstein (1991), así como en múltiples propuestas destinadas a educar en valores prosociales. Para **Kohlberg** el desarrollo cognitivo conduce al desarrollo de la conducta moral. Únicamente se puede razonar sobre conceptos abstractos, como normas y valores, tras disponer de los elementos formales del pensamiento lógico. En este proceso evolutivo se diferencian seis etapas, en cada una de las cuales se crean estructuras que permiten el paso a la siguiente. La secuencia de las etapas es universal y siempre sigue el mismo orden. Si un individuo se ha quedado estancado en una determinada fase la intervención debe partir desde los procesos cognitivos asentados, para desde ahí fomentar habilidades de pensamiento formal y la capacidad para ponerse en lugar de otro (Mestre y Pérez, 1999).

Por su parte **Hoffman** enfatiza los aspectos emocionales y afectivos sobre los cognitivos. Para este autor la empatía es una reacción afectiva más adecuada a la situación de otros que con la de uno mismo y es a través de ella que se hace posible la interiorización de la moral. Para que una información acerca de otro, o de una situación, motive a actuar empáticamente se debe partir de una predisposición que active el proceso. Este tipo de respuesta se desarrolla en una secuencia evolutiva, semejante a los estadios de desarrollo cognitivo, en el que distingue cuatro niveles (Hoffman, 1992):

- **Empatía global.** Se experimenta malestar empático por observación directa, sin que exista un sentido de diferencia entre el yo y los otros.
- **Empatía egocéntrica.** Transcurrido el primer año de vida el niño puede ser consciente de que otra persona se encuentra mal, aunque asimila que los estados internos del otro son idénticos a los propios.
- **Empatía con los afectos de otro.** Entre los 2 y 3 años y a partir del desarrollo del lenguaje y los roles, se puede comenzar a empatizar con emociones más complejas incluso si el otro no se encuentra presente.
- **Empatía con la situación de otras personas.** Se caracteriza por la toma de conciencia de que otros sienten placer o dolor no solo en la situación inmediata sino también por su condición vital más amplia.

En definitiva, la empatía con la víctima combinada con la toma de conciencia de que uno ha causado daño a otro, da como resultado un sentimiento de culpa que motiva el desarrollo de comportamientos de reparación.

En estos procesos de desarrollo se asocian significativamente las emociones y los afectos empáticos con los principios morales, de modo que la aparición de los primeros evocan los segundos. Aunque también puede ocurrir al contrario. De esta manera los modelos de desarrollo de Hoffman y de Kohlberg resultan complementarios (Samper, Díaz y Martí, 1998).

Eisenberg ha propuesto una teoría del desarrollo del Razonamiento Moral Prosocial que integra procesos cognitivos y emocionales. Para ello utilizó diversas situaciones conflictivas (dilemas) en los que los sujetos, niños y adolescentes, se enfrentaban a una necesidad de otra persona o grupo que implicaba una respuesta de ayuda. Estos dilemas conforman el cuestionario PROM (adaptado por Mestre, Frías, Samper y Tur 2002), siendo un ejemplo de ellos el siguiente:

“Un día, en una aldea cercana a un gran río, hubo una gran tormenta y el río comenzó a desbordarse. El agua del río entró en las casas, en las calles y en todas partes. Debido a la inundación, no había forma

de hacer llegar la comida a la ciudad. Elisa tenía algo de comida, y vivía cerca de la ciudad. Pero si Elisa llevaba su comida a la gente del pueblo, entonces no tendría suficiente comida para ella y no tenía la posibilidad de conseguir comida en un largo periodo de tiempo. Si Elisa no tuviera comida no moriría, pero enfermaría”.

Además de solicitar una respuesta sobre si Elisa debía o no ayudar a los habitantes de la aldea, se plantearon una serie de preguntas para determinar qué había influido en la toma de decisión (ver **anexo I**). A partir del análisis de los razonamientos de las respuestas, Eisenberg (1999) establece varios niveles en el desarrollo moral prosocial:

- **Hedonista.** Las razones para ayudar a otro se refieren a los beneficios que esto tendrá para uno mismo, más que por consideraciones morales. “No ayudaría porque entonces yo pasaría hambre”.
- **Orientado a las necesidades de los otros.** Se expresan respuestas simples basadas en las necesidades físicas, materiales o psicológicas de los otros, aunque confluyan con las propias. “Ellos lo necesitan”.
- **Centrado en la aprobación de los demás y razonamiento estereotipado.** Una acción se justifica en la aceptación y en conceptos estereotipados de conducta o de personas buenas y malas. “A X le gustaría que lo hiciera”. “Sería de malas personas no ayudar”.
- **Orientación empática.** Los juicios incluyen evidencias de preocupación por los otros y afectación emocional, como por ejemplo sentimientos de culpa. “Me sentiría mal si no lo hiciera”.
- **Valores interiorizados.** Las justificaciones se basan en valores, normas o responsabilidades asimilados, así como en el deseo de mantener las obligaciones asumidas y en la valoración de la dignidad, la igualdad y los derechos.

Para Eisenberg la empatía es un respuesta afectiva elicitada por la comprensión del estado emocional de otro, o por su situación, y que es similar a lo que la otra persona está sintiendo o se espera que sienta. Empatía, sentimiento de culpa y vergüenza son considerados por esta autora como “emociones morales” que adecuadamente reguladas y junto con un razonamiento internalizado, facilitan la conducta prosocial (Eisenberg, 2000).

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES

4.1. ¿Qué es la empatía? (1 sesión)

Actividad 1. Debate grupal y presentación psicoeducativa.

– Ventajas de ser empático. Anexo 2.

– Para ser empático, necesitas. Anexo 3.

4.2. Desarrollo de la empatía (2 sesiones)

Actividad 2. Lo importante es ponerse en lugar del otro. Anexo 4.

Actividad 3. Identificando respuestas empáticas. Anexo 5.

Actividad 4. Lo que más me cuesta aceptar de los demás/Lo que más me cuesta aceptar de mí. Anexo 6.

Actividad 5. Las tres urnas.

Actividad 6. Veo, veo... ¿me ves?

Actividad 7. Conexión empática. Anexo 7.

Actividad 8. La carta.

Actividad 9. La empatía y las artes. Anexo 8.

4.3. Empatía hacia la víctima (2 sesiones)

Actividad 10. Exposición psicoeducativa. Anexo 9.

Actividad 11. Escribe una carta dirigida a ti.

Actividad 12. Mi historia. Anexos 10 y 11.

4.4. Desarrollo del juicio ético y moral (3 sesiones)

Actividad 13. Dilemas ético-morales. Anexos 1 y 12.

Actividad 14. Un día normal. Anexo 13.

Actividad 15. Las noticias - Crónica de sucesos. Anexo 14.

Las sesiones de trabajo se encuentran divididas en cuatro partes. La primera sesión se destina a situar el concepto de empatía y su relación con la conducta prosocial. En la segunda parte de la unidad se realizarán distintas actividades encaminadas a desarrollar los aspectos emocionales y cognitivos de la empatía. Las dos últimas secciones de la unidad vinculan empatía y conducta prosocial a través de la consideración de la víctima y de actividades para el desarrollo del juicio moral.

A pesar de que existe un importante número de estudios y trabajos científicos relacionados con la empatía y la conducta prosocial, no son abundantes los programas de intervención destinados a desarrollar ambas capacidades conjuntamente. La mayor parte de las propuestas relacionadas con la empatía se centran en el reconocimiento de emociones propias y ajenas, objeto principal de otra unidad del programa, y en el entrenamiento en habilidades de comunicación.

4.1. ¿Qué es la empatía?

Actividad 1. Debate grupal y presentación psicoeducativa

Objetivos:

- Definir el concepto de empatía.
- Tomar conciencia de las ventajas de actuar empáticamente.
- Potenciar un autoconcepto como individuos con capacidad empática.

Podemos comenzar con una pregunta genérica centrada en alguna situación pasada, en la que probablemente haya existido una respuesta empática que les involucrara personalmente. Por ejemplo *¿Alguna vez tras una explosión de ira os habéis sentido culpables o habéis sentido pena?*

Enriqueceremos las aportaciones explorando aspectos como los siguientes: *¿Cómo ocurrió? ¿Con quién? ¿Frecuencia? ¿Qué pensabas y qué sentías? ¿Intervino alguien para que te sintieras así?*

Reforzaremos las respuestas afirmativas, siendo fundamental devolver un mensaje importante: *¡Tenéis sentimientos positivos!*

Para centrar el objetivo de la presente unidad continuaremos con preguntas como la siguiente: *¿Creéis que si hubierais pensado en esto (el daño) poco antes os podría haber ayudado a frenar la ira y actuar más adecuadamente?*

Para finalizar con un nuevo mensaje:

Cuando me enfado con alguien...

Es como si ese alguien dejase de ser una persona con sentimientos, para convertirse únicamente en el objeto del odio y en la causa del malestar.

Lo que nos une (o podría unir) a esa persona desaparece.

Tras esta introducción utilizaremos un breve cuestionario para que los internos se autodefinan como seres empáticos. Si lo preferimos podemos usar un cuestionario más extenso como el IRI, pasado previamente y corregido.

1. ¿Crees que tienes gran capacidad para saber lo que otras personas quieren, piensan o sienten?
2. ¿Crees que las personas suelen saber lo que tú quieres, lo que tú piensas o lo que tú sientes?
3. ¿Crees que tu forma de comportarte confunde?
4. ¿Tienes a veces la sensación de que es fácil contagiarte del estado de ánimo de los demás?

Para completar las respuestas e ir acercándonos al concepto de empatía con el que trabajaremos, añadiremos preguntas y comentarios como:

- Debería existir coherencia entre lo que sentimos, decimos y hacemos.
- ¿Y si no decimos lo que pensamos o cómo nos sentimos qué pasa?
- ¿Por qué lo hacemos? ¿Alguna vez para evitar hacer daño a alguien?
- Esto de lo que estamos hablando tiene que ver con la EMPATIA, pero ¿qué es la empatía?:

Es la CAPACIDAD de ponerse en el lugar de otro para COMPRENDER como se siente y sus razones.

Empatía también es CONECTAR y COMPARTIR los estados emocionales de otro.

¿Por ejemplo? Uno en positivo y otro en negativo.

A continuación nos iremos centrando en las ventajas de actuar empáticamente (**anexo 2**).

La empatía no es:

- Tener que estar de acuerdo con todo.*
- Tener que estar de acuerdo con el otro.*
- Sentir solamente compasión.*
- Contagiarse con las emociones como cuando se te “pega la risa”.*

Por tanto ¿es bueno ser empático?

- Caerás mejor.*
- Serás más persuasivo.*
- Te harás escuchar.*
- Comprenderás a los demás... ¿Qué más ventajas?*

Finalizamos la sesión con una referencia a los procesos implicados en la conducta empática (**anexo 3**) y proponemos una tarea entre sesiones de las expuestas en el siguiente apartado.

Para empatizar tenemos que:

- Saber escuchar, fijarnos en lo que se expresa de forma verbal y no verbal, preguntar, estar atento.*
- Compartir sentimientos, ser sensible.*
- Demostrarlo. Ayudar, acompañar.*
- Y también facilitar la empatía de los demás hacia nosotros. Generar confianza.*

4.2. Actividades para el desarrollo de la empatía

Los ejercicios y actividades que se plantean en esta parte de la unidad, tienen como finalidad trabajar la capacidad de ponerse en lugar del otro a partir del esquema de los procesos implicados con el que finalizamos la sesión introductoria. Analizaremos los sentimientos ajenos y propios vinculados a distintas situaciones y analizaremos también las consecuencias de actuar o no empáticamente. Se proponen diversos recursos, utilizándolos a criterio del terapeuta, teniendo presente que algunas actividades básicas de reconocimiento de emociones ya se ha utilizado en unidades previas de este programa.



Ideas/recomendaciones

La empatía y conducta prosocial son conceptos complejos, que envuelven componentes cognitivos y emocionales. En ocasiones se asimila más la empatía con el componente emocional y probablemente este sea el más complejo de desarrollar. Existen además múltiples factores neutralizadores, bien puntuales o bien estables, personales, sociales o situacionales.

A pesar de ello no se recomienda minusvalorar el aspecto cognitivo puesto que se encuentra en la base de los valores prosociales y en la conducta ética.

La empatía también se suele asociar principalmente con estados emocionales desfavorables o con situaciones adversas que sufren otras personas. Esto puede generar resistencias y dificultades en los participantes y para reducirlas se recomienda incluir también en las actividades y ejemplos aspectos emocionales positivos.

En muchos de los ejercicios se solicita imaginar o generar situaciones empáticas. Para algunos internos será de entrada difícil hacerlo, por lo que habrá adoptar un planteamiento mucho más básico. Ofreciendo un listado o ejemplos de situaciones e incluso las opciones posibles de respuesta. Por ejemplo:

Un amigo te cuenta que este año no puede irse de vacaciones cuando tenía pensado.

Opción A: "No te quejes que vives muy bien"

Opción B: "No te preocupes, a mí me pasó igual el año pasado, mi jefe..."

Opción C: "Y qué tal lo llevas"

Actividad 2. Lo importante es ponerse en el lugar del otro (basado en Ruiz Lozano, 2004)

Objetivos:

- Favorecer la empatía y la personalización de la experiencia.
- Ayudar a comprender diferentes perspectivas de un problema o conflicto.
- Recordar las sesiones de expresión de emociones.

Ejercicio de nivel muy elemental. En una tabla (**anexo 4**) se han incluido situaciones de conflicto interpersonal y para cada una de ellas se pregunta acerca de cómo nos sentimos y como se sentirá el otro afectado. Se rellena de forma individual, completando las frases (*yo me sentiría/él otro se sentiría*) y los dibujos de caras con una expresión emocional acorde, insistiendo en que las frases deben ser lo más descriptivas posibles. El terapeuta añadirá al final de la tabla otras situaciones que resulten relevantes para el grupo.

Posteriormente se trabaja en parejas, eligiendo algunas de las situaciones hipotéticas de las representadas en las hojas y buscando paralelismo en situaciones reales parecidas que puedan recordar.

El terapeuta pedirá que algunas situaciones se representen mediante breve rol play, para a continuación representar una resolución de la escena de forma empática y pacífica.

Actividad 3. Identificando respuestas empáticas (adaptado de González et al., 2013)

Objetivos:

- Diferenciar respuestas empáticas de no empáticas.
- Desarrollar conductas de apoyo.

La tarea consta de tres apartados (**anexo 5**). En el primero se debe identificar la respuesta correcta, discriminando entre las respuestas empáticas y no empáticas. A continuación, en el apartado segundo se completan diferentes situaciones y diálogos, formulando respuestas empáticas. Por último (apartado tercero) se proponen una serie de ejemplos a partir de los cuales el interno deberá reflexionar acerca de cómo se siente esa persona en concreto ante la situación que se plantea. Posteriormente se trabaja en el grupo.

Actividad 4. Lo que más me cuesta aceptar de los demás / lo que más cuesta aceptar de mí (tomado de Ruiz Lozano, 2004)

Objetivos:

- Favorecer la heteroaceptación.
- Tomar conciencia de las barreras que dificultan el contacto con los demás.
- Transmitir empatía.

De forma individual se escriben en la hoja modelo del **anexo 6** las cosas que soportan peor de los demás y qué pueden hacer para aceptarlas, así como las cosas de uno mismo que los demás aceptan peor y cómo pueden favorecer que se las acepten. Una vez cumplimentadas se leen individualmente y entre todos los participantes ayudan a encontrar soluciones. El terapeuta preguntará si les resulta difícil aceptar los comentarios de los demás, si se sienten comprendidos, si creen que les están "sermoneando" y si están dispuestos a que sus compañeros le ayuden a completar la segunda columna (lo que más cuesta aceptar de mí) añadiendo más cosas (se procede a ello). El terapeuta destacará si se ha apreciado en el grupo una mayor facilidad para ver los problemas de los demás que en tener conciencia de sí mismo. También si existen dificultades para aceptar/para ser aceptado que se repiten entre varios miembros del grupo.

Actividad 5. Las tres urnas (a partir de Ruiz Lozano, 2004)

Objetivos:

- Comprenderse mejor unos y otros.
- Promover y practicar respuestas empáticas y de ayuda mutua.

Se colocan tres cajas o urnas que previamente hemos identificado con un letrero:

- Me gustaría superar...
- Me arrepiento de...
- Un problema mío es...

Por otra parte, cada participante dispone de al menos tres papeletas con esas mismas frases. Su tarea consiste en completar cada frase y sin firmar ni identificar el papel, depositarlo en la urna correspondiente. Cada interno puede escribir todas las papeletas que desee pero al menos una de cada frase.

Una vez que hayan depositado todas las papeletas se procede a leer cada una de ellas, comentándolas en el grupo y tratando de adoptar la perspectiva de quien la escribiera, aportar soluciones, dar consejos, mostrar apoyo, etc. Con cada frase el grupo tratará también de identificar al posible autor, dejando para el final del ejercicio que se revele si se acertó o no. En esta ronda final cada participante expresará como se ha sentido al escuchar las opiniones, sugerencias y comentarios de los demás ¿Se ha sentido entendido? ¿Se ha sentido apoyado?

Actividad 6. Veo, veo... ¿Me ves? (basado en Montes, 2014)

Objetivos:

- Favorecer la expresión facial y el uso de nuestro cuerpo para representar y expresar.
- Enriquecer el autoconcepto.
- Ser conscientes de cómo nos sentimos dependiendo de lo que representemos y de quien proceda esa descripción.

En primer lugar se pide a los participantes que piensen en cuáles son sus mejores cualidades y a continuación que las anoten en una lista. Seguidamente cada uno representará mediante mímica alguna de esas cualidades. El grupo tratará de identificarlas.

Una vez finalizada la primera ronda serán los miembros del grupo y cada uno a su manera, quienes representen mediante mímica las cualidades o características que ellos consideren que tienen sus compañeros. Cada participante observará los gestos de sus colegas actuando como espejos de lo que él mismo transmite. Se realiza por turnos y todos los miembros del grupo tienen que observar el mensaje no verbal que le es devuelto y reflejar lo que perciben de los otros.

Actividad 7. Conexión empática (fuente: Programa Ser Mujer.eS, p. 562 manual para el terapeuta)

Objetivos:

- Analizar situaciones en las que resulta más difícil ser empático.
- Reforzar el autoconcepto como personas con capacidad para actuar empáticamente.

Por parejas y utilizando el modelo de tabla incluido en el **anexo 7**, los participantes pondrán ejemplos recientes en los que, en una relación o una situación con otra u otras personas...

- Sí hayan logrado conectar empáticamente.
- No han llegado a conectar empáticamente.

Para facilitar el ejercicio se recomienda comenzar con situaciones que impliquen a familiares o amigos y posteriormente con desconocidos. En ambos casos deberán explicar la situación y analizar aquellos elementos que consideren que hayan propiciado o bloqueado (según cada caso) la conexión empática con otra persona.

En la puesta en común se podrán destacar aspectos como:

- Elementos que estaban a nuestro alcance para mejorar la conexión.
- Si había elementos externos que actuaron como facilitadores o bloqueadores.
- Emociones que aparecen al recordar estas situaciones.

Actividad 8. La carta (fuente: López et al., 2006: Programa Bienestar)

Objetivos:

- Generar empatía en los demás.
- Expresar emociones vinculadas a una situación.
- Asociar empatía con situaciones tanto positivas como negativas.

La tarea consiste en escribir una carta a un amigo o un familiar, comunicándole una buena noticia y otra mala. Además de narrar los hechos, deben indicar, con un cierto detalle, cómo se siente por lo ocurrido. Todos deben leer sus cartas en la puesta en común. Se destacará el valor de la intimidad dentro de las relaciones de amistad, caracterizándose por ser fundamentalmente una comunicación en la que se comparten sentimientos.

Actividad 9. La empatía y las artes

Una de las pretensiones del artista, quizá la principal, es conmover al observador, generando sentimientos acordes con lo que quiere contar, transmitir o mostrar. No siempre queda clara la finalidad del artista y su obra puede convertirse en un espacio en el que proyectar las interpretaciones personales del observador. Estas visiones personales podrán ser muy diferentes a las pretensiones del autor, a la de los protagonistas de la situación y a la de otros observadores.

En el **anexo 8** se han incluido algunos ejemplos de pintura, fotografía, poesía y literatura. La finalidad de los mismos es que los participantes generen historias sobre los que puede estar sucediendo, tratando de situarse en la mente de los protagonistas, o en su caso en la del autor, y ponerse en su piel para ver como se podría sentir. Se planteará al grupo cuáles serán las conductas derivadas de una respuesta empática y no empática, así como las ventajas y desventajas de estas para las personas implicadas.

Se recomienda para hacer más dinámica la sesión utilizar distintos "estímulos". Para hacer visible el contraste de puntos de vista dos o tres internos deben trabajar sobre la misma imagen o el mismo texto.

Tras la exposición de cada subgrupo de participantes el resto podrá añadir su versión, siendo esta más inmediata y por tanto menos reflexiva. Finalmente si se dispone, se mostrará la versión del autor o de la crítica.

4.3. Actividades relacionadas con la empatía hacia la víctima

La palabra víctima hace referencia a cualquier persona que haya sufrido un daño por culpa ajena o causa fortuita. Los delitos violentos son sucesos negativos, vividos de forma brusca, que generan terror e indefensión, ponen en peligro la integridad física o psicológica de una persona y dejan a la víctima en tal situación emocional, que es incapaz de afrontarla con sus recursos psicológicos habituales (en Echeburúa, del Corral y Amor, 2004).

Se han realizado distintas clasificaciones de víctimas considerando diferentes aspectos, como su participación o implicación en los hechos, su vulnerabilidad, vinculación, etc. Para la finalidad de estas sesiones es suficiente con distinguir entre víctimas directas (objeto del daño, sea premeditado o no) e indirectas en función de su relación con las anteriores (familiares, amigos, policías...).

Los familiares de las víctimas pueden además sufrir una intensa victimización *secundaria* al verse implicados en el sistema jurídico-penal. La victimización *terciaria* se refiere al etiquetamiento social de la víctima como tal, pudiendo

esto ocasionarle sentimientos de vergüenza y culpa, y comportamientos sobreprotectores o evitativos por parte de los demás.

En caso de varias víctimas de una misma situación o agresor pueden surgir “culpabilizaciones” entre ellas, aún asumiendo la realidad de víctima como tal para todos ellos. Sería por ejemplo el caso de violencia familiar y de género en el que los hijos pueden responsabilizar a la madre, en mayor o menor grado, por no haberles sabido proteger o por haber “aceptado” el maltrato” reconociendo igualmente que ella padeció los mayores daños.

Actividad 10. Exposición psicoeducativa

Muchos de los condenados por delitos violentos han sido víctimas de la violencia de otros (modos de crianza coercitivos, peleas entre pandillas, agresiones por *ajustes de cuentas* o deudas derivadas del consumo de droga, etc.). Como introducción a esta parte de la unidad y antes de realizar la exposición, el terapeuta preguntará al grupo:

¿Alguno de vosotros ha sido víctima de algún hecho violento? ¿Qué ocurrió? ¿Cómo te sentías en aquel momento? ¿Qué sientes ahora respecto a aquel suceso?

A través de estas preguntas se van desglosando las secuelas de la violencia para las víctimas, anotándolas el terapeuta en la pizarra y separando las lesiones físicas y las psíquicas (ver unidad 2, apartado 3.4). Sobre los datos aportados por los internos se expondrá el contenido relativo a las secuelas y los tipos de víctimas (**anexo 9**).



Ideas/recomendaciones

En relación con la empatía hacia la víctima nos encontraremos con participantes que las conocían previamente, que mantenían vínculos con ellas o que eran totalmente desconocidas. Participantes con una única víctima o plurales. Asimismo la víctima pudo tener alguna participación o responsabilidad en los hechos, como en caso de peleas o ajustes de cuentas.

Estos factores presumiblemente afectarán al desarrollo de los ejercicios y al posicionamiento del interno.

Frecuentemente para fomentar este tipo de empatía se utilizan también testimonios de víctimas reales. Por la naturaleza heterogénea de los destinatarios del programa probablemente será difícil disponer de este recurso, como sería el caso de víctimas de agresiones sexuales o de acoso escolar. Puede utilizarse como sustitución noticias de prensa o películas.

A continuación se proponen dos tipos de actividades complementarias para realizar previamente entre-sesiones y poner en común tras la anterior exposición introductoria. Con ambas se identificarán las distintas consecuencias de las agresiones, los delitos, las amenazas, etc.

Actividad 11. Escribe una carta dirigida a ti (tomando de Montes, 2014)

Objetivos:

- Mejorar la empatía con personas que están alejadas de nosotros emocionalmente o con los que estamos enfrentados.
- Atender de forma sincera a nuestra parte de responsabilidad en torno al suceso en cuestión.

El interno tendrá que escribir una carta desde el punto de vista de otra persona con la que tiene algún roce o tema pendiente, pero dirigida a él mismo. Se puede plantear el ejercicio imaginándonos que esa persona quiere resolver el conflicto que tiene con nosotros, quiere acercar nuestras posturas o simplemente quiere explicarnos sus sentimientos, sus pensamientos, sus necesidades y los motivos para mantenerse en ese punto del posible conflicto. Si el interno presenta dificultades para “ponerse en situación” porque piense que el otro pueda estar fingiendo lo que dice sentir, se le puede plantear que imagine que este dirige la carta a una persona de confianza con la que él no tiene ni tendrá ningún contacto (la carta ya no irá dirigida a él, por tanto ya no cabe pensar en que el otro tratará de engañarlo). Se prestará especial atención en “no caer en la trampa” de escribir “la carta que nos gustaría recibir de la otra persona” y plantearse el ejercicio de forma honesta y sincera para situarse en la piel del otro.

Actividad 12. Mi historia

Objetivos:

- Aceptar y considerar a la víctima asumiendo la responsabilidad del daño.
- Generar empatía desde la posición de delincuente.

No es infrecuente que quienes han cometido delitos vayan encontrarse en situaciones en las que deban contar su historia personal. La mayor parte de las ocasiones estará relacionada con el ámbito penal-penitenciario, pero también con su propia familia. Con esta tarea se pretende que los participantes expongan verbalmente o de forma escrita algún aspecto de su vida como delincuente o preso, alejándose de una intencionalidad dirigida a parecer “bueno”, sino mostrar con responsabilidad como se siente, se encuentra o se valora, de cara a ser *comprendidos* por quien esté dispuesto a ello. Los delincuentes arrepentidos si además no muestran reconocimiento del daño no resultarán creíbles. Este es el motivo de situar este ejercicio en esta sección.

Existen por tanto distintas posibilidades, como explicar cómo ocurrió el delito o realizar, o recuperar, una autobiografía delictiva. En ambos casos es fundamental que se adopte la perspectiva de las víctimas y se aborden las consecuencias de los hechos: físicas, psíquicas y sociales. También deben considerarse las víctimas indirectas, o incluso la visión de sí mismo como víctima desde la asunción clara de la responsabilidad.

Una variante de la actividad, alternativa o complementaria, consiste en que el participante elabore un relato sobre cómo es su día a día en la prisión. En este caso además de reconocer a la víctima y asumir su responsabilidad, debe explicar las consecuencias que la violencia/el delito ha tenido para él mismo y hacerlo de un modo que genere empatía hacia sí mismo. En el **anexo 10**, se incluye un emotivo relato de una interna en el que describe con viveza sus sentimientos al encontrarse cerca de la libertad. Forma parte de una recopilación de trabajos literarios, y puede utilizarse como ejemplo para la tarea a realizar o como contrapunto a los escritos realizados por el grupo.

Se recomienda que como tarea entre-sesiones se realice el escrito personal. En la sesión siguiente unos participantes podrán leerlo a sus compañeros, mientras que otros lo “expondrán” como si estuvieran en una charla con estudiantes de instituto.

Antes de la puesta en común, o de la representación, pediremos a cada uno de los participantes que expresen qué es lo que esperan o pretenden conseguir con sus escritos. Posteriormente se valorarán los resultados autopercebidos y percibidos por el grupo.

Para motivar la realización de la tarea se puede entregar el **anexo 11** para el interno, “Afirmaciones de ánimo para la efectividad interpersonal” (a partir de Linehan, 2003).

4.4. Actividades para el desarrollo del juicio ético y moral.

En esta última parte de la unidad se proponen tres tipos de actividades. La primera y más extensa se destina al trabajo mediante dilemas morales, de los que se aportan algunos ejemplos y fuentes de consulta. Las otras dos actividades son adecuadas como tareas entre sesiones y se centran más en la relación entre empatía y conducta social, adoptando una perspectiva positiva.

Actividad 13. Dilemas morales

Objetivos:

- Dialogar desde el conflicto.
- Desarrollar la toma de perspectiva empática asociada a situaciones con contenido ético y moral.
- Generar alternativas de respuesta socialmente aceptables.

Frecuentemente se han utilizado dilemas morales para el entrenamiento en valores prosociales. Son situaciones conflictivas en las que es necesario ponerse en el lugar del otro y tomar una decisión adecuada. La mayoría de los dilemas que utilizaron Piaget y Kohlberg estaban relacionados con robos, mentiras e incumplimientos de normas. Estos contenidos pueden no ser del todo recomendables en nuestro contexto, puesto que en ocasiones lo justificable no es lo moralmente correcto puesto que “no queda más remedio”.

El modelo de desarrollo de Kohlberg es el más utilizado a la hora de trabajar con dilemas morales, especialmente en el contexto educativo. Una de las premisas es que entre el grupo de alumnos se encontrarán representaciones de distintos estadios evolutivos. Con población adulta pueden encontrarse dificultades para hacer patente esta diversidad, además de aparecer respuestas afectadas por lo socialmente deseable.

Algunos dilemas como el famoso “Dilema del tranvía” han sido utilizados con una metodología experimental, variando algunas condiciones que dan lugar a cambios radicales en la tendencia de las respuestas. Siendo esto muy interesante no deja de reflejar una potencial dificultad a la hora de diseñar o escoger dilemas con una finalidad psicoeducativa.

Otros trabajos desde la perspectiva del procesamiento de la información, han puesto de manifiesto que determinadas situaciones tienden a provocar un procesamiento emocional antes que una evaluación cognitiva o viceversa. El tipo de respuesta predominante será más rápida y condicionará la siguiente (Bucciarelli et al., 2008). Asimismo se constatan algunas inconsistencias en el juicio, como por ejemplo tener la certeza de que el problema planteado es de carácter moral pero no ser capaz de explicar porqué lo es.

En relación con lo anterior, algunas situaciones pueden tratar cuestiones estrictamente morales mientras que otras se vinculan más con acciones deontológicas, éticas o relacionadas con el cumplimiento de las normas.

Por último las situaciones planteadas pueden ser demasiado ficticias y por ello poco vinculantes. Para evitarlo se puede solicitar a los participantes que propongan dilemas experimentados por ellos mismos.



Ideas/recomendaciones

A pesar de las dificultades anteriores el uso de los dilemas morales es constante. Pueden encontrarse multitud de ejemplos en Internet aunque no siempre se facilitan indicaciones metodológicas. Por su claridad y consejos prácticos se recomienda consultar los siguientes recursos:

- Manual “Jóvenes y adultos con problemas de conducta” de Manuel Segura Morales (Editorial Narcea). Todo lo relacionado con este tema se encuentra recogido en el programa **PROBECO** en donde puede consultarse y obtener los dilemas (Vol. I, página 723 y siguientes). Del mismo autor:
<https://convivencia.wordpress.com/2012/05/15/ser-persona-y-relacionarse-segura/>
- Con la misma orientación que los anteriores, el programa “Propuesta de Paz y Tolerancia en Entornos Cerrados”, elaborado por el CEPer Retamar del que forma parte el Centro Penitenciario de Almería. Este programa se desarrolla con los internos de dicho centro y contiene varios dilemas morales, uno de los cuales se ha incluido en el **anexo 12** para el terapeuta.
- Página personal del escritor Laureano Benítez (www.laureanobenitez.com) y en concreto el capítulo accesible de la guía “Actividades y recursos para educar en valores”. Contiene teoría, metodología y ejemplos.

Actividad 14. Un día normal

Objetivos:

- Tomar conciencia de que la empatía contribuye al bienestar común.
- Darse cuenta de que las conductas empáticas no son algo extraordinario y forman parte del día a día.
- Ver el lado bueno de las cosas.

Con esta actividad buscamos que los participantes dediquen un poco de tiempo cada día para auto-observarse y observar a los demás. Todos los días suceden cosas buenas motivadas por el hecho de pensar en los demás. Les pediremos que estén atentos a ellas, que miren a su alrededor o que recuerden algo que ocurrió tiempo atrás. Con ello además se pretende que no se identifique empatía con una conducta extraordinaria, exigente y puntual, sino con algo más sencillo. Durante la semana anotarán esas situaciones y cómo ellos mismos se sintieron y cómo piensan que sentían sus protagonistas. En la puesta en común veremos si se identifican correctamente las situaciones empáticas y su conexión con comportamientos prosociales. Además señalaremos que cuando somos testigos o conocemos este tipo de conductas, eso nos hace sentir bien y nos anima a actuar de la misma manera.

Cómo ejemplo se entrega el **anexo 13**.

Actividad 15. Las noticias - Crónica de sucesos.

Con una finalidad similar a la del ejercicio anterior, podemos utilizar los medios de comunicación para encontrar historias que pongan de manifiesto la relación entre empatía y comportamiento pro-social. Mucho más sencillo será encontrar sucesos sensacionales o llamativos que pueden ser utilizados para tratar de ponernos en el lugar de otro. La tarea para los participantes será buscar noticias en periódicos, la televisión o la radio para comentarlas y crear historias desde el punto de vista de sus protagonistas.

En el **anexo 14** para el terapeuta se ha incluido un ejemplo reciente, que cuenta la historia del "hombre árbol". Persona afectada por una rara enfermedad, por la que sufrió un terrible rechazo social y que también le obligó a mendigar. Sin embargo gracias a la presión social todo parece cambiar.

5. ANEXOS

Anexo I. Modelo cuestionarios DIT y PROM-R

Consulta disponible en Retuerto (2001).

a) Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) - Rest (1996).

Consta de seis historias que presentan problemas sociomorales y sirven para medir el nivel de desarrollo moral. Se evalúan doce opciones por dilema en una escala de cinco niveles. En un segundo momento se seleccionan las cuatro alternativas que se consideran más importantes. Deriva de la teoría cognitiva evolutiva de Kohlberg.

4. EL DILEMA DEL DOCTOR

Una mujer se estaba muriendo de un cáncer del que no podía curarse. Sólo le quedaban 6 meses de vida. Tenía terribles dolores, pero estaba tan débil que una buena dosis de calmantes, como la morfina, por ejemplo, le haría morir pronto. Estaba al borde del delirio y casi loca de dolor, y en sus periodos de calma, pedía al doctor que le diera la suficiente morfina para acabar con la vida. Decía que no podía aguantar el dolor y que, de todas formas, iba a morir en unos meses.

¿Qué debería hacer el doctor?
Elija una de las alternativas (*Le debería dar una sobredosis; No lo sé; No le debería dar una sobredosis*) y anótela en la
HOJA DE RESPUESTAS

Lea las Cuestiones siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (*Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna*). Anótela también en la **HOJA DE RESPUESTAS**

| N° | CUESTIONES |
|-----|---|
| 1. | Si la familia de la mujer está a favor o no de la sobredosis. |
| 2. | ¿Las leyes obligan al doctor como a cualquier ciudadano, de forma que si le da una sobredosis sería lo mismo que matarla? |
| 3. | Si la gente sería mejor si la sociedad no reglamentara sus vidas ni incluso sus muertes. |
| 4. | Si el doctor podría hacerlo como si hubiera sido consecuencia de un accidente o percance. |
| 5. | ¿Puede el Estado forzar a que alguien continúe su vida si éste no quiere? |
| 6. | ¿Qué valor tiene la muerte ante una perspectiva social sobre valores personales? |
| 7. | Si el doctor se deja llevar por el sufrimiento de la mujer o se preocupa más de lo que pueda pensar la gente. |
| 8. | Ayudar a alguien a terminar con su vida es siempre un acto responsable de cooperación. |
| 9. | Si sólo Dios puede decidir cuándo debe terminar la vida de una persona. |
| 10. | Por qué valores se rige el doctor en su propia vida personal. |
| 11. | ¿Puede la sociedad permitir que cada uno termine su vida cuando quiera? |
| 12. | ¿Puede la sociedad permitir el suicidio o la eutanasia y a la vez proteger la vida de los que quieren vivir? |

POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

b) Cuestionario Prosocial Reasoning Objective Measure (PROM-R) - Carlo, Eisenberg y Knight (1992).
Adaptado por Mestre et. al. (2002).

1. HISTORIA DE LA DONACIÓN DE SANGRE

Un joven llamado Antonio tenía un tipo de sangre poco usual. Un día, justo después de que Antonio empezara el colegio y fuera aceptado en el equipo de baloncesto, el médico llamó a Antonio para pedirle que donara una gran cantidad de sangre. El chico, que estaba muy enfermo, necesitaba sangre del mismo tipo que la de Antonio para recuperarse de su enfermedad.

Debido a que Antonio era la única persona en la ciudad con el mismo tipo de sangre que aquel chico enfermo, tendría que hacer continuas donaciones durante un período de varias semanas. Por eso, si Antonio aceptaba donar su sangre, tendría que ingresar en el hospital durante varias semanas. Su estancia en el hospital podría hacer que Antonio se sintiera débil durante un tiempo, con lo cual perdería su lugar en el equipo y llevaría un pronunciado retraso en el colegio.

¿Qué debería hacer Antonio?

Elige una de las siguientes opciones:

- * Antonio debería donar sangre _____
- * No estoy seguro _____
- * Antonio no debería donar sangre _____

¿Cuánta importancia tienen cada una de las siguientes razones al tomar tu decisión?

(rodea con un círculo la importancia de cada una)

| N.º CUESTIONES | IMPORTANCIA | | | | | | |
|--|-------------|---|--------|---|-----------|---|---|
| | Ninguna | | Alguna | | Muchísima | | |
| 1. Depende de si Antonio piensa que ayudar es agradable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Depende del acercamiento unidimensional de Antonio a las clases sociales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Depende de si Antonio cree que sus amigos y sus padres aceptarán lo que decida hacer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Depende de la importancia que tenga para Antonio perder su lugar en el equipo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Depende de si Antonio puede comprender lo enfermo que está el otro chico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Depende de lo enfermo que puede llegar a estar el otro chico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Depende de si Antonio se sentiría mal debido a que el otro chico siguiera enfermo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Depende de si sus amigos se sentirían decepcionados si decide no ayudar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Depende de lo grave que sería el retraso en la escuela o en el trabajo de Antonio si aceptara donar sangre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Anexo 2. Ventajas de ser empático



NOS CONOCEMOS MEJOR. SABEMOS DIFERENCIAR ENTRE SENTIMIENTOS PROPIOS Y AJENOS. RECONOCEMOS COMO LAS EMOCIONES Y LOS ACTOS DE LOS DEMÁS NOS AFECTAN Y SABEMOS PONER LÍMITES RAZONABLES.

PON UN EJEMPLO:

.....

INTIMAMOS CON PERSONAS MUY DIFERENTES. TENER AMIGOS Y CONOCER GENTE MUY DIVERSA GENERA 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 DETERMINADOS COMENTARIOS...

CONFUCIO DIJO: "NO HAGAS A LOS

.....

TENEMOS MÁS FACILIDAD PARA PERDONAR.

¿QUÉ TE PARECE ESTO?

.....

ELEGIMOS PERSONAS POSITIVAS Y BIENINTENCIONADAS CON QUIEN RELACIONARNOS. AL COMPRENDER MEJOR LAS INTENCIONES DE LOS DEMÁS EVITAMOS PERSONAS QUE NO NOS HACEN SENTIR BIEN O CON QUIEN PODAMOS TENER PROBLEMAS.

¿HAS OÍDO HABLAR DE LAS RELACIONES TÓXICAS?

.....

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?

Anexo 3. Para ser empático, necesitas...



Saber escuchar...




**Compartir
sentimientos**













**Demostrarlo
y actuar**

**Generar empatía
en los demás**

Anexo 4. Lo importante es ponerse en el lugar del otro

En este ejercicio te pedimos que ante cada una de las situaciones que se describen intentes imaginar cómo te sentirías tú y cómo se sentiría otro. Haz un esfuerzo. Cuando creas que ya lo sabes, representa esas emociones en los dibujos y a su lado descríbela con palabras, no seas rácano y escribe con detalle...

| TÚ INSULTAS A OTRO | | | |
|---|------------------|---|--------------------------|
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
| TÚ ERES INSULTADO POR OTRO | | | |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
| LLAMAS A TU COMPAÑERO CON UN MOTE QUE NO LE GUSTA | | | |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
| TU COMPAÑERO TE LLAMA POR UN MOTE QUE TE DISGUSTA MUCHO | | | |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
| DICES ALGUNAS TONTERÍAS PARA HACERTE EL GRACIOSO Y MOLESTAN A TU AMIGO | | | |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |

| TU AMIGO PARA HACERSE EL GRACIOSO DICE ALGUNAS TONTERÍAS QUE TE MOLESTAN | | | |
|---|------------------|---|--------------------------|
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
| ESTÁS MOLESTANDO CON EMPUJONES A TU COMPAÑERO | | | |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
| TU COMPAÑERO TE ESTÁ MOLESTANDO CON EMPUJONES | | | |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
| TE HAS BURLADO DE UN COMPAÑERO QUE RESBALA Y SE CAE | | | |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
| TU COMPAÑERO SE BURLA DE TI AL VERTE RESBALAR Y CAER | | | |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
| ALGUIEN TE AMENZA CON AJUSTAR CUENTAS | | | |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |

| TÚ AMENAZAS A ALGUIEN CON AJUSTAR CUENTAS | | | |
|---|------------------|---|--------------------------|
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
| DESVELAS A ALGUIEN UN SECRETO QUE UN COMPAÑERO TE HA CONTADO | | | |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
| UN COMPAÑERO DESVELA UN SECRETO QUE LE HAS CONTADO | | | |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |
|  | Tú te sientes... |  | El otro debe sentirse... |

Anexo 5. Identificando respuestas empáticas

Esta actividad consta de tres partes. En el ejercicio 1 tienes que identificar la respuesta correcta, discriminando entre las respuestas empáticas y no empáticas. A continuación, en el ejercicio 2, has de completar diferentes situaciones y diálogos con respuestas empáticas. Por último en el ejercicio 3 te proponemos una serie de ejemplos y en ellos debes identificar cómo se sienten y qué piensan los personajes.



EJERCICIO 1

SITUACIÓN 1: Un amigo parece preocupado, se ha caído y le duelen las costillas.

- a) No te preocupes, seguro que no será nada importante.
- b) A mí me pasó algo parecido una vez y el médico me dijo que no era nada, ve al médico y te quedarás más tranquilo.
- c) ¡Puff! vete tú a saber qué puede ser.

SITUACIÓN 2: A otro amigo le han pillado robando algo en una tienda. Te comenta que está muy preocupado por si le revocan una pena que tiene suspendida.

- a) Te arriesgaste demasiado. Al final te iban a pillar.
- b) Lo siento, ánimo, todo saldrá bien. Si necesitas mi ayuda, dímelo.
- c) Vaya faena. A mí también me pillaron hace unos meses y no veas qué bronca me cayó.

SITUACIÓN 3: Un colega ha tenido un accidente de tráfico porque cogió la moto con unas copas. Vas a verlo al hospital y está hecho polvo.

- a) ¡Pareces gafe, tío! Menos mal que esa noche no salí contigo.
- b) Es normal que te encuentres así, has pasado un mal trago, pero seguro que pronto estarás bien.
- c) No te martirices tío. Todos hemos hecho locuras alguna vez. Has tenido muy mala suerte, solo eso.

SITUACIÓN 4: Tu hermana te cuenta llorando que está embarazada y no sabe qué hacer.

- a) Cuéntale a tu novio a ver que dice, pero diga lo que diga, yo estaré a tu lado.
- b) ¡Qué movida! Es una faena. No sé ni qué decirte. Cuando se lo cuentes a tu novio va a flipar.
- c) Es tu problema, búscate la vida.

SITUACIÓN 5: Un amigo te cuenta que este año no puede irse de vacaciones cuando tenía pensado.

- a) *No te quejes que vives muy bien.*
- b) *No te preocupes, a mí me pasó igual el año pasado, mi jefe...*
- c) *Y qué tal lo llevas.*

EJERCICIO 2

SITUACIÓN 1: A tu hermano le acaba de dejar su novia. Sabes que ella se ha ido con otro aunque él no lo sabe. Tu hermano se siente muy mal.

Hermano: *Hola.*

Tú: *Hola.*

Hermano: *Tío, estoy muy mal. ¿Qué puedo hacer?*

Tú...

Hermano: *No sé si voy a ser capaz de superarlo.*

SITUACIÓN 2: Estás en el ascensor con una vecina. De repente te mira y se pone a llorar.

Tú: *¿Qué le pasa?*

Vecina: *Nada.*

Tú...

Vecina: *Estoy muy triste y muy sola.*

Tú...

SITUACIÓN 3: A un colega del grupo le han dado su primer permiso penitenciario.

Colega: ¡Tío este fin de semana voy a poder salir de fiesta!

Tú...

SITUACIÓN 4: Estás en un pub con un par de chicas y un amigo. Tu amigo está borracho y dice muchas tonterías.

Amigo: Tía, tú eres guapa, pero tu amiga es un callo.

Amiga: Vete a la mierda.

Amigo: No te pases tía.

Tú...

SITUACIÓN 5: A tu mejor amigo le han echado del trabajo. Va a verte a casa y te lo cuenta.

Tú...

Amigo: No sé qué hacer. Ni cómo decírselo a mi mujer. Estoy muy fastidiado.

SITUACIÓN 6: Tu amigo y tú habíais hecho un trabajo juntos y de momento sólo le han pagado a él.

Amigo: Lo siento tío, pero le dije al jefe que necesita el dinero y me dio lo que pudo porque anda mal el hombre también...

Tú...

EJERCICIO 3

SITUACIÓN 1: David acaba de terminar el acceso a Grado Medio. Sale con la cabeza ligeramente inclinada hacia abajo, con la mirada distraída, perdida y con paso lento.

¿Cómo crees que se siente Israel?, ¿qué piensa?, ¿qué ha sucedido?

SITUACIÓN 2: José es un inmigrante que vive en la ciudad desde hace 2 años. Su madre lleva ahorrando un año para poder pagar el billete de los hermanos de José a España. Esta mañana, cuando iba a mandar el dinero, le han atracado robándole todo.

¿Cómo crees que se siente José?, ¿qué piensa?, ¿cómo se sentirá su madre?

SITUACIÓN 3: *Esta mañana se ha celebrado el juicio de Marta. Ha llegado justo antes de comer. Lleva paso ligero, mira a todos lados buscando la mirada con sus compañeros, con el mentón alto. Cuando me ve, sonrío y me guiña un ojo.*

¿Cómo crees que se siente Marta?, ¿qué piensa?, ¿qué ha sucedido?

SITUACIÓN 4: *Tu mejor amigo siempre te acompaña a todas partes. Desde hace dos semanas ha empezado a salir con una chica. Apenas te llama ni te escribe y no os habéis visto en todo este tiempo.*

¿Cómo te sentirías?, ¿qué pensarías?, ¿cómo crees que se sentiría tu mejor amigo?, ¿qué crees que pensaría tu mejor amigo?

SITUACIÓN 5: *En tu clase todos los días un compañero, Lucas, tiene que soportar insultos de Carlos. Parece que Lucas le cae mal y le humilla delante de los compañeros cuando el jefe no está.*

¿Cómo crees que se siente Lucas?, ¿qué piensa?, ¿cómo crees que se siente Carlos?, ¿qué piensa Carlos?

SITUACIÓN 6: Todas las noches, Antonio escucha desde su habitación a sus padres discutir. Cada vez los gritos son más altos y las discusiones duran más.

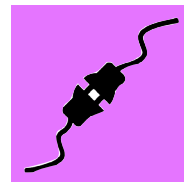
¿Cómo crees que se siente Antonio?, ¿qué piensa?, ¿cómo crees que se sienten sus padres?, ¿qué piensan sus padres?

Anexo 6. Lo que más me cuesta aceptar de los demás / Lo que más cuesta aceptar de mí



| LO QUE MÁS ME CUESTA ACEPTAR DE LOS DEMÁS | LO QUE MÁS CUESTA ACEPTAR DE MÍ |
|--|--|
| A. Listado de las cosas que soporto peor de los demás | A. Listado de las cosas de uno mismo que los demás aceptan peor |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| B. Qué puedo hacer para aceptarlas | B. Cómo puedo favorecer que me las acepten |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |

Anexo 7. 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 DEL OTRO”, “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 CON EL GRUPO. CUÉNTANOS CÓMO LO HICISTE, CÓMO TE SENTISTE Y CÓMO CREES QUE SE SENTIÓ EL OTRO.

Creo que fui capaz de “ponerme en el lugar del otro” cuando:

Creo que fui capaz de “ponerme en el lugar del otro” cuando:

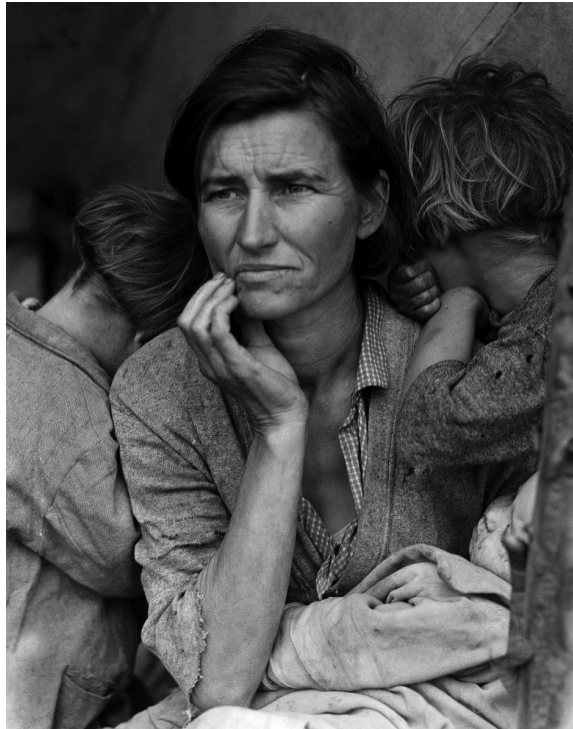
TAMBIÉN HABRÁ SITUACIONES EN LAS QUE TE HABRÁ RESULTADO DIFÍCIL PONERTE EN EL LUGAR DEL OTRO, QUIZÁS PORQUE NO SUPISTE SALIR DE TU MUNDO EMOCIONAL Y METERTE EN EL SUYO O PORQUE NO COMPARTÍAS SU PUNTO DE VISTA O PORQUE TENÍAS MIEDO A PERDER TU ESPÍRITU CRÍTICO... TE ANIMAMOS A QUE LO COMPARTAS CON EL GRUPO Y ENTRE TODOS ESTAMOS SEGUROS DE QUE ENCONTRAREMOS UNA FORMA DE AYUDARTE “A PONERTE EN EL LUGAR DEL OTRO”. ¡ÁNIMO, YA SABES QUE LA EMPATÍA SE PUEDE APRENDER!

Creo que NO fui capaz de “ponerme en el lugar del otro” cuando:

Anexo 8, para el terapeuta. Ejemplos para la actividad LA EMPATÍA Y LAS ARTES

a) Fotografías

“Migrant Mother” Dorothea Lange (1895-1965)



De las seis tomas que Dorothea Lange hizo a Florence Owens la más famosa es aquella en la que aparece fotografiada con tres de sus hijos, uno en el regazo y los otros dos apoyados en sus hombros. Una imagen que resume el poder de compasión y empatía que la autora logra transmitir a través de sus fotografías.

En 1960 Lange recuerda como hizo esa imagen icónica. “Vi a la desesperada y hambrienta madre y me acerqué a ella como si me sintiera atraída por un imán. No recuerdo cómo le expliqué mi presencia o la de mi cámara, pero recuerdo que no me hizo preguntas. No le pregunté ni por su nombre ni por su historia. Ella me dijo su edad, tenía treinta y dos años. Me dijo que habían estado viviendo de la verdura congelada de los campos de los alrededores y de los pájaros que mataban los niños. Acababa de vender los neumáticos del coche para comprar comida. Se sentó en aquel cobertizo de la tienda con sus hijos apiñados a su alrededor, y parecía saber que mi foto podría ayudarle, y ella me ayudó a mí. Había cierta igualdad en ello”.

(Procedencia del texto: cartel de la exposición “Dorothea Lange. Los años decisivos” Fundación ICO).

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

“Atentado de Oklahoma City” Fotógrafo: Charles Porter



El heroico bombero Chris Fields, con un bebé en brazos que acababa de rescatar de entre los escombros. Esta fotografía es ganadora del premio Pulitzer.

[Guerra Fría, 1961]



Un soldado de Alemania Oriental ignora las órdenes de no dejar que pase nadie y ayuda a un niño del lado opuesto a reencontrarse con su familia cruzando el “Muro de Berlín”.

b) Pintura: “mirar un cuadro”

El mundo de Cristina. Andrew Wyeth (1917-2009) - MOMA Nueva York



Christina's World es una obra angustiada, con esa chica de rosa tirada en la hierba intentando alcanzar la casa que está en lo alto de la colina. ¿Qué hay allí? ¿Le ha sucedido algo? ¿Por qué no se levanta? Todo son preguntas, y la sensación que transmite el cuadro es que las respuestas no van a ser agradables.

La mujer retratada es Christina Olson, vecina del pintor en South Cushing, Maine. Se había quedado inválida a los treinta y pocos años por culpa de la polio (u otra enfermedad degenerativa de los músculos) y vivía con su hermano en la granja que vemos al fondo. En vez de utilizar silla de ruedas, Christina prefería desplazarse arrastrándose por el suelo. Wyeth quedó impactado por su fuerza de voluntad y quiso pintarla de esta manera para “hacer justicia a la extraordinaria conquista de una vida que para muchos sería desoladora” (www.elcuadrodeldia.com).

Habitación de hotel. Edward Hopper (1882-1967) - Museo Thyssen-Bornemisza

En una anónima habitación de hotel, una muchacha reposa al borde de una cama. Es de noche y está cansada. Se ha quitado el sombrero, el vestido y los zapatos, y sin apenas fuerzas para deshacer las maletas, consulta el horario del tren que habrá de tomar al día siguiente. La soledad de las ciudades modernas constituye uno de los temas centrales de la obra de Hopper.

Como generalmente nos ocurre al contemplar las obras del pintor americano, nuestra imaginación se lanza a articular una historia, a tratar de adivinar un antes y un después de este instante inmortalizado en su cuadro. Esta carga narrativa hace que la escena pudiera perfectamente ser la transcripción pictórica de alguna historia relatada por sus coetáneos literarios (como Hemingway, Dos Passos, E. E. Cummings o Robert Frost), que hablaban de la vida privada de la gente, con un lenguaje plano y sencillo, que carece de detalles e incidentes. Asimismo, la soledad de interiores vacíos con ventanas abiertas para aludir a sentimientos de frustración era frecuente en la literatura romántica, a la que Hopper era tan aficionado. (www.museothyssen.org)

El reverendo Robert Walker patinando en el Lago Duddingston. Sir Henry Raeburn (1756-1823)
Galería Nacional de Escocia



La historia cuenta que el reverendo creció en Holanda, donde aprendió a patinar sobre hielo. Al volver a Escocia, participó en la fundación del primer club de patinaje artístico del mundo: la Sociedad de Patinadores de Edimburgo. Sus integrantes, generalmente, se reunían en lagos congelados en las afueras de la ciudad, como es el caso del Lago Duddingston. En la pintura, vemos al reverendo deslizándose por el hielo con gracia y sin ningún tipo de esfuerzo. Los principiantes en patinaje, probablemente equilibrarían su posición con los brazos extendidos, pero este no es el caso del ministro, un eximio patinador. (<https://deplatayexacto.com>)

c) Prosa**Charlotte Brontë.****Jane Eyre. Cap. II. Barcelona: Alba Editorial. 2016. Trad. Carmen Martín Gaité.**

Yo desafiaba en Gateshead Hall; no me parecía a nadie de los que vivían allí, no existía afinidad alguna entre mi vida y la de la señora Reed o sus hijos, presididas por normas avasalladoras. Si no me querían, yo les pagaba con la misma moneda. No estaban obligados a tratar con cariño a alguien que no simpatizaba con ninguno de ellos; alguien tan heterogéneo y opuesto a ellos por temperamento, inteligencia y aficiones; una criatura inútil y sin provecho para sus fines, incapaz de proporcionarles placer, antipática, que fomentaba gérmenes de rechazo a su trato y de desdén ante sus criterios. Si yo hubiera sido optimista, brillante, desmolida, aplicada, guapa, graciosa, estoy segura de que, a pesar de mi desvalimiento y dependencia económica, la señora Reed habría soportado mi presencia con mucho mayor agrado; sus hijos me habrían tratado más cordialmente y las criadas no estaría predispuestas a hacer siempre de mí la oveja negra del cuarto de jugar.

d) Poesía**Mario Benedetti****Inventario. Antología Poética. Madrid: Editorial Visor. 1996.****Viceversa**

Tengo miedo de verte

Necesidad de verte

Esperanza de verte

Desazones de verte

Tengo ganas de hallarte

Preocupaciones de hallarte

Certidumbre de hallarte

Pobres dudas de hallarte

Tengo urgencia de oírte

Alegría de oírte

Buena suerte de oírte

Y temores de oírte

El autor habla de sus sentimientos hacia alguien pero ¿cómo creéis que se siente? Describirlo con emociones:

Ahora intentad terminar el poema con unos pocos versos y luego veremos como lo hizo Benedetti:

O sea
Resumiendo
Estoy jodido

Y radiante

Quizá más lo primero
Que lo segundo
Y también

Viceversa

e) Cine

Son muchas las películas que pueden recomendarse para trabajar sobre la empatía, la conducta moral y los valores prosociales. Las siguientes son algunas de ellas, aunque la lista podría ser inagotable:

- **Los chicos no lloran (1999)** Dir. **Kimberly Peirce**. Basada en la historia real de **Brandon Teena**, un joven **transgénero** que fue violado y asesinado el 31 de diciembre de 1993 por sus amigos masculinos cuando descubrieron que tenía **genitales femeninos**. (Wikipedia)
- **Cadena de favores (2000)** Dir. **Mimi Ledder**. Comienzo de curso en el cole. El nuevo profe de sociales propone a sus alumnos un trabajo: "Piensa una idea para hacer del mundo un sitio mejor." A Trevor, un chaval muy espabilado, se le ocurre una: hacer tres favores, y que los beneficiados hagan lo mismo, y así hasta el infinito y más allá. (<http://decine21.com>)
- **Peor imposible (1997)** Dir. **James L. Brooks**. Melvin es un **escritor** de novelas románticas y padece un **trastorno obsesivo-compulsivo**, algo que lo hace intratable para el resto de la sociedad y de lo que, además, él se enorgullece. Hay una persona que sí convive con él en su día a día: la camarera Carol, quien lo atiende pacientemente en el restaurante donde suele almorzar. El hijo de Carol padece asma crónica, y los cuidados continuos que ella debe dedicarle son un obstáculo para que pueda tener alguna relación sentimental. Por otro lado Simon, el vecino **homosexual** de Melvin, es un prometedor artista plástico que es atacado en su propia casa, sufriendo heridas en el rostro y en una pierna. Mientras está hospitalizado, el agente de Simon obliga a Melvin a cuidar a su perrito, que inmediatamente se gana el afecto del obsesivo escritor. (Wikipedia)
- **Secretos y mentiras (1996)** Dir. **Mike Leigh**. Acuciada por la muerte de su madre adoptiva, Hortense, decide iniciar la búsqueda de su madre biológica. En cuanto la maquinaria burocrática se pone en marcha ya no hay vuelta atrás, así se lo advierte más o menos la trabajadora social que la guía en el proceso. También deja caer que va a ser un camino doloroso, porque quien busca la verdad corre el riesgo de encontrarla. Hortense no sabe que ella es el secreto de una familia, el secreto de una madre que la dio en adopción nada más nacer.
- **Un día perfecto (2015)** Dir. **Fernando León de Aranoa**. Un grupo de cooperantes de una ONG ficticia trabajan en la **Bosnia** de 1995. Mamburú y sus ayudantes encuentran un cadáver en un pozo; encontrar una cuerda con la que sacarlo para poder dar agua a la población local se convierte en toda una odisea en plena **Guerra de Bosnia**, un microcosmos donde conviven combatientes, **cascos azules**, cooperantes, población local y demás.

Anexo 9, para el terapeuta. Daño psíquico en víctimas de delitos violentos**DECLARACIÓN SOBRE LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE JUSTICIA PARA LAS VÍCTIMAS DE DELITOS Y DEL ABUSO DE PODER**

Asamblea General de la ONU. Resolución 40/34, 29 de noviembre de 1985

“Se ha de entender por víctimas las personas que individual o colectivamente hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo substancial de sus derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los Estados miembros, incluida la que proscribe el abuso de poder. En la expresión víctima se incluye además, en su caso, a los familiares o personas a su cargo que tengan relación inmediata con la víctima directa y a las personas que hayan sufrido daños al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir su victimización”.

Echeburúa y col. (2004) diferencian dentro del daño psicológico entre lesiones psíquicas y secuelas emocionales. Las primeras se refieren a una alteración *aguda*, consecuencia de un determinado hecho (amenazas, lesiones, pérdidas violentas, etc.) y que en algunos casos pueden remitir con el tiempo. Las secuelas por su parte se refieren a la estabilización del daño psíquico y por tanto causan algún tipo de discapacidad o alteración permanente. Las secuelas más frecuentes se relacionan con la aparición de rasgos de personalidad inadaptativos, como dependencia emocional, suspicacia u hostilidad, deterioro de las relaciones o falta de rendimiento.

El daño psíquico de las víctimas de delitos podemos concretarlo en:

- Sentimientos negativos: humillación, vergüenza, culpa, ira.
- Ansiedad.
- Preocupación constante por el trauma, con tendencia a revivir el suceso.
- Depresión.
- Pérdida progresiva de confianza personal como consecuencia de los sentimientos de indefensión y de desesperanza experimentada.
- Disminución de la autoestima.
- Alteraciones en el ritmo y el contenido del sueño.
- Pérdida de interés y de la concentración en actividades anteriormente gratificantes.
- Cambios en el sistema de valores, especialmente la confianza en los demás y la creencia en un mundo justo.
- Hostilidad, agresividad, abuso de alcohol y de drogas.
- Modificación de las relaciones (dependencia emocional, aislamiento).
- Aumento de la vulnerabilidad, con temor a vivir en un mundo peligroso, y pérdida de control sobre la propia vida.
- Cambio drástico en el estilo de vida, con miedo a acudir a los lugares de costumbre, necesidad apremiante de trasladarse de domicilio.
- Disfunción sexual.

Anexo 10. Me llamo Estela

“Mi nombre también importa. Historias de jóvenes en prisión”

Concurso literario tarjeta verde. INJUVE - 2002. Página 90.

Me llamo Estela y tengo 22 años, soy hija de un albañil, que cobra un sueldo pequeño para mantener a su mujer y a la pequeña de sus cinco ovejitas que se descarrió.

A pesar de mi corta edad creo que las circunstancias me han hecho madurar más deprisa. Soy muy realista y a veces me siento más mayor que mis propios padres. La droga me metió aquí, y, sobre todo al principio, con el mono y eso he sufrido mucho.

Me he sacado el título de pintor y estamos pintando la cárcel, así gano algo de dinero que me viene muy bien.

Ya me queda poco para salir. Entre las drogas y la cárcel he conocido lo peor de la vida y ahora quiero vivir lo bueno de ella. Disfrutar del cariño de los míos; conseguir que vuelvan a confiar en mí.

¿Sabes? Hay veces que desde mi ventana, cuando anochece y salen las estrellas, hablo con ellas y les pido que la nueva juventud no se deje embaucar por lo que le ofrezcan, porque la droga solo conduce a la destrucción de uno mismo y del entorno que más quiere que es su propia familia.

Mirando las estrellas me pregunto: ¿Qué aprendí?

He aprendido a luchar por seguir viviendo, por seguir sintiendo, aunque sea un punzante dolor. Aprendí que, cada día, la vida nos muestra un pequeño rincón que desconocíamos del mundo que nos rodea o de nuestro universo particular.

Al entrar en la cárcel me dijeron: “ya verás como en estos muros te congelas, el tiempo no pasa” y, es cierto que hay muchas personas que viven en el hielo en un intento de protegerse. Pero yo me he negado a hibernar mis sentimientos. Sé que es mucho más duro así, pero si me oculto ante siquiera una persona, morirá la niña que llevo dentro, la que me hace vibrar, tener ilusión y mantener viva mi imaginación.

Además nunca me gustó el frío. Quizás porque lo asocié con la soledad no deseada.

Casi tengo un pie en la calle y ahora siento miedo. Me enfrento a algo nuevo, algo que ya no conozco que hará añicos mi realidad de hoy. Voy a dejar la seguridad de estos muros, la ausencia de problemas, el modo de vida al que tanto me ha costado acostumbrarme: horarios, formas, amigas... Todo, en un momento, será nada.

Pero lo que más temo es volver a equivocarme, a que me fallen las fuerzas ante la incompreensión, la discriminación, la injusticia que seguro que van a acompañar cuando esté fuera, sin que nadie tenga en cuenta que he pagado mis pobres culpas, que he sufrido mucho y que necesito ayuda para no volver a hacer las cosas mal.

Anexo 11. Afirmaciones de ánimo para la efectividad interpersonal

- ESTÁ BIEN DESEAR O NECESITAR ALGO DE ALGUIEN.
- TENGO LA OPORTUNIDAD DE PEDIRLE A ALGUIEN LO QUE DESEO Y NECESITO.
- PUEDO SOPORTAR NO OBTENER LO QUE DESEO Y NECESITO.
- EL HECHO DE QUE ALGUIEN ME DIGA “NO” NO SIGNIFICA QUE NO TUVIERA QUE HABERLO PEDIDO.
- SI NO LO CONSEGUÍ, NO FUE PORQUE NO LO INTENTÉ.
- DEFENDER “LAS PEQUEÑAS COSAS” QUE QUIERO Y NECESITO PUEDE SER TAN IMPORTANTE COMO “LAS GRANDES COSAS” PARA LOS DEMÁS.
- A VECES TENGO EL DERECHO DE HACERME VALER AUNQUE ESTO MOLESTE A OTRAS PERSONAS.
- PUEDO ENTENDER Y VALIDAR A OTRA PERSONA.
- AUNQUE ALGUIEN SE ENFADE CONMIGO TODAVÍA ME PUEDO SENTIR BIEN.

PARA PODER CONVENCER, NECESITO:

SER CORTÉS:
no amenazar,
no juzgar,
no atacar.

INTERESARME
POR LA GENTE.

SER JUSTO.

SER SINCERO.

RECONOCER AL
OTRO: sus sentimientos,
opiniones, deseos,
dificultades.

SER SIMPÁTICO
Y AFABLE.

Anexo 12. Ejemplos de dilemas ético - morales

EL PERIÓDICO ABANDONADO

(basado en Bucciarelli et al., 2008)

Ejercicio breve para utilizarlo como "calentamiento" o para incluirlo como recuerdo en otras sesiones.

"Juan acaba de alquilar un chalet de una zona residencial apartada de la ciudad. Todas las mañanas el repartidor deja el periódico en la puerta de su vecina Mercedes. Hoy es domingo y no se ve a casi nadie paseando por las calles. El periódico como todos los días está junto a la puerta de Mercedes. Además parece que el de ayer y el de antes de ayer también están allí. Mercedes debe haberse ido de vacaciones. Pasan las horas y el diario sigue allí. Ya son las 6 de tarde y Mercedes no ha recogido su periódico, así que Juan se acerca a su puerta y se lo lleva."

- ¿Es correcto? Por qué si/por qué no.
- ¿Influye en tu decisión que Juan apenas conozca a Mercedes?
- ¿Importa algo que apenas haya gente por la calle?

¡FUEGO EN EL MONTE!

(Fuente: CPER Retamar - Propuesta de Paz y Tolerancia en Entornos Cerrados - 2011)

Se transcribe íntegramente. Debe tenerse presente que se plantea para desarrollarlo en el aula, con un número de participantes superior al de un grupo terapéutico. Contiene recomendaciones metodológicas. Las preguntas finales servirán como puente para la unidad destinada a valores y metas personales o utilizarse como tarea de esta.

«Ricardo vive en un pueblo pintoresco al pie de una montaña. Un río recorre el pequeño valle. El pueblo tiene pocos habitantes, pero subsiste gracias a la ganadería y a la agricultura. En invierno viven 200 habitantes, aunque en verano se incrementa más la población. Todos los vecinos se conocen, algunos mantienen buenas relaciones y otros... no tanto. Ricardo como todas las mañanas se ha levantado para alimentar a su ganado. De camino a la cuadra se encuentra con su vecino Federico, un poco sucio y con una garrafa en la mano que olía a gasolina. Ricardo le saluda y se extraña, pues Federico no tiene ningún tractor, ni vehículo. "¡Bueno!" Piensa Ricardo, "será otra de sus excentricidades". Federico vive solo y es una persona un tanto extraña, apenas se habla con los del pueblo, pero siente cierto afecto y respeto por Ricardo, con el único y quizás 2 ó 3 más que mantiene trato. Cerca de las 10 de la mañana un intenso humo se empieza a extender desde el monte hacia el valle. ¡Fuego! Gritan los vecinos que poco a poco se van concentrando en la plaza. "Hay que actuar deprisa", dice otro, "el viento sopla hacia aquí y todos podríamos correr peligro". Todos se preparan para ayudar a los retenes de incendio y sofocar un fuego que va a arrasarlo todo lo que tienen, incluso sus vidas. Mientras todos se preparan en sus casas Ricardo oye en la radio las noticias del incendio: "Un incendio provocado y con tres focos está destruyendo el monte. Los fuertes vientos dificultan las tareas. Se pide ayuda a todos los retenes y vecinos de la localidad para contenerlo". En ese momento Ricardo se queda helado. Piensa en Federico y se pregunta ¿Lo habrá hecho él? Y si lo ha hecho ¿Por qué motivo? La radio sigue diciendo: "La policía busca al autor de este delito ecológico. Si alguien ha visto o tiene alguna sospecha, se ruega que se lo comunique a los Cuerpos de Seguridad..."»

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál crees que es el problema de cada uno?
2. ¿Qué decisiones o alternativas tiene Ricardo? Enumera todas las que se te ocurran, cuantas más mejor.
3. ¿Qué consecuencias crees que tendría cada una de esas alternativas?

«Con estos pensamientos y estas dudas, Ricardo se une al grupo de hombres y mujeres, que se han preparado con los utensilios que tienen a su alcance para acabar con el fuego: azadones, bidones con agua, sacos mojados, mascarillas, etc. En el grupo también está Federico. Ricardo no le quita ojo y no sabe si hablar con él. Apagar el fuego no fue tarea fácil, pero con la ayuda de todos lo lograron. Parte del bosque destruido, varios heridos, animales muertos, ... fue el duro balance de esa trágica mañana. De vuelta al pueblo con la satisfacción del deber cumplido, todo el retén se dirige al bar del pueblo. Todos beben y sacian su sed, algunos demasiado como Federico, y de vuelta a casa, Ricardo aprovecha su melopea para sonsacarle. Después de un poco de socarronería, Federico le confiesa que él ha quemado esas tierras porque pertenecían a Juan, al que odia, por viejas rencillas pasadas que han ido a más. Ricardo petrificado se lo comenta a su mujer y ésta le dice que debe decírselo a Juan y los dos comunicárselo a la policía... Pero ¿Qué hacer? Él se lleva bien con los dos y Federico le ha hecho prometer que no se lo dirá a nadie.»

Discusión moral.

Una vez leída la historia y ejercitados, sobre ella, los pensamientos causal, alternativo y consecuencial, nos centramos en la discusión moral: *“Si tú fueras Ricardo y hubieses hecho esa promesa a Federico, ¿se lo dirías a Juan y a la policía?”*

Planteando el dilema moral, conviene recordar al grupo que se trata de dar un juicio moral práctico, lo que tú harías en esa situación. Seguidamente se les pide que digan a mano alzada, quiénes se lo dirían a Juan y a la policía y quiénes no. Si hay división de opiniones, se forman los grupos. Pero si hubiera unanimidad, se pueden hacer estas modificaciones al dilema:

- Si todos dicen que sí, se les puede decir que para Ricardo la palabra y la promesa de un hombre es inquebrantable y Federico además le ha hecho muy buenos favores.
- Si todos dicen no, se les puede decir, que Juan ha quedado arruinado con la acción de Federico, y va a ser muy difícil sacar a su mujer y sus 3 hijos adelante.

Una vez conseguido que haya disenso, de al menos 5 ó 6, se tiene la discusión del dilema. Se divide en grupos homogéneos en los que estén juntos los que opinan lo mismo, de 5 personas como máximo. Se harán tantos como sean necesarios.

Se dejan 5 minutos aproximadamente para que escriban las razones que tienen para decir sí, no o dudo. Se trata de que reflexionen sobre su juicio y decisión moral no dejándose llevar por sus emociones.

A continuación todos los grupos se reúnen y cada uno expone sus razonamientos. Cuando los grupos las han expuesto el profesor abre un turno de palabras estableciéndose una discusión general que puede alargarse el tiempo que se crea necesario.

El profesor intervendrá si viera que la discusión decae, de una manera objetiva, sin imponer sus opiniones. NOTA: Si después de plantear el dilema no hay diferencia de opiniones, se modifica el dilema con más datos hasta que surja una discusión entre los alumnos.

Si después de dos modificaciones sigue habiendo unanimidad, ese dilema no sirve para el grupo y hay que elegir otro.

Valores en juego.

Terminada la discusión del dilema, se debate sobre los valores implicados en este dilema. Son los siguientes:

- El valor que tiene la naturaleza como fuente de vida y de trabajo.
- La importancia que tiene la palabra o la promesa.
- El valor de la amistad. El valor de la familia.
- El valor de la convivencia en la comunidad y la cooperación.

¿TURISTAS EN APUROS?

“Dos pequeños grupos de turistas llevan varios días aislados en una pequeña aldea remota de las montañas del Himalaya. La única manera de salir de allí es en un pequeño avión comercial. Por causa del mal tiempo hace varios días que el avión no puede subir hasta la aldea y menos aún aterrizar en la rudimentaria pista de tierra. La situación de los turistas no es mala pero están nerviosos porque si no bajan pronto a la capital perderán el avión que les llevará de vuelta a sus países. De forma sorpresiva les informan que un gran helicóptero de ayuda humanitaria llegará en pocos minutos para subir comida a las aldeas. En su vuelo de regreso podrá transportar a todos los turistas. Preparan sus equipajes y cuando llegan a la pista de aterrizaje comprueban que no solamente ellos quieren viajar. Ven como desde las aldeas llega gente de todo tipo que por distintos motivos desea bajar al valle. Juan es uno de los turistas. Observa como uno de los lugareños, bien vestido y aseado, atraviesa junto a otros la verja de acceso y le mete dinero en el bolsillo a uno de los guardas del aeropuerto. Por fin llega el helicóptero, aterriza y descarga multitud de sacos de comida. Turistas y nativos se agolpan en la verja, nerviosos y expectantes. Nadie sabe cuántos pasajeros admite la nave y aunque es probable que vuelva a subir por la tarde no se puede asegurar porque el mal tiempo continúa. Por fin los guardas abren la puerta y permiten que los turistas entren en la pista. Allí sigue el vecino que pagó al guardia junto a sus acompañantes, también se permite entrar a algún otro aldeano. Juan mira a la alamburada con la puerta ya cerrada. Ve a un hombre viejo llevando a su espalda a su hija enferma. No dice nada pero su mirada de angustia lo dice todo. A Juan se le encoge el corazón, si renuncia a volar se separará del grupo y probablemente perderá el avión de vuelta a su país. Si al menos estuviera seguro de que el helicóptero hará otro viaje..., si el tiempo pareciera mejorar... Sin volver a mirar atrás entra en el inmenso helicóptero, se sienta como puede y se distrae mirando las acuarelas de otro turista, pero la imagen del viejo y su hija siguen en su cabeza.”

- ¿Cómo describirías el estado en que se encuentra Juan?
- ¿Y tú como te sientes al leer esta escena?
- ¿Actuó Juan correctamente? ¿Pudo hacer algo más? ¿Por qué crees que no lo hizo?
- ¿Crees que ha influido en su pasividad que nadie hiciese nada? ¿O que no era el único turista?
- ¿Pudo tener miedo? ¿A qué, de qué?

LA PRENSA ROSA

(Fuente: <http://eticapoliticaysociedad.blogspot.com.es/2012/08/dilema-3-la-prensa-rosa.html>)

“Uno de los negocios más rentables en los últimos tiempos es el del periodismo sensacionalista relacionado con la llamada “prensa rosa”. En las revistas del corazón o en programas de radio y televisión donde intervienen famosos donde se venden exclusivas millonarias por revelar secretos íntimos, asuntos sexuales o fotografías comprometedoras. Está claro que muchas de esas exclusivas atentan directamente contra el honor y el derecho a la intimidad de algunas personas. Imagina que tú eres el director de una cadena de televisión y tienes que autorizar o denegar el permiso para la creación de un programa de este tipo. Sabes que la audiencia de estos programas es altísima (y se trata de un asunto importante para los accionistas de tu empresa, ya que los ingresos publicitarios aumentarían), aunque personalmente consideras inmoral el vender secretos íntimos que afectan a terceras personas.

De las siguientes decisiones, ¿Cual escogerías?

- a) Autorizar el programa, ya que lo importante es conseguir audiencia. Al fin y al cabo es lo que desean mayoritariamente los accionistas y son ellos los que te pagan.
- b) Autorizar el programa, argumentando que eso es lo que la opinión pública desea y, por lo tanto, se trata de una decisión democrática.
- c) Denegar el programa por motivos morales.
- d) Denegar el programa con el fin de crear una imagen de cadena televisiva seria y así captar a espectadores contrarios a éste tipo de espacios.

El aspecto moral a destacar con este dilema se centra en deber de conseguir los objetivos, atraer a la audiencia, sin utilizar medios que perjudiquen a otros (el fin no justifica los medios). Si el supuesto personaje afectado, realmente hubiera consentido la divulgación de una noticia comprometedora, real o ficticia, pero simulara sentirse ofendido por ello y amenazara con emprender acciones legales ¿cambiaría en algo la opinión del grupo? Un valor alternativo a fomentar consistiría en optar por soluciones creativas, novedosas, que probablemente exigirían un mayor esfuerzo y dedicación.

Anexo 13. Un día normal

Lee el siguiente texto:



“Como cada mañana Andrés va caminando al trabajo y como cada mañana observa en su trayecto botellas y latas de bebidas tiradas por el suelo, papeles y colillas, bolsas por todas partes. La visión de tanta suciedad le indigna y le entristece. Piensa que si él fuese uno de los barrenderos del barrio se le caería el alma a los pies al ver que lo que limpia un día está igual o peor al día siguiente. ¡Hay que tener moral para hacer ese trabajo! Aquella misma mañana, poco después, se cruza con Elena, la encargada de barrer parte de todo aquello. Vuelve a pensar en lo mal que se debe sentir... y de repente la mirada de Andrés repara en una bolsa de plástico que cuelga del carro de los cubos de limpieza ¡Está casi llena de tapones de plástico! Desde luego hay que tener moral, cavila, Elena no solo recoge nuestras basuras, también piensa en los demás guardando esos tapones para entregarlos para alguna buena causa... Más tarde Andrés lee en Internet que las asociaciones benéficas pueden obtener unos 200 euros por cada tonelada de los tapones que personas como Elena les llevan. ¡500.000 tapones, la tonelada! ¡Vaya moral que hay que tener!”

¿Qué te ha parecido?

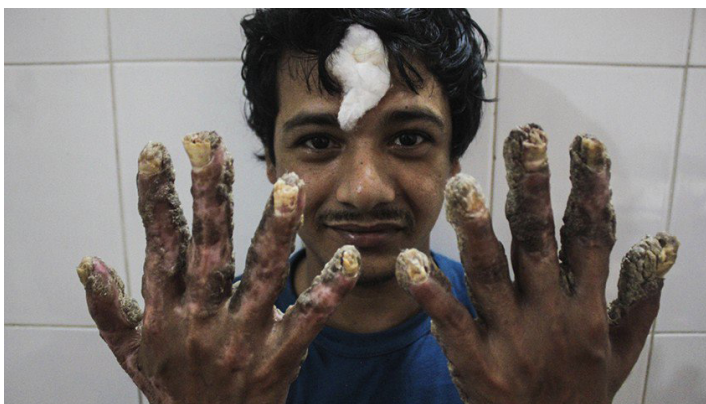
Cada día suceden cosas buenas a nuestro alrededor, por pequeñas que sean. Pensar en los demás nos ayuda a ser mejores y también nos hace sentir mejor. ¿Estás de acuerdo?

Mira y fíjate bien. Anota cada día algo bueno que suceda al tener en cuenta a los demás. Y si te resulta más sencillo empieza por recordar algo que ya te pasó.

Anexo 14. Las noticias - Crónicas de sucesos**El «hombre árbol» de Bangladesh se siente «genial» con sus nuevas manos (ABC – 28/08/16)**

http://www.abc.es/sociedad/abci-hombre-arbol-bangladesh-siente-genial-nuevas-manos-201608281243_noticia.html

Todavía no las puede cerrar completamente y en las palmas hay aún una capa de verrugas, pero el conocido como «hombre árbol» de Bangladesh está feliz con sus nuevas manos, libres tras un rosario de operaciones, mientras encara un proceso de retoques estéticos y piensa en un futuro como persona normal.



«Me siento genial, todavía no puedo caminar por las recientes operaciones **y tengo que ejercitar cada día mis manos** para adquirir mayor movilidad, pero tenerlas libres es algo estupendo», explicó a Efe Abul Bajandar, de 27 años, **en la habitación del Hospital Universitario de Dacca** donde se halla ingresado desde enero.

El joven Bajandar, oriundo de una aldea en la provincia sureña de Khulna, asomó a principios de año a las portadas de medio mundo tras conocerse **que tenía una extraña enfermedad**, epidermodisplasia verruciforme, con la que había desarrollado pesadas verrugas con forma de corteza de árbol en manos y pies.

«Poco a poco vuelvo a recordar las sensaciones que tenía antes de que a los 15 años mis manos empezaran a llenarse de verrugas. ¡He sufrido tanto! **Había gente que me evitaba** y tuve siempre muchos dolores. Echaba de menos todo. Desde comer por mi cuenta a jugar con mi hija, abrazarla. Esas cosas que todo padre quiere hacer con sus hijos», dijo.

Y, entretanto, el hospital estudia en cooperación con médicos de Estados Unidos, a quienes **han enviado muestras de ADN del paciente y varios familiares**, si existe manera de evitar que las protuberancias vuelvan a crecer dado que la dolencia, una enfermedad no contagiosa de la que se conocen muy pocos casos, a priori no tiene cura.

«De momento no ha habido recurrencia y su condición está mejorando. **Pero no sabemos qué pasará en el futuro**», admitió a Efe el doctor Samanta Lal Sen, coordinador de la unidad de quemados y cirugía plástica del hospital.

Tras la presión mediática que suscitó el caso, el costoso tratamiento de Bajandar **fue asumido por el Gobierno de Bangladesh** y ahora Sen saca pecho de la respuesta ofrecida por su equipo de cirujanos, dermatólogos y otros especialistas.

«Era una operación muy nueva para nosotros. Era muy complicado saber dónde estaban los dedos, los vasos sanguíneos. **Había mucho riesgo de crear complicaciones.** Es un logro y hemos demostrado que si lo intentamos, en Bangladesh podemos hacer un buen trabajo», subrayó el doctor.

Bajandar, por su parte, solo tiene buenas palabras hacia los médicos **y es «plenamente optimista»** de que sus manos serán «completamente normales» al final del proceso.

«Mucha gente me ha visitado y ofrecido apoyo en este tiempo. Es bueno que **mi caso haya sido conocido en todo el mundo**, pues ha animado a otras personas a tratar enfermedades difíciles», aseguró.



Un propietario de una fábrica textil **ha prometido a su familia una ayuda mensual de 5.000 takas** (63 dólares) y un doctor del centro, Kibir Chowdhury, le dio 600.000 takas (7.630 dólares) que destinó a comprar un terreno en el pueblo donde más adelante, cuando reúna dinero suficiente, podrá construir su propia casa.

«Asumo que al principio tendré que depender de ayuda de los demás», expuso el joven, **que en todo caso manifestó que no volverá a conducir bici-carros** de transporte de mercancías como hacía para ganarse la vida antes de que la enfermedad le obligara a mendigar en las calles.

Le gustaría, confiesa, dedicarse al negocio de la compra y venta de arroz, **cereal que muchos bangladesíes consumen hasta tres veces al día**, y afirma que tiene un sueño: que su hija, de tres años de edad, sea doctora cuando se haga mayor.

«Queremos que nuestra niña sea médico y cure a gente con **problemas similares a los de su padre**, a personas pobres y necesitadas», secundó la esposa de Bajandar, Halima.

Halima respira hoy aliviada, pues el camino de la familia hasta llegar a la situación actual **ha sido una tortuosa odisea** en la que gastaron paciencia y decenas de miles de takas en tratamientos: desde homeópatas en el pueblo hasta visitas a médicos en la ciudad india de Calcuta.

«Ahora solo siento alegría. Por fin vemos la luz».

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (2002). Reflexive empathy: On predicting more than has ever been observed. *Behavioural and Brain Sciences* 25, 24-25.
- Bandura, A. (2002b). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Bucciarelli, M., Khemlani, S. y Johnson-Laird, P. N. (2008). The psychology of moral reasoning. *Judgment and Decision Making*, 3(2), 121-139.
- Carrasco, M. A., Delgado, B. Barbero, M. I., Holgado, F.P. y del Barrio, M. V. (2011). Propiedades psicométricas del Interpersonal Reactivity Index (IRI) en población infantil y adolescente española. *Psicothema*, 23(4), 824-831.
- 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.
- Echeburúa, E., del Corral, P. y Amor, P. (2004). Evaluación del daño psicológico en las víctimas de delitos violentos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 4, 227-244.
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Morata.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annu. Rev. Psychol.*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N. y Morris, A. S. (2004). Moral Cognitions and prosocial responding in adolescence. En Lerner, L y Steinberg, L. (Eds.) *Handbook of Adolescence Psychology*. New York: Wiley.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Goldstein, A. y Keller, H. (1991). *El comportamiento agresivo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- González, M., García-Vera, M. P., Graña, J. L., Morán, N., Gesteira, C., Fernández, I., Moreno, N. y Zapardiel, A. (2013). Programa de tratamiento educativo y terapéutico por maltrato familiar ascendente. Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reinserción del Menor Infractor. http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones_FA&c_id=1354290868037&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura
- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En Eisenberg, N. y Strayer, J. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ireland, J. L. (1999). Provicim attitudes and empathy in relation to bullying behaviour among prisoners. *Legal and Criminological Psychology*, 4, 51-66.
- Linehan, M. (2003). *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite*. Barcelona: Paidós.

- 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.
- Mestre, M. V. y Samper, P. (1997). La empatía en la teoría de la personalidad. *Revista de Historia de la Psicología*, 18(1-2), 191-203.
- Mestre, M. V. y Pérez, E. (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2), 251-270.
- Mestre, M.V., Frías, M.D., Samper, P. y Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción Psicológica*, 3, 221-232.
- Mestre, M. V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Montes, B. (Dir.) (2014). *Empatas, empáticos y ápatas. Claves para mejorar tu empatía*. Granada: Ruiz de Aloza editores.
- O'Connell, T. y Cuthbertson, B. (2009). *Group Dynamics in Recreation and Leisure*. Leeds: Human Kinetics.
- Pinker, S. (2011). Taming the devil within us. *Nature*, 478, 309-311.
- Pozuelo, J. M., Moreno, J. M., Blázquez, M. y García-Baamonde, M^a. E. (2013). Psicopatía Subclínica, Empatía Emocional y Maltrato Psicológico en la Pareja: empatía cero negativa y violencia instrumental-manipulativa. *Clínica Contemporánea*, 4(3), 223-243.
- Rest, J. (1996). *Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT)*. Adaptado por Pérez-Delgado, E., Mestre, V., Frías, M^a. J. y Soler, M^a. J. Valencia: Nau Llibres.
- Retuerto, A. (2001). *Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia y juventud*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. <http://www.tdx.cat/handle/10803/10205>
- Ruiz Lozano, P. J. (2004). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes*. Ministerio de Sanidad y Consumo. www.mssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/AdoCompleto.pdf
- Samper, P., Díez, I. y Martí, M. (1998). Razonamiento moral y empatía. En *I Jornadas de Psicología del Pensamiento*. Universidad de Santiago de Compostela, 389-404. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2520927.pdf>
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Webster, Ch. D., Douglas, K. S., Eaves, D., y Hart, S. (2005). *HCR-20. Guía para la valoración del riesgo de comportamientos violentos*. Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.

Unidad 6. Valores y metas personales

I. INTRODUCCIÓN

La mayor parte de las teorías criminológicas consideran que un aspecto determinante para el inicio y el mantenimiento de la actividad delictiva es la adquisición de valores o actitudes antisociales, así como el desarrollo de mecanismos de justificación o neutralización de la responsabilidad hacia los actos cometidos. El conjunto de cogniciones antisociales configura una identidad personal favorable al delito y es la modificación de esta autopercepción el factor principal en la base del desistimiento delictivo (Maruna, 2001). Se han distinguido dos dimensiones en el concepto de autopercepción: la ruptura con el pasado, asumiendo una identidad incompatible con la actividad delictiva, y la autoconfianza en que las metas personales pueden ser logradas (Martí y Cid, 2013). Dicho de otro modo “para desarrollar una vida cooperativa y solidaria, las personas han de aprender no solo la práctica totalidad de sus repertorios de conducta sino también valores, creencias y actitudes que favorecen y sostienen el comportamiento social” (Redondo, 2015).

El cambio hacia una autopercepción desistente se relaciona muy directamente con aspectos evolutivos y con la aparición y valoración de nuevas circunstancias vitales, tales como una nueva pareja, un empleo o el apoyo familiar y social. Burnett (en McNeill, 2006) tras entrevistar a exdelinquentes encontró que la mayor parte de ellos referían que fue primordial como “punto de cambio” el haber desarrollado nuevos intereses que significaron una apertura de su sistema de valores en el sentido ya mencionado, es decir pareja, paternidad, buen empleo o nuevas amistades.

Esta unidad pretende continuar con el proceso de reflexión, iniciado desde la entrevista motivacional y en las unidades anteriores, en relación con el significado y consecuencias del estilo de vida mantenido hasta el momento, así como sobre las aspiraciones vitales actuales y futuras una vez en libertad. Se intenta, en consecuencia, ayudar a que el interno desarrolle un nuevo proyecto vital.

Para ello se abordarán inicialmente los valores convencionales y por tanto compartidos por la mayor parte de las personas, como por ejemplo el esfuerzo, la solidaridad, la amabilidad, etc. A continuación cada participante profundizará en los patrones que han guiado su vida en distintas áreas vitales, como la familia, las relaciones con amigos o el trabajo y sobre sus perspectivas futuras en esas mismas áreas mediante un primer esbozo de un plan de cambio. Este análisis estará basado en el realismo y en la autenticidad, así como en la consideración de las propias potencialidades y en la toma de conciencia de las barreras existentes, especialmente las auto-impuestas del tipo “no seré capaz”, para fomentar un sentimiento de autoeficacia. En las siguientes unidades este proceso será reforzado y completado con actividades más instrumentales.

2. OBJETIVOS

- Tomar conciencia de la importancia de los valores y de cómo estos influyen en nuestra forma de comportarnos y su relación con el estado de bienestar personal.
- Resaltar la existencia de valores universales o convencionales, comúnmente aceptados en nuestro entorno cultural, y su papel fundamental para la integración social y la convivencia.
- Destacar la responsabilidad personal en el mantenimiento y modificación de la propia escala de valores.
- Contribuir al establecimiento de metas vitales pro-sociales, al desarrollo de una autopercepción relacionada con encontrarse dentro de un proceso de ruptura con el pasado y a la formación de expectativas de autoeficacia para conseguirlo.

3. MARCO CONCEPTUAL

Como se ha señalado en la introducción, la presencia de las distintas cogniciones antisociales se sitúa como un factor central en la mayor parte de las teorías criminológicas. Así por ejemplo en el modelo RNR de Andrews y Bonta (2010) estas cogniciones son consideradas como uno de los “cuatro grandes” dentro de los ocho factores principales de riesgo. Como también se ha señalado resulta fundamental para el desistimiento delictivo la transformación de identidad personal hacia un *nuevo yo* no delincuente, lo que fundamentalmente significa un cambio en la escala de valores personales y el desarrollo de un sentimiento de autoeficacia.

En unidades anteriores se ha trabajado sobre algunos de estos contenidos cognitivos y en la actual se abordarán tanto los valores universales como las metas personales, sirviendo de puente para las unidades posteriores. Algunos programas para el control de la ira (Goldstein y Keller, 1991) incluyen entrenamiento en valores prosociales, básicamente mediante la discusión de dilemas morales. Sin embargo en el presente programa entendemos valores prosociales en un sentido más amplio, asimilándolo a valores convencionales compartidos por la mayor parte de las personas de nuestro entorno cultural que facilitan y promueven la convivencia y la cohesión social. A pesar de ello el componente ético del comportamiento no ha quedado fuera de la intervención, y como ya se ha visto ha quedado incluido en la unidad destinada al desarrollo de la empatía.

No es sencillo delimitar claramente lo que se entiende por “valor” puesto que existen semejanzas con otros conceptos como *ideología, actitudes, derechos, normas sociales, creencias, metas o necesidades*. Además los valores cuentan con una doble dimensión: personal e interpersonal. La primera dimensión define el concepto de *sí mismo*, mientras que la segunda regula la convivencia y el respeto mutuo. Ambas dimensiones deben encontrarse integradas, prevaleciendo el aspecto colectivo. Uno de sus máximos exponentes se encuentra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos

A menudo los valores se vinculan también con un contexto cultural, social o situacional, así por ejemplo se habla de valores familiares, religiosos, empresariales, escolares, del código del recluso, etc.

A continuación se exponen brevemente los planteamientos de los dos principales teóricos de los valores, Milton Rokeach y Shalom Schwartz.

3.1. La Naturaleza de los Valores Humanos

Rokeach (1973) define el sistema de valores de una persona, como una organización de reglas destinadas a hacer elecciones y resolver conflictos entre dos o más formas deseables de conducta o entre dos o más estados de existencia. Los distingue de las actitudes al situarlos en un nivel superior o de proximidad al concepto de "yo". Las actitudes se enfocan hacia un objeto o situación específica, mientras que los valores trascienden dichas situaciones u objetos.

Distingue entre valores terminales o finales y valores instrumentales. Los primeros son estados ideales de existencia, mientras que los segundos se refieren a modos o formas de conducta (cuadro I). Los valores terminales se subdividen a su vez en sociales (la amistad, la paz) y personales (armonía interior, vida excitante). Todos ellos conforman el sistema de valores propio de cada individuo, en el que se organizan de forma jerarquizada.

Cuadro I. Rokeach: valores terminales e instrumentales

| TERMINALES | INSTRUMENTALES |
|---------------------------------|-----------------------------|
| <i>1. Vida confortable</i> | <i>1. Ambición</i> |
| <i>2. Vida excitante</i> | <i>2. Apertura de mente</i> |
| <i>3. Realización</i> | <i>3. Competencia</i> |
| <i>4. Mundo en paz</i> | <i>4. Alegría</i> |
| <i>5. Mundo agradable</i> | <i>5. Limpieza, orden</i> |
| <i>6. Igualdad entre todos</i> | <i>6. Valentía</i> |
| <i>7. Seguridad familiar</i> | <i>7. Indulgencia</i> |
| <i>8. Libertad</i> | <i>8. Servicial</i> |
| <i>9. Felicidad</i> | <i>9. Honestidad</i> |
| <i>10. Equilibrio interno</i> | <i>10. Creatividad</i> |
| <i>11. Amor maduro</i> | <i>11. Independencia</i> |
| <i>12. Seguridad nacional</i> | <i>12. Inteligencia</i> |
| <i>13. Placer</i> | <i>13. Lógica</i> |
| <i>14. Lograr la salvación</i> | <i>14. Cariño</i> |
| <i>15. Autoestima</i> | <i>15. Obediencia</i> |
| <i>16. Respeto de los demás</i> | <i>16. Educación</i> |
| <i>17. Amistad</i> | <i>17. Responsabilidad</i> |
| <i>18. Sabiduría</i> | <i>18. Autocontrol</i> |

Fuente: A partir de la traducción de Martí y Palma (2010)

Rokeach elaboró la escala RVS (Rokeach Value Survey) a partir de la revisión de centenas de posibles valores, seleccionando 18 valores finales y 18 valores instrumentales que consideró críticos por su representación universal y su relevancia personal y social. La tarea del evaluado consiste en ordenar cada uno de los dos listados en función de cómo estos sirven de guía en su propia vida. Otra forma aplicada de utilizar el instrumento consiste en otorgar una puntuación en una escala Likert a cada uno de los valores.

Las objeciones a este modelo se centran en el criterio de selección de los valores críticos y en la propia ambigüedad de la definición de cada valor, cuestionando por tanto la validez de la medida al no quedar claro que todos los sujetos entiendan lo mismo, o tomen idénticos referentes para realizar una clasificación en orden de importancia personal.

3.2. Teoría motivacional de los valores fundamentales de Schwartz

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 10 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). (ver figura 1 en la página siguiente)

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 contraponen 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 (**anexo I**).

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, así como con la teoría de McClelland, 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 personas más interesadas en su autorrealización que por su seguridad.

En resumen las características de los valores son las siguientes (Goieva, Santos, Milfont, Fisher, Clemente y Espinosa, 2010):

Figura 1. Schwartz. Valores fundamentales y 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 | Tradicón | 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)

Fuente: <http://picaparaarriba.org/a-ti-que-te-importa-1/>

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

- Son creencias unidas indisolublemente con las emociones.
- Se refieren a estados deseables de existencia.
- Transcienden situaciones específicas.
- Se ordenan individualmente por su importancia relativa.
- Guían la selección y evaluación de conductas y eventos.
- Representan cognitivamente las necesidades humanas.

Los valores tienen por tanto dos funciones principales: guiar las conductas y expresar las necesidades humanas. La función de orientación del comportamiento se distribuye en un eje que va de lo personal hacia lo social. La función de motivación se sitúa en otro eje cuyos extremos son el materialismo (pragmatismo, orientado hacia ideas prácticas y supervivencia) y el humanismo (idealismo).

Los planteamientos teóricos anteriores sin embargo pueden resultar difíciles de sustanciar en las sesiones de este programa, al resultar demasiado abstractos o generales.

3.3. Valores y psicoterapia

Desde un punto de vista clínico es importante destacar que los enfoques fenomenológicos o existencialistas y buena parte de las terapias conocidas como de tercera generación, se centran, aunque usando distintas denominaciones y actuaciones, en la clarificación de los valores personales, en la toma de conciencia de las necesidades insatisfechas o en el alejamiento del contacto consigo mismo (ver Páez, Gutiérrez, Valdivia y Luciano, 2006). El enfoque terapéutico se sitúa por tanto en lo que es *verdaderamente importante*, consciente o no, para el cliente.

Desde la denominada Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) se realiza un profundo y complejo análisis del comportamiento humano, situando a los valores como eje fundamental de la intervención. Dentro de este enfoque los valores son direcciones vitales globales que pueden alcanzarse a través de la conducta pero que no pueden conseguirse como un objeto y por tanto nunca se completan (Páez op. cit.). Los valores se consideran como profundamente personales y por ello no puede establecerse una lista de cuáles son los correctos o adecuados, sino que cada persona debe llegar a la suya propia en los diferentes dominios que le afectan (familia, pareja, paternidad, trabajo, etc.)

Es interesante la importancia que desde la ACT se otorga no solamente a la clarificación de los valores sino también a la determinación de los *motivos* por los que un individuo habitualmente actúa o se comporta, tanto frente a determinados eventos y situaciones como de una forma más generalizada. A menudo estos condicionantes suponen *barreras* para los propios valores. Por ejemplo (Wilson y Luciano, 2002):

- Actuar generalmente motivado por lo que otros opinen (búsqueda de reconocimiento, aprobación, alabanza).
- Evitar una amenaza, real, posible o supuesta, o situaciones consideradas como tales.
- Suprimir los sentimientos dolorosos como la culpa, la soledad, la tristeza o la angustia.
- Seguir normas sobredimensionadas o reglas rígidas.
- Perseguir resultados imposibles o que no están a nuestra alcance, por ejemplo una familia *ideal*.
- Actuar a partir de la creencia infundada de que un determinado comportamiento tendrá unas determinadas consecuencias positivas. Por ejemplo una persona con una baja autoestima se comporta violentamente porque piensa que de esa forma será respetado y que mejorará su concepto de sí mismo.

La clarificación sobre lo que se persigue en la vida, lo que se quiere y valora, nos sitúa en un elemento clave de la intervención. Pero el problema probablemente no va residir solamente en la determinación de esos valores personales, quizá entendidos como metas, sino también en el modo en que estos se sustentan. Bien porque se carece de habilidades para ello o bien porque las conductas escogidas no son prosociales o van en contra de las reglas y normas comúnmente establecidas.

3.4. “Good Lives Model” (GLM)

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 los siguientes:

- Conocimiento.
- Excelencia en el trabajo.
- Ocio.
- Iniciativa.
- Paz interior.
- Relaciones (íntimas, de pareja y familiares).
- Comunidad.
- Espiritualidad.
- Felicidad.
- 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 señalado 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 delincuentes 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* (**anexo 2**). Sin embargo, como reconocen los principales promotores del modelo, sus propuestas se limitan a lo *qué* hay que hacer y no al *cómo* (Willis, Yates y Ward, 2013b).

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES

4.1. ¿Qué son los valores? (2 sesiones)

Actividad 1. Debate grupal y presentación psicoeducativa. Anexo 3.

Actividad 2. Listado de valores. Anexo 4.

4.2. Clarificación de valores (2 sesiones)

Actividad 3. Identificación de valores. Anexo 5.

Actividad 4. Los valores influyen en las relaciones interpersonales. Anexo 6.

Actividad 5. Las personas se sienten mejor cuando actúan de acuerdo a sus valores. Anexo 7.

4.3. Lo que me importa en la vida (Mínimo 3 sesiones, todos los participantes deben realizar exposiciones individuales)

4.3.1. Sección primera. Mis valores

Actividad 6. El premio.

Actividad 7. Imagina tu amigo ideal.

Actividad 8. El otoño y las hojas.

Actividad 9. Las reglas del juego. Anexo 8.

Actividad 10. El escudo y el lema de mi familia.

4.3.2. Sección segunda. Lo que quiero para mí

Actividad 11. Imagina que estarás haciendo dentro de... años.

Actividad 12. Registro de valores. Anexo 9.

Actividad 13. Clarificando valores - La diana. Anexo 10.

Actividad 14. Un plan para una vida mejor. Anexo 11 y 12.

La unidad se estructura en tres partes. Una parte introductoria de definición de valores, metas, objetivos y formas de reconocerlos. La segunda destinada a la identificación y clarificación de valores en diversas situaciones que se proporcionan como ejemplos. Y una tercera, dividida en dos secciones, encaminadas a reflexionar sobre los propios valores e intereses vitales y a esbozar un primer *plan para una vida mejor*. La intervención en valores se realiza, al igual que en el resto de unidades, a través de sus componentes COGNITIVO-CONDUCTALES-EMOCIONALES.

La principal dificultad de estas sesiones reside en que las respuestas de los internos pueden estar afectadas por lo que *debería ser aceptable* (para la sociedad o para nosotros como terapeutas), por tanto podrían ser respuestas pobres y demasiado convencionales. Para tratar de evitarlo se proponen actividades de distintos tipos y orientaciones, directas e indirectas, experienciales y racionales. Pueden utilizarse para todo el grupo o dentro de la sesiones asignar algún ejercicio determinado a internos específicos según sea su necesidad o conveniencia. Igualmente pueden ser usados como tareas entre sesiones.

4.1. ¿Qué son los valores?

Objetivos:

- Reflexionar sobre la función de los valores en la vida social y en la vida personal.
- Identificar valores asociados a diferentes áreas vitales.
- Aportar información psicoeducativa sobre las características de los valores: valores primarios, secundarios, conductas instrumentales.

Actividad 1. Debate grupal y presentación psicoeducativa

El objetivo de estas sesiones es centrar el objeto del trabajo de la unidad, en la que abordaremos los valores desde diferentes perspectivas. Son por tanto sesiones de tipo educativo en el que fomentamos la discusión y la elaboración del grupo por encima de la labor meramente expositiva del terapeuta.

Se propone comenzar con una pregunta genérica: *Vamos a dedicar las próximas sesiones a reflexionar sobre los VALORES... ¿Qué os sugiere esto? ¿Os parece adecuado que hablemos de los valores en un programa como este?*

Abrimos un turno de opiniones y reflexiones que iremos guiando a partir de los comentarios de los internos, para debatir aspectos como la función de los valores sociales, los valores personales, la fidelidad absoluta a los valores, la forma en que se transmiten los valores, etc.

Podemos recalcar que, quizá con otras denominaciones, a lo largo del programa nos hemos venido ocupando de estos aspectos. Es importante ser más prácticos que exactos a la hora de abordar contenidos teóricos, quizá demasiado filosóficos o abstractos. Como ejemplo se transcribe la orientación propuesta por López, Carpintero, del Campo, Lázaro y Soriano (2006):

Los valores son ideas, opiniones, cualidades, sentimientos, en los que creemos porque los consideramos buenos y deseables, estamos convencidos de que merecen la pena. Como tales, dan sentido a las cosas y a 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.

Por tanto, para poder afirmar de algo que es uno de nuestros valores:

- *Tenemos que considerar que es algo bueno, deseable, que está bien.*
- *Tenemos que estar convencidos de que es importante, creer en ello.*
- *Tenemos que haberlo elegido libremente, sin ninguna presión.*
- *Estaríamos dispuestos a reconocer en público que tenemos ese valor.*
- *Estaríamos dispuestos a comportarnos de manera coherente con ese valor.*

Completaremos la explicación del concepto de valor a partir de los esquemas contenidos en el **anexo 3**, que entregamos a los participantes para facilitar su asimilación.

Conectaremos esta sesión con las venideras en el objetivo de clarificar nuestros valores personales, lo que queremos, y en focalizar las posibles vías para su consecución y las barreras y fuentes de conflicto.



Ideas/recomendaciones

Presentar al grupo una definición demasiado formal del concepto de valor que pueda llevar a confusiones, puesto que en la práctica trabajaremos con otros términos que parecerán más usuales como metas, creencias, orientaciones, etc. Igualmente podríamos entrar en discusiones interminables sobre comportamientos aparentemente positivos (prosociales) que esconden otras intenciones, sobre la crisis de valores actual, sobre personas que se comportan de acuerdo a valores aceptados en determinadas situaciones y no en otras, sobre choques de culturas, etc.

Actividad 2. Listado de valores

Una relación de posibles valores puede llegar a ser interminable. Algunos además podrían ser considerados como de primer orden como si de un análisis factorial se tratara. Este ejercicio persigue por un lado, al igual que se hizo con las emociones en su correspondiente unidad, que el interno aumente su conciencia sobre los distintos valores. Por otro lado nos centramos en que señalen con ejemplos de formas en las que esos valores se pueden expresar. Esta actividad puede comenzarse durante la sesión inicial de la unidad como guía de trabajo y completarse entre sesiones.

Para internos que tengan facilidad les podemos pedir que elaboren ellos mismos una lista de valores. Para aquellos con dificultades les daremos nosotros una selección. A continuación pedimos que definan los valores que nos parezcan más interesantes. Tras el acuerdo, pasamos a determinar distintas formas en las que esos valores se expresan. Por último pedimos que valoren la importancia que esos valores tienen para sí mismos y exploramos sus motivos.

Como herramienta de trabajo se propone utilizar el listado del **anexo 4**, bien completo o con las modificaciones que se consideren más adecuadas para el grupo.

Ideas/recomendaciones



Se prestará atención en no dar la impresión de que estamos transmitiendo que los participantes carecen de valores o que sus valores estén equivocados. Enfatizamos más la importancia de comportarse de forma justa y prosocial para conseguir las metas, aspiraciones o estados deseados de existencia. Las normas sociales deben estar orientadas al servicio de los valores universales, siendo el ejemplo fundamental la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Es importante hablar de su existencia, origen y fundamentación, así como comentar brevemente sus contenidos.

Para obtener información sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos www.humanrights.com

4.2. Clarificación de valores

Objetivos:

- Reflexionar sobre los valores en juego en determinadas situaciones.
- Debatir sobre las distintas motivaciones y necesidades vinculadas.
- Identificar las conductas y medios utilizados para sustanciar los valores estudiados.
- Tomar conciencia sobre las consecuencias sociales y personales de las decisiones.

Los ejercicios que se proponen además de destinarse a los objetivos señalados, son una fase preparatoria para la clarificación de la propia escala de valores con la que concluye esta unidad.

Actividad 3. Identificación de valores

Podemos utilizar múltiples recursos audiovisuales, textos, noticias de la prensa diaria, etc. para desarrollar la identificación de los distintos valores que entran en juego en una determinada situación, así como aquellos que no lo están. Este tipo de ejercicios servirán tanto para dedicar una sesión completa, como para complementar otras sesiones y ejercicios y hacerlas más variadas. Además de valores, se identificarán emociones, conflictos, conductas y consecuencias posibles, barreras que nos impiden desarrollar un determinado valor... En el **anexo 5** se incluyen ejemplos de materiales y recursos, siendo conveniente actualizarlos a partir de los medios de comunicación.

Actividad 4. Los valores influyen en las relaciones interpersonales (fuente: López et al., 2006: Programa Bienestar)

El objetivo de este ejercicio consiste en tomar conciencia de la importancia de los valores en las relaciones interpersonales y en el posible conflicto de valores. Señalamos que nos relacionamos y sentimos a gusto con aquellas personas más afines con nuestra forma de pensar y actuar. Del mismo modo otras personas se sentirán más a gusto con nosotros si piensan que tenemos cualidades positivas. Tendremos cuidado en enfatizar también el valor de la diferencia.

Se realiza por parejas a las que se entregan el **anexo 6** que contiene con varias frases referidas a personas, pudiendo añadir otras frases que se adapten al grupo. La tarea consiste en emparejar por afinidad a los distintos personajes, indicando los motivos que justifican su elección. El siguiente paso consiste en imaginar una tercera persona que no encajaría en esa pareja.

Actividad 5. Las personas se sienten mejor cuando actúan de acuerdo a sus valores (basado en López et al., 2006: Programa Bienestar)

El objetivo de este ejercicio es tomar conciencia de que las personas nos sentimos mucho mejor cuando somos coherentes con nuestros valores, es decir cuando actuamos de acuerdo a cómo pensamos. Por tanto se resaltan los aspectos emocionales de los valores. Para este ejercicio buscaremos situaciones en las que ocurrió lo contrario, es decir que se actuó en contra de los valores propios. Podemos centrar el ejercicio en el delito, aunque sería mejor buscar también otras situaciones. Para facilitar la dinámica puede plantearse previamente el recuerdo de estas situaciones como tarea entre sesiones.

Comenzamos planteando al grupo:

Todos nosotros en alguna ocasión nos hemos comportado de una forma que nos ha hecho pensar algo semejante a ¿por qué he actuado así, si yo no soy así? Seguramente nos habremos sentido tristes o arrepentidos y quizá hayamos tratado de olvidarlo. La tarea que os pedimos es que tratéis de recordar algunos de esos momentos y que nos contéis qué pasó. No importa que os parezca que aquello fue una tontería o que en realidad tuvo poca importancia.

En la exposición en grupo, pediremos:

- Identificar los valores en juego y señalar los valores en conflicto.
- Reconocer los sentimientos consecuentes, inmediatos y posteriores.
- Indicar la conducta alternativa que esté en consonancia con los valores principales. ¿Ventajas y desventajas de hacerlo?

Para completar la tarea o facilitarla se propone utilizar como ejemplo las situaciones del **anexo 7**.

4.3. Lo que me importa en la vida

Objetivos:

- Reflexionar sobre el propio sistema de valores.
- Analizar la relevancia que cada interno otorga a los valores relacionados con las áreas vitales básicas.
- Promover un plan de vida prosocial acorde a los valores y áreas vitales identificados como significativos.

Las actividades de esta tercera parte se han dividido en dos secciones. Una primera encaminada a reflexionar sobre los valores personales de forma abierta o inespecífica, en el que se dé más significación a las respuestas espontáneas, aunque probablemente idealizadas. Y una segunda sección en la que se exploran las metas personales vinculadas con las principales áreas vitales, o valores primarios según el Good Lives Model, tal como se expuso en la parte introductoria de la Unidad. La unidad finaliza con la realización de un primer esbozo de un plan para una nueva vida.



Ideas/recomendaciones

A la hora de clarificar los valores personales de cara a ir desarrollando un nuevo proyecto vital es importante determinar conjuntamente con cada interno aspectos cómo:

- Cuáles son las áreas vitales que se consideran relevantes y cuáles no.
- Cómo ha afectado la conducta delictiva, la violencia, a las distintas áreas vitales.
- Si a la hora de otorgar importancia a un valor están influyendo aspectos externos, como por ejemplo la presencia del terapeuta, los ideales familiares, la aprobación social...
- Si existen metas específicas y un plan para desarrollar en esas áreas.
- Si las metas, objetivos y planes son realistas, posibles y viables y si dependen solamente de uno mismo.
- Si existe una reflexión sobre las posibles consecuencias de seguir una determinada dirección.
- Si el interno ha iniciado su plan de cambio o cuando espera hacerlo.
- Las habilidades y recursos necesarios y la existencia de otras barreras externas.
- Barreras personales (pensamientos de incapacidad, autoconcepto, focalización en las dificultades, etc.)
- El grado en que el interno percibe que puede controlar que las cosas sucederán como espera.

Las actividades propuestas proporcionarán por tanto material relevante, para cada interno, que utilizaremos posteriormente para dotar de contenidos específicos a las dinámicas de las unidades destinadas a entrenamiento en habilidades, estilo de vida positivo y prevención de recaídas. Por tanto conviene tomar notas e ideas al finalizar las sesiones.

4.3.1. Sección primera: Mis valores

A continuación se proponen varias actividades con un objetivo similar. El terapeuta escogerá aquellas que considere más relevantes para el grupo.

Actividad 6. El premio

El objeto de este ejercicio consiste en expresar aquellos valores que consideramos deseables para uno mismo, aquello que definiría un buen autoconcepto. Para ello indicamos a los internos que imaginen que se les ha concedido el gran premio internacional "Por ser quien eres". Como es habitual en el momento de la entrega de un premio, el otorgador o el padrino/madrina realiza una loa de los motivos que nos han hecho merecedores de tan distinguido premio. La pregunta es sencilla, no tanto la respuesta: ¿Qué te gustaría que se dijera de ti?

Es un ejercicio que requiere cierta reflexión y por tanto se pide una respuesta por escrito. En la puesta en común indagaremos sobre el motivo de haber escogido unos determinados valores (características, comportamientos, actitudes...), sobre si en la vida generalmente ha actuado conforme a ellos, sobre en quién pensaba cuando los escribía (quién le hubiera gustado que fuera el padrino/madrina)...

El ejercicio proviene de una modificación del propuesto por Wilson y Luciano (2002), en el que se solicita al cliente que imagine su propio funeral y lo que la gente allí presente diría de él/ella. Aquí se ha pretendido un ambiente más positivo.

Actividad 7. Imagina a tu amigo ideal

Consiste en imaginar cuáles serían las características que tendría un amigo, pareja, madre, padre... que cada interno considere como ideales. Insistiremos en que piensen desde su propio marco de referencia. Utilizaremos para ello la imaginación guiada y posteriormente pediremos que pongan por escrito su reflexión.

De algún modo este ejercicio supondrá una proyección de las propias necesidades y de cómo les gustaría ser ellos mismos. Valoraremos las exigencias que se imponen, su flexibilidad, si se considera que existe alguien que efectivamente es así, si al realizar la tarea se piensa en alguien en concreto (por reunir los valores o porque les gustaría que los tuviera). Finalmente confrontaremos con cada participante si de los valores destacados como deseables hay alguno que les caracteriza personalmente.

Actividad 8. El otoño y las hojas (adaptado de Wilson y Luciano, 2002)

La diferencia de este ejercicio con los anteriores se encuentra en que esta vez nos centraremos en lo que no nos gusta de nosotros. Mediante imaginación guiada pedimos a los participantes que imaginen un árbol de hoja caduca entrando el otoño, y a ellos sentados junto al árbol viendo las hojas caer. Una vez que son capaces de imaginarlo vividamente pedimos que piensen que cada una de esas hojas que caen son aspectos de ellos mismos que no les gustan, de sus comportamientos pasados de los que se arrepienten, de sus pensamientos e ideas negativas... El siguiente paso consiste en que cada interno concrete alguno de esos aspectos en una hoja que cae muy lentamente, centrando su atención en cómo va cayendo poco a poco. A continuación y tras un regreso agradable a la situación de grupo se dejan unos minutos para escribir brevemente lo que han imaginado. Se pone en común indagando las motivaciones y ampliando los contenidos de esas ideas y comportamientos.

Actividad 9. Las reglas del juego (fuente: www.grupoact.com.ar)

En esta actividad se exploran los valores personales que afectan al *sí mismo*. Requiere un importante nivel de profundidad en la reflexión que puede limitar las respuestas en la parte escrita. Sin embargo una puesta en común adecuadamente guiada proporcionará información muy rica no solo de los valores personales, sino de las barreras auto-impuestas y del nivel objetivo de preparación al cambio.

Consiste en señalar las reglas o principios que regulan los siguientes ámbitos de la vida de cada participante (**anexo 8**).

1. Reglas acerca de las relaciones con los demás (por ejemplo, confianza, lealtad, competencia).
2. Reglas acerca de sentirse mal internamente (aguantar, resistir, pedir ayuda...).
3. Reglas acerca de superar obstáculos en la vida.
4. Reglas acerca de la justicia en la vida.
5. Reglas sobre tu relación contigo mismo.

Actividad 10. El escudo y el lema de mi familia

Con este ejercicio se pretende tomar conciencia de algunos de los valores fundamentales transmitidos dentro de nuestra propia familia. Para ello pediremos a los participantes que recuerden cuando eran niños, que visualicen a cada uno de los miembros de su familia y que traten de buscar "algo" que a todos ellos les distinguía o caracterizaba como familia, sea bueno o malo. Si utilizamos el ejercicio durante la sesión conviene realizarlo mediante una visualización guiada.

A continuación pedimos que traten de imaginar una especie de escudo nobiliario y un lema familiar que refleje esas características. Aunque podrían utilizar una frase o refrán ("*todos para uno y uno para todos*", "*la letra con sangre entra*") es mejor que inventen una frase propia.

El último paso consiste en dibujarlo y ponerlo en común, así como en el análisis de cómo afectó y afecta al interno el seguimiento de ese lema, incidiendo por tanto en los aspectos emocionales.

4.3.2. Sección segunda. Lo que quiero para mí

Esta segunda parte de clarificación de valores personales es mucho más intensa que la anterior y exige de un mayor compromiso por parte del interno. Conviene por tanto dedicarle su tiempo y apoyar las actividades con encuentros individuales. Se dedicarán varias sesiones para completarla y al mismo tiempo sirve de puente para las unidades finales del programa. Las tareas se ajustarán a las necesidades y conveniencias de cada participante y se realizarán tanto durante la sesión como entre sesiones, completando aspectos que necesiten de una mayor profundización.

La primera actividad propuesta es introductoria y se aconseja que se realice como tarea entre sesiones. Tras la puesta en común se entrega un registro de valores en el que se incluyen algunas preguntas destinadas a facilitar el proceso de reflexión. Puede cumplimentarse completo en una sola vez aunque parece más aconsejable ir realizándolo por partes. El terapeuta añadirá las preguntas que considere convenientes y dará las pistas necesarias a cada interno para ayudarle en su toma de conciencia.

El siguiente paso consiste en situar y contrastar de forma gráfica el presente y las aspiraciones del interno en cuatro áreas vitales, a determinar en cada caso por el terapeuta.

La última actividad consiste en la realización de un primer plan para una vida mejor, proporcionando al interno nuevas preguntas para ayudarlo a elaborarlo.



Ideas/recomendaciones

En caso de participantes que expresen, directa o indirectamente, que carecen de metas o aspiraciones, debemos explorar los motivos por los que esto es así. En la entrevista motivacional inicial ya se tuvo oportunidad de hablar sobre metas personales, por lo que a estas alturas del programa deberían ser más explícitas y realistas. En caso de dificultades se recomienda retroceder en el tiempo hasta llegar a un momento vital en el que estas aspiraciones sí existían.

Actividad 11. Imagina qué estarás haciendo dentro de... años (Wilson y Luciano, 2002)

Los miembros del grupo quizá no se hayan hecho nunca esta pregunta seriamente, aunque habrán pensado a menudo en lo que harán al salir en libertad. Nuestro enfoque consiste en situarnos más allá de esa fecha, unos cuantos años más allá. ¿Cómo será su vida? ¿Cómo esperan que sea? Nos permitirá conocer las áreas vitales a las que otorgan relevancia, las que no, la idealización de las metas, si es posible alcanzarlas, las barreras para la realización personal (incluyendo las psicológicas como "no seré capaz"), la autoestima, lo que está motivando querer conseguir algo determinado, al servicio de qué están los objetivos buscados, lo que ocurriría si no se enterase nadie de que se alcanzó una meta... Estas son cuestiones encaminadas a profundizar y traspasar la mera formalidad de las respuestas.

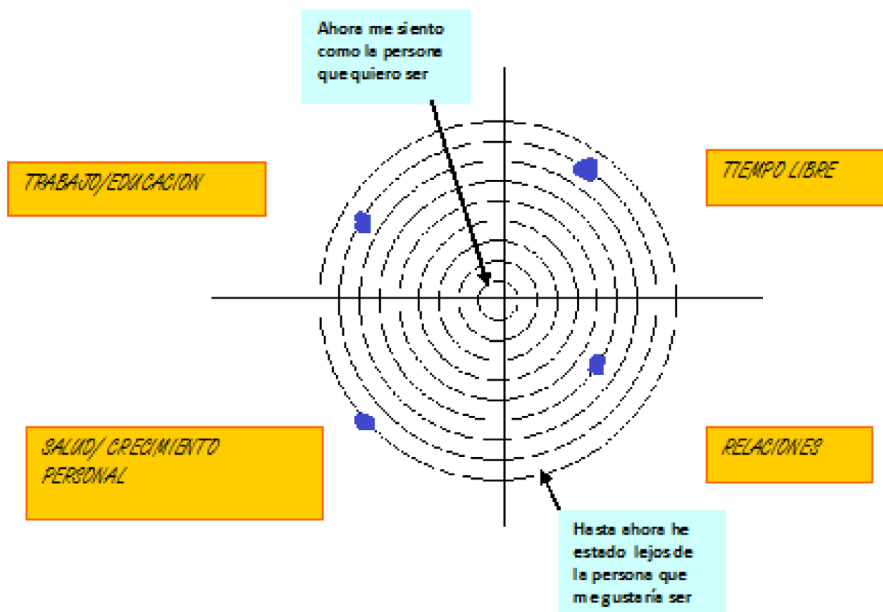
Actividad 12. Registro de valores (Adaptación del Cuestionario de Valores Vitales de Kelly Wilson, por Rus Harris. Disponible en castellano en www.grupoact.com.ar)

En el **anexo 9** se incluye un cuestionario sobre valores en diferentes áreas vitales, proviene de una de las principales autoras de la Terapia de Aceptación y Compromiso. Podemos utilizarlo, completo o escogiendo las áreas más relevantes para el grupo o de forma individualizada, haciendo la tarea de forma más flexible para cada interno. Las preguntas sirven de guía para cumplimentar el cuestionario y para dirigir al grupo en la puesta en común. Se aconseja ir cumplimentándolo por partes y tener en cuenta que algunos aspectos han podido ser tratados en las actividades escogidas de la sección anterior.

Actividad 13. Clarificando valores - La diana (a partir de "Bull's Eye Worksheet" de Tobias Lundgren. Disponible en inglés en www.thehappinesstrap.com)

Desde de las conclusiones extraídas del trabajo realizado con el Registro de Valores, el terapeuta acordará junto a cada interno, las cuatro áreas vitales que le pueden resultar más importantes teniendo en cuenta sus necesidades, deseos, carencias y potencialidades. Cada una de estas áreas representa una parte de la diana y el primer paso es situarlas en los recuadros en blanco (ver figura 2 y **anexo 10**). En la diana el interno determinará cómo valora su satisfacción actual en cada una de las cuatro áreas vitales seleccionadas, teniendo en cuenta que cuanto más cerca del centro se sitúe mayor será la coherencia entre sus aspiraciones y la realidad.

Figura 2. La diana.



Actividad 14. Un plan para una vida mejor

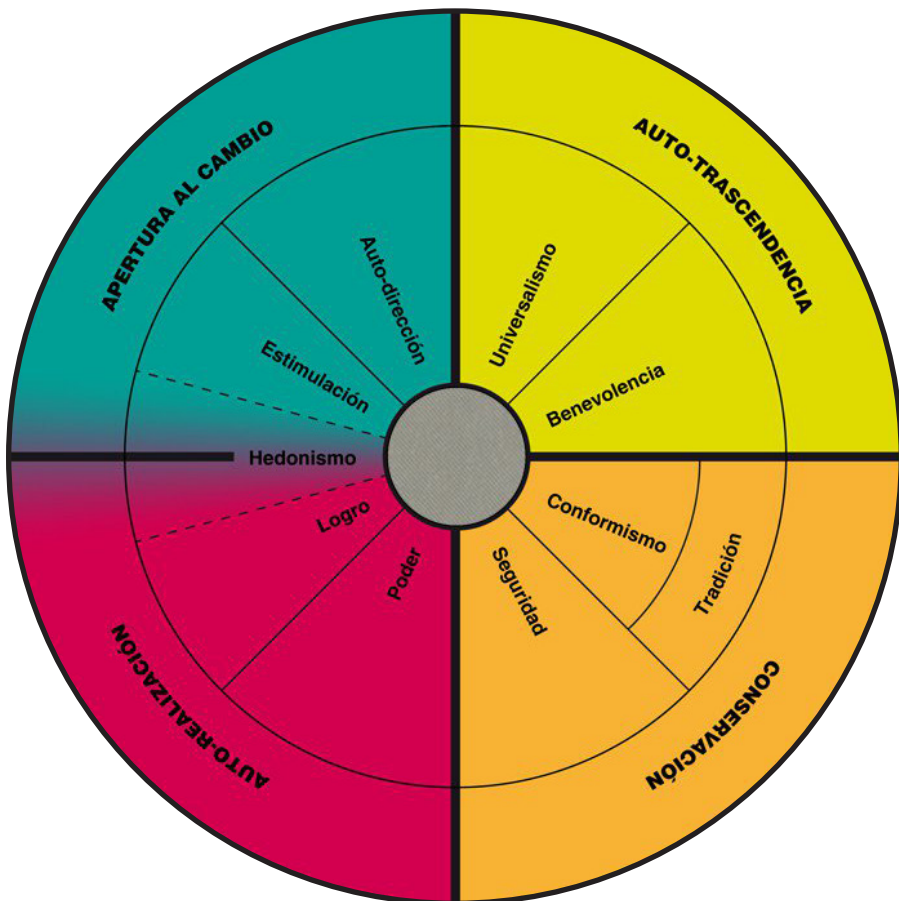
Una vez que el interno ha reflexionado sobre sus metas y valores y ha tomado conciencia de la distancia que queda por recorrer para acercarse a sus ideales, debe plantearse cuáles son los pasos que puede ir dando. No es una tarea sencilla y por tanto tampoco se espera que se realice de forma rápida y clara. Lo que se plantea ahora es un primer paso que se irá completando y concretando a lo largo de las siguientes unidades del programa, en las que además de entrenar en determinadas habilidades se procura un incremento de la autonomía del interno.

Por tanto lo que se solicita al participante es que escriba su propio plan para alcanzar una vida mejor (**anexo 11, Tengo un plan**). Un programa abierto que le servirá de guía y de autoevaluación. Para ayudarlo a que valore por sí mismo el realismo de su tarea se propone utilizar la escala contenida en el PACI-O (*Personal Aspirations and Concerns Inventory for Offenders*, McMurrin et al., 2011) y que se incluye en el **anexo 12**, para el terapeuta.

5. ANEXOS

Anexo I, para el terapeuta. Teoría motivacional de los valores fundamentales de Schwartz

El modelo de valores de Schwartz postula la existencia de 10 valores universales primarios. Cada uno de estos valores se integra de otros valores asociados que comparten un factor motivacional semejante. Los valores se estructuran en un modelo circular, en el que se distinguen cuatro cuadrantes formados por dos ejes perpendiculares. Estos ejes representan dos dimensiones bipolares contrapuestas: apertura al cambio/conservadurismo y auto-realización/auto-trascendencia. Los valores se sitúan en cada cuadrante atendiendo a su cercanía o mayor congruencia motivacional. Los valores más contrapuestos se encuentran más alejados.



Fuente: <http://picaparaarriba.org/a-ti-que-te-importa-1/>

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

Para clarificar esta naturaleza Schwartz especifica la motivación compartida entre valores adyacentes, como por ejemplo:

- **Poder y logro:** superioridad y estima social.
- **Logro y hedonismo:** egocentrismo.
- **Hedonismo y estimulación:** deseo de excitación.
- **Estimulación y autodirección:** interés intrínseco por la novedad y la excelencia.
- **Autodirección y universalismo:** confianza en el propio criterio y comodidad con la diversidad.
- **Universalismo y benevolencia:** bienestar social y trascendencia de los propios intereses.

Las acciones encaminadas a perseguir los valores tienen consecuencias prácticas, psicológicas y sociales. Ante una situación conflictiva puede surgir un estado de disonancia ante acciones alternativas. Y ante esa misma situación otros agentes pueden imponer sanciones sociales, tanto formales o informales. Los individuos, no obstante, pueden perseguir valores contrapuestos, aunque esto se realiza no en un mismo acto sino en diferentes actos, en diferentes momentos y en diferentes situaciones.

Anexo 2, para el terapeuta. Good Lives Model: valores primarios y conductas instrumentales

| Valor Primario | Valor en lenguaje común | Definiciones | Ejemplos de medios instrumentales para alcanzar el valor primario |
|--|---|---|--|
| VIDA (vida saludable y funcional) | Vida: vivir y sobrevivir | Cuidar la salud física y mantenerse vivo y seguro | Actividad y ejercicio. Dieta saludable. Preocuparse por los problemas de salud. Ganar o robar dinero para conseguir los medios básicos para la subsistencia. Evitar conductas peligrosas |
| CONOCIMIENTO | Aprender y saber más | Aumentar el conocimiento sobre uno mismo, sobre los demás, el entorno o sobre asuntos específicos | Asistir a la escuela o a cursos de formación, leer, participar en un programa de tratamiento, enseñar a los demás |
| EXCELENCIA EN EL TRABAJO | Hacer bien el trabajo, ser un buen trabajador | Esforzarse por mejorar y llegar a ser experto o cualificado | Ser responsable, voluntarioso, tratar de hacer cosas significativas, corregirse, estimularse... |
| OCIO | Disfrutar del tiempo libre | Preocuparse por emplear el ocio en actividades enriquecedoras, satisfactorias, saludables | Practicar un deporte, asistir a exposiciones, conciertos, tocar un instrumento... |
| INICIATIVA | Autonomía, decidir por sí mismo | Búsqueda de la independencia, elegir y desarrollar un estilo o proyecto vital | Hacer planes para alcanzar metas, autoevaluarse, autocontrolarse, abusar o manipular a otros |
| PAZ INTERIOR | Sentirse tranquilo, en paz | Sentirse equilibrado emocionalmente, libre de estrés, sin confusiones mentales | Hacer ejercicio, relajación, pararse a pensar, dialogar, consumir drogas o alcohol, sexo para controlar las emociones y el estrés |
| RELACIONES (íntimas, de pareja y familiares) | Tener familia, pareja y amigos | Sentirse cercano y con lazos comunes con otras personas, incluyendo parejas, familia y amistades | Pasar tiempo con la familia y amigos, buscar pareja, tener una cuadrilla de amigos o una peña |

| Valor Primario | Valor en lenguaje común | Definiciones | Ejemplos de medios instrumentales para alcanzar el valor primario |
|----------------|---|---|---|
| COMUNIDAD | Formar parte de la sociedad o de un grupo | Pertenecer a un grupo de personas que comparten intereses comunes o preocupación por determinados valores | Apuntarse a un club, asociación, partido político, formar parte de una pandilla o banda para cometer delitos |
| ESPIRITUALIDAD | Encontrar un sentido a la vida | Sentir que la propia vida tiene un propósito, que forma parte de algo que la trasciende | Participar en actividades religiosas, pertenecer a una secta, formar parte de grupos ecologistas o a favor de los derechos humanos |
| FELICIDAD | Ser feliz | Deseo de sentirse feliz y hacer cosas que proporcionen placer | Realizar actividades que proporcionen un sentimiento de satisfacción, pacer o realización personal. Búsqueda de emociones, consumo de drogas... |
| CREATIVIDAD | Ser creativo u original, ser interesante | Deseo de crear algo, hacer las cosas de forma diferente o experimentar nuevos procedimientos | Pintar, hacer fotografías, participar en nuevas actividades, ir un paso más allá |

Fuente: Adaptado de Yates y Prescott (2011), Willis, Prescott y Yates (2013) y de la información disponible en:

www.goodlivesmodel.com

Puede consultarse un documento de trabajo para profesionales, destinado a valorar los factores prosociales y antisociales determinantes en la satisfacción de los valores primarios (Primary Goods), en:

http://pacific-assmt.com/wp-content/uploads/2012/02/SR-3_Worksheets.pdf

Anexo 3. ¿Qué son los valores?



- **SON UNA CONCEPCIÓN DE LO QUE ES DESEABLE**
- **SON SIEMPRE POSITIVOS**
- **DETERMINAN PAPELES Y PATRONES DE COMPORTAMIENTO SOCIALMENTE ACEPTADO Y LO QUE SE ESPERA DE NOSOTROS**
- **CREAN UN MARCO DE REFERENCIA COMÚN: “NOSOTROS SOMOS ASÍ”**
- **REGULAN LA CONVIVENCIA: LAS NORMAS Y LEYES SE SUSTENTAN EN ELLOS**
- **IMPLICAN UN COMPROMISO DE COMPORTAMIENTO QUE SE MANTIENE EN DIFERENTES SITUACIONES O ÁMBITOS.**
- **NO SE VEN, SE EXPRESAN A TRAVÉS DEL COMPORTAMIENTO, LAS ACTITUDES, LOS PREJUICIOS...**

- **ESTÁN LIGADOS A LAS EMOCIONES: LO QUE QUEREMOS, NECESITAMOS, ASPIRAMOS...**
- **NOS AYUDAN A TOMAR DECISIONES JUSTAS**
- **PERO CADA UNO DE NOSOTROS TIENE SU PROPIA ESCALA DE VALORES**
- **ELEGIMOS INDIVIDUALMENTE EL MODO DE CONSEGUIR LO QUE VALORAMOS**
- **Y ESTO PUEDE HACERSE DE FORMA POSITIVA (PROSOCIAL) O NEGATIVA (ANTISOCIAL)**

- **EXISTEN CONFLICTOS DE VALORES, DENTRO DE NOSOTROS Y CON LOS DE OTRAS PERSONAS**
- **EL CONFLICTO DE VALORES CREA MALESTAR, DUDAS, INADAPTACIÓN, DESCONFIANZA...**

Anexo 4. Cuestionario de valores

Debajo encontrarás algunos de los valores más comunes. No son los mejores o los más correctos, simplemente son aquellos de los que solemos hablar más. Según los vayas leyendo indica con estas claves si para ti es muy importante (MI), bastante importante (BI) o poco importante (PI).



- | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1. ACEPTACIÓN DE SÍ MISMO | 30. DIGNIDAD | 59. OBEDIENCIA |
| 2. ALEGRÍA | 31. DISCIPLINA | 60. OPTIMISMO |
| 3. ALTRUÍSMO | 32. DIVERSIÓN | 61. ORDEN |
| 4. AMABILIDAD | 33. EDUCACIÓN | 62. PACIENCIA |
| 5. AMBICIÓN | 34. ENTUSIASMO | 63. PAZ |
| 6. AMISTAD | 35. EQUILIBRIO | 64. PIEDAD |
| 7. AMOR | 36. ESPERANZA | 65. PLACER |
| 8. ASERTIVIDAD | 37. ÉXITO | 66. PODER |
| 9. AUSTERIDAD | 38. FAMILIA | 67. RELAJACIÓN |
| 10. AUTENTICIDAD | 39. FE | 68. RESPETO |
| 11. AUTOCONTROL | 40. FELICIDAD | 69. RESPETO A LOS MAYORES |
| 12. AUTOESTIMA | 41. FIRMEZA | 70. RESPONSABILIDAD |
| 13. AUTORREALIZACIÓN | 42. FLEXIBILIDAD | 71. RIQUEZA |
| 14. AVENTURA | 43. FORTALEZA | 72. SABIDURÍA |
| 15. BONDAD | 44. GENEROSIDAD | 73. SEGURIDAD |
| 16. CALMA | 45. GRATITUD | 74. SENCILLEZ |
| 17. CLARIDAD | 46. HEROICIDAD | 75. SERENIDAD |
| 18. COMPASIÓN | 47. HONRADEZ | 76. SEXUALIDAD |
| 19. COMPLACER A LOS DEMÁS | 48. HUMANIDAD | 77. SILENCIO |
| 20. COMPRENSIÓN | 49. HUMOR | 78. SINCERIDAD |
| 21. CONFIANZA | 50. ILUSIÓN | 79. SOLIDARIDAD |
| 22. CORAJE | 51. INDEPENDENCIA | 80. TERNURA |
| 23. CORDIALIDAD | 52. INTIMIDAD | 81. TESÓN |
| 24. CREATIVIDAD | 53. JUSTICIA | 82. TOLERANCIA |
| 25. CUIDADO | 54. LABORIOSIDAD | 83. TRABAJO |
| 26. CURIOSIDAD | 55. LIBERTAD | 84. URBANIDAD |
| 27. DECISIÓN | 56. MADUREZ | 85. VALENTÍA |
| 28. DELICADEZA | 57. MODESTIA | 86. VOLUNTAD |
| 29. DIÁLOGO | 58. NATURALIDAD | |

Anexo 5, para el terapeuta. Ejemplos de materiales para la identificación de valores

a) Fotografías



PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas



b) Noticias de prensa

Una mujer desafía a 300 nazis en Suecia y se convierte en heroína nacional (*La Vanguardia* 4/5/16)

- “Fue un impulso, estaba tan enfadada” relata Tess Asplund, protagonista de una imagen icónica que disparó el fotógrafo David Lagerlöf.



¡Eso son colegas! Los compañeros de Máriam le fabrican una nueva mano en 3D (*Cuatro noticias* 5/5/2016 Web)

Nació sin ella por culpa de una malformación

Hay compañeros de clase de los buenos, de los que por un amigo en apuros hacen cualquier cosa. Como los de Máriam que, con una impresora 3D, han conseguido que pueda, por ejemplo, atarse los zapatos. Le han fabricado una mano nueva porque tenía una malformación.



c) Vídeos, películas, documentales

Entre las películas comerciales normalmente utilizadas como recurso educativo en el aula se suelen citar: *Cadena de favores*, *Billy Elliot*, *El color púrpura*, *Crash*, *Mejor imposible*, *Intocable*... Hay multitud de ellas y fácilmente se encuentran recomendaciones en Internet.

Como corto casi podría decirse que es imprescindible **“El circo de las mariposas” (Joshua Weigel)**, en 2009, este corto resultó ganador de **“The Doorpost Film Project”**, festival que promueve la difusión de los valores humanos. Desde entonces ha comenzado un largo peregrinar, teniendo a Internet como gran aliado y a miles de personas que han detenido por 20 minutos su rutina diaria, para presenciar este maravilloso ejemplo de superación humana. Es igualmente recomendable para las unidades de emociones y empatía.

Alas rotas (Amos Sussigan) es un cortometraje de animación con unas hermosas imágenes en el que vamos a conocer a un señor mayor que un día caminando por la calle ve en un escaparate un cubo de Rubik. Esta imagen le lleva a regresar a su infancia, cuando aquel juguete formaba parte de su universo infantil. En ese momento tiene la sensación de que **su pasado fue mejor de lo que es su presente**. Pero un acontecimiento le hará valorar el presente, viendo cómo es necesario disfrutar del día a día. Pueden encontrarse otros documentales con el mismo título.

iDiots. Unos pequeños robots rojos compran un teléfono y viven obsesionados con el aparato. La productora **Big Lazy Robot** reflexiona acerca de cómo “nuestra felicidad se basa en cosas que no necesitamos y se gobierna por entidades que no controlamos”. La productora ha advertido de que el corto no debe “tomarse demasiado en serio”, ya que lo han hecho “para reírnos de nosotros mismos”.

d) Biografías

Las biografías de personajes célebres frecuentemente realzan los valores positivos que guiaron su existencia. Frecuentemente se utilizan como ejemplarizantes las biografías de Ghandi, la Madre Teresa o Nelson Mandela. Estos ejemplos sin embargo pueden tener el efecto contraproducente de considerarlos como excepcionales y poco cercanos. Otros personajes que pueden ser utilizados entrarían en el campo de las ciencias y las letras: Stephen Hopkins o Charles Dickens por ejemplo.

Charles Dickens

Portsmouth, Reino Unido, 1812-Gad's Hill, id., 1870. Escritor británico. En 1822, su familia se trasladó de Kent a Londres, y dos años más tarde su padre fue encarcelado por deudas. El futuro escritor entró a trabajar entonces en una fábrica de calzados, donde conoció las duras condiciones de vida de las clases más humildes, a cuya denuncia dedicó gran parte de su obra.

Autodidacta, si se excluyen los dos años y medio que pasó en una escuela privada, consiguió empleo como pasante de abogado en 1827, pero aspiraba ya a ser dramaturgo y periodista. Aprendió taquigrafía y, poco a poco, consiguió ganarse la vida con lo que escribía; empezó redactando crónicas de tribunales para acceder, más tarde, a un puesto de periodista parlamentario y finalmente, llegó a ser uno de los novelistas más importantes y famosos, con obras como *David Copperfield*, *Oliver Twist*, *Cuento de Navidad*, etc.

Personaje mucho más cercano podría ser Pablo Pineda, la primera persona con Síndrome de Down que ha finalizado una carrera universitaria en Europa.

Pablo Pineda Ferrer (Málaga, 1974), es un maestro, conferenciante, presentador, escritor y actor **español** galardonado con la **Concha de Plata al mejor actor** en el Festival Internacional de Cine de San Sebastián de 2009 por su participación en la película **Yo, también**. En la película interpreta el papel de un licenciado universitario con **Síndrome de Down**. En la vida real es diplomado en **magisterio** y le faltan pocas asignaturas para ser licenciado en **psicopedagogía**. Por esta labor es reconocido fundamentalmente, ya que es el primer europeo con síndrome de Down en terminar una carrera universitaria. Trabajó de 2003 a 2006 en el **ayuntamiento** de su ciudad como preparador laboral de personas con discapacidad, entre otras tareas. Viene trabajando desde 2010 con la "**Fundación Adecco**", llevando a cabo tareas de sensibilización y formación para el público empresarial y la sociedad en general. En 2013 publicó un libro: *El reto de aprender* de la Editorial San Pablo y se inaugura la "**Glorieta Pablo Pineda Ferrer**", en Málaga, cerca de su casa. (Wikipedia)

e) Humor: frases, viñetas...

Estos son mis principios... y si no les gustan tengo otros (Groucho Marx)



Este breve ejercicio tiene como objetivo reflexionar mediante el humor sobre la fidelidad a los valores y a las ideas, así como sobre el dogmatismo. Partimos de la pregunta ¿por qué nos hace gracia esta frase célebre de Groucho?

Con la misma finalidad:



Anexo 6. Los valores influyen en las relaciones personales

A continuación encontrarás una serie de frases referidas a distintas personas. ¿Quién encajaría con quien? Tu tarea consiste en formar parejas que consideres afines.

- **JOSÉ PIENSA QUE LOS BUENOS AMIGOS SON LO MÁS IMPORTANTE PARA UNA PERSONA**
- **RAÚL CREE QUE LOS AMIGOS SON NECESARIOS PARA SALIR A DIVERTIRSE, PERO NADA MÁS**
- **MARÍA ESTÁ CONVENCIDA DE QUE PARA CONSEGUIR ALGO EN LA VIDA Y SER FELIZ HAY QUE SER LA MEJOR EN TODO**
- **LUCÍA NO SE PRESTA A AYUDAR A SU AMIGA UTILIZANDO LA MENTIRA**
- **JESÚS DICE QUE LOS AMIGOS SON QUIENES VERDADERAMENTE TE AYUDAN EN LOS MOMENTOS DIFÍCILES**
- **PAULA PIENSA QUE LAS PERSONAS DEBEMOS AYUDARNOS UNAS A OTRAS**
- **RICARDO HA DEJADO A SUS AMIGOS PARA SALIR CON OTROS QUE TIENEN COCHE Y PUEDEN IR A LA DISCOTECA**
- **PEDRO RECONOCE QUE, AUNQUE CUESTE Y A VECES TE TRAIGA PROBLEMAS, SIEMPRE HAY QUE IR CON LA VERDAD POR DELANTE.**
- **ROBERTO ESTÁ CONVENCIDO DE QUE LA VALÍA DE UNA PERSONA SÓLO SE DEMUESTRA CONSIGUIENDO HACER LAS COSAS MEJOR QUE LOS DEMÁS**
- **CARMEN VA A TRABAJAR EN UNA ONG**

Anexo 7. Las personas se sienten mejor cuando actúan de acuerdo a sus valores



Situación 1

Nacho ha salido con su grupo de amigos y amigas por la noche y han tomado algunas copas. Nacho tiene muy claro que no cogerá el coche cuando tome algo de alcohol. Hoy es uno de esos días. El resto de sus amigos no conduce. Él es el único que tiene coche y todos quieren irse hasta el pueblo que hay a 10 Km. porque allí está la discoteca que cierra más tarde. Nacho les dice que no quiere conducir porque ha bebido un poco y puede ser peligroso: piensa que no controla lo suficiente como para conducir. Sus amigos le insisten tanto que finalmente coge el coche. A dos kilómetros del pueblo, se salen de la carretera. No les pasa nada a ninguno, pero el coche ha quedado destrozado. Nacho se siente realmente mal. Sabía que algo así podía pasar. Tiene ganas de irse corriendo. No sabe cómo va a explicar lo que ha pasado. Está asustado y se siente bastante ridículo por haberse dejado convencer.

Situación 2

Inma tenía muy claro, desde hacía mucho tiempo, que siempre utilizaría preservativos en sus relaciones sexuales para evitar cualquier problema: un embarazo no deseado, alguna enfermedad de transmisión sexual... Cuando alguna de sus amigas le comentaba que había tenido una relación sexual sin protección, ella se enfadaba mucho, les llamaba inconscientes y les recordaba los riesgos que tenían por no hacer las cosas bien. Inma sale con Juanjo, un chico muy atractivo. Está muy enamorada de él. Una noche se quedan solos en casa de Inma. Están muy cómodos, se besan, se abrazan... Les gusta mucho estar juntos. Ella se da cuenta de que ninguno de los dos ha comprado preservativos y le dice a Juanjo que no quiere tener una relación sexual sin protección. Él se molesta mucho y le dice que lo que pasa es que no le quiere, que él no es importante para ella, que si sintiera algo por él no tendría ningún miedo a acostarse juntos... Inma le repite que no quiere tener una relación sexual sin protección y que eso no quiere decir que le quiera menos, sino que, por el contrario, no quiere que ninguno de los dos tenga problemas. Juanjo le pide perdón por haber sido tan bruto. Los dos se abrazan.

Anexo 8. Las reglas del juego



Cada uno de nosotros usa ciertas reglas básicas acerca de “qué es la vida” para guiar SU funcionamiento. Aunque estas reglas son mayormente arbitrarias, tendemos a verlas como absoluta verdad. Expresiones como “sin dolor no hay gloria”, “persevera y triunfarás”, tienen un impacto profundo en cómo nos vemos a nosotros y a la vida misma. En este ejercicio debes tomarte un tiempo para pensar en las reglas más básicas con las que te conduces o guías en cada una de las siguientes áreas.

- **Reglas acerca de las relaciones con los demás** (por ejemplo, confianza, lealtad, competencia)

- **Reglas acerca de sentirse mal internamente**

- **Reglas acerca de superar obstáculos en la vida**

- **Reglas acerca de la justicia en la vida**

- **Reglas sobre tu relación contigo mismo**

Anexo 9. Registro de valores

Realmente, ¿qué es lo más importante para ti?, ¿a qué quieres dedicar tu vida?, ¿qué clase de cualidades quieres cultivar como persona?, ¿cómo quieres ser en tus relaciones con los demás? Los valores son nuestros más intensos y profundos deseos en nuestra relación con el mundo, las personas que nos rodean y el mundo. Son principios que nos guían y motivan en el camino de nuestra vida.

Las siguientes áreas de la vida suelen contener valores para la gente. No todo el mundo tiene los mismos valores, así que esto no es un test para determinar si tienes los valores correctos. Piensa en cada área en términos generales, más que en objetivos específicos. Es posible que haya áreas que no valores mucho, pero es bueno reflexionar sobre el motivo de ello. Es importante que respondas pensando en que no hubiese nada que te impidiese ir a por ellos. ¿Qué es importante para ti? ¿Qué te importa? ¿En qué cosas te gustaría trabajar?

Relaciones familiares.

¿Qué clase de hermano, hermana, hijo, hija, tío/tía quieres ser?

¿Qué cualidades personales te gustaría aportar a esas relaciones?

¿Qué tipo de relaciones te gustaría desarrollar?

¿Cómo te gustaría interactuar con los demás si pudieses ser "tú" en tu versión ideal?

Matrimonio/pareja/relaciones íntimas

¿Qué clase de compañero querrías ser en una relación íntima?

¿Qué cualidades personales te gustaría desarrollar?

¿Qué tipo de relación te gustaría tener?

¿Cómo interactuarías con tu pareja si fueses tu versión ideal de ti mismo?

Paternidad/Maternidad.

¿Qué tipo de padre/madre te gustaría ser?

¿Qué clase de cualidades te gustaría desarrollar con tus hijos?

Amigos/vida social.

¿Qué tipo de cualidades te gustaría aportar a tus amistades?

Si pudieses ser el mejor amigo posible, ¿cómo te comportarías con tus amigos?

¿Qué clase de amistades te gustaría tener?

Trabajo/carrera.

¿Qué es lo que valoras en tu trabajo?

¿Qué es lo que lo haría más significativo?

¿Qué clase de trabajador te gustaría ser?

¿Si vivieses según tus ideales, qué cualidades personales te gustaría llevar a tu trabajo?

¿Qué tipo de relaciones laborales te gustaría desarrollar?

Formación/desarrollo personal.

¿Qué valoras en cuanto a educación, formación y desarrollo personal?

¿Qué nuevas habilidades te gustaría aprender?

¿Qué conocimientos te gustaría desarrollar?

¿Qué educación de adultos te gustaría hacer?

¿Qué tipo de estudiante te gustaría ser?

¿Qué cualidades personales te gustaría aplicar?

Tiempo libre/ocio/diversión.

¿Qué tipo de deportes, aficiones y actividades de ocio te gustaría desarrollar?

¿Cómo te diviertes o relajajas?

¿Qué actividades te gustaría hacer?

Espiritualidad. Cualquier concepto que tengas sobre la espiritualidad es válido. Puede ser tan sencillo como buscar la comunión con la naturaleza o tan formal como pertenecer a un grupo religioso.

¿Qué es importante para ti en esta área de la vida?

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

Vida comunitaria/ciudadanía.

¿Cómo te gustaría contribuir a tu comunidad o al cuidado del medio ambiente: con algún voluntariado, en un partido político o medioambiental?

¿Qué clase de ambiente te gustaría crear en casa o en el trabajo?

¿En qué clase de ambientes te gustaría pasar más tiempo?

Salud/forma física.

¿Cuáles son tus valores en cuanto a mantener tu forma física?

¿Qué te propones en cuanto al sueño, la dieta, el ejercicio, el tabaco, etc.? ¿Por qué todo ello es importante?

Anexo 10. La diana



Después de haber trabajado con el Registro de Valores, tienes 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.

Ahora me siento como la persona que quiero ser

Hasta ahora he estado lejos de la persona que me gustaría ser

Anexo I I. Tengo un plan



Has trabajado duro para saber qué es lo que de verdad quieres. Con la diana has podido darte cuenta de donde estás y lo que aún te queda para alcanzar tus ideales. Pero te falta algo importante, el cómo lo vas a conseguir. Para eso necesitas crear tu propio plan. Diseñarlo no es tarea sencilla, ponerse en marcha cuesta trabajo y al avanzar surgirán dificultades. Pero sin un plan todo será más difícil... ¡no te sientes a esperar!

Elige uno de tus objetivos y escríbelo a continuación, algo que sea importante para ti. Te ayudará pensar en cosas que te hubiera gustado hacer y no has hecho o recordar cosas que te gustaban y ya no haces.

ME GUSTARÍA:

Y ahora adelante... estas preguntas te ayudarán a elaborar tu plan para una vida mejor:

- ¿Qué es lo que puedo hacer para conseguir mi objetivo?:
- ¿Cuál será el primer paso?:
- ¿Qué necesito?:
- ¿Con quién puedo contar?:
- ¿Qué es lo que me asusta?:
- ¿Cuáles son mis puntos fuertes?:
- ¿Cuándo voy a comenzar?:
- Y si algo falla, ¿qué haré?

MI PLAN:

Anexo 12, para el terapeuta. PACI-O (Personal Aspirations and Concerns Inventory for Offenders)

El Inventario de Preocupaciones Personales (PCI), es una herramienta creada para ayudar a la clarificación de las necesidades, la motivación para el cambio y para toma de decisiones basada en objetivos. Surge en el contexto de tratamiento del alcoholismo dentro de la teoría de los "Intereses Actuales" (Current Concerns) de Cox y Klinger, siendo adaptado posteriormente para población reclusa en la forma PACI-O. Al igual que en otros modelos se invita en un primer momento a reflexionar sobre motivaciones y metas relacionadas con distintas áreas (familia, trabajo, ocio, etc.), de cara a promover un cambio en la forma de vida. En la escala para delincuentes se incluye expresamente como área de intereses los problemas ocasionados por la ira y la violencia. (McMurrin et al., 2011)

A continuación se incluye una adaptación de la escala de valoración, con respuesta 0-10, destinada a evaluar cada uno de los objetivos personales (lo que se desea que ocurra). Se propone utilizarla como guía para el terapeuta a la hora de la puesta en común de la actividad *Plan para una vida mejor*. Para ello se deben sustituir las expresiones genéricas (cosas) por las situaciones concretas que afectan a cada interno.

- 1. IMPORTANCIA:** ¿Qué importancia tiene para ti que las cosas (detallar) sucedan como te gustaría?
- 2. PROBABILIDAD:** ¿Sucederán o cambiarán las cosas como tú quieres?
- 3. CONTROL:** ¿Cuánta capacidad de control tienes tú para que las cosas ocurran del modo que tienes previsto?
- 4. QUÉ TIENES QUE HACER:** ¿Tienes claros los pasos que has de dar para alcanzar esto que te propones?
- 5. FELICIDAD:** ¿Cuánta satisfacción personal te suponía alcanzar esta meta?
- 6. INFELICIDAD:** Algunas veces nos sentimos insatisfechos incluso cuando las cosas ocurren como queremos. ¿Te podría ocurrir esto si las cosas cambiaran? (Por ejemplo: *no es lo que esperaba, me dejó vacío, no respondieron como creía*)
- 7. COMPROMISO:** ¿Realmente estás o te sientes comprometido con este cambio?
- 8. CUÁNDO:** ¿Cuándo crees que las cosas tardarán en ser como te gustaría que fuesen? (0: muy poco - 10: años o nunca).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrews, D. y Bonta, J. (2010). *The Psychology of Criminal Conduct*. Anderson Publishing.
- Goieva, V., Santos, W., Milfont, T., Fischer, R., Clemente, M. y Espinosa, P. (2010). Teoría funcionalista de los Valores Humanos en España: Comprobación de las Hipótesis de Contenido y Estructura. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 213-224.
- Goldstein, A. y Keller, H. (1991). *El comportamiento agresivo*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- 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.
- Martí, J. y Cid, J. (2013). Encarcelamiento, lazos familiares y reincidencia. Explorando los límites del familismo. *Revista Internacional de Sociología*, 73(1). <http://dx.doi.org/103989/ris.2013.02.04>
- Martí, M. y Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 603-616.
- Maruna, S. (2001). *Making Good: How ex-convicts reform and rebuild their lives*. Washington, D.C. American Psychological Association.
- McMurrin, M., Sellen, J. y Campbell, J. (2011). Offenders' Motivation: Measurement, Structure and Content. En Cox, M. y Klinger, E. (Eds.): *Handbook of Motivational Counseling: Goal Based Approaches to Assessment and Intervention with Addiction and Other Problems*. Wiley-Blackwell (UK).
- McNeill, F. (2006). A desistance Paradigm for Offender Management. *Criminology and Criminal Justice*, 6(1), 39-62.
- Páez, M., Gutiérrez, O., Valdivia, S. y Luciano, 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.
- Purvis, M., Ward, T. y Willis, G. (2011). The Good Lives Model in Practice: Offence Pathways and Case Management. *European Journal of Probation*, 3(2), 4-28. http://www.ejprob.ro/uploads_ro/730/The_Good_Lives_Model_in_Practice.pdf
- Redondo, S. (2015). *El origen de los delitos*. Valencia. Tirant Humanidades.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of the Human Values*. New York. Free Press.
- Schwartz, S. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*. International Association for Cross-Cultural Psychology. <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Yates, P. y Prescott, D. (2011). Applying the Good Lives Model to Clinical Practice: Redefining Primary Human Goods. *Newsletter of the National Organisation for the Treatment of Abusers*, 68. www.davidprescott.net/2011/YatesPrescottNOTANews.pdf
- Willis, G., Prescott, D. y Yates, P. (2013). The Good Lives Model (GLM) in Theory and Practice. *Sexual Abuse in Australia and New Zealand* 5(1), 3-9. Versión disponible en: http://www.unafei.or.jp/english/pdf/RS_No91/No91_I_OVE_Prescott.pdf

- Willis, G., Yates, P. y Ward, T. (2013b). How to integrate the good lives model into Treatment programs for sexual offending an introduction and overview. *Sexual abuse: a journal of research and treatment*, 25(2), 123-142.
- Wilson, K. y Luciano, C. (2002). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid. Pirámide.

Unidad 7. Estrategias positivas de afrontamiento

I. INTRODUCCIÓN

Durante esta unidad, el terapeuta se centrará en evocar en los participantes la necesidad de aprender estrategias positivas de afrontamiento de conflictos. Para ello, fomentará la idea entre ellos de que este aprendizaje es un pilar fundamental en el proceso de cambio que se han planteado, dotándoles además de las herramientas básicas para su puesta en práctica y consolidación.

Analizados los factores externos e internos que favorecen la aparición de la conducta violenta, se guiará a los participantes en la adquisición de estrategias adecuadas que sustituyan aquellas otras que han empleado durante años y han resultado ser claramente disfuncionales.

Al mismo tiempo y llevando a cabo una lectura positiva, se reforzará el uso y desarrollo de herramientas de su propio repertorio encaminadas a reducir la probabilidad de aparición del comportamiento agresivo en respuesta a las adversidades de la vida.

2. OBJETIVOS

- Entrenar en autorregulación de intensidad y/o frecuencia de aparición de emociones relacionadas con el proceso de violencia.
- Fomentar la identificación de patrones de pensamientos automáticos que favorecen la respuesta violenta disfuncional.
- Promover el uso de estilos conductuales adaptativos que favorecen el afrontamiento positivo del conflicto.
- Desarrollar la sensación de autoeficacia en habilidades sociales y mejora de la autoestima.
- Favorecer la toma de conciencia sobre los beneficios que implica la adquisición y práctica de estrategias de afrontamiento alejadas de la violencia.

3. MARCO CONCEPTUAL

El modelo de Psicología Criminal y Tratamiento propuesto por Andrews y Bonta en los años noventa conocido como Modelo de **Riesgo-Necesidades-Responsividad (RNR)**, establece tres principios básicos en la interven-

ción con personas que han cometido delitos. Su desarrollo parte de la diferenciación entre factores de riesgo estáticos y factores de riesgo dinámicos (Redondo, 2007). Los primeros son aquellos pertenecientes a características profundas del sujeto o de su pasado y no son modificables. Los factores de riesgo dinámicos por su parte, también llamados "necesidades criminogénicas", sí que son modificables y están conectados en gran medida con las conductas delictivas.

Partiendo de esta premisa, parece lógico pensar que el tratamiento ha de orientarse hacia la intervención con estos factores dinámicos. Hasta el momento la investigación ha evidenciado (Ogloff, 2002) que son necesidades criminogénicas elementos como las actitudes antisociales, déficits en la resolución de problemas, la elevada hostilidad y las justificaciones de la conducta violenta, entre otros.

Como crítica a este modelo y dando un paso más allá, Ward y Brown (2002) proponen el **Modelo de vidas satisfactorias** de rehabilitación de delincuentes, según el cual "el manejo de los factores de riesgo es una condición necesaria pero no es suficiente para la rehabilitación de los delincuentes". El planteamiento gira en torno a la idea de que para reducir la reincidencia será imprescindible dotar a los individuos de estrategias y herramientas necesarias para vivir vidas satisfactorias, esto es, que los delincuentes busquen la satisfacción de ciertas áreas de su vida que le generan bienestar a la persona, desviando la atención puesta hasta el momento en ideas conflictivas y pensamientos distorsionados. Así, Ward y Brown plantean que las necesidades criminogénicas que centraban la atención de modelos anteriores no son sino marcadores que indican la existencia de problemas en el camino de los delincuentes para buscar satisfacciones primarias.

Comprobamos que, pese a ser modelos que parten de posiciones teóricas distintas, el aprendizaje de herramientas y habilidades resulta esencial para una adecuada adaptación al entorno y la consecución de un nuevo estilo de vida que al individuo le resulte satisfactorio.

Un enfoque teórico centrado, en gran medida, en la parte positiva del individuo puede favorecer una mayor aceptación y apuesta por el cambio entre los participantes. Si bien es del todo necesario analizar los déficits en la intervención treatmental, ésta puede ser mucho más motivadora y fácil de asimilar si desarrolla y mejora los puntos fuertes del individuo. En esta línea, un recurso también destacado para favorecer el desarrollo positivo es la **capacidad autorregulatoria de los individuos** (Bandura, 1977, 2001). Con una base eminentemente social, Bandura propone que el aprendizaje de estrategias y habilidades elevarán las creencias de autoeficacia autorregulatoria, claves para entender la competencia emocional de las personas y el éxito en las relaciones interpersonales (Bandura, 2006). Las creencias de un individuo sobre su autoeficacia social favorecen la conexión social, la amistad, la cooperación y la conducta prosocial (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli, 2003; Caprara y Steca, 2005). Bandura (2006) también concluyó, con una muestra de adolescentes, que la autoeficacia autorregulatoria se encontraba directamente relacionada con la conducta antisocial, de tal modo que a menor autoeficacia mayor agresividad y mayor conducta antisocial.

Una trayectoria vital psicológicamente saludable es el producto del beneficio mutuo entre el aprendizaje de habilidades y competencias útiles para la vida y un entorno adecuado que apoye y proporcione cuidados y seguridad (Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A. y Pascual Baños, C., 2011). Teniendo en cuenta esta afirmación y centrándonos en nuestro objeto de intervención, entendemos que la agresividad/violencia tiene más probabilidades de aparecer e intensificarse cuando los internos tropiezan con situaciones para las que no disponen de estrategias de afrontamiento adecuadas. Estas habilidades abarcan la esfera cognitiva, emocional y conductual, las cuales como hemos comprobado hasta el momento, están presentes en los distintos factores estrechamente relacionados con la conducta violenta.

Partiendo de este **enfoque más centrado en competencias que en carencias**, la unidad "Estrategias positivas de afrontamiento" comprende la adquisición y desarrollo de habilidades de afrontamiento que incluyen estrategias de índole emocional, pensamientos/creencias y conductas. Todo ello orientado a dotar al individuo de herramientas que le permitan alejarse de un estilo agresivo de funcionamiento y cuya puesta en práctica le motive lo suficiente como para mantener el cambio.

En la adecuada adaptación al entorno la adquisición o mejora de habilidades de **autorregulación emocional** resulta de especial interés, especialmente las estrategias positivas para el afrontamiento de emociones negativas. En este campo, la ira juega un papel central a la hora de explicar el comportamiento antisocial y/o agresivo. La ira se considera como una respuesta emocional caracterizada por una alta activación del sistema nervioso simpático que desencadena respuestas cognitivas caracterizadas por una percepción subjetiva de daño y de atribución externa. Las respuestas emocionales de ira, en principio, tienen una función claramente adaptativa, pero ésta disminuye cuando se expresa habitualmente en forma de agresión verbal y física ante las demandas del entorno a las que un individuo tiene que hacer frente. Así, algunos autores como Selby, Anestis y Joiner (2008) han puesto de manifiesto que las personas con una tendencia a comportarse de forma socialmente desviada obtenían puntuaciones más altas en el "Inventario de Ira de Novaco" (Novaco, 1975) que las que no la tenían.

También en la esfera emocional, los trabajos de Goldstein y Glick (2001) han mostrado que los menores infractores desarrollan comportamientos agresivos mediante un proceso de aprendizaje social que se manifiesta, sobre todo, en contextos interpersonales. Según estos autores estas conductas violentas pueden considerarse como una consecuencia directa de las emociones negativas como la ira. Plantean la existencia de la interrelación cognición-emoción, evidenciando que otras variables relevantes que influyen en el control de la ira son las interpretaciones cognitivas que hace el menor de las situaciones interpersonales que desencadenan este tipo de reacciones agresivas. Además, estas variables cognitivas que se manifiestan en forma de autodiálogo, sirven para que el menor infractor aprenda a regular su conducta en este tipo de situaciones.

Aunque la ira es aparentemente la más predominante, la presencia de otras emociones es también de gran relevancia a la hora de entender el desencadenamiento del comportamiento agresivo. Así, la hostilidad y el odio son sentimientos que canalizan la emoción de la ira hacia uno o varios objetos, sentimientos que suelen ser bastante duraderos y, especialmente como en el caso del odio, intensos.

En muchas ocasiones la ira, especialmente cuando por su duración e intensidad forma parte de los ataques de furia, suele acompañar a la agresión como elemento facilitador y se considera un elemento necesario, pero no suficiente de la agresión, ya que en muchas ocasiones las respuestas de ira, enfado o furia no siempre desembocan en comportamientos agresivos (Coccaro, 2003). En esta línea, Raine percibió cómo la activación emocional intensa, altos niveles de impulsividad, hostilidad y déficits en el procesamiento de la información de estados emocionales negativos está en la base de las conductas violentas de tipo emocional, colérico, reactivas (Raine et al., 2006).

Entendemos en base a lo anterior, que la relación entre ira y agresión es dinámica. Aunque puede darse agresión sin ira (agresión instrumental, fría, proactiva), y la presencia de esta emoción no tiene por qué ser suficiente para disparar la agresión, sí está claro que la ira es un activador significativo de la agresión, y que ambos se influyen recíprocamente (Novaco, Ramm y Black, 2000; Polaschek y Reunolds, 2000). La adecuada regulación de las emociones es valorada como un elemento protector que facilitan el desarrollo de mecanismos adaptativos (Maddux, 2002; Peterson y Selig-

man, 2004; Snyder y López, 2002) y es ahí, en éste aprendizaje de regulación, donde el terapeuta se centrará en gran medida a lo largo de esta unidad.

La adquisición y desarrollo de estrategias de afrontamiento alejadas de la violencia requiere de distintos abordajes. De acuerdo con Fernández-Abascal y Palmero (1999), es importante establecer la distinción entre la intervención en **“estrategias de choque”** (que nosotros llamaremos en esta unidad “respuestas de emergencia”) que implican un incremento del autocontrol emocional y, en concreto, de la ira y la intervención en **“estrategias de consolidación”**, que llevarían al desarrollo de habilidades de afrontamiento pasivas (como la relajación y o la respiración abdominal), reestructuración cognitiva de los sesgos, entrenamiento en solución de problemas y entrenamiento en habilidades sociales.

Desde un punto de vista eminentemente cognitivo, Meichenbaum (1977) propuso que la respuesta de cólera puede concebirse como “una interacción entre una elevada activación fisiológica y los pensamientos que interpretan la situación como amenazante”. Es en este punto en el que el entrenamiento en **autoinstrucciones** cobra especial relevancia dentro del desarrollo de habilidades de afrontamiento. Descrito y elaborado por Meichenbaum a partir de las aportaciones de Vigotsky (1973), este tipo de entrenamiento permite la modificación del autodiálogo desadaptativo, con el objetivo de que este cambio cognitivo produzca a su vez una modificación en la conducta manifiesta. No obstante, el modelo cognitivo (centrado en los déficits de pensamiento) no explica el comportamiento agresivo de la totalidad de las personas, de igual manera que muchas personas que podemos describir como “violentas” no presentan estos déficits (violencia instrumental). Lo que sí que evidencia la investigación es que la mejora en el funcionamiento cognitivo del delincuente puede ser un factor esencial en su rehabilitación y el entrenamiento cognitivo un medio efectivo de prevención de la delincuencia (Garrido, 1993)

En base a lo anterior, diremos que el proceso de dotar al individuo de herramientas adecuadas para el afrontamiento del conflicto ha de ser ante todo integrador. Cobra aquí especial interés el concepto de **competencia**, entendido más allá de su carácter funcionalista ampliando su horizonte a la confluencia entre saberes, conductas, habilidades, saber actuar en distintos contextos de forma reflexiva y con sentido. La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos.

Siguiendo a Saarni, la competencia emocional supone la autoeficacia en el reconocimiento de emociones y su expresión y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. Estos dependen de cuestiones relacionadas con los valores.

Saarni (1997, 2000) presenta un listado de competencias emocionales entre las que nos interesan especialmente tres en esta unidad:

1. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante estrategias de autocontrol que regulen su intensidad y duración.
2. Capacidad de autoeficacia emocional, significa que uno acepta sus emociones.
3. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones viene dada en gran parte por:
 - El grado de inmediatez emocional y sinceridad expresiva.
 - El grado de reciprocidad y simetría en la relación.

Considerando en todo momento la naturaleza social del ser humano, cuando hablamos en este Programa de conflictos nos referiremos, en su gran mayoría, a los de carácter interpersonal. Es por ello que el eje transversal de la intervención está enfocado a hacer de los participantes personas más eficaces en sus relaciones con los demás. En definitiva, que sean personas competentes a nivel social. Entendemos como **competencia social** “*el funcionamiento adaptado en el cual los recursos de la persona y del ambiente se emplean para alcanzar resultados deseables dentro del proceso de desarrollo y de contextos interpersonales*” (Waters y Sroufe, 1983). Desde este punto de vista, las personas que desarrollan esa capacidad manejan las situaciones interpersonales de forma tal que ellas mismas y los demás obtienen un beneficio en las situaciones sociales.

Esta naturaleza transaccional del sujeto y su medio, subraya necesariamente una serie de dimensiones individuales que resultan eficaces en el manejo de diferentes situaciones interpersonales: a) recursos o habilidades cognitivas; b) un equilibrio entre individualidad y socialidad, y c) la existencia de habilidades sociales en la relación con los otros (Peterson y Leigh, 1990).

En este proceso de mejora en las distintas áreas del desarrollo personal, nos centraremos especialmente en aquellas que se relacionan especialmente con un adecuado ajuste social y personal. Así diremos que la promoción de habilidades de competencia social permitirá la mejor adaptación al medio interpersonal.

La competencia social surgirá como resultado de adquirir y poner en práctica un conjunto de características consideradas social y culturalmente positivas: ser tolerante, autónomo, competente emocionalmente, respetuoso con las normas y valores sociales, etc. En definitiva, conductas prosociales. Lo contrario a esto, sitúa a la persona como ya se ha comentado en clara desventaja social, lo que incrementa el riesgo de desajustes personales y sociales.

En el proceso de avanzar hacia una mejora de la competencia social, resultará útil la adquisición de **habilidades sociales**, entendidas como un conjunto de hábitos que permiten comunicarnos de modo eficaz y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, sentirnos bien y conseguir nuestros objetivos respetando a los otros. En este sentido, la comunicación efectiva se convierte en estrategia positiva de afrontamiento esencial para la resolución no violenta de situaciones conflictivas.

En el ámbito de la comunicación resulta de especial interés desde esta perspectiva, el **Modelo de Comunicación No Violenta** de Rosenberg (Rosenberg, 2001, 2006), también llamada comunicación compasiva o colaborativa. Desde este modelo, se resalta lo esencial del desarrollo de la empatía y del sistema de valores propio en la comunicación no violenta y eficaz. Se basa en la idea de que todos los seres humanos tienen la capacidad de compasión, y solamente recurren a la violencia o al comportamiento que daña a otros cuando no reconocen estrategias más efectivas para satisfacer sus necesidades. Los hábitos del pensamiento y el habla que conducen al uso de violencia (psicológica y física) son aprendidos a través de la cultura. La teoría de la CNV supone que todo comportamiento humano se deriva de intentos de satisfacer necesidades humanas universales y que estas necesidades jamás están en conflicto. Por el contrario, el conflicto surge cuando chocan las estrategias para satisfacer dichas necesidades. La CNV propone que si las personas pueden identificar sus necesidades, las necesidades de los demás y los sentimientos que rodean a estas necesidades, se puede lograr la armonía.

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES

4.1. De los hechos a la experiencia interna de la agresividad: Situaciones, interpretaciones y emociones relacionadas con la conducta violenta (2 sesiones)

Actividad 1. Autoobservación de la agresividad. Anexo 1 y 2.

Actividad 2. Hechos y valoraciones. Anexo 3 y 4.

Actividad 3. Las emociones (ira y ansiedad). Anexo 5.

4.2. Estrategias de emergencia y consolidación (2 sesiones)

Actividad 4. Controlando las emociones. Anexo 6.

4.3. Respuestas alternativas a la violencia en el afrontamiento del conflicto (6 sesiones)

4.3.1. Estrategias de comunicación no violenta (3 sesiones)

Actividad 5. La importancia de la comunicación.

Actividad 6. La comunicación no violenta. Anexo 7.

Actividad 7. Practicando la comunicación no violenta. Anexo 8, 9 y 10.

Actividad 8. Análisis de película "Crash". Anexo 11.

4.3.2. Solución positiva de conflictos interpersonales (2 sesiones)

Actividad 9. Aceptar los conflictos.

Actividad 10. Identificar la situación problema y generar soluciones. Anexo 12.

Actividad 11. Poner en marcha la solución. Anexo 12.

4.4. El reto de cambiar (1 Sesión)

Actividad 12. Mi mundo mejor.

Actividad 13. El reto de comportarme de otro modo.

4.1. De los hechos a la experiencia interna de la agresividad: situaciones, interpretaciones y emociones relacionadas con la conducta violenta

En este apartado de la unidad comenzaremos analizando las posibles situaciones que potencialmente pueden provocar una conducta violenta. A continuación vincularemos estas situaciones con los componentes subjetivos: la interpretación de los significados y las emociones asociadas a ellos.

Actividad 1. Autoobservación de la agresividad

Al iniciar esta unidad vamos a solicitar a los internos que cumplimenten durante estas semanas un autorregistro semanal de Episodios de Agresividad (**anexo 1**). Se le pide a cada participante que, a lo largo de la semana, lleve a cabo una labor de auto observación y anote cada una de las situaciones vividas que analice como agresivas. No es necesario que hayan reaccionado con violencia ante ellas. Basta con que haya experimentado emociones relacionadas

con la agresividad o que, a su modo de ver, sean situaciones que podrían solucionarse de forma violenta. Además, ordenarán las situaciones de mayor a menor atendiendo a la “necesidad de respuesta violenta” que genere en ellos.

Una posible breve introducción de los contenidos podría ser esta: *A lo largo del programa ya hemos visto como la agresividad es un comportamiento aprendido, “mediante la observación, la imitación, la experiencia directa y el ensayo”.*

Nadie nace VIOLENTO. La gente, de forma general, elige no actuar de forma violenta porque lo consideran algo inmoral, o simplemente una conducta equivocada. Sin embargo, a lo largo de este tiempo que hemos estado juntos, habéis analizado como existen muchos factores que influyen en que desarrolléis un compartimiento agresivo: a veces el pensamiento está invadido por distorsiones que influyen directamente en como os sentís y en como actuáis. En ocasiones, soléis malinterpretar las conductas de los otros, considerando por ejemplo amenazas o provocaciones donde no las hay, lo que hace aumentar las oportunidades de participar en peleas y crearos una mala fama personal. El estado emocional que tengáis en un momento concreto puede aumentar la sensación de pérdida de control. Vimos también la importancia de nuestros valores y las justificaciones e ideas que tenemos sobre la violencia y su validez como modo de resolver problemas.

La violencia se aprende, al igual que cualquier otra conducta. Por tanto, de la misma manera que se aprende a comportarse de forma agresiva, esta conducta puede modificarse en ciertos aspectos (frecuencia de aparición, intensidad de las emociones presentes, utilidad...) y ser sustituida por otro tipo de conductas. Supone esfuerzo por aprender, voluntad para practicar, pero sobre todo, estar convencido de querer cambiar... ¿os parece que merece la pena?

Siguiendo el *Modelo Explicativo de la Agresividad* (Kassinove & Tafrate, 2002), que ya se vimos en la unidad 2, recordaremos en este punto nuevamente los desencadenantes, valoraciones y la experiencia interna.

Para introducir el tema preguntamos al grupo:

¿Qué situaciones creéis que ponen en marcha la agresividad?

A partir de las respuestas de los internos (puede resultar de interés anotarlas y trabajar sobre ello posteriormente) explicamos el concepto **Desencadenante**: *se trata de estímulos o situaciones tanto externas o internas que constituyen la base de la reacción agresiva. Son los momentos, los lugares, las acciones (o no acciones) de otras personas, los recuerdos o pensamientos que ponen en marcha la secuencia de la agresividad.*

Las **Valoraciones**, por su parte, *son la forma en que las personas perciben esos estímulos externos o internos. Se refieren a cómo interpretamos nosotros la realidad, como ya se vio en la unidad ó guardan relación con nuestros esquemas, con el modo de ver la vida, a los otros y a nosotros mismos.*

En la sesión o como tarea entre sesiones, se puede llevar a cabo una evaluación de aquellas situaciones que nos ponen agresivos a través del cuestionario “Situaciones que pueden ponerme agresivo” (**anexo 2**). Este cuestionario es una adaptación del Cuestionario de Ira de Novaco (1975). Incluye situaciones relacionadas con emociones negativas como ira, frustración, decepción y otras más relacionadas con una violencia instrumental en las que el componente emocional no está tan presente.

Con esta actividad se puede obtener una orientación más precisa sobre la naturaleza de las situaciones descritas intentando clasificarlas en:

1. *Intrapersonales* (reacciones de agresividad que damos a situaciones que son de naturaleza individual, personal): Preguntas 1, 4, 22, 24, 25.

2. *Interpersonales* (reacciones de agresividad que damos a situaciones que son de naturaleza interpersonal); preguntas 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23.

Se anotan las cinco situaciones más puntuadas por cada uno de los internos, con el fin de visualizar de forma clara aquellas situaciones que se consideran más frecuentemente asociadas con su conducta agresiva.

Aquí observaremos también la heterogeneidad del grupo. Estas respuestas nos hablan del estilo personal de afrontamiento ante emociones negativas (Alta irritabilidad/negación emocional). Analizamos en grupo los resultados, tratando de que cada participante tenga una percepción clara de que situaciones son las que incrementan su experiencia interna de agresividad.

¿Y porque creéis que algunas situaciones “nos enfadan” más que otras?

Acercándonos a la importancia de las valoraciones y tratando de promover el diálogo socrático, se debatirá en grupo sobre aquellas situaciones que sean consideradas o no importantes por cada uno de los participantes; *¿es esta situación importante para ti? ¿Por qué lo es?* Se observará la diversidad de respuestas, así como los esquemas y valores subyacentes. Con estas preguntas observamos y hacemos ver al grupo la importancia que tienen las valoraciones de cada situación, de las personas implicadas, de sus intenciones (distorsiones cognitivas).

Para comprender el papel que desempeñan las valoraciones en la agresividad, podemos explicar al grupo el ejemplo de las bromas. *Las bromas pueden ser un modo de socialización, de resolver conflictos, de “jugar” con otros* (Keltner et al., 2001). *Pero a veces pueden conducir a un sentimiento de vergüenza y humillación y ser entendidas como una conducta hostil e insultante. En estos casos pueden conducir a la agresividad. Un comentario guasón puede conducir a la agresividad según como se interprete. ¿Recuerdas alguna situación que hayas vivido en la que interpretaste equivocadamente algún acontecimiento?*



Ideas/recomendaciones

En esta primera actividad, observaremos como los Desencadenantes que mencionan se refieren en muchos casos a situaciones extremas y, generalmente, poco frecuentes. Nos servirán en cualquier caso de base para hacerles ver la importancia de la valoración a la hora de responder ante las situaciones.

Actividad 2. Hechos y valoraciones

Como ya hemos hablado de este tema en unidades anteriores, vamos a realizar un recordatorio. Sabemos que muchas veces observamos los hechos y los juzgamos; utilizamos los filtros mentales (distorsiones) y llegamos a conclusiones precipitadas o adivinamos el pensamiento del otro etc. Para llegar a resolver conflictos y relacionarnos con otros de modo no violento es esencial observar los hechos de modo neutro, sin añadirles opinión ni valoración.

Realizamos la actividad descrita en el **anexo 3**. Se trata de aprender a diferenciar las valoraciones de los hechos. De aprender a no evaluar y no juzgar. Se hace hincapié en las distorsiones contenidas en las valoraciones, así como su conexión con los diferentes estados emocionales que generan estas situaciones.

Avanzando un paso más y tratando de promover la reflexión sobre la importancia que estas valoraciones pueden tener en el proceso de violencia realizamos la actividad contenida en el **anexo 4**. Nos resultará útil retomar el anexo 2 de la Unidad 4 ("Nuestra interpretación de la realidad"). Nos centramos en las consecuencias para uno mismo y los demás mediante el diálogo socrático y debate racional, promoviendo la creación de pensamientos alternativos que no incrementen la experiencia interna de agresividad.

Actividad 3. Las emociones (Ira y Ansiedad)

Continuando con la actividad anterior, nos centramos en las emociones que experimentan los personajes, relacionando las con las interpretaciones y valoraciones de la situación.

¿Qué está sintiendo el protagonista?

Esta misma actividad se realizará analizando los registros sobre episodios violentos, así como las situaciones que resultaron ser las más generadoras de enfado en la Actividad 1. Tratamos de recordar el vocabulario emocional desarrollado en la unidad 3 (Emociones) centrándonos especialmente en la ira y la ansiedad.

¿Cómo son estas emociones? ¿Positivas o negativas? ¿Y los pensamientos?

Vemos como muchas respuestas agresivas están condicionadas por emociones negativas que tienen en su base modos hostiles de procesar la información y nos causan ira y/o ansiedad.

Estos modos sesgados de procesamiento, suponen malinterpretaciones que podemos agrupar en:

- **Horroabilización:** se trata de exagerar el nivel de dificultad asociado a los acontecimientos. Cualquier dificultad es vista como "horrorosa", "terrible", "catastrófica". Esto conduce a quejarse constantemente de lo mala que es una situación y gastando nuestro tiempo en y esfuerzo en la queja en vez de una respuesta productiva.
- **Baja tolerancia a la frustración.** Los acontecimientos negativos de la vida en lugar de contemplarse como parte normal de la vida o un desafío a resolver, se ven como situaciones "insoportables". Una variante de este modo de pensar es que somos muy importantes y especiales y la vida no debería tratarnos con contratiempos triviales y ordinarios.
- **Exigencia, los "deberías".** Es la creencia más frecuentemente asociada a la agresividad. Se trata de considerar que otras personas "deberían" haberse comportado de otro modo. Esta actitud exigente eleva nuestros deseos personales a la categoría de dictados o normas que se imponen a otros y al mundo en general.
- **Etiquetado hostil de otros,** esta valoración consiste en ver a la persona que nos ofende en términos extremos, valoramos el global de esa persona en base a una sola acción. En lugar de centrarnos en los hechos etiquetamos al otro como malvado y despreciable.

Estas valoraciones relacionadas con la agresividad tienen tres componentes básicos que podemos resumir del siguiente modo:

- Percibir que has sido **dañado, perjudicado, humillado.**
- Creer que la persona provocadora te ha hecho daño **deliberadamente.**
- Creer que la persona provocadora está **equivocada** al hacerle daño y **debería** haberse comportado de otro modo.

Estos pensamientos/valoraciones provocan en nosotros una sensación de estar indefensos. Se inicia así un círculo vicioso: sientes que te han herido, que la persona que te ha dañado deliberadamente debería reparar el daño, pero no lo hace, y tú te sientes atrapado e incapaz de liberarte de ese dolor. Esta sensación de indefensión, de que "haga lo que haga o piense lo

que piense no soluciono nada" te hace sentir peor y más enfadado y frustrado ante el hecho de que la persona no cambie su modo de actuar.

Se solicitará a los internos que busquen en los registros anteriores de episodios violentos personales las valoraciones distorsionadas y propongan otros modos de valorar y analizar las situaciones alejadas de estas distorsiones.

Como habéis podido comprobar ya, la ansiedad y la ira son emociones relacionadas con la agresividad. Muchas personas que sienten ansiedad frecuentemente suelen sentir rabia y frustración. Ya vimos en la unidad sobre emociones algo sobre ellas. ¿Lo recordáis? (Se realiza breve repaso sobre estas emociones)

Tenéis unos cuantos conocimientos sobre la ansiedad, sabemos que podemos comportarnos de modo agresivo cuando estamos ansiosos. ¿Podéis darme algún ejemplo? Como hemos visto antes, cuando estamos nerviosos pensamos de forma diferente, nos sentimos diferentes y hacemos cosas diferentes a las que haríamos cuando estamos tranquilos y relajados. La ansiedad puede alimentar la agresión, ya que cuando estamos nerviosos o ansiosos no tenemos la capacidad de pararnos a pensar lo que está sucediendo y considerar las alternativas para poder actuar en consecuencia. Por ello, para dejar de actuar agresivamente, tenemos que aprender a discriminar la ansiedad en las situaciones en las que aparece y aprender a controlarla.

Se solicita a los internos que cumplimenten el **anexo 5**. Se analiza el cuestionario, resaltando la idea de que no es más que un listado de síntomas frecuentes de ansiedad; que no es un test que valore si eres una persona que padece ansiedad.

4.2. Estrategias de emergencia y consolidación

En este segundo apartado de la unidad se muestran y ejercitan métodos encaminados a reducir los estados adversos que pueden actuar como disparadores de una conducta agresiva o violenta: relajación, control del diálogo interno, autoinstrucciones y técnicas conductuales como la evitación y la retirada.

Actividad 4. Gestionando las emociones

Una vez que somos capaces de identificar nuestras emociones relacionadas con la agresividad, vamos aprender qué estrategias nos ayudan a manejarlas a diversos niveles (cognitivo, motor, físico y emocional).

Vemos en el Cuestionario de síntomas (anexo 5) como en la ansiedad aparecen unas sensaciones físicas concretas como la presión en el pecho, tensión en manos y piernas, bola en el estómago, nudo en la garganta, etc. Primeramente, nos ayudará aceptar estas sensaciones. Se trata de crear espacio a emociones indeseadas, sensaciones; permitirles "ir y venir" sin luchar contra ellas, huir de ellas o prestarles una indebida atención. No es resignarse ni aguantarse; sino centrarse en lo que se puede controlar y dejar de intentar controlar lo que no se puede.

Una de las técnicas más empleadas para el control de la ansiedad es la relajación/respiración. Esta técnica podemos aplicarla como técnica de emergencia cuando aparezcan síntomas físicos de ansiedad. Es esencial que se practique para que sea efectiva.

Se procederá al entrenamiento en respiración abdominal y relajación muscular progresiva.

Venimos hablando de la importancia que tiene en nuestras emociones el pensamiento y, en concreto, el modo de valorar las situaciones. Como ya sabemos en la ansiedad y la ira también. ¿Qué os decís a vosotros mismos cuando estáis ansiosos? ¿Y cuando os enfadáis?

Estas palabras que nos decimos a nosotros mismos de manera interna se llaman autodiálogo o auto verbalizaciones. Lo que pretendemos en esta unidad es ser capaces de modificar este diálogo interno con el fin de manejar la situación de la mejor manera posible. Para entender mejor en qué consiste este diálogo interno pensad en aquello que nos decimos a nosotros mismos pero sin hablar (por ejemplo, cuando estamos haciendo una receta en la cocina o montando un mueble y vamos manteniendo un diálogo interno sobre cómo ir colocando las piezas). Las autoverbalizaciones se pueden modificar y, con práctica, se interiorizan.

El control del dialogo interno es una estrategia positiva de afrontamiento de emociones relacionadas con la agresividad y violencia.

Ya sabemos cuáles son las situaciones que más nos enfadan. Y que aparecen los pensamientos automáticos en nuestra mente de repente. Y ¿cómo me siento en ese momento? ¿Y qué hago?

Estaréis de acuerdo conmigo en que algunas personas tienen la suerte de ser especialmente tranquilas o reflexivas; ya facilita mucho las cosas el hecho de haber crecido en un entorno sin violencia y alejados de ese aprendizaje del que hablabamos antes. No obstante, para TODOS, la responsabilidad de manejarnos en la vida sin hacer daño a otros es nuestra y solo nuestra, independientemente de cómo seamos y de dónde vengamos. Esto suena realmente bien pero ¿no os ocurre que sentís que, en algunas ocasiones, vuestra forma de actuar se escapa de vuestro control, que vuestras emociones os desbordan o que vuestra cabeza no deja de lanzaros mensajes que parecen alimentar una respuesta agresiva?

En esto tienen mucho que decir dos factores: el desbordamiento emocional (intensidad de las emociones) y los pensamientos calientes/disparadores (valoraciones).

No pasamos de estar tranquilos a completamente enfadados y estallar. Si dividimos el enfado en tres fases, como un semáforo (figura 1, ver en la página siguiente), el verde será cuando estamos tranquilos, el amarillo cuando estamos algo enfadados y en rojo cuando nuestra experiencia de agresividad está desbordada y es imparable.

Se realiza la actividad del **anexo 6**.

Si sigo “calentándome” con estos pensamientos. ¿Qué sucede? ¿Os parece apropiado tratar de pararlo antes de que llegue a ponerse en rojo el semáforo?

*Las **Autoinstrucciones** sirven para calmarnos a nosotros mismos. Para no aumentar esa agresividad, para manejarla. Se trata de esos mensajes que nos decimos a nosotros mismos mientras realizamos una tarea ¿Qué autoinstrucciones se os ocurren cuando nuestro semáforo está en amarillo o cerca de ponerse en rojo?*

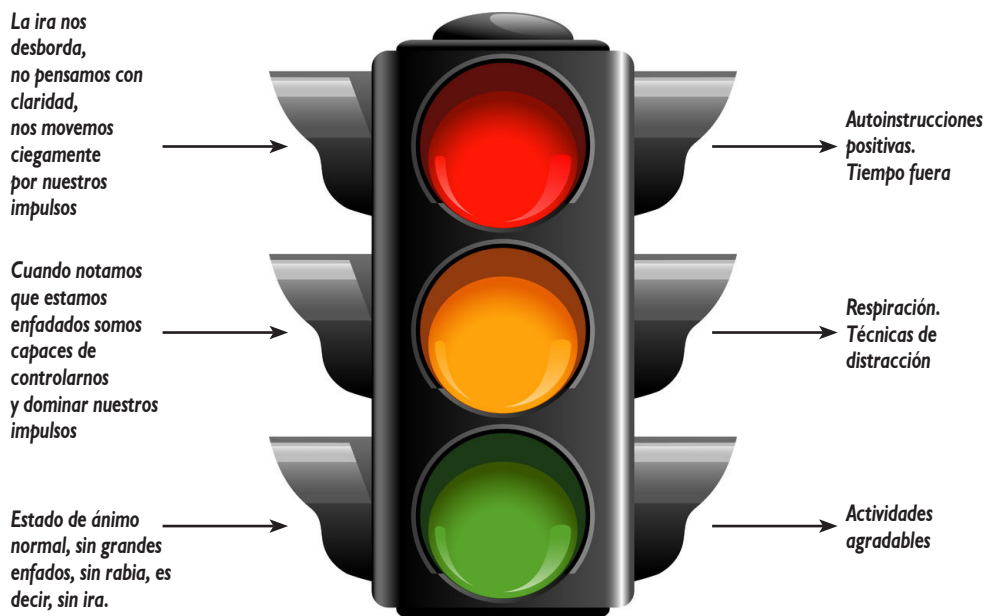
Se pide a los internos que propongan mediante tormenta grupal o por escrito de modo individual tres o cuatro autoinstrucciones o pensamientos de afrontamiento que puedan servir para “enfriar” las emociones relacionadas con la de la agresividad.

Como tarea entre sesiones, se pide a los internos que en el listado de situaciones del **anexo 6** así como en los autorregistros sobre agresividad propongan autoinstrucciones para cada uno de los pensamientos asociados.

También propondremos a los internos que, de los registros de agresividad realizados, expongan los mecanismos utilizados para no comportarse de modo violento. En los casos de emisión de respuesta violenta se propone que expongan que fue lo que hizo que no frenaran su conducta violenta y como se les ocurre ahora que podrían haberse comportado de modo no violento. Esta actividad puede ser realizada en sesión o como tarea entre sesiones.

Figura 1. El semáforo de la ira.

EL SEMÁFORO: “El enfado y la ira son como un semáforo”



Fuente: <http://www.mente-informatica.com/2015/02/el-semaforo-el-enfado-y-la-ira-son-como.html>

Se promueve la reflexión y la autoeficacia cuando al observar el participante puede percibir que es capaz por sí mismo de responder de diferentes modos y/o generar alternativas.

Si vemos que el semáforo llega casi a rojo y no vamos a poder parar, una técnica de emergencia útil es la huida adaptativa. Se trata de parar y no actuar bajo la influencia de la ira. El mensaje sería: No trates de evitar este sentimiento, pero tampoco te aferres a él.

*La **evitación y huida** no son soluciones permanentes. Se trata de controlar los estímulos desencadenantes de la agresividad de modo que disminuya el nivel de activación general hasta un nivel que permita afrontar la situación de modo no violento. Cuando las practiques has de abandonar el lugar. NO has de seguir pensando en la situación, porque de este modo consigues seguir calentándote. Es adecuado que practiques relajación y autoinstrucciones calmantes.*

Se pretende que la huida y evitación sean soluciones transitorias en tanto se consolidan otras estrategias de afrontamiento.

*Como estrategia de emergencia útil para usarla en los momentos en que nuestra experiencia interna de agresividad está a punto de desbordarse, podemos utilizar la **parada del pensamiento**.*

Esta técnica logra detener los pensamientos y preocupaciones que pueden interferir en la relajación. Se aplica para esos casos en los que aparecen esos pensamientos repetitivos y extraños, que nos perturban y que producen ansiedad o incrementan la ira.

Para utilizarla, has de concentrarte en los pensamientos no deseados y después de un corto tiempo detener o vaciar la mente. Para ello generalmente utilizamos la orden “stop” o “basta”, que podemos acompañar de un ruido que hagamos dando una palmada por ejemplo. Tras ello vamos a concentrarnos en pensamientos positivos de afrontamiento o las autoinstrucciones tranquilizadoras.



Ideas/recomendaciones

El terapeuta procede al modelado de las técnicas y su práctica en sesión. Se insistirá al grupo en la importancia de practicarla todos los días. Se puede ir preguntando al grupo sobre su práctica entre sesiones, resolviendo dudas y reforzando el esfuerzo. (Los internos mostraron desde el inicio su voluntad y motivación de cambio, afirmando que merece la pena el esfuerzo, esta realidad puede ser utilizada para crear disonancias y confrontar en los casos de escaso esfuerzo o no practica de las tareas).

La utilidad de este entrenamiento es que ellos mismos pueden modificar o contrarrestar los efectos de los pensamientos automáticos que interfieren negativamente en el afrontamiento de las situaciones. Es importante que el participante sea capaz de identificar sus verbalizaciones internas y cómo interfieren en su forma de comportarse.

4.3. Respuestas alternativas a la violencia en el afrontamiento del conflicto

Este tercer bloque de la unidad se destina a entrenar habilidades básicas de comunicación no violenta y, en segundo lugar, al entrenamiento en procedimientos de resolución de problemas.

4.3.1. Estrategias de comunicación no violenta

Actividad 5. La importancia de la comunicación

En estas sesiones dedicadas a la COMUNICACIÓN, mostraremos al grupo aquellas estrategias que pueden adquirirse y practicarse para que sean capaces de comunicarse de forma no agresiva con los demás. Basándonos en el Modelo de Rosenberg, transmitiremos la idea de los beneficios que implica aprender a comunicarse con los demás con empatía y eficacia. Podemos introducir el tema con la siguiente explicación para el grupo:

Pensad durante unos segundos en qué es la comunicación. Seguramente os vienen a la cabeza ideas similares a “decir cosas a los demás”, y no estáis equivocados con esta afirmación. Pero, pensad ahora en las frases que habéis empleado desde que os habéis levantado y hasta este momento. Seguro que habéis hablado con vuestro compañero de celda, durante el desayuno con otros compañeros de mesa, quizás con algún profesional con el que os habéis cruzado. También es posible que hayáis llamado a casa y pensad también en qué me habéis dicho a mí antes de iniciar la sesión de hoy. ¿Os dais cuenta entonces de lo que son la mayoría de esas frases? Una expresión de lo que necesitáis, de lo que deseáis, de lo que estáis sintiendo y queréis transmitir.

Vamos a anotar algunas en la pizarra.

Por tanto, de los demás depende en gran medida que consigáis aquello que necesitáis; Que podáis aliviaros contando cómo os sentís; Qué compartáis ideas, proyectos... por ello, en la comunicación será fundamental tener en cuenta que estamos hablando con una persona con sus propias necesidades, sentimientos y problemas. De la forma en la que nos

comuniquemos con ella, dependerá en gran medida que ambos nos sintamos mejor o peor, que logremos o no nuestros objetivos y que satisfagamos o no nuestras necesidades.

Como ya sabéis, los seres humanos somos "animales sociales" y necesitamos relacionarnos con otros seres humanos. Es importante que entendáis que no es posible un ajuste o estabilidad psicológica sin una cierta competencia social, esto es, sin una mínima capacidad para interactuar con los demás. Por todo ello, en esta parte del programa vamos a trabajar distintas habilidades que nos permitirán relacionarnos mejor.

Recordad una situación en la que os hayáis sentido triste, decepcionados o frustrados por algo y que se lo hayáis contado a alguien con resultado negativo: bien porque no os sentisteis escuchados, creéis que no os comprendió, acabasteis enfadados... ahora vamos a intentar analizar los fallos que pudieron producirse en esa conversación, tanto por tu parte como por la persona a la que se lo contasteis.



Ideas/recomendaciones

Cuando los participantes comenten sus situaciones particulares, pondremos especial atención a aspectos básicos de la comunicación adecuada como la escucha activa, la exposición clara de lo que necesita y siente el emisor, el por qué de las dificultades en la comunicación, que el interlocutor no entendiera o reaccionara inadecuadamente, entre otros.

Actividad 6: La comunicación no violenta

En este momento del programa, nos centraremos en explicar a los participantes los elementos básicos de los que consta el Modelo de Comunicación No Violenta (CNV) de Marshall B. Rosenberg. Para iniciar la sesión, podemos emplear la siguiente introducción:

Si os preguntara si sabéis hablar está clara cuál sería la respuesta de todos los que estáis aquí. Obviamente sí, sabemos hablar. Pero si os preguntara si sabéis comunicaros adecuadamente? Es posible que muchos de vosotros también penséis que sí. Sin embargo, comunicarse de forma eficaz no es siempre una tarea sencilla, especialmente durante un conflicto con otra persona. A continuación, vamos a analizar un modelo de comunicación no violenta que intenta hacernos conscientes de ciertos aspectos que son básicos pero que solemos pasar por alto: lo que vemos, lo que sentimos y cuáles son nuestras necesidades. La idea no es daros una "receta" sino que reflexionéis sobre lo que vamos a explicar, lo pongáis en práctica y hagáis los cambios que consideréis necesarios.

¿Creéis que en nuestras relaciones podemos ser pacíficos sin parecer "apagados" o cobardes?

¿Y ser naturales y veraces sin ser explosivos o impulsivos?

¿Existe un modo de afirmarse y expresarse sin aplastar al otro y de escucharlo sin anularse?

*Entre desbocarse y tragarse las palabras hay una tercera vía: **la comunicación no violenta**. Aprender este nuevo "idioma" requiere práctica, determinación y paciencia. ¿Estáis dispuestos?*

*La CNV trata de **transformar** la energía que a veces gastamos CONTRA, en una energía PARA... porque en cualquier conflicto con otros nunca ganamos si sólo ganamos nosotros o si ganamos aplastando a los demás:*

“La violencia es la expresión trágica de necesidades no satisfechas. Es una manifestación de la impotencia y/o la desesperación de alguien que se encuentra tan desprotegido que piensa que sus palabras no bastan para hacerse entender. Entonces ataca, agrede, grita...” (Marshall B. Rosenberg)

¿Estáis de acuerdo con esta reflexión?

Se realiza debate grupal y a continuación explicamos al grupo los componentes de la Comunicación no Violenta.

Los cuatro elementos de la comunicación no violenta son (figura 2):

- **Observación:** nos referimos a la observación “pura”, separando aquello que vemos de aquello que juzgamos. Se trata de, cuando tenemos un conflicto con alguien, observar claramente aquello que vemos, oímos o tocamos que afecta a nuestro bienestar, sin mezclarlo con nuestra evaluación. No se trata de que seamos totalmente objetivos (es casi imposible cuando tratamos con la gente) ni tampoco que no podamos hacer evaluaciones. Simplemente, debemos de mantener una separación entre nuestras observaciones y nuestras evaluaciones. Si juzgamos de antemano, solo conseguiremos que la otra persona recoja la crítica y opondrá resistencia a lo que estamos diciendo. Por ejemplo, si nos molesta que nuestro compañero fume en la celda, el inicio de una comunicación violenta con él podría ser “¿tú que te has creído? ¡Que no estás solo en la celda!”. Aquí simplemente estamos increpando directamente a la persona. Se trata de preguntarnos a nosotros mismos “¿qué me molesta?”. Realmente no te molesta la persona en sí sino el hecho de que fume en la celda. Esto cambia bastante la forma de iniciar la conversación.
- **Sentimientos:** aprender a expresarle al otro cómo nos sentimos puede ayudar mucho a resolver conflictos o situaciones de comunicación difíciles. Ya disponemos de un amplio vocabulario para describir con claridad nuestros estados de ánimo. Sin embargo, tenemos metida en la cabeza la siguiente pregunta: “¿Qué quieren los demás que yo diga y haga?”. Este cuestionamiento choca de frente con ser honestos al expresar nuestros sentimientos. Se trata de cambiar el foco de atención y dirigirlo hacia uno mismo, hacia sus emociones. El origen de nuestros sentimientos no estará nunca en lo que otra persona haga o diga, sino en cómo decidimos tomarnos lo que esa persona hace o dice. Conocer nuestras emociones nos evita vernos arrastrados por la vida o las circunstancias. Nuestros sentimientos son el color que adquiere la vida en cada momento. *¿De qué color era tu vida antes de ingresar en prisión? ¿Y actualmente?*
- **Necesidades:** Todos los juicios y críticas y que emitimos, así como las interpretaciones que hacemos de los demás, son expresiones de nuestras propias necesidades. Si alguien nos dice: “Tú no me entiendes”, lo que está diciéndonos en realidad es que su necesidad de ser comprendido no está satisfecha. Cuando nuestra pareja nos dice: “Esta semana estuviste trabajando todas las noches hasta muy tarde; tu trabajo te importa más que yo”, lo que nos dice en realidad es que necesita que seamos más afectuosos con ella. Como veis, aquí se están manifestando necesidades de manera indirecta, usando evaluaciones e interpretaciones. Esto hará que la persona que lo recibe se defienda o contraataque. Si pretendemos que los demás respondan positivamente al escuchar nuestras necesidades, es importante hacerlo de forma más clara y conectando en todo momento la necesidad con el sentimiento. No será lo mismo un “apaga ese cigarro que me tienes hartó” que “este humo me marea, no puedo más. No fumes en la celda”. El sentimiento y la necesidad son inseparables.
- **Las peticiones/propuestas:** Se dirigen a una persona concreta. Se formulan en modo de pregunta o de acción concreta. Por ejemplo, en vez de decir, “Quiero que me entiendas” decimos “¿Podrías repetir en tus propias palabras lo que entendiste?”. También podemos expresar como forma de hacer en vez de no hacer; por ejemplo,

en vez de decir, "No comas en la sala" decimos, "¿Puedes traer tu plato a la mesa y comer ahí?" Las peticiones se expresan refiriéndonos al presente. Cuando la persona que recibe la petición dice no, tratamos de entender las necesidades. Ejemplo, "Imagino que no quieres apagar la televisión porque te gusta esta película". Cuando entendemos las necesidades del otro, hacemos una petición que combine sus necesidades y las nuestras.

Figura 2. Elementos de la comunicación no violenta.



Fuente: <https://comunicacionnoviolenta.mx/>

De manera que podemos resumirlo de la siguiente manera:

- Cuando yo... (OBSERVACIÓN).
- Siento... (Identificación de EMOCIONES).
- Porque necesito... (Identificación de NECESIDADES).
- ¿Podrías?... (Generación de PROPUESTAS /SOLICITUDES).

A continuación realizamos los dos ejercicios del anexo 7.

Actividad 7. Practicando la comunicación no violenta

Además de los cuatro componentes que hemos visto, la CNV podemos decir que tiene dos caras: la expresión honesta de uno mismo (Asertividad) y la escucha respetuosa del otro (Escucha Activa y Empatía)

Analizamos ahora qué opciones tenemos a la hora de manejar una situación en la que se recibe un mensaje negativo de otra persona, sin llegar a una comunicación agresiva.

Tenemos cuatro alternativas con respecto a la **manera de recibirlo**:

- I. Una de ellas **es tomárnoslo de manera personal**, centrándonos en aquello que dice en las acusaciones y las críticas. Por ejemplo, alguien está irritado con nosotros y nos dice: "¡Eres la persona más egoísta que he conocido

en mi vida!”. Si nos tomamos la frase de forma personal, podemos reaccionar respondiendo: “*Sí, debería de ser más generoso con los demás*”. Es decir, aceptamos el punto de vista de la otra persona, no nos cuestionamos si puede estar en lo cierto o no y, directamente, nos echamos la culpa. Es una opción que ataca directamente a nuestra autoestima y nos cuesta un precio muy alto, ya que nos lleva a sentirnos culpables, avergonzados y deprimidos.

Lo cierto es que podemos estar de acuerdo con el contenido de la crítica. En este caso lo asertivo y honesto sería reconocerlo. Esto supone aceptar la crítica sin adoptar actitudes defensivas, sin justificarnos pero también sin sentirnos excesivamente culpables o hundirnos. En definitiva, implicaría reconocer que hemos cometido un error y que somos responsables de ello.

Un tipo de situación que requiere especial cuidado se produce cuando nuestro interlocutor está siendo agresivo, empleando gritos, insultos o expresiones que nos descalifican. En estas situaciones nuestro objetivo fundamental será cortar la interacción tan pronto como sea posible. La mejor opción es utilizar “**el desarme**” y consiste en bloquear el discurso de la otra persona con expresiones como: “*Estamos muy nerviosos, vamos a dejarlo ya continuaremos en otro momento*”. Si recibimos el mensaje de modo personal centrándonos sólo en las acusaciones, podemos experimentar ira con una intensidad difícil de gestionar. Para que no se produzca la escalada de la ira, de la que ya hemos hablado, hemos de expresarnos adecuadamente. Para comunicar la ira de modo respetuoso y sin resultar agresivos utilizaremos los “**mensajes del yo**”. Consiste en expresar la ira en primera persona, en adueñarnos del sentimiento, sin insultar, amenazar, acusar ni denigrar a nadie. Realizamos el ejercicio del **anexo 8**.

2. Una segunda opción es **echar la culpa a la otra persona**. En respuesta a “*¡Eres la persona más egoísta que he conocido en mi vida!*” podríamos protestar diciendo: *No tienes derecho a decirme esto. Siempre tengo en cuenta tus necesidades. ¡Tú eres el egoísta por decirme esto!*”. Cuando nos tomamos lo que nos dicen de esta manera y echamos la culpa a la otra persona, lo más probable es que sintamos rabia. Este modo de comunicación nos acerca al conflicto más que a su resolución.
3. La tercera opción que tenemos cuando recibimos un mensaje negativo consiste en **expresar de forma clara lo que sentimos y necesitamos** a la otra persona: “*Cuando me dices esto me siento mal. Me gustaría que fueras capaz de reconocer los esfuerzos que hago para tener en cuenta lo que tú necesitas*”. Al centrar la atención en lo que nosotros sentimos y necesitamos, nos damos cuenta de que la causa de sentirnos heridos en ese momento es nuestra necesidad de que los demás reconozcan los esfuerzos que hacemos. Justamente ahí en esa petición, es donde tenemos que volcar nuestro discurso, no en criticar a la persona que lo dice. Expresando claramente tus sentimientos y necesidades frente a la situación te abres e incitas al interlocutor a hacer lo mismo. Instauras un intercambio en vez de una guerra. Tras haber compartido tus sentimientos y necesidades basándote en hechos no en valoraciones, puedes pedir al otro algo para que tenga en cuenta tus expectativas. Ahora bien aceptamos que la otra persona es libre de hacerlo o no.

Como ya hemos visto, una petición ha de poseer las siguientes características:

- Se dirige a una persona en concreto y no en general.
- Se refiere al momento actual y no a cuestiones de futuro.
- Es concreta (basada en hechos).

- Expresada en modo positivo y factible de realizar.
- Da libertad

Para practicar estas características se realiza el ejercicio del **anexo 9**.

4. Una cuarta opción, implica tener en cuenta también lo que la otra persona necesita y siente cuando nos expresa esa crítica. Podríamos preguntarle, por ejemplo, *“¿tú te sientes mal porque no te he tenido en cuenta en algún momento?”*. De alguna manera si esa persona nos llama “egoísta” es porque siente que su necesidad de que le tengamos más en cuenta no está satisfecha. Se trata de escuchar activamente a la otra persona, lo que dicen sus palabras y sus gestos y hacerle llegar que le estamos escuchando y hemos comprendido lo que nos dice. No hay que caer en la trampa de la lectura del pensamiento.

Para una mejor comprensión de la escucha activa de necesidades y sentimientos de otros se realiza el ejercicio del **anexo 10**.

Después de comprobar que los participantes han entendido los principios básicos de la comunicación no violenta y sus utilidades, se puede poner en práctica mediante rol play relacionado con situaciones cotidianas en las que habitualmente los participantes usan o han usado una comunicación de tipo agresivo y por tanto poco adaptativa.

Actividad 8. Análisis película “Crash”

Se dedicará una de las sesiones para el visionado de esta película. Como tarea intersesión, se les pedirá a los participantes que lleven a cabo el **anexo 11** para el interno y para sacar el mayor partido posible a la película, se recomienda hacer uso de la parte para el terapeuta de ese mismo anexo.

4.3.2. Solución positiva de conflictos

Las estrategias de solución de conflictos interpersonales son la médula del programa, son cruciales a la hora de reducir o disminuir la conducta violenta.



Ideas/recomendaciones

Iniciaremos este bloque preguntando al grupo que técnicas han empleado hasta este momento y algunas de las situaciones en las que las han usado. Es posible que los comentarios sean vagos y muy generales. Hemos de hacer que el grupo describa paso a paso los hechos que han conducido a una situación de conflicto y los intentos, exitosos o no, de solución con sus nuevas habilidades. Al igual que con el resto de técnicas y contenidos entrenados en este programa el profesional y los internos colaboraran conjuntamente en la solución de problemas, evitando el terapeuta decir al interno lo que tiene que hacer o como ha de comportarse. Nuestro papel se limita a ayudar a generar alternativas y elegir la mejor línea de acción. Si decimos a los internos cómo han de comportarse pueden entenderlo como un ataque a su libertad personal o un intento de cambiar su personalidad resultando por tanto contraproducente.

Actividad 9. Aceptar los conflictos

Dado que los conflictos son inevitables, la posición más adecuada ante ellos es aceptar su existencia como algo normal y aprender a manejarlos de forma constructiva. Cuando nos habituamos a afrontarlos así obtenemos muchas ventajas, ya que:

- Tenemos más oportunidades de lograr nuestros deseos y objetivos.
- Nuestras relaciones interpersonales mejoran notablemente, dándose un incremento de comunicación eficaz, apoyo y confianza mutua, aprecio y cooperación.
- Mantenemos emociones positivas como: alegría, autoestima, seguridad, confianza, comodidad, relajación, vitalidad o bienestar.

En cambio, si los conflictos no se afrontan o se manejan mal, pueden producir sentimientos de ansiedad, impotencia, confusión, soledad, enfado o resentimiento; conductas contraproducentes como: agresividad o violencia; inhibición, aislamiento, pérdida o deterioro de relaciones importantes; reducción de oportunidades e, incluso, problemas de salud debidos al estrés.

A veces creemos que la gente feliz es la que no tiene problemas o son más banales que los nuestros. Pero no es así, las personas que son más felices cuando usan estrategias eficaces para resolver conflictos y creen en su capacidad para introducir cambios positivos en sus vidas.

¿Alguien sabe decirme que estrategias erróneas para resolver conflictos podemos utilizar?

Es decir aquellas que llevan al fracaso.

Entre todos vamos a analizar algunas de las características de las estrategias inadecuadas de resolución de conflictos:

1. **Soluciones a corto plazo en lugar de a largo plazo:** estas respuestas ayudan a sentirse mejor en el momento pero no resuelven el problema o lo incrementan en el futuro. (Ejemplo: comprarle al niño la chuchería cuando llora; es gratificante la eliminación del llanto y sus muestras de afecto inmediatas, pero no resuelve el problema).
2. **No reaccionar, huir** (*beber, consumir drogas etc.*). Podemos pensar que resulta útil para evadirnos del problema pero no lo soluciona, al contrario, suele empeorarlo.
3. **Tratar de cambiar a los demás:** Las personas no cambian porque nosotros queramos que así sea. Culpando a otros no resolvemos el problema. (Ejemplo: *decir a los amigos que hacéis pocos planes conjuntos, reclamarles tiempo en común.* Quejarnos continuamente puede servirnos para desahogarnos, solución a corto plazo y personal. Pero aumentar sin más el volumen de las quejas puede hacer que estos amigos se alejen más de nosotros, ya que deja de ser agradable realizar actividades con una persona que continuamente se está quejando).
4. **Esperar, pensar que las cosas se resolverán en el futuro:** Se puede tener esperanza pero no es seguro que las cosas cambien por sí solas. (Ejemplo: *esperar a que se jubile el jefe para que mejoren las condiciones en el trabajo.*)
5. **Hundirse para que le rescaten:** hacer lo posible o, al revés, no hacer nada por solucionar el conflicto dando lugar a que la situación empeore lo suficiente para pensar que no somos capaces de solucionarlo y tienen que ser otros los que lo hagan.

6. **Establecer condiciones previas o metas irreales.** Por ejemplo: *proponernos como meta para integramos en un grupo nuevo de amigos el adelgazar 20 kilos.*

En muchas ocasiones, somos nosotros mismos los que nos ponemos obstáculos. Muchas de estas dificultades en realidad tienen que ver con nuestras creencias sobre lo que somos o lo que creemos que somos capaces de hacer. En definitiva, tal y como hemos visto anteriormente, si nuestra autoestima y autoconcepto son negativos afectan a las estrategias que elegimos para resolver problemas, haciéndonos menos eficaces.

Hemos de tener claro que el hecho de que se nos presente un problema es algo normal y que lo importante es la solución que intentamos dar. El problema en si no es la respuesta, sino una situación que debe ser superada.

Consideraremos únicamente como problema a aquello que tiene solución. Si valoradas distintas opciones se llega a la conclusión de que no hay remedio, deberemos dejar de considerarlo un problema y, por tanto, de esforzarnos en su proceso de solución.

Así, aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de definir un problema son:

- Un problema es aquello que siempre tiene una o varias soluciones.
- Un problema son las dificultades que obstaculizan nuestro objetivo.
- Los problemas pueden estar centrados en la realidad (situaciones externas) o centrados en los sentimientos (situaciones internas).
- No siempre es posible alcanzar una solución perfecta. En ocasiones tendremos que escoger entre la menos mala de las opciones.

Actividad 10. Identificar la situación problema y generar soluciones

Para comenzar esta actividad, podemos pedir a los internos que escriban en un folio un problema interpersonal actual que les resulte especialmente duro o difícil. Este problema será objeto de trabajo en sesión y es importante que se concentren en él y lo recuerden, ya que luego nos servirá de base para practicar lo aprendido.

El primer paso para resolver problemas o conflictos es definirlos claramente. Muchos problemas se resuelven solo con este paso, otros más complejos requieren de muchos más. En cualquier caso, este debe de ser el primero ya que es poco probable resolver una situación sin identificar y definir claramente cuál es el problema.

Una forma útil para resolver conflictos con otras personas suele ser la fórmula **“cuando-entonces”**. De forma sencilla se trata de definir el conflicto en términos de causa-consecuencia. Ejemplo *“cuando hablo contigo me da la impresión de que no te importa lo que te digo. Entonces siento rabia, decepción y voy perdiendo poco a poco confianza para contarte mis cosas”*.

La definición del problema debe hacerse en términos precisos, objetivos y claros. Las metas que nos proponemos tienen que ser metas posibles y realizables y tendremos que expresarlas de forma clara y objetiva. Es importante que la definición que hagamos del problema responda a las preguntas:

- *¿Quién está implicado?*
- *¿Qué está sucediendo?*
- *¿Dónde está sucediendo?*

– ¿Por qué está sucediendo?

Se recomienda para una mejor comprensión teórica el **anexo 12**, en el que se describen los pasos propuestos por D'Zurilla y Goldfried (1971). A partir de esta explicación, se le propone a cada interno que aporte soluciones al problema en el que han pensado al inicio de esta actividad. También puede plantearse como una tarea intersesión.

Actividad 11. Poner en marcha la solución

El terapeuta expone al grupo las características de este último paso siguiendo el **anexo 12**. Se practica como tarea entre sesiones la técnica completa con los distintos problemas y situaciones conflictivas aportadas por el grupo. Se les solicita que procedan a la puesta en práctica de la solución utilizando estrategias de comunicación no violenta.

4.4. El reto de cambiar

Hemos visto cómo el cambio hacia estrategias no violentas de afrontamiento ha de realizarse de modo progresivo y requiere voluntad y compromiso. A través de las siguientes dinámicas pretendemos afianzar este modo de actuar proponiéndolo a modo de reto.

Actividad 12. Mi mundo mejor

En esta actividad se le solicita a cada miembro del grupo, bien en sesión o como tarea para la siguiente, que describa las siete características más importantes que podría tener su vida si lograra mejorar sus relaciones sociales. Se les pide que imaginen que este ideal de vida es una realidad y respondan a las siguientes preguntas:

¿Qué hay de diferente en tu día a día? ¿Que sientes? ¿Cómo lo has logrado? ¿Qué notas de diferente en las demás personas con las que te relacionas?

Es interesante que se haga alguna anotación de lo aportado por el grupo en la pizarra. Para enlazar con lo visto sobre CNV, se les plantea lo siguiente:

Como podéis comprobar, muchas de vuestras respuestas no son otra cosa que necesidades. Escojamos una respuesta al azar. Por ejemplo "menos discusiones con la familia". Ahora vamos a reescribirla como si se tratara de una necesidad no satisfecha: "necesidad de armonía familiar". La mejor de las soluciones para este problema familiar será precisamente plantearlo como una necesidad, mostrando a las personas con las que tenemos el conflicto cómo nos sentimos y qué es lo que necesitamos. Si hacemos este planteamiento adecuadamente, sin subidas de tono, manejando la intensidad de nuestras emociones y sin perder de vista que necesita y cómo se siente la otra persona, nos ayudará a afrontar el conflicto sin que nos "perdamos" en una comunicación agresiva.

Piensa en un conflicto, o utiliza alguno de los abordados a lo largo del programa, observa la situación desde estos términos:

"Cuando pienso en.... me siento.... ahora piensa en qué acción podrías haber llevado a cabo para satisfacer tus necesidades de modo no violento: ... y ahora, voy a...."

Actividad 13. El reto de comportarme de otro modo

Llegados a este punto del Programa ya disponemos de una explicación más que nos permita entender por qué elegís la conducta agresiva con mayor frecuencia entre las distintas opciones de respuesta ante un conflicto.

De alguna manera habéis aprendido a comportaros así y habéis elegido seguir haciéndolo a lo largo de vuestra vida, reforzando con cada situación el patrón de comportamiento creado inicialmente. Ahora es el momento de realizaros una pregunta:

Y ahora, ¿qué? Sabiendo que he tenido un aprendizaje deficitario y que he acumulado experiencias de solucionar de forma violenta mis problemas, ¿qué puedo hacer?

Vamos a hacer referencia a tres modos posibles de actuación ante este patrón que habéis interiorizado y al que denominamos, como ya sabéis, “esquema” diferentes.

1. **Rendirse:** supone que la persona no intenta evitarlo o cambiarlo, sino que acepta el modo de comportarse como si fuera cierto o verdadero. Se siente mal, pero a pesar de ello actúa de forma disfuncional cayendo en círculos viciosos. Por ejemplo, una persona que ha tenido una adolescencia complicada (comisión de primeros delitos, peleas, inicio en el consumo de drogas) y en su etapa adulta se sigue relacionando con personas violentas, involucradas en actividades delictivas y/o consumidoras, la persona continuará comportándose de la misma manera durante toda su vida. Ni siquiera verá necesidad de cambiar, ya que para relacionarse con ese mundo que ha elegido su modo de comportarse le sirve y nunca será rechazado. Sin embargo estará limitado, porque fuera de ese entorno no será una persona aceptada.
2. **Evitación:** ocurre cuando el individuo evita pensamientos, sentimientos o conductas. Intenta evitar el malestar. Por ejemplo, una persona que ha solucionado con frecuencia sus conflictos usando violencia y que cree que le resulta muy difícil o incluso imposible controlar su agresividad, evita los conflictos. Esto tiene la ventaja de que no desarrolla conductas violentas pero el gran problema de que no soluciona los problemas. Y produce aislamiento y un modo de vida en el que no se obtienen gratificaciones ni se satisfacen necesidades.
3. **Sobrecompensación:** se trata de luchar contra el modo de comportarse, contra nuestros esquemas, pensando, sintiendo, comportándose y relacionándose con los demás de forma opuesta. Por ejemplo, si una persona se ha sentido marginada en la escuela y ha soportado abusos de otros desde la infancia, lo más seguro es que haya desarrollado un modo de ser evitativo, intentando pasar desapercibido, sintiéndose inferior continuamente a los demás. Para compensar las emociones tan negativas que esto le genera, puede llegar a “sobrecompensar”. De esta manera, se enfrentará a los conflictos intentando controlar a los demás y rechazando cualquier influencia por parte del otro. Esa persona de la que hablábamos y que “hace un momento” ha sido marginada por otros en la escuela, podría convertirse en alguien que pone todo su objetivo en ser respetado por los demás. Desde su punto de vista, admitirá como adecuado el uso de la violencia y, en general, cualquier otro medio para hacer que los demás le teman y no volver a sentirse apartado. Con ello es posible que consiga no volver a sentirse ninguneado por otros pero la marginación puede continuar presente, ya que con este modo de comportarse alejará a otras personas.

Haceros la siguiente pregunta:

¿Acaso no merece la pena revisar nuestro modo de comportarnos con nosotros mismos y los demás? y, en el caso de que no nos haga felices, ¿por qué no intentar cambiarlo en la medida de lo posible?

Esto supone un gran reto: **aprender a reemplazar estilos de afrontamiento agresivos por otros más adaptativos.**

¿Os atrevéis con el reto?



5. ANEXOS

Anexo I. Autorregistro semanal de episodios de agresividad



| TIPO DE VIOLENCIA | DESCRIBIR EL HECHO | LA HE REALIZADO | LA HE VISTO REALIZAR | LA HE SUFRIDO | QUE HE HECHO PARA NO COMPORTARME DE FORMA VIOLENTA |
|-------------------|--------------------|-----------------|----------------------|---------------|--|
| RECHAZO | | | | | |
| AMENAZAS | | | | | |
| AGRESIÓN FÍSICA | | | | | |
| INSULTO | | | | | |

Anexo 2. Situaciones que pueden ponerme agresivo

Instrucciones: las preguntas de esta escala describen situaciones que se relacionan con la activación de la ira. Para cada ítem, evalúa el grado de ira o enfado que te causaría el incidente descrito utilizando la escala que verás más abajo. Intenta imaginar que el incidente realmente te está ocurriendo y después indica hasta qué punto te habrías enfadado. En situaciones reales, el grado de ira que experimentarías dependería de otros factores por ejemplo de la situación, de cómo ocurrió el hecho, etc. Esta escala trata sobre tus reacciones generales, por lo que se han omitido detalles. Intenta evaluar la situación de forma general.

Señala en qué medida te sentirías enfadado o molesto en las siguientes situaciones. Puede ayudarte utilizar esta escala:

0-10: Muy poco, 0-2, Poco: 3-5, Moderado: 6-7, Bastante: 8-9, Mucho: 10

1. Desempaquetas un aparato que acabas de comprar, lo enchufas y descubres que no funciona.
2. Un técnico que te arregla la lavadora te cobra de más.
3. Por un acto que habéis realizado varias personas, tú eres el único al que llaman la atención.
4. Tu coche se queda atrapado en el barro o la arena.
5. Estás hablando con alguien y no te contesta.
6. Alguien se hace pasar por algo que no es.
7. Mientras tú luchas por llevar cuatro tazas de café a tu mesa en una cafetería, alguien tropieza contigo y te vierte el café.
8. Alguien te tira la chaqueta al suelo y no la recoge.
9. Desde el momento en que entras en una tienda, el vendedor te persigue.
10. Has quedado para ir a algún sitio con una persona que se raja en el último momento y te deja colgado.
11. Se ríen de ti o te toman el pelo.
12. Se te cala el coche en un semáforo que acaba de ponerse en verde y el coche de atrás toca la bocina una y otra vez.
13. Haces un giro indebido en un parking y alguien te dice *¿pero dónde has aprendido a conducir?*
14. Alguien se equivoca y te culpa a ti.
15. Intentas concentrarte pero alguien cerca de ti está dando golpecitos al suelo con el pie.
16. Le prestas un libro u objeto importante a alguien y no te lo devuelve.
17. Has tenido un mal día y tu compañero de piso/ tu pareja empieza a reclamarte que olvidaste hacer algo que dijiste que ibas a hacer.
18. Intentas discutir algo importante con tu pareja pero no te da la ocasión de expresar tus sentimientos.
19. Discutes con alguien sobre un tema que defiende sin saber mucho de ello.

20. Alguien se entromete en la discusión que mantienes con otra persona.
21. Necesitas llegar a un sitio con urgencia y el coche que circula delante de ti va a 40 km/h en una zona donde se puede ir a 60 km/h y no le puedes pasar.
22. Pisar un excremento de perro.
23. Pasas por delante de un grupo de gente y se burlan de ti.
24. Rasgarte los pantalones o una falda con un objeto punzante al salir con prisa hacia el lugar donde te esperan.
25. Utilizas la última moneda que te queda para sacar el ticket del parking pero la máquina está averiada y te quedas sin ticket y sin la moneda.

Anexo 3. Situaciones que pueden ponerme agresivo



Con cada una de las siguientes frases debes especificar si se trata de una observación, es decir, no aparece ningún juicio de valor, o si son frases que suponen una valoración. Aquellas que sean una valoración y no una descripción de la realidad objetiva, debes volver a escribirlas de un modo alternativo que elimines esos juicios de valor.

1. *Pasas la tarde delante del ordenador.*
2. *Un compañero habla demasiado en las sesiones de terapia.*
3. *Tu madre se enfada con todo el mundo por cualquier cosa.*
4. *Ayer le diste una colleja a un compañero.*
5. *Por las tardes tu amigo se deprime.*
6. *Nunca vas a conseguir caerle bien a tu cuñado.*
7. *Pedro todos los días está amargado.*
8. *Seguro que no conseguiré trabajo al salir porque nadie quiere contratar a un ex recluso.*
9. *Luis tiene buen ojo, no se equivoca cuando conoce a alguien, no como yo que todo el mundo me toma el pelo.*

Anexo 4. Valoraciones

A partir de la actividad del anexo 2 de la Unidad 4, “Nuestra interpretación de la realidad” en la que identificaste las interpretaciones de los protagonistas, describe ahora las consecuencias que ha acarreado para cada una de las situaciones. Finalmente escribe los pensamientos positivos que podrían plantearse de forma alternativa.



SITUACIÓN 1

Consecuencias:

Pensamiento alternativo:

SITUACIÓN 2

Consecuencias:

Pensamiento alternativo:

SITUACIÓN 3

Consecuencias:

Pensamiento alternativo:

Anexo 5. Cómo es mi ansiedad (adaptado del cuestionario de ansiedad de D. Burns, 1984)



Para conocer exactamente cuáles son tus síntomas de ansiedad responde a las siguientes preguntas. Este cuestionario no es un test, se trata de una lista con los síntomas que aparecen frecuentemente en las personas cuando tenemos ansiedad. Recuerda que ningún síntoma es peligroso y te puede ayudar a reconocer cuando estás nervioso y poner en marcha técnicas que aprenderás para relajarte. Responde con la opción que mejor describa cómo te sientes cuando te sientes ansioso según esta escala:

0: nada 1: algo 2: bastante 3: mucho

1. Siento nerviosismo, temor, miedo.
2. Sensación de que las cosas que me rodean son extrañas o irreales
3. Sensación de ahogo.
4. No puedo concentrarme
5. Mis pensamientos son cambiantes y van rápido
6. Tengo sensación de estar a punto de perder el control
7. Miedo a que me dé un ataque o a volverme loco
8. Pienso que algo malo va a suceder
9. Se me acelera el corazón
10. Siento opresión o dolor torácico
11. Dolor abdominal
12. Estreñimiento o diarrea
13. Me sudan las manos
14. Siento mis músculos tensos
15. Sensación de nudo en la garganta
16. Me tiemblan las piernas
17. Sensación de que me ahogo, de que no puedo respirar
18. Me duele la cabeza, la nuca o la espalda
19. Me dan escalofríos

Anexo 6. Mi semáforo de la ira

A partir de la tarea Situaciones que pueden ponerme (anexo 2) ordena tus resultados en el siguiente semáforo. Te servirá para identificar y comunicar tu enfado según la intensidad.



LOCO DE IRA, VIOLENTO, FUERA DE MÍ, FRENÉTICO, DESQUICIADO, A PUNTO DE ESTALLAR...

Situaciones:

ENFURECIDO, FURIOSO, RABIOSO, ENCOLERIZADO, ENRABIETADO, CABREADO, AGRESIVO, AGITADO, DE MALA LECHE, IRRITADO, ENFADADO...

Situaciones:

CÓMODO, TRANQUILO, SERENO...

Situaciones:

Anexo 7. Necesidades y sentimientos

Completa las siguientes frases. Imagínate una situación y te resultará más sencillo. Entre paréntesis encontrarás algunos ejemplos de posibles respuestas.

1. **Si te sientes solo, necesitas...** (compañía, alguien con quien compartir)
2. **Si estás cansado, necesitas...** (reposo)
3. **Si te pones nervioso, necesitas...** (calma, tranquilidad)
4. **Si estas inquieto, necesitas...** (tranquilizarte respecto a...)

Ahora examina si las frases siguientes expresan una necesidad. Si no es así, vuelve a plantearla de nuevo de modo que sí que la exprese. (Entre paréntesis posibles respuestas)

1. **Me siento triste porque no me has felicitado por mi cumpleaños...** (Me siento triste porque necesito que me feliciten en mi cumpleaños, necesito sentir que te acuerdas de mí)
2. **Me decepciona que no hayas cumplido tu palabra...** (Estoy decepcionado porque necesito que haya coherencia entre lo que dices y lo que haces)
3. **Necesito que vengas a verme...** (Necesito tu compañía)
4. **Me gustaría que te callaras cuando hablo...** (Necesito calma, concentración para conversar y sentir que me escuchas)

Anexo 8. Mensajes desde el “yo”

Escribe el mensaje en primera persona para cada una de las siguientes situaciones:



Estas leyendo el periódico. Tu compañero habla sin parar. Insiste en preguntarte cosas. Tú no puedes acabar de leer la noticia. Te molesta y le dices:

- **Mensaje TÚ:** *“Siempre estás molestándome, deberías estar callado cuando leo el periódico; ¿jes que te gusta molestarme!!”*
- **Mensaje YO:**

Marta está de mal humor y triste. Lleva así una semana. Su novio no sabe que le pasa y le dice:

- **Mensaje TÚ:** *“Vamos tía, ya te vale con ese humor de perros, que estás amargada. O te alegras o te vas a tu casa hasta que se te pase, que ya me estás poniendo nervioso”*
- **Mensaje YO:**

Estás hablando con tus compañeros y llega otro y pone música a un tono muy alto. Tanto que no puedes escuchar lo que dicen. Le dices a tu compañero:

- **Mensaje TÚ:** *“Eres un egoísta que no haces más que fastidiar allá donde vas. Podrías ser más considerado. Si no te marchas de aquí te saco a patadas”*
- **Mensaje YO:**

Anexo 9. Valoraciones

Lee las siguientes frases y si no tienen las características de las peticiones, vuelve a reformularlas:

1. Desearía que me escuches....

2. Me gustaría que me dijeras una cosa que yo haya hecho y por la que tú me hayas felicitado....

3. ¿Quieres preparar la cena esta noche?...

4. ¡Déjame vivir mi vida!!...

5. ¡A partir de ahora, contestarás tú al teléfono!...

6. ¿Tendrías algún problema en que continuemos esta conversación tras la cena?

Posibles respuestas:

1. ¿Podrías decirme con tus palabras lo que has entendido de lo que acabo de decir?
2. Correcta.
3. Correcta.
4. Me gustaría que me permitieras tomar mis decisiones
5. ¿Tendrías algún problema en contestar el teléfono a partir de este momento?
6. Correcta.

Anexo 10. Escuchando sentimientos y necesidades de otros



En las siguientes frases, ponte en situación de escucha activa, e intenta encontrar el mensaje que puede contener cada una de ellas. Propón después una respuesta adaptada a ese mensaje.

1. *Creo que este año venden caros los helados.*

- Mensaje oculto.....
- Respuesta adaptada....

2. *Es demasiado largo este espectáculo.*

- Mensaje oculto.....
- Respuesta adaptada....

3. *¿A alguien le apetece un refresco?*

- Mensaje oculto.....
- Respuesta adaptada....

4. *Es bonito este sitio para pasar unas vacaciones.*

- Mensaje oculto.....
- Respuesta adaptada....

5. *¿No te apetecería bajar la basura mientras yo acabo de vestirme?*

- Mensaje oculto.....
- Respuesta adaptada....

Anexo I I , para el terapeuta. Análisis de la película *Crash*

El trabajo con esta película puede ayudar a un análisis interesante y profundo de los conflictos entre personas. El anexo para el terapeuta se centra en algunos de los contenidos de la película que pueden resultar interesantes para este análisis, teniendo en cuenta siempre que el criterio del terapeuta será el que definirá la línea de trabajo.

El siguiente enlace puede ser interesante para ampliar el número de actividades a realizar con el grupo, así como útil para profundizar en los contenidos:

Moreno, C.: *Crash. Guía didáctica para el profesor. Cuadernillo para el alumnado.*

Programa Cine y Salud. Gobierno de Aragón.

http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Departamentos/Sanidad/AreasTematicas/SanidadCiudadano/SaludPublica/Publicaciones/ci.Publicaciones_Cine_salud.detalleDepartamento

Objetivos a trabajar.

- Reflexionar críticamente sobre actitudes y comportamientos de los personajes
- Reconocer en la película las situaciones (choques) que dan lugar a estrés y tensión.
- Aumentar la capacidad de escuchar a los demás.
- Evitar las ideas preconcebidas sobre los demás y cualquier tipo de discriminación.
- Favorecer la resolución de conflictos por medio de la reflexión y la comunicación, evitando las posturas de fuerza y violencia.
- Tomar conciencia de la importancia de las habilidades sociales como forma de prevenir conflictos con los demás: compartir, negociar, sentido del humor, evitar confrontaciones directas, etc.

Sinopsis de la película (extraída de: <http://www.filmaffinity.com/es/film707094.html>)

El descubrimiento en una cuneta del cuerpo de un hombre brutalmente asesinado hará que las vidas de varias personas se entrecrucen en Los Ángeles. Un policía veterano y racista, su compañero novato e idealista, la esposa del fiscal del distrito, un tendero iraní, un acaudalado matrimonio negro... Entre estos personajes surgirán tensiones raciales, religiosas y sociales que ilustran la caótica vida de los habitantes de Los Ángeles. Debut en la dirección del escritor-productor Paul Haggis (autor del guión de "Million Dollar Baby").

Actividades propuestas.

Tras ver la película, se entrega al grupo los ejercicios correspondientes de este mismo anexo I I (para el participante).

Se proponen varias actividades que tratan de abordar los objetivos propuestos. El terapeuta decidirá cuáles emplear, atendiendo al número de sesiones que quiere dedicar a esta actividad así como a las propias características del grupo. Se volverá a incidir en este momento sobre contenidos ya vistos en unidades anteriores (por ejemplo: identificar distorsiones, emociones, mensajes del yo, empatía etc.).

Se recomienda que las sesiones de esta actividad no se espacien mucho en el tiempo, con la finalidad de que los participantes no olviden aspectos de la película que puedan resultar interesantes en el análisis.

Actividad Previa al visionado.

Antes de ver la película, podemos dedicar unos minutos a explicar al grupo qué vamos a ver y por qué. Podemos comenzar así:

Vamos a ver una película rodada en 2004 que consiguió tres premios Oscar. La película comienza con un choque, una reflexión y una discusión. No sabemos qué ha sucedido y la acción vuelve atrás, a la vida de los personajes durante veinticuatro horas. A los personajes les suceden muchas cosas, problemas, conflictos...y, sobre todo situaciones inesperadas, ante las que reaccionan de diferentes formas.

Actividades posteriores al visionado.

Las tres actividades que planteamos están relacionadas en el siguiente esquema. En él observamos que ante los conflictos buscamos una solución o regulación. Las consecuencias inmediatas pueden ser negativas o destructivas, cuando no se afronta el conflicto o se niega; o bien positivas o constructivas cuando nos conducen a un crecimiento personal y una mejora de las relaciones interpersonales.



Actividad 1. Identificación de los conflictos

El objetivo será que los internos aprendan a identificar la raíz o base real del conflicto en problemas interpersonales cuyos protagonistas son otros. Para ello, se les pide que lleven un análisis a la inversa: en el cuadro aparecen frases de los personajes de la película y les pedimos que, a partir de ellas, averigüen qué conflicto puede estar en la base. Les indicaremos que no será necesario que los consideren conflictos graves.

El primer ejemplo se da resuelto.

| FRASES | SENTIMIENTO/CONFLICTO |
|---|--|
| 1. Estamos siempre tras este metal y cristal... y añoramos tanto ese contacto que chocamos contra otros solo para sentir algo (detective Graham) | Al comienzo de la película, Graham habla de la soledad, se siente solo y a la defensiva. |
| 2. Me da igual que sea poli, ¡espalda mojada estúpida! ¡Mejicana puta, vete a la mierda! (mujer coreana) | |
| 3. ¿Acaso usted lidera mi país y yo exploto aviones contra sus chozas de barro y quemo a sus amigos? (dueño tienda armas) | |
| 4. De hecho si alguien debe tener miedo aquí somos tú y yo (Anthony) | |
| 5. Diles que la próxima vez no nos envíen a un delincuente a casa (Jean Cabot) | |
| 6. ¡Las manos en la cabeza con los dedos entrelazados! (Jack Ryan) | |
| 7. Lo que necesito es un marido que no se quede quieto mientras me meten mano (Christine Thayer) | |
| 8. Mírame. Tú me avergüenzas y te avergüenzas a ti mismo (Cameron Thayer) | |
| 9. ¡Devuélveme mi dinero! (comerciante persa Farhad) | |

Actividad 2. Resolución negativa de conflictos

En esta actividad se trata de valorar las reacciones de los personajes. Haremos especial hincapié en las respuestas negativas.

Podemos partir de la frase que Dorri le dice a su padre al prepararle la pistola que ha comprado: *“Toma, ya puedes disparar a quien quieras”*. La violencia aparece como una respuesta casi lógica, una forma de defensa.

La actividad consiste en el análisis de las respuestas que se pueden considerar poco adecuadas en la resolución de un conflicto. Para ello, tomaremos como ejemplo las actitudes de los personajes en dos momentos importantes de la película:

- **EL CACHEO:** se analizará la actitud de la mujer, del policía y del marido.
- **EL ATRACO:** conflicto en el matrimonio y preocupaciones individuales de cada uno que influyen en ese conflicto.

Actividad 3. Resolución positiva de conflictos

Esta actividad nos servirá para poner énfasis en las reacciones positivas de los personajes. Además, animaremos a los participantes a extraer sus propias conclusiones a partir de lo aprendido hasta ahora en el programa. Les pediremos que expliquen que sucede en seis secuencias en las que los personajes responden de forma positiva (entre paréntesis).

1. El agente Thomas Hansen descubre en su compañero Ryan unas actitudes con las que no está de acuerdo... (Hansen solicita al capitán el cambio de compañero).
2. El jefe Dusher quiere comprar a los orientales de la camioneta en el garaje de los coches robados... (Anthony no los vende, los libera en Chinatown).
3. Jean Cabot se ha caído por la escalera y su amiga Carol no puede ayudarla porque le están dando un masaje. (Jean busca por teléfono consuelo de su marido y el afecto de María que es de gran ayuda).
4. En la tienda de armas, Farhad discute con el dueño y Dorri... (Dorri negocia con el vendedor, mantiene la firmeza en su voz y en su mirada).
5. Daniel descubre a su hija asustada bajo la cama (No le manda salir ni se enfada, intenta convencerla con creatividad y fantasía, entendiendo las necesidades de ella).
6. Ryan va a salvar a Christine en el accidente y ella no quiere su ayuda (Porque es el policía que abusó de ella. El actúa con firmeza porque su objetivo es salvar su vida: "aquí no hay nadie más, y eso de ahí es gasolina").

Finalmente propondremos una serie de frases que deben seleccionar y ordenar para elaborar un mecanismo de responder de forma positiva y constructiva frente a un conflicto. Una posible solución sería:

1. Identificar
2. Calmarse, distanciarse de lo que sucede
3. Aceptar las reacciones emocionales
4. Ponerse en el lugar del otro
5. Tener claro el objetivo más importante
6. Elegir una solución de varias posibles
7. Responsabilizarnos de la decisión
8. Valorar los resultados



Ideas/recomendaciones

Una película no presenta "modelos" de conducta. Se trata de analizar una ficción, de criticar lo que vemos y escuchamos, relacionándolo con los contenidos del programa.

Para el terapeuta puede ser de interés consultar las páginas www.mangafilms.es/crash y www.crashfilm.com. En esta última resultan especialmente apropiados los contenidos incluidos en *experience the film* en el que se visionan secuencias y se expresan las emociones que producen quedando estas representadas en un *artwork*, una especie de pintura que representa plásticamente los sentimientos.

Anexo I I, para el interno. Análisis película Crash

La película que acabáis de ver tiene muchos aspectos para analizar y que os pueden ayudar a afianzar lo que hemos ido aprendiendo a lo largo del programa. Os proponemos llevar a cabo una serie de actividades, con la intención siempre de comentarlas en grupo y debatirlas. Todos hemos visto la misma película, pero seguro que no todos opinamos de la misma manera sobre las historias que hemos conocido en ellas.

Actividad I. Identificación de los conflictos

Los conflictos son una realidad a la cual debemos enfrentarnos en nuestra vida cotidiana: los conflictos surgen, todos tenemos conflictos. A veces pensamos que nuestros problemas son los más graves o “creamos” un conflicto donde posiblemente no lo hay.

Identifica los “conflictos” que tienen los personajes a través de algunas de sus frases. Recuerda los momentos en los que se producen y explica, en el recuadro situado a la derecha de cada frase, qué sentimientos tiene (prejuicio racial, machismo, miedo, soledad, prejuicio social, venganza, frustración...) y a qué tipo de conflicto responde (accidente de coche, atraco, discusión de pareja...).

| FRASES | SENTIMIENTO/CONFLICTO |
|---|--|
| 1. Estamos siempre tras este metal y cristal... y añoramos tanto ese contacto que chocamos contra otros solo para sentir algo (detective Graham) | Al comienzo de la película, Graham habla de la soledad, se siente solo y a la defensiva. |
| 2. Me da igual que sea poli, ¡espalda mojada estúpida! ¡Mejicana puta, vete a la mierda! (mujer coreana) | Accidente de coche. La conductora está enfadada, ha sido ella la que ha chocado. Insulta a la detective Ria. |
| 3. ¡Acaso usted lidera mi país y yo exploto aviones contra sus chozas de barro y quemó a sus amigos? (dueño tienda armas) | |
| 4. De hecho si alguien debe tener miedo aquí somos tú y yo (Anthony) | |
| 5. Diles que la próxima vez no nos envíen a un delincuente a casa (Jean Cabot) | |
| 6. ¡Las manos en la cabeza con los dedos entrelazados! (Jack Ryan) | |

| FRASES | SENTIMIENTO/CONFLICTO |
|---|-----------------------|
| 7. Lo que necesito es un marido que no se quede quieto mientras me meten mano (Christine Thayer) | |
| 8. Mírame. Tú me avergüenzas y te avergüenzas a ti mismo (Cameron Thayer) | |
| 9. ¡Devuélveme mi dinero! (comerciante persa Farhad) | |

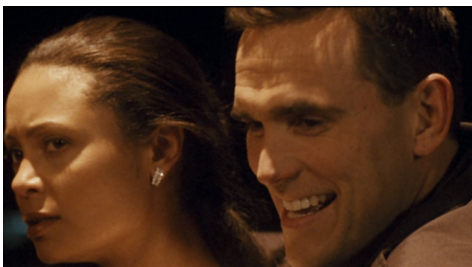
Actividad 2. Resolución negativa de conflictos

En esta película no hay buenos ni malos, porque los personajes experimentan constantemente los “choques” que da la vida cuando “tropezamos” unos con otros. Muchas de las reacciones que tienen se puede decir que son equivocadas, negativas... y no contribuyen en absoluto a solucionar el conflicto, lo complican y pueden crear otro.

Son reacciones destructivas que los alejan de la solución. Por ejemplo *¿de qué sirve insultar a la persona con la que has chocado el coche?* Lo fácil es no reconocer el propio error y buscar a un culpable... y en el caso de no encontrarlo, reaccionar con el primero que pillamos. En relación con esto, encontramos el ejemplo de la madre de Graham, la cual le culpa de la muerte de su hermano cuando ella misma consume drogas y no se ha responsabilizado de su hijo; el comerciante persa, Farhad, culpa a Daniel del robo en su tienda, cuando ya le advirtió que debería cambiar la puerta; Anthony echaba la culpa a los “blancos” de todo lo malo que sucede (incluso a veces a los negros que no sirven café o roban a otros negros), utiliza el resentimiento para justificar su forma de vida...

Ahora puedes seguir tú analizando las respuestas erróneas de los personajes a la hora de enfrentarse a los conflictos que se producen en las secuencias a las que se refieren estas fotografías:

EL CACHEO



Jack Ryan somete a un vergonzoso cacheo a Christine Thayer en presencia de su marido, Cameron, y de su compañero Hansen.

¿Por qué les detiene y actúa así Ryan?

¿Qué te parece la actitud de Christine enfrentándose a Ryan? ¿Y la de Cameron?

Más adelante, cuando llegan a casa, Christine discute con Cameron y le dice: *“Lo que necesito es un marido que no se quede quieto mientras me meten mano”*. ¿Tiene razón o no habría pasado nada si se hubiera quedado dentro del coche?, como le replica su esposo. ¿Qué terminan echándose en cara ambos?

EL ATRACO



Peter y Anthony atracan a mano armada a los Cabot para robarles el coche y venderlo después. Una vez que están en su casa, ¿qué es lo que más le preocupa a Rick?

¿Cómo reacciona Jean? ¿Hay alguna relación entre estos dos episodios: el cacheo y el atraco?

Actividad 3. Resolución positiva de conflictos

Finalmente, encontramos también reacciones positivas de los personajes ante los conflictos. Explica qué sucede cuando...

1. El agente Thomas Hansen descubre en su compañero Ryan unas actitudes con las que no está de acuerdo...
2. El jefe Dusher quiere comprar a los orientales de la camioneta en el garaje de los coches robados...
3. Jean Cabot se ha caído por la escalera y su amiga Carol no puede ayudarle porque le están dando un masaje...
4. En la tienda de armas, Farhad discute con el dueño y Dorri...
5. Daniel descubre a su hija asustada bajo la cama...
6. Ryan va a salvar a Christine en el accidente y ella no quiere que él le rescate...

Este tipo de respuestas nos pueden ayudar a descubrir que es posible reaccionar de forma más positiva ante un conflicto, sobre todo si estamos predispuestos a ello. Si lo hacemos así, las dificultades que vayamos afrontando nos ayudarán a crecer y a madurar como personas, a sentirnos mejor...; en caso contrario, permanecerán en nosotros las respuestas disfuncionales.

Aunque con frecuencia las reacciones son inmediatas, a veces también disponemos de algún tiempo para tomar una decisión. Supongamos que es así, *¿qué pasos tendríamos que dar para reaccionar de forma positiva y constructiva ante un conflicto?*

De todo lo que se dice en la columna de la izquierda, elige lo que te parezca más importante a la hora de enfrentarte positivamente al conflicto, lo ordenas y lo escribes a la derecha. Habrás elaborado tu propia estrategia de solución positiva de conflictos.

- a. Salir huyendo
- b. Ponerse en el lugar del otro
- c. Responsabilizarse de la decisión
- d. Pensar que esto no me puede pasar a mí
- e. Calmarse, distanciarse de lo que sucede
- f. Identificar el conflicto
- g. Insultar al que provoca el conflicto
- h. Elegir una solución de varias posibles
- i. Procurar que nadie me vea
- j. Aumentar el tono de voz
- k. Tener claro el objetivo más importante
- l. Valorar los resultados
- m. Pedir ayuda para que me saquen del apuro
- n. Disimular el miedo como sea
- o. Aceptar las reacciones emocionales

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.

Anexo 12. Los cuatro pasos para la solución de problemas

Después de comprobar que los participantes han entendido los principios básicos de la comunicación no violenta y sus utilidades, se puede poner en práctica mediante rol play relacionado con situaciones cotidianas en las que habitualmente los participantes usan o han usado una comunicación de tipo agresivo y por tanto poco adaptativa.

Os proponemos una técnica sencilla que podéis utilizar a la hora de afrontar situaciones problemáticas para encontrar una buena solución. Pero no por ser sencilla deja de exigir un poco de esfuerzo si lo queremos hacer bien.

Para empezar debemos mostrar una actitud adecuada que nos facilite las cosas, es lo que llamaremos **la orientación al problema**. ¿Y esto qué es? Simplemente entender que los problemas son algo **normal** con lo que todos debemos convivir **cotidianamente**. Lo importante es intentar solucionarlos de la mejor manera. Aunque es cierto que existen problemas con grados de dificultad muy diferentes, los esfuerzos habrán de orientarse hacia su solución, puesto que todo problema, por definición, ha de tenerla.

Ahora sigue ordenadamente los siguientes 4 pasos:

1. Definir el problema, de la manera más **objetiva** posible:

- ¿Quién tiene el problema?
- ¿En qué consiste el problema?
- ¿Por qué es un problema para mí/para otros?
- ¿A qué áreas afecta?
- ¿Desde cuándo tengo/tienen este problema?
- ¿Quién está implicado?

Contestar a estas preguntas nos permite identificar de modo realista el problema. Es importante que tengamos en cuenta que NO son problemas los pensamientos, las ideas u opiniones de los demás y tampoco las cosas que suceden y que son incontrolables, en definitiva, lo que no depende de mí o sobre lo que no puedo ejercer ninguna influencia. Y SI son mis problemas cómo me hace sentir a mí la situación, mi conducta y sus consecuencias, en definitiva, lo que depende de mí.

La definición del problema debe hacerse en **términos precisos, objetivos y claros** (sin valoraciones) Así como las metas que propondremos han de ser posibles y realizables. Una forma fácil de empezar a definir el problema es hacerse la pregunta: ¿qué puedo hacer yo para...?

2. Generar alternativas de respuesta.

Consiste en pensar en posibles soluciones para este problema. En este momento “*todo vale*”, cualquier alternativa que se nos ocurra puede ser válida, ya reflexionaremos sobre ella en el siguiente paso. Es importante generar muchas alternativas para un mismo problema, cuantas más se nos ocurran más probable es obtener una solución. Las alternativas tienen que ser concretas y distintas.



3. Elegir entre las alternativas.

Es importante tener en cuenta ciertos criterios a la hora de elegir.

- Deberán eliminarse, en primer lugar, las alternativas completamente irrealizables.
- La utilidad, el esfuerzo requerido, el bienestar que creo que me producirá la solución... de cada alternativa.
- Las consecuencias que cada alternativa puede tener tanto a nivel personal como social, así como en el resto de criterios elegidos. Puedes utilizar la tabla que encontrarás más adelante. Se trata de valorar los pros y los contras de cada una de las opciones en las que has pensado.

Una vez que hayas hecho esto verás que puedes combinar algunas alternativas para maximizar las ventajas y minimizar los inconvenientes, coger lo bueno de cada una. Pero... también existe la posibilidad de que tu elección no tenga los resultados esperados, por lo que tendríamos que volver a probar con otra alternativa.




4. Planificar la solución

Cuando hayas seleccionado la alternativa o combinación de alternativas que vayas a poner a prueba, tendrás que planificar también cómo, cuándo y dónde las pondrás en marcha. Para ello resultará útil dar respuesta a las siguientes preguntas:

- *¿Qué día llevaré a cabo la solución?*
- *¿Hasta qué día durará la puesta en marcha?*
- *¿Cómo lo haré?, ¿necesito algo o la ayuda de alguien?*

Por último y muy importante, una vez que hayas llevado a cabo la solución evalúa sus efectos para que puedas juzgar su eficacia y saber si puedes repetirla en el futuro o si debes cambiar alguna cosa o buscar una nueva solución. En este juicio debes tener muy presente que las soluciones no siempre son perfectas y en ocasiones tendremos que escoger la vía "menos mala". Evaluar bien te ayudará a aprender.

(ver tabla en la página siguiente)

| CONSECUENCIAS  | POSITIVAS  | | NEGATIVAS  | |
|---|---|---------------|--|---------------|
| | A corto plazo | A largo plazo | A corto plazo | A largo plazo |
| Alternativa 1 | | | | |
| Alternativa 2 | | | | |
| Alternativa 3 | | | | |
| Alternativa 4 | | | | |
| Alternativa 5 | | | | |
| Alternativa 6 | | | | |

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1-26. Palo Alto: Annual Reviews, Inc.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. G., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.). *Applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-79). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bello, A. y Crego, A. (2003). *Automanejo emocional. Pautas para la intervención cognitiva con grupos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Burns, D. (2014). *El manual de ejercicios para sentirse bien*. Barcelona: Paidós.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caprara, G. V. y Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 4, 275-286.
- Coccaro, E. (ed) (2003). *Aggression: Psychiatric Assessment and Treatment*. New York. Marcel Dekker.
- Davis, M., McKay, M. y Eshelman, E. R. (2009). *Técnicas de autocontrol emocional*. Madrid. Martínez Roca.
- D'Zurilla, T. y Goldfried, M. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Psychiatric*, 78, 107-126.
- Fernández-Abascal, E.G. y Palmero, F. (1999). Emociones y salud. En Fernández-Abascal E.G. y Palmero F. (Eds.), *Emociones y Salud* (pp. 5-17). Barcelona: Ariel.
- Garrido, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Goldstein, A., & Glick, B. (2001). Aggression replacement training: application and evaluation management. In Bernfeld, G., Farrington, D., & Leschied, A.W. *Offender rehabilitation in practice: Implementing and evaluating effective programs* (121 -148). Chichester, UK: Wiley Press.
- Graña, J. L. y Rodríguez, M. J. (2010). *Programa Central de tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores*. Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema* 23(1), 13-19.
- Kassinove, H. y Tafrate, R. C. (2002). *El manejo de la agresividad: Manual de tratamiento completo para profesionales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Keltner, D., Capps, L. M., Kring, A. M., Young, R. C., y Heerey, E. A. (2001). Just teasing: A conceptual analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 127, 229-248.
- Klosko, J. S. y Young J. E. (2001). *Reinventar tu vida*. Barcelona: Paidós Ibérica.

PICOVI

Programa de intervención en conductas violentas

- López, M. J., Garrido, V., Rodríguez, F. J., Paino, S. G. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema* 14, 155-163
- Maddux, J. E. (2002). Stopping the madness: Positive Psychology and the deconstruction of illness ideology and DSM. En Snyder C.R. & López S.J. (Eds). *Handbook of positive psychology* (cap. 2). New York: Oxford University Press.
- McKay, M. y Rogers, P. (2010). *Guía práctica para controlar tu ira*. Barcelona: Paidós.
- Meichenbaum, D. H. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum.
- Moreno, C.: Crash. Guía didáctica para el profesor. Cuadernillo para el alumnado. Programa Cine y Salud. Gobierno de Aragón. (http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Departamentos/Sanidad/AreasTematicas/SanidadCiudadano/SaludPublica/Publicaciones/ci.Publicaciones_Cine_salud.detalleDepartamento).
- Novaco, R. B. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Novaco, R. W., Ramm, M., & Black, L. (2000). *Anger treatment with offenders*. In C. R. Hollin (Ed.), *Handbook of offender assessment and treatment* (281-298). Chichester, UK: Wiley. Google Scholar.
- Ogloff, J. R. P. (2002). Identifying and accommodating the needs of mentally ill people in gaols and prisons. *Psychiatry, Psychology and Law*, 9, 1-33.
- Pérez, M. A., Redondo, M. y León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de motivación y emoción*. Volumen XI, 28 (<http://reme.uji.es/articulos/numero28/article6/article6.pdf>).
- Peterson, G. W. y Leigh, G. K. (1990). The family and social competence in adolescence. In Gullotta, T. P., Adams, G. R., and Montemayor, R. (eds.), *Developing Social Competency in Adolescence*. Sage, Newbury Park, CA, pp. 97-138.
- Peterson, C. y Seligman, M. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Polaschek, D. L. L. y Reynolds, N. (2000). Assessment and treatment: Violent offenders. In C. R. Hollin (Ed.), *Handbook of offender assessment and treatment* (415-432). Chichester, UK: Wiley.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer Loeber y Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Redondo, S. (2007). *Manual para el Tratamiento Psicológico de los Delinquentes*. Madrid: Pirámide.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE.
- Rosenberg, M. (2001). *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*. Encinitas, CA: Puddledancer Press. p. 212.
- Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Caba: Gran aldea editores. Materiales de trabajo disponibles en: http://www.cnvc.org/sites/cnvc.org/files/fundacion_guia_completa.pdf.

- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass
- Selby, E. A., Anestis, M. D., & Joiner, T. E., Jr. (2008). Understanding the relationship between emotional and behavioral dysregulation: Emotional cascades. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 593-611.
- Snyder, C.R. y López, S.J. (Eds.). (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Thalmann, Y. A. (2015). *Cuaderno de ejercicios para vivir la ira en positivo*. Barcelona: Terapias Verdes.
- Van Stappen, A. (2014). *Cuaderno de ejercicios de comunicación no violenta*. Barcelona: Terapias Verdes.
- Vidal, J.P. (2010). *50 ejercicios para comunicarte mejor con los demás*. Barcelona: Terapias Verdes.
- Vygotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Ward, T. y Brown, M. (2004). The good lives model and conceptual issues in offender rehabilitation. *Psychology, Crime and Law*, 10, 243-257.
- Waters, E. y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97.

Unidad 8. Mirando hacia adelante - Prevención de la violencia

U

I. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este programa de tratamiento es que los participantes al finalizarlo, sean menos proclives a actuar de forma agresiva y violenta. En ese sentido, el tratamiento en sí mismo es un programa de prevención de la recaída. Lo que mayormente justifica esta unidad es que la intervención se encuentra en su fase final y pronto sus participantes deberán manejarse con autonomía. Por tanto se trata ahora de favorecer una predisposición para auto-responsabilizarse y tomar decisiones encaminadas a mantener los logros conseguidos, incluyendo pedir ayuda. Todo ello a partir de y contando con las herramientas que se han proporcionado a lo largo de las sesiones.

Con esta unidad se cierra el programa de una manera circular. Aunque éste se estructura dividido "por temas", todos ellos se encuentran interrelacionados y se han reiterado o refrescado conceptos y estrategias en diferentes ocasiones. En este momento se trata de finalizar dando un sentido a todo lo realizado hasta ahora con vistas a "mañana mismo cuando ya no estemos aquí".

Es deseable que tras tantas semanas de intervención los participantes se sientan más seguros de sí mismos. 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. Y sobre todo también 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 múltiples habilidades para mejorar la capacidad global de auto-observación, de autocontrol y el desarrollo de respuestas alternativas a la violencia u a otras conductas contraproducentes. Por tanto se ha realizado un sobre-aprendizaje sobre una amplia variedad de situaciones posibles, encaminado a la generalización de las conductas apropiadas.

El primer paso para prevenir una recaída consiste en reconocer que esta es posible, posible para sí mismo. Algunos participantes considerarán que mientras "les dejen en paz", "no les provoquen" o "no les busquen las vueltas", entonces no habrá peligro de recaída. Otros por el contrario podrían pensar que tras el programa se "sienten fuertes" y que ya no van a volver "a la cárcel".

Para ello se explicará un modelo del proceso de recaída identificando sus componentes 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. Las últimas sesiones

se dedicarán a fomentar el pensamiento positivo como estrategia general para afrontar situaciones problemáticas, y se discutirán formas adecuadas de distracción para ayudar a sobrellevar las crisis personales.

Es la hora también del cierre de la intervención grupal. Antes de las actividades de despedida, se evaluarán los resultados relacionándolos con las expectativas iniciales y se planificará el seguimiento.

2. OBJETIVOS

- Ayudar a mantener y generalizar los logros obtenidos en el programa.
- Elaborar planes individualizados de prevención de recaída.
- Favorecer una actitud positiva como estrategia general de afrontamiento.

3. MARCO CONCEPTUAL

Los modelos de prevención de recaídas surgen en el contexto de los programas de tratamiento del alcoholismo y la drogadicción. El más conocido es el propuesto por **Marlatt y Gordon** (1985), que integra componentes situacionales, cognitivos y conductuales. Su sencillez y viabilidad explicativa ha favorecido su extensión a otro tipo de problemáticas, no solo de tipo adictivo (juego, obesidad...) sino también otras como el trastorno obsesivo-compulsivo, trastorno de pánico, depresión, esquizofrenia o agresiones sexuales (Marlatt y Wikiewicz, 2005).

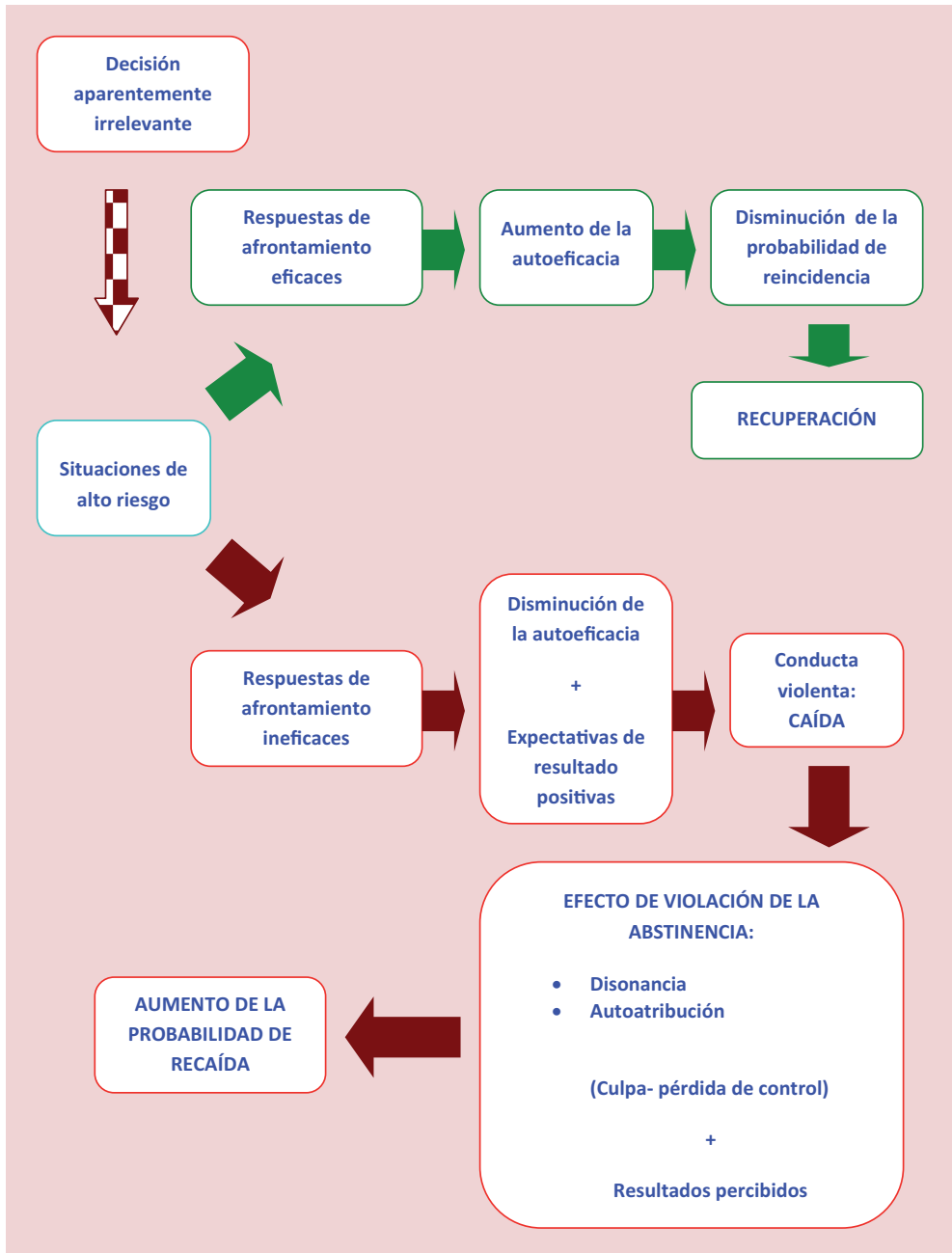
Para Marlatt y Gordon existen determinadas situaciones en las que es mayor la probabilidad de recaída. Que esta finalmente se produzca dependerá del modo en que la persona se enfrente a la situación. Las respuestas inadecuadas, en su caso el consumo de sustancias, son por tanto medios desadaptivos para afrontar situaciones en las que predomina la gratificación inmediata sobre la consideración de las consecuencias negativas a largo plazo.

Para que se produzca una recaída es necesario que previamente exista un periodo estable de no consumo o de no manifestación de la conducta problema³. A partir de entonces se inicia un proceso en el que intervienen múltiples variables, individuales y situacionales, que pueden conducir o no hacia una primera "caída" (lapso, fallo, desliz, resbalón...). Desde esta perspectiva se trata de analizar los posibles factores precipitantes y la adopción de medidas preventivas tempranas para dificultar o interrumpir el progreso hacia la recaída. Por tanto la propuesta de Marlatt no es solamente explicativa sino que además constituye un programa de intervención estructurado, en el que la caída se considera como una oportunidad de cambio.

En la figura 1 se incluye el diagrama descriptivo de este modelo. La intervención comienza con la identificación de *situaciones potenciales de alto riesgo* en las que un determinado individuo pueda probablemente encontrarse, tanto a corto como a largo plazo. Es frecuente que estas situaciones aparezcan inesperadamente, sin aviso previo. Marlatt y Gordon consideraron también el problema de *las decisiones aparentemente irrelevantes*, como decisiones que una persona toma sin ser claramente conscientes de las implicaciones que pueden tener de cara a una futura recaída. En definitiva son decisiones que determinan una exposición del sujeto a una situación de riesgo.

³ Desde el Modelo Transteórico de Prochaska y DiClemente, puede considerarse recaída un retroceso en cualquiera de sus fases.

Figura I. Modelo Cognitivo-Conductual de Prevención de Recaídas (Marlatt y Gordon, 1985)



Ante una de estas situaciones problemáticas se desplegarán una serie de comportamientos o respuestas de afrontamiento, que pueden ser eficaces o ineficaces. Las primeras contribuyen al desarrollo del segundo de los conceptos básicos del modelo, la *expectativa de autoeficacia*. Se define como el grado en el que un individuo se siente confiado y capaz para desarrollar una determinada conducta en una situación específica (Bandura, 1977). Cuanto mayor sea el nivel de autoeficacia menor será el riesgo de recaída, por lo que el afrontamiento exitoso de una situación de riesgo retroalimenta esta expectativa.

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 alternativas adecuadas en el repertorio de conducta del individuo, o bien por tenerlas bloqueadas o inhibidas por miedo, ansiedad, ira u otras emociones que la propia situación induce. Ante una respuesta poco exitosa disminuye la expectativa de autoeficacia.

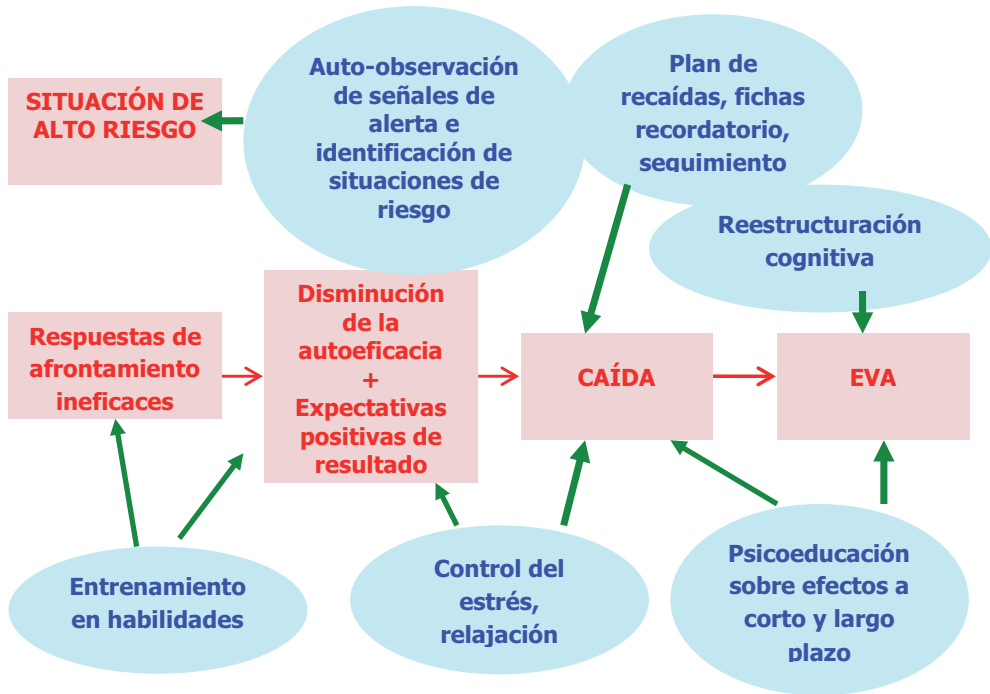
La probabilidad de lapso o caída es mayor si junto a una baja expectativa de control, aparecen expectativas o anticipación de posibles resultados positivos inmediatos derivados de la conducta inadecuada. Es decir si se anticipa una recompensa o un beneficio.

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, la ira por ejemplo, el fallo producirá una *disonancia* entre esa conducta y la auto-imagen sobre uno mismo como persona en recuperación. 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.

Como ya se ha señalado el modelo de prevención de recaídas prevé estrategias de intervención en cada una de sus fases (Larimer, Palmer y Marlatt, 1999):

- Habilidades de afrontamiento de situaciones de riesgo: control del estímulo, identificación de situaciones, entrenamiento en habilidades, autorregistros, control de estrés, resolución de problemas por partes, etc.
- Reestructuración cognitiva - pensamientos alternativos para el consumo, valoración de consecuencias inmediatas y lejanas, auto-atribuciones de responsabilidad, conceptualización del fallo como oportunidad...
- Cambio del estilo de vida.

Figura 2. Estrategias básicas de intervención en el modelo de P.R. (Marlatt y Gordon, 1985).



Fuente: [slideshare.net](https://www.slideshare.net)

3.1. Clasificación de las situaciones de recaída

La recaída es más probable que ocurra cuando el individuo siente que no tiene suficientes recursos para manejar una determinada situación. En general en los trabajos sobre adicciones se han señalado una serie de categorías primarias de situaciones de alto riesgo (Luengo, Romero y Gómez-Fraguela, 2001), que igualmente pueden ser representativas en el comportamiento violento:

- Acumulación de estrés por acontecimientos vitales positivos o negativos.
- Estados emocionales negativos, como depresión, aburrimiento, ansiedad, ira, confusión.
- Exposición a situaciones anteriores relacionadas con la conducta problema.
- Ansiedad social.
- Negación de la existencia de un problema o fracaso en la forma de solucionarlo.
- Efecto bola de nieve o problemas que se complican hasta desbordar la capacidad de afrontamiento.
- Disminución de la vigilancia cognitiva y racionalización de la conducta de aproximación. Por ejemplo tratar de ponerse a prueba, tener un falso sentido de seguridad.

Marlatt (1985) ha propuesto una taxonomía de ocho precipitantes de recaídas, en la que distingue dos grandes grupos: ambientales-intrapersonales e interpersonales. Las cinco categorías de carácter personal son enfrentarse a un estado emocional negativo (por ejemplo frustración-ira), malestar físico, poner a prueba el control personal, ceder a las tentaciones y tratar de potenciar un estado emocional positivo. Los tres determinantes interpersonales son los conflictos de relaciones, la presión social y el deseo de incrementar estados emocionales positivos como la alegría o la excitación en un contexto social.

3.2. Reformulación del modelo

Es un hecho que los terapeutas a menudo se enfrentan con recaídas tras prolongados periodos de auto-control. Esta situación descorazonadora encuentra difícil acomodo en los modelos explicativos, siendo uno de los motivos por el 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). Basado en la Teoría del Caos, sus autores reconocen grandes dificultades en la predicción del comportamiento, señalando que un cambio aparentemente insignificante en un factor de riesgo puede desencadenar un proceso en espiral de recaída. El uso de estrategias de afrontamiento efectivas, por tanto, no puede garantizar un incremento de la autoeficacia y mantenimiento de los logros, aunque en conjunción con el apoyo social funcional, el afecto positivo y las expectativas de negativas de refuerzo a largo plazo pueden en gran medida mejorar su probabilidad. Metafóricamente la capacidad de autocontrol y la fuerza de voluntad, se pueden entender como un músculo psicológico sujeto a la fatiga (agotamiento psicológico) y también a su acondicionamiento.

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 (Marlatt y Witkiewitz, op. cit). (ver figura 3 en la página siguiente)

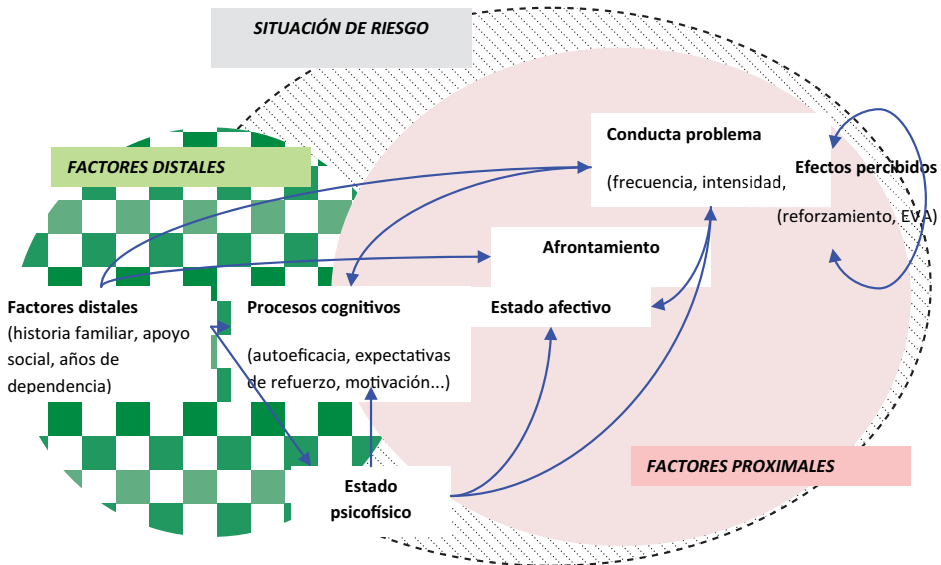
Es importante añadir que la valoración sistemática de la gran mayoría de los factores considerados por el modelo dinámico, configuran herramientas de predicción de riesgo de conducta violenta como es el HCR-20 (Webster, Douglas, Eaves y Hart, 2005).

3.3. Estrategias de afrontamiento

Litman ha señalado cuatro estrategias fundamentales de afrontamiento en situaciones riesgo de recaída (Litman, Stapleton, Oppenheim, Peleg, y Jackson, 1984):

- Pensamiento positivo.
- Pensamiento negativo (centrado en las consecuencias negativas del consumo y la recaída).

Figura 3. Modelo Dinámico de Recaída. (Witkiewitz y Marlatt, 2004).



- Evitación de situaciones/distracción.
- Búsqueda de apoyo social.

A partir de autoinformes y entrevistas encontró diferencias entre aquellos que reincidieron y los que no al finalizar un tratamiento. Si bien inicialmente las habilidades de afrontamiento eran similares entre unos y otros, progresivamente los que no recayeron aumentaron sus estrategias de pensamiento positivo y la evitación/distracción, mientras que los segundos utilizaron principalmente el pensamiento negativo. De este modo el predominio del pensamiento positivo constituye un buen factor predictor de éxito y su desarrollo un objetivo de los programas de intervención.

Otros autores como Linehan (2003) en el campo del tratamiento del trastorno límite, además de señalar el papel de los sentimientos negativos, como un miedo generalizado a fracasar o un sentimiento global de tener derecho a esta enfadado con el mundo, 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. Estas se concretan en métodos de distracción, proporcionarse estímulos positivos, mejorar el momento, pensar en pros y contras, así como en ejercicios de respiración y de conciencia plena. Marlatt en sus últimas aportaciones también 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, op. cit., Bowers, Chawla y Marlatt, 2011).

4. DESARROLLO DE LAS SESIONES

4.1. Mantener el cambio (1 sesión)

Presentación del modelo de prevención de recaídas. Anexo 1.

Tarea entre-sesiones: plan de recaídas (preliminar). Anexo 2.

4.2. Situaciones de riesgo, señales de alarma y Plan Individual de Prevención (3 sesiones)

Recordatorio del modelo de prevención de recaídas. Anexo 3.

Actividad 1. Identificación de situaciones de riesgo y señales de alarma. Anexo 4.

Actividad 2 y tarea entre-sesiones. Preparando un plan de prevención. Anexo 5.

4.3. Pensar en positivo (1-2 sesiones)

Actividad 3. De negativo a positivo. Anexo 6.

Actividad 4. Distraer la mente. Anexo 7.

Actividad 5. Imaginación guiada. Anexo 8.

Tareas entre-sesiones: lecturas motivacionales. Anexos 9 y 10.

4.4. Valoración del programa y sesión de despedida (1 sesión)

Cuestionario de valoración. Anexo 11.

4.1. Mantener el cambio

Objetivos:

- Reconocer que la recaída es posible.
- Explicar el modelo de prevención de recaídas.
- Diferenciar entre lapso (caída) y recaída.
- Entender el lapso como una oportunidad para afianzar el cambio.

El primer paso para prevenir una caída/recaída es reconocer que esta es posible. Empezaremos por tanto lanzando esta cuestión al grupo, preguntando a cada participante el grado en que piensa si en un futuro más o menos próximo, puede encontrarse en riesgo de volver a comportarse de forma violenta:

Vamos a volver a recordar situaciones en las que en el pasado perdimos el control y nos comportamos de forma violenta o estuvimos a punto de hacerlo. Pensad en situaciones muy concretas y anotadlas brevemente, cuantas más mejor. (Se dejan unos minutos, estas situaciones serán utilizadas posteriormente en otras sesiones).

Y ahora nos gustaría que pensarais en mañana, cuando ya no estéis aquí, y en si os volvierais a encontrar en situaciones parecidas a las que habéis escrito... ¿Creéis que sería probable que os comportarais de la misma forma? ¿Cuánto?

Presumiblemente sus respuestas harán referencia a posibles situaciones (y condiciones) en las que se pudieran encontrar, a evitación de las mismas, a poner en práctica lo que se ha aprendido, a buscar ayuda en caso necesario... Todo ello nos servirá como pretexto para introducir el modelo cognitivo-conductual de Marlatt y explicar cómo se pueden producir las recaídas.

Volver a encontrarnos en situaciones complicadas es algo previsible y también normal. Y se puede hacer algo porque... sabemos, hemos aprendido y hay alternativas...

Vamos a refrescar la memoria apoyándonos en un gráfico.

A continuación se explica diagrama del modelo de Prevención de Recaídas (**anexo I**, basado en Graña y Rodríguez, 2010), principalmente a través de los ejemplos, solicitando al grupo que lo enriquezcan con otros ejemplos más. Es posible que el concepto efecto de violación de la abstinencia, por su terminología, sea el que más problemas pueda causar.

Muchas veces hemos hablado de que en el pasado, cuando habéis perdido el control os habéis sentido culpables, arrepentidos, desanimados... y también hemos visto que habéis usado mecanismos de defensa o justificaciones... ¿Recordáis alguno?

- La culpa es del otro.*
- Sucedió algo desafortunado y perdí el control de mi vida.*
- Se me fue la olla.*
- Había un motivo poderoso.*
- Estaba deprimido...*
- No ha sido para tanto.*

Llamamos efecto de violación de la abstinencia a la forma de reaccionar cuando fallamos, cuando rompemos la regla de manejar o controlar nuestra ira o agresión.

Si cometemos un resbalón experimentaremos sensaciones desagradables, como la culpa, la vergüenza o la rabia hacia nosotros mismos. Para salir de ahí podemos hacerlo de dos modos. Uno bueno y otro malo, como ya sabemos.

¿Cuál es el malo? Efectivamente, mediante las justificaciones y los mecanismos de defensa. Pero además es malo pensar que está todo perdido y no hay vuelta atrás, que nunca seré capaz de vivir sin violencia, que hay algo malo dentro de mí...

¿Cuál es el camino bueno?...

Junto a los participantes los terapeutas recordarán habilidades, estrategias y recursos aprendidos durante el programa que pueden ser utilizados en cada fase del proceso de recaída. De este modo se insistirá en entender el lapso (caída, fallo, desliz, resbalón...) como una oportunidad sabia para aprender de los errores, tal y como se venido haciendo a lo largo de todo el programa. Junto a esto se insistirá también en la importancia de confiar en sí mismos (autoeficacia).

Finaliza la sesión presentando la tarea entre-sesiones incluida en el **anexo 2**, en la que se repasan algunos conceptos y se prepara un primer boceto de un plan de prevención de recaídas.



Ideas/recomendaciones

Es importante que los participantes comprendan que la posible caída y posterior recaída forma parte de un proceso bidireccional. En cada una de sus fases se pueden tomar decisiones y utilizar recursos personales para detenerlo. Es más útil comprender que esto es así, que insistir en definiciones puramente teóricas de los conceptos del modelo. En el anexo 3 se incluye un gráfico simplificado del modelo para facilitar su comprensión y repaso.

El modelo de prevención de recaídas fue elaborado dentro del ámbito del tratamiento de las adicciones y en este un lapso normalmente se refiere a un nuevo consumo. Sin embargo en el ámbito del comportamiento violento el lapso debe ser considerado desde fases más tempranas. Por ejemplo y de acuerdo con la conceptualización del programa CALM (Vinogron, Van Dieten y Gouzas, 1997):

Lapso

1. Sentirse furioso y pensar en actuar de forma agresiva/violenta con alguien, sea física o verbalmente.
2. Fantasear con ponerse verbal o físicamente violento.

Recaída

1. Agredir a alguien, verbal o físicamente.
2. Sentirse furioso y actuar violentamente sobre objetos, propiedades o sobre mascotas u otros animales.
3. Volver a un estilo de vida violento, abandonando la idea de mantenerse bajo control.

4.2. Situaciones de riesgo, señales de alarma y plan de prevención

Objetivos:

- Identificar situaciones de riesgo y señales de alerta.
- Elaborar un plan individual de prevención de recaída.

Actividad I: identificación de situaciones de riesgo y señales de alerta

Comenzamos la sesión realizando un breve recordatorio del modelo de prevención de recaídas, destacando nuevamente la diferencia entre caída y recaída propiamente dicha. Puede utilizarse para ello el **anexo 3**, con un esquema más sencillo y resumido (Bowens et al., op. cit. p. 135). Insistiremos en la importancia de mantener una buena expectativa de autoeficacia. Para ello nos serviremos de la tarea entre-sesiones, comentando la primera parte relacionada con los mitos sobre la recaída.

Podemos acompañarlo con una metáfora e introducir el primer objetivo de la sesión: identificar situaciones de riesgo y señales de alerta.

Imaginad un pequeño barco de pesca. Como todos los días ha salido a echar las redes y probar si hay mejor suerte. El patrón del barco y su tripulación asume que el trabajo no está libre de riesgos. Y hoy parece que puede ser un día complicado. El temporal que se anunciaba se está adelantando. ¿Qué deben hacer?

La respuesta más lógica y probable es recoger las redes y volver a puerto.

¿Hay señales a las que se puede estar atento para no tomar la decisión de volver a puerto demasiado tarde?

¿Y al llegar a puerto qué debe hacer el patrón y la tripulación? Efectivamente, amarrar el barco. ¿Pero es suficiente con hacerlo como siempre o hay que tomar alguna precaución más?

Este ejemplo nos sirve para aplicarlo al proceso de recaídas. Hay situaciones o eventos que sabemos que nos pueden resultar complicados de manejar, lo sabemos porque nos ocurrió en el pasado, porque les ocurrió a otros o porque podemos prever que será así aunque nunca nos haya ocurrido. A estas situaciones las llamaremos de alto riesgo.

Normalmente suelen “aparecer” también señales de aviso antes de cometer un fallo, unas son directas y evidentes como las advertencias de personas que se preocupan por nosotros, y otras veces un poco más confusas, como cambios en nuestro estado de ánimo y cambios en las cosas que hacemos. Hay que estar atento igual que hace el patrón cuando observa las olas y el viento. Las llamaremos las señales de alerta.

Por ejemplo. A veces uno empieza a sentirse irritado por cualquier cosa, hasta incluso parece que buscamos detalles, defectos... cualquier motivo para dar salida a esa irritación. A veces nos pasa hasta con cosas que no nos afectan directamente y que no tienen gran importancia, como una persona distraída que se choca con alguien, un conductor de autobús que se le olvida abrir la puerta para que alguien salga... Si te pasas el día así de enojado... ¿no será que te pasa algo?

Como nuestros pescadores han hecho, en ocasiones es necesario tomar medidas más firmes o echar más amarres para sujetar bien el barco. ¿Qué ocurriría además si los cabos no estuviesen bien conservados?

A continuación proseguimos con la tarea entre-sesiones anterior, comentando brevemente los diferentes tipos genéricos de situaciones de riesgo (apartado 2, ver cuadro recomendaciones). Pasamos después a pedir a los participantes pongan en común la parte final de su tarea. El grupo hará aportaciones a cada exposición para complementar tanto la identificación de señales de alerta como las posibles alternativas de respuestas adaptativas y no adaptativas.

Como próxima tarea entre-sesiones se propone continuar con la exploración de posibles situaciones de riesgo, señales de alerta (**anexo 4**) y con la elaboración de planes de acción (**anexo 5**), esta vez de forma algo más detallada. Alternativamente el anexo 4 puede emplearse como actividad de la propia sesión.



Ideas/recomendaciones

A lo largo del programa se habrá hablado en multitud de ocasiones de factores y situaciones de riesgo. Puede resultar ahora repetitivo pero a la vez constituye una oportunidad para valorar el realismo de las situaciones aportadas durante estas sesiones y si los participantes dejan de lado factores o señales que como terapeutas nos resultan relevantes para cada caso. Como complemento a la clasificación de las situaciones de riesgo que se ha mostrado a los participantes en el anexo 1, se incluye a continuación las señaladas en el programa CALM (Vinogron et al., op. cit.):

Situaciones internas de riesgo:

1. Estados emocionales negativos: culpa, depresión, aburrimiento o preocupación.
2. Estados físicos negativos: enfermedad, lesiones, fatiga, dolor de espalda o de cabeza.
3. Impulsos y tentaciones: fantasías violentas o fantasías de venganza.

Situaciones externas de riesgo:

1. Relaciones con otras personas que implican malestar (pareja, familia, amigos, empleados, policía).
 - Interacciones que conducen a sentimientos de celos, frustración, ira.
 - Lugares donde es probable que surja el conflicto.
2. Críticas, burlas, humillaciones procedentes de compañeros o personas en posición de autoridad.
 - Insultos, motes, provocaciones y presiones para actuar violentamente.
 - Lugares donde es probable que esto ocurra.
3. Deseos de controlar o manipular: personas que no aceptan hacer lo que te propones que hagan.
4. Uso o abuso de sustancias y lugares donde se consumen o se encuentran disponibles.

La diferenciación entre situaciones de riesgo y señales tempranas de alerta no siempre es sencilla, puesto que un mismo factor puede ser una u otra. Conviene por tanto dar más importancia a fomentar un estado de auto-observación sin entrar en discusiones de concepto. Puede resultar difícil para algunos participantes identificar o describir de forma muy específica sus propias señales de alerta. Para facilitararlo, además de ejemplificarlo (*empecé a beber, a comprar lotería, tomaba seis cafés al día, no salía del gimnasio, estaba siempre obsesionado con vengarme, llevaba la misma ropa todos los días...*) se incluye en el anexo 4 un cuestionario que puede utilizarse dentro de la sesión o como tarea entre-sesiones.

Actividad 2. Preparando planes de prevención

En estas sesiones se pondrán en común y perfeccionarán los planes individuales de prevención de recaídas que han sido preparados por los participantes entre-sesiones. Antes de comenzar recalcaremos nuevamente la importancia de estar preparados para lo que pueda pasar.

En la sesión de hoy vamos a analizar entre todos los planes de acción que cada uno de vosotros ha diseñado para hacer frente a una situación concreta. Tener un plan es bueno porque:

- No siempre es posible evitar situaciones de riesgo o estas aparecen sin que nos lo proponamos.
- 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.

Para que estos planes sean más eficaces tienes que practicar y esforzarte un poco para que sean claros, concretos, realistas y viables...

A continuación se ponen en común cada uno de los planes de prevención. Esta sesión se repetirá con nuevas situaciones y nuevos planes, manteniendo el modelo del anexo utilizado como tarea entre-sesiones.



Ideas/recomendaciones

La elaboración de planes de actuación además de ser útiles para el interno, nos proporciona una oportunidad para valorar el programa que venimos desarrollando y su impacto tanto en el grupo como en cada uno de los participantes. Tendremos una nueva oportunidad para apreciar si existen cambios en el sistema de valores, en actitudes y creencias, así como en la predisposición para utilizar las habilidades y herramientas puestas a disposición. Como terapeutas ajustaremos los planes elaborados. Es conveniente repetir estas sesiones hasta que los participantes adquieran suficiente destreza en la previsión de situaciones de riesgo, identificación de señales tempranas y elaboración de estrategias de acción con uso de alternativas adecuadas. Es importante prestar suficiente atención a las personas y recursos que indiquen como posibles puntos de apoyo, solicitando expresamente qué es lo que esperan conseguir de ellos y sin olvidar el apoyo de tipo emocional.

4.3. Pensar en positivo

Objetivos:

- Fomentar el pensamiento positivo como estrategia general de afrontamiento.
- Considerar los aspectos positivos y negativos de las distintas formas de actuar para tolerar el malestar.
- Cerrar la intervención grupal promoviendo la auto-responsabilización y el sentimiento de auto-eficacia.

En esta última sesión del programa trataremos de fomentar una posición personal basada en pensamiento positivo como estrategia general para conducirse en la vida. El papel del participante debe ser activo a la hora de mantenerse alejado de la violencia, en lugar de pasivo esperando que "le dejen tranquilo" o que las cosas no le vayan mal. Remarcaremos que esas cosas no siempre sucederán como se espera y que siempre habrá problemas que resolver.

Evitar situaciones de riesgo es una buena alternativa, al menos para comenzar. Podremos evitar:

- Encontrarnos con ciertas personas.
- Ir a determinados lugares.

- Realizar algún tipo de actividades.
- Hablar de cierto tipo de cosas.
- Pensar en pasados o futuros asuntos que puedan aumentar nuestra ira.

Sin embargo siempre nos podremos encontrar con situaciones inesperadas, o con que las cosas no ocurran como a nosotros nos gustaría, o con que no podamos conseguir lo que deseamos inmediatamente...

Debemos por tanto aprender también a aceptar la vida como viene en un momento dado. Esto no significa que nos guste, ni que nos crucemos de brazos sino que debemos actuar con inteligencia. Es decir "sin echar piedras a nuestro propio tejado" o "sin echar más leña al fuego".

La vida no está exenta de frustraciones y dolor. Centrarse sólo en lo mal que están las cosas no ayuda, a la larga nunca funciona. Pensar en positivo es una buena herramienta para afrontar los problemas.

Actividad 3. De negativo a positivo (basado en Mosquera, 2004)

Este ejercicio pretende aumentar el mantenimiento del cambio promoviendo una actitud positiva. Para ello se transforman pensamientos negativos en positivos, de manera similar a como se hizo en unidades anteriores. Para ello se evitarán pensamientos catastrofistas, de todo-nada, centrados en la culpa... En el **anexo 6** se han incluido algunos ejemplos de pensamientos negativos. Cada participante debe sustituirlo por un pensamiento en positivo y repetir el procedimiento con nuevos ejemplos que él mismo proporcione.

Actividad 4. Distraer la mente

En ocasiones es necesario tomarse un tiempo para resolver los problemas. Cuando estos perduran y se convierten en situaciones críticas también conviene contar con estrategias de distracción para mejorar en lo posible el "aquí y ahora". En esta actividad recordaremos y comentaremos algunas de las ya conocidas por los participantes y añadiremos algunas más (a partir de Linehan op. cit). En el **anexo 7**, se muestran las alternativas que figuran a continuación y se solicita a cada participante sus ejemplos concretos en cada una de ellas.

- Realizar actividades que nos distraen: *hacerse un café, ir a hacer la compra, arreglar algo...*
- Pensamientos distractores: *contar hasta diez...*
- Ayudar a los demás: *cuidar a los demás nos hace sentir bien, haciendo un regalo...*
- Comparar nuestra situación con otras: *con gente que está en la misma situación o peor, que han resuelto bien las cosas...*
- Proporcionarse estímulos positivos: *comprarse algo, escuchar música, cocinar, acariciar la mascota...*
- Relajarse: *ir a la piscina, darse un masaje, respirar...*
- Sonreír: *cambiar la expresión facial, mirarse al espejo...*
- Organizarse: *hacer las cosas por partes, darse tiempo...*
- Pensar en los pros y los contras: *ver lo bueno de lo malo...*
- Imaginar cosas agradables: *resolviendo bien las cosas, recordar a alguien querido...*



Ideas/recomendaciones

A los participantes no les resultará extraño el uso de estas alternativas de distracción. Probablemente las haya utilizado en el pasado, también como formas de superar el aburrimiento, ¿pero han sido estrategias adecuadas? El terapeuta además de solicitar y proponer ejemplos que sean significativos para cada participante, señalará como contrapunto alternativas no saludables que no hacen más que agravar el problema. Por ejemplo, consumir drogas o alcohol *para relajarse*, conducir a gran velocidad o gastar dinero en máquinas tragaperras *para estimularse*, no querer pensar en los problemas *para distraerse*, fantasear con una venganza para sentirse mejor. Muchas de estas situaciones se encuentran incluidas en el anexo 4, cuestionario de señales de alarma, que de nuevo pueden recordarse.

Actividad 5. Imaginación guiada

Completaremos la actividad anterior dirigiendo una visualización guiada, ejemplo del último de los recursos propuestos (imaginar cosas agradables). Además de ayudar a “parar” serán útiles también para mejorar la auto-conciencia. En el **anexo 8** se incluyen dos ejemplos.

Con esta actividad y con las siguientes lecturas motivacionales finaliza el programa de intervención, intentando mantener el ambiente positivo que se espera haber conseguido a lo largo de las sesiones.

Tarea entre-sesiones

Como tarea entre las últimas sesiones se han escogido dos textos motivacionales, relacionados con la auto-responsabilización en los procesos de cambio. El primero de ellos “La casa imperfecta” (**anexo 9**) procede de la página www.laculpaesdelavaca.com, en la que pueden encontrarse muchos otros textos. En este se destaca la conveniencia de mantenerse alerta, no dejarse llevar y actuar en el presente para no tener que reaccionar en el futuro para corregir lo que no está bien.

El segundo texto, *Obstáculos*, pertenece a Jorge Bucay (**anexo 10**) y según indica en su introducción está planteado como una meditación guiada “para explorar las verdaderas razones de nuestros fracasos” (Cuentos para pensar. Ed. RBA, 2016).

4.4. Valoración del programa y sesión de despedida

Objetivos:

- Dar y recibir feedback sobre el programa, la participación y los efectos percibidos.
- Planificar sesiones de seguimiento.
- Cerrar formalmente el programa.

En el **anexo 11** se incluye un modelo de cuestionario de evaluación del programa, para ser respondido de manera individual y anónima. Conviene por tanto entregarlo junto con un sobre al finalizar la sesión previa.

PICOVI

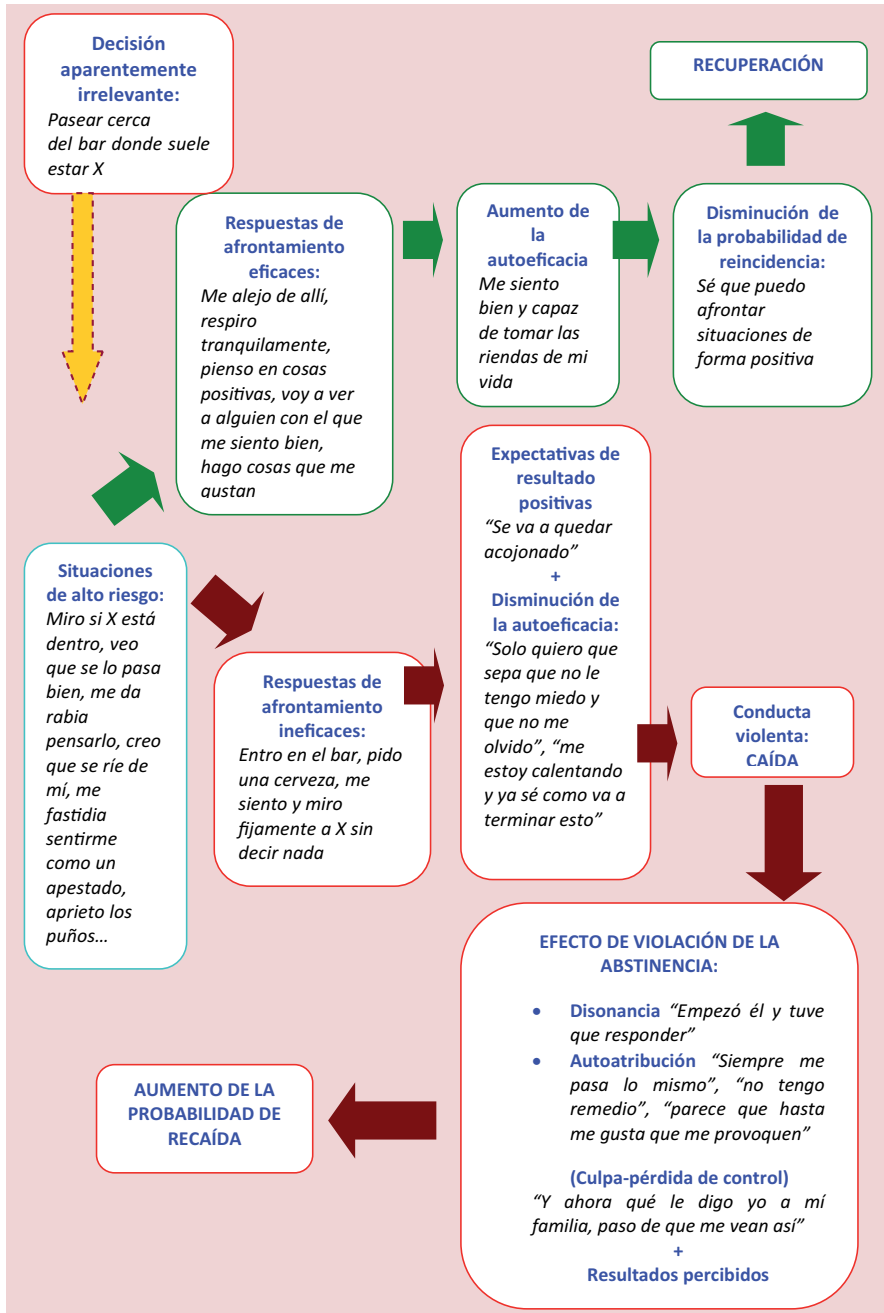
Programa de intervención en conductas violentas

Esta herramienta es un complemento de la valoración que los participantes realizarán durante la sesión de despedida, en una ronda de valoración en la que reciben también el feedback de sus compañeros y por parte de los terapeutas.

En esta última sesión se planificarán las próximas sesiones de seguimiento. Es importante que esto llegue a realizarse puesto que constituye una actividad más en el proceso de prevención de recaídas.

5. ANEXOS

Anexo I. Modelo de prevención de recaídas



Anexo 2. Tarea entre-sesiones

¿Estás de acuerdo?

La recaída es:

- Señal de pobre voluntad
- Señal de fracaso del tratamiento
- Impredecible e inevitable
- Destruye y anula los cambios positivos logrados
- La ausencia de recaída garantiza un éxito en la recuperación

Como hemos visto durante la sesión de hoy es muy probable que algún día nos encontremos ante una situación de riesgo. Estas pueden ser:

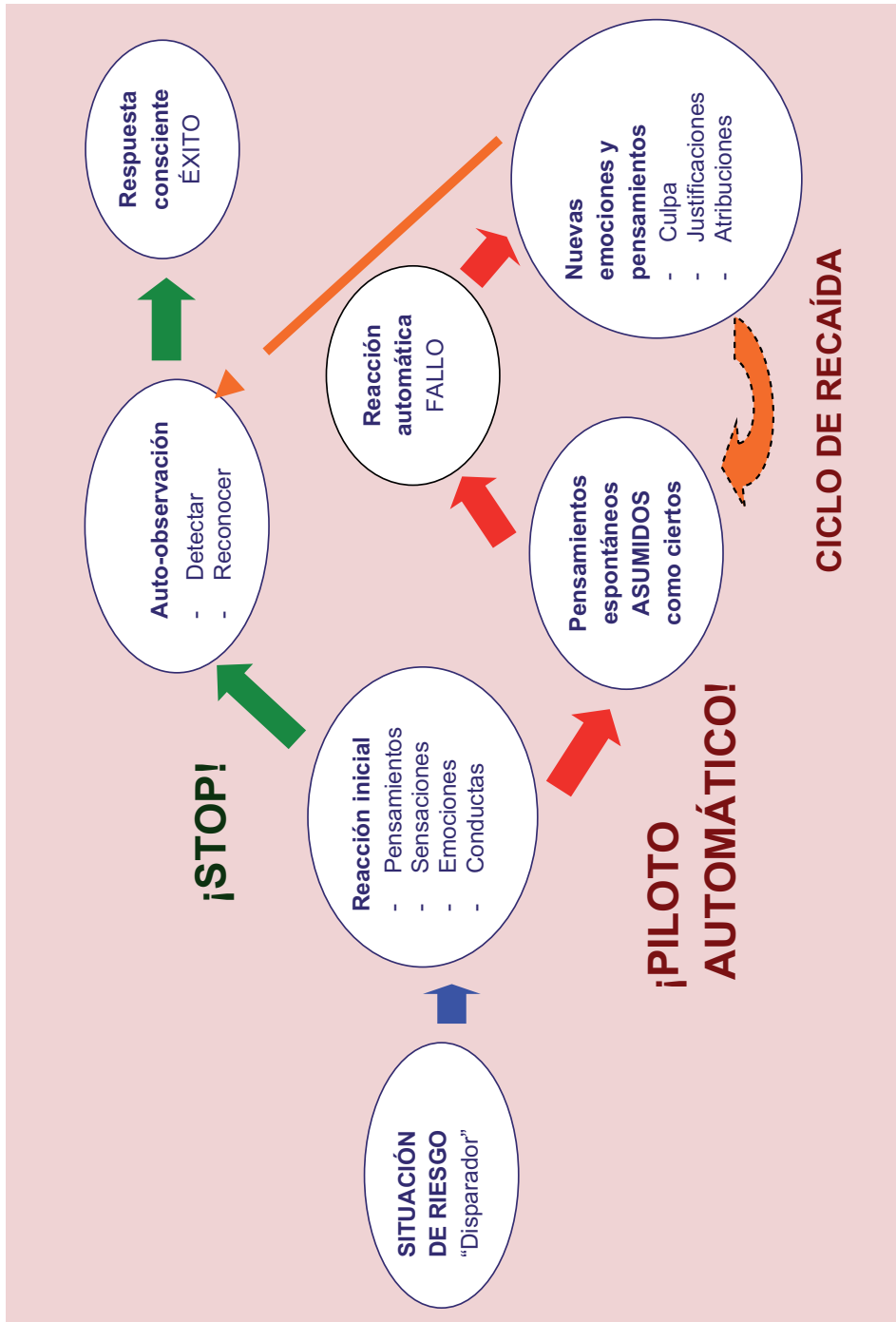
- **Situaciones inesperadas.** Por ejemplo, te encuentras con alguien con el que tuviste un problema
- **Situaciones que uno mismo busca,** a veces sin ser muy consciente de ello
- **Situaciones emocionales,** si te sientes triste, enfadado con el mundo, frustrado, aburrido...
- **Situaciones personales y de la vida diaria,** como no tener trabajo, tener deudas, recibir presiones de otros...

Hay que estar preparado y confiar en nuestra propia capacidad para afrontar cualquier tipo de situación. Y si hace falta pedir ayuda.

De tus posibles situaciones de riesgo que has reconocido durante la sesión, escoge la que más te preocupe y completa los siguientes puntos.

- ❖ Descríbela con más detalle:
- ❖ Ahora trata de recordar si ocurrió algo, interno o externo, que de alguna manera te estaba avisando de que podía ocurrir lo que finalmente ocurrió (por ejemplo, *llevaba varios días obsesionado*):
- ❖ Qué podías haber hecho para parar a tiempo, sabiendo lo que ahora sabes:
- ❖ Quién te podría ayudar hoy si te enfrentaras a una situación similar:

Anexo 3. El ciclo de la recaída



Anexo 4. Cuestionario de señales de alerta

A continuación tienes una serie de señales que pueden avisarte de que las cosas no van del todo bien. Son alertas para que puedas tomar decisiones adecuadas. Algunas de estas señales son más o menos frecuentes y les ocurre a otras personas en situaciones parecidas a las tuyas. Otras señales son menos comunes, por eso al final encontrarás espacios para que escribas las tuyas propias.

Piensa con calma en cada una de ellas y anota en la segunda columna si esto te ocurrió alguna vez. A continuación descríbela con tus propias palabras para que te podamos entender mejor.

Por ejemplo. "No me podía concentrar". *¿Te ha pasado? Sí, era incapaz de terminar nada, me sentaba a ver la televisión y no paraba de cambiar canales, casi ni me daba cuenta de lo que había, me levantada daba vueltas...*

| SEÑALES TEMPRANAS DE ALERTA | ¿ME HA PASADO? | DESCRIBE LA SITUACIÓN |
|---|----------------|-----------------------|
| 1. Me sentía nervioso sin saber muy bien por qué. | | |
| 2. Empecé a comer más o menos de lo habitual. | | |
| 3. Dejé de tomar medicación. | | |
| 4. Bebía más de la cuenta. | | |
| 5. Me sentía deprimido. | | |
| 6. Interpretaba casi todo como una provocación. | | |
| 7. Me sentía solo y aislado. | | |
| 8. Tomé o abusé de drogas para calmarme. | | |
| 9. Gastaba más dinero de la cuenta. | | |
| 10. Me sentía enfadado con el mundo. | | |
| 11. Creía que podía controlarlo todo. | | |
| 12. Pensaba a menudo que alguien estaba en mi contra. | | |
| 13. Me sentía aburrido. | | |
| 14. Me sentía irritado por cualquier cosa. | | |
| 15. Pensaba a menudo en "ganar la pelea". | | |

| SEÑALES TEMPRANAS DE ALERTA | ¿ME HA PASADO? | DESCRIBE LA SITUACIÓN |
|---|----------------|-----------------------|
| 16. Pensaba a menudo en que la vida es injusta conmigo. | | |
| 17. Discutía con la familia. | | |
| 18. Tenía sueños intensos relacionados con peleas, delitos, recaídas... | | |
| 19. No quería pensar en los problemas. | | |
| 20. Me sentía muy, muy alegre... eufórico. | | |
| 21. Me molestaba por todo. | | |
| 22. Conducía a gran velocidad. | | |
| 23. Actuaba sin pensar. | | |
| 24. No quería tener obligaciones. | | |
| 25. Pensaba a menudo en la muerte. | | |
| 26. Descuidaba mi aspecto personal. | | |
| 27. Dejé de hacer cosas interesantes. | | |
| 28. Me sentía descontrolado. | | |
| 29. Sentía que me estaba volviendo loco. | | |
| 30. Me costaba mucho dormirme. | | |
| 31. Pensaba que las personas me miraban o hablaban de mí. | | |
| 32. | | |
| 33. | | |
| 34. | | |
| 35. | | |

Anexo 5. Preparando un plan



Escoge o señala otra 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?

Anexo 6. De negativo a positivo

Estar siempre centrado en lo mal que están las cosas, en lo que no funciona, en lo que falta, no ayuda y a la larga nunca funciona. Aunque no se trata de vivir como si estuviésemos en un mundo de rosas, pensar en positivo te facilitará las cosas y las relaciones con los demás. En este ejercicio podrás practicar un cambio inteligente en tu forma de pensar. En la columna de la izquierda tienes algunos ejemplos de pensamientos negativos y espacios para que escribas otros que se te ocurran. En la columna de la derecha debes escribir un pensamiento alternativo en positivo, como se ha hecho en las primeras filas.



| PENSAMIENTO NEGATIVO | PENSAMIENTO ALTERNATIVO |
|--|--|
| 1. Ya me he encontrado bien antes, no puede durar mucho... | Sé que tengo que estar alerta para no fallar y sé que lo puedo conseguir, estoy orgulloso de querer seguir adelante... |
| 2. Si me dejan en paz, no habrá problemas... | |
| 3. Siempre me pasa lo mismo, caigo en el mismo error... | No siempre, hay veces que he manejado bien la situación y me he sentido bien... |
| 4. Si estoy triste puedo tener un ataque de rabia incontrolable... | |
| 5. No puedo mostrar como me siento porque pareceré débil... | |
| 6. Hay algo en mí que no funciona... | |
| 7. Si estoy alegre me puedo descontrolar totalmente... | |
| 8. Muchas palmaditas en la espalda pero al final todo el mundo va a lo suyo... | |
| 9. | |
| 10. | |
| 11. | |
| 12. | |
| 13. | |
| 14. | |
| 15. | |

Anexo 7. Distraer la mente

No afrontar los problemas no es una buena solución. Evitar nuestros sentimientos dolorosos tampoco lo es. Ya lo hemos visto. Sin embargo en ocasiones conviene tomarse un respiro o hacer algo para rebajar la tensión y poder así pensar con más claridad. Hacemos eso para ayudarnos a distraer la mente... y que nuestra vida sea un poco más sencilla. Ya conocemos muchas de esas alternativas ¿las recordamos con ejemplos?



Pero ojo, que alguna sólo podría servirte para echar piedras en nuestro propio tejado.

| |
|---|
| - Realizar actividades que nos distraen: |
| - Tener pensamientos distractores: |
| - Ayudar a los demás: |
| - Comparar nuestra situación con: |
| - Proporcionarse estímulos positivos: |
| - Relajarse: |
| - Sonreír: |
| - Organizarse mejor: |
| - Pensar en los pros y los contras: |
| - Imaginar cosas agradables: |
| - Otras: |

Anexo 8. Ejemplos de ejercicios de visualización guiada

VISUALIZACIÓN CAMINO DE LA PLAYA. (<http://www.larelajacion.com>)

Estoy tumbado con los ojos cerrados... Me voy alejando de los ruidos y exigencias cotidianas, comienzo a visualizarme con todo tipo de detalles descendiendo por un camino que desemboca en la playa... Me veo recorriendo el camino... hace un día cálido, el sol me calienta y la sensación es agradable... Una fresca brisa en mi frente me refresca... Siento como los pies se hunden levemente en la arena caliente y me gusta, es una sensación agradable, muy agradable... Desde aquí puedo mirar al horizonte, veo el azul del mar...Veo el azul del cielo... tengo la sensación de estar rodeado de azul un azul que me relaja y me llena, me invade y me sosiega... Percibo los olores salobres del mar, de la arena, escucho el sonido del viento al filtrarse entre las hojas de unos árboles cercanos...Me tumbo en la arena caliente y me relaja, los granos de arena comunican su calor a mi espalda y disuelven la tensión como un azucarillo se disuelve en agua caliente... El cielo azul, el mar azul me relajan... El sonido del viento entre las hojas me relaja... El sonido de las olas me relaja... Siento la relajación y la calma... Me permito permanecer en este estado unos momentos y me preparo para abandonar el ejercicio... Regreso a mi habitación, y tomo conciencia del estado de relajación en que me encuentro, me doy cuenta que puedo volver a esta playa interior a relajarme cuando lo desee, sé que mi imaginación es una fuente de calma y de paz.

EL VIAJE (www.laureanobenitez.com)

Me traslado ahora con la imaginación a un momento de mi futuro... viajo a un lugar concreto, lo visualizo con el mayor número posible de detalles... ¿Cómo es ese lugar?... ¿Estoy solo, o hay alguien conmigo?... ¿Cuándo tiene lugar esa escena: en un futuro lejano o cercano?...

Ahora voy a imaginar que, en ese lugar y en ese momento, he encontrado por fin algo que estaba buscando desde hacía mucho tiempo, algo muy importante para mí, algo de lo que tenía real necesidad... ¿Qué es lo que he encontrado? ¿Es algo material? ¿Es una persona? ¿Es un estado interno de felicidad, paz, plenitud?... Sea lo que sea, me visualizo como si ya lo hubiera conseguido... ¿Cómo me siento? Dedico un rato a saborear la experiencia, a sentir intensamente, a grabar la escena en mi memoria, con todo lujo de detalles... me digo alguna frase corta para expresar que he conseguido lo que deseaba...

Para finalizar, envío una intensa energía positiva a la escena en forma de color rosa... la envuelvo con ese color, y la libero, dejándola flotar en el universo... a la vez que me digo esta frase tres veces:

“Esto o algo mejor, se hace presente aquí y ahora, para mayor bien mío y de todos aquellos a quienes afecta”.

Anexo 9. La casa imperfecta

Un maestro de construcción ya entrado en años estaba listo para retirarse a disfrutar su pensión de jubilación. Le contó a su jefe acerca de sus planes de dejar el trabajo para llevar una vida más placentera con su esposa y su familia. Iba a extrañar su salario mensual, pero necesitaba retirarse; ya se las arreglarían de alguna manera.

El jefe se dio cuenta de que era inevitable que su buen empleado dejara la compañía y le pidió, como favor personal, que hiciera el último esfuerzo: construir una casa más. El hombre accedió y comenzó su trabajo, pero se veía a las claras que no estaba poniendo el corazón en lo que hacía. Utilizaba materiales de inferior calidad, y su trabajo, lo mismo que el de sus ayudantes, era deficiente. Era una infortunada manera de poner punto final a su carrera.

Cuando el albañil terminó el trabajo, el jefe fue a inspeccionar la casa y le extendió las llaves de la puerta principal. “Esta es tu casa, querido amigo –dijo–. Es un regalo para ti”.

Si el albañil hubiera sabido que estaba construyendo su propia casa, seguramente la hubiera hecho totalmente diferente. ¡Ahora tendría que vivir en la casa imperfecta que había construido!



Anexo 10. Obstáculos - Jorge Bucay

Voy andando por un sendero.

Dejo que mis pies me lleven.

Mis ojos se posan en los árboles, en los pájaros, en las piedras. En el horizonte se recorte la silueta de una ciudad. Agudizo la mirada para distinguirla bien. Siento que la ciudad me atrae.



Sin saber cómo, me doy cuenta de que en esta ciudad puedo encontrar todo lo que deseo. Todas mis metas, mis objetivos y mis logros. Mis ambiciones y mis sueños están en esta ciudad. Lo que quiero conseguir, lo que necesito, lo que más me gustaría ser, aquello a lo cual aspiro, o que intento, por lo que trabajo, lo que siempre ambicioné, aquello que sería el mayor de mis éxitos. Me imagino que todo eso está en esa ciudad. Sin dudar, empiezo a caminar hacia ella. A poco de andar, el sendero se hace cuesta arriba. Me canso un poco, pero no me importa.

Sigo. Diviso una sombra negra, más adelante, en el camino. Al acercarme, veo que una enorme zanja me impide mi paso. Temo... dudo.

Me enoja que mi meta no pueda conseguirse fácilmente. De todas maneras decido saltar la zanja. Retrocedo, tomo impulso y salto... Consigo pasarla. Me repongo y sigo caminando.

Unos metros más adelante, aparece otra zanja. Vuelvo a tomar carrera y también la salto. Corro hacia la ciudad: el camino parece despejado. Me sorprende un abismo que detiene mi camino. Me detengo. Imposible saltarlo.

Veo que a un costado hay maderas, clavos y herramientas. Me doy cuenta de que está allí para construir un puente. Nunca he sido hábil con mis manos... Pienso en renunciar. Miro la meta que deseo... y resisto.

Empiezo a construir el puente. Pasan horas, o días, o meses. El puente está hecho. Emocionado, lo cruzo. Y al llegar al otro lado... descubro el muro. Un gigantesco muro frío y húmedo rodea la ciudad de mis sueños...

Me siento abatido... Busco la manera de esquivarlo. No hay caso. Debo escalarlo. La ciudad está tan cerca... No dejaré que el muro impida mi paso.

Me propongo trepar. Descanso unos minutos y tomo aire... De pronto veo, a un costado del camino un niño que me mira como si me conociera. Me sonrío con complicidad.

Me recuerda a mí mismo... cuando era niño.

Quizás por eso, me animo a expresar en voz alta mi queja:

- ¿Por qué tantos obstáculos entre mi objetivo y yo?

El niño se encoge de hombros y me contesta:

- ¿Por qué me lo preguntas a mí?

- Los obstáculos no estaban antes de que tú llegaras...

- Los obstáculos los trajiste tú.

Anexo I I. Cuestionario de valoración del programa

Nos interesa conocer tu opinión sobre el programa que acabas de finalizar para de este modo intentar mejorarlo. Por favor, contesta a las siguientes preguntas:

| |
|---|
| <p>● <i>¿Cómo te sientes ahora que el programa está a punto de terminar?</i></p> |
| <p>● <i>¿Se han cumplido tus expectativas? ¿Era lo que esperabas? Por qué sí, por qué no.</i></p> |
| <p>● <i>¿Qué es lo más te ha gustado?</i></p> |
| <p>● <i>¿Lo que menos?</i></p> |
| <p>● <i>Tu opinión sobre hacer terapia en grupo:</i></p> |
| <p>● <i>¿Qué crees que ha sido lo más importante que has aprendido?</i></p> |
| <p>● <i>¿Qué te han aportado tus compañeros?</i></p> |
| <p>● <i>¿Y los terapeutas?</i></p> |
| <p>● <i>¿Qué es lo mejor que tú has aportado al grupo?</i></p> |

En términos generales ¿qué utilidad ha tenido para ti participar en el programa?

| | | | | |
|-------|----------|------|------|------|
| MUCHO | BASTANTE | POCO | NADA | N.C. |
|-------|----------|------|------|------|

¿Y para tus compañeros?

| | | | | |
|-------|----------|------|------|------|
| MUCHO | BASTANTE | POCO | NADA | N.C. |
|-------|----------|------|------|------|

Creo que mi participación durante las sesiones ha sido:

| | | | | |
|------|-------|------|----------|------|
| ALTA | MEDIA | BAJA | MUY POCA | N.C. |
|------|-------|------|----------|------|

¿Y la del grupo en general?

| | | | | |
|------|-------|------|----------|------|
| ALTA | MEDIA | BAJA | MUY POCA | N.C. |
|------|-------|------|----------|------|

Creo que el grado de apoyo que he recibido de los terapeutas ha sido:

| | | | | |
|------|-------|------|------|------|
| ALTO | MEDIO | BAJO | NULO | N.C. |
|------|-------|------|------|------|

¿Y el que ha recibido el resto de compañeros?

| | | | | |
|------|-------|------|------|------|
| ALTO | MEDIO | BAJO | NULO | N.C. |
|------|-------|------|------|------|

La información que recibí antes de comenzar el programa creo que fue:

| | | | |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|------|
| Suficiente y ajustada | Insuficiente y ajustada | No recibí información | N.C. |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|------|

¿Animarías a otros compañeros a participar en un programa como este?

| | | | |
|----------|-------|-------|------|
| SIN DUDA | PUEDE | NUNCA | N.C. |
|----------|-------|-------|------|

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
Disponible en:
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bowens, S., Chawla, N. y Marlatt, G. A. (2011). *Mindfulness-Based Relapse Prevention for Addictive Behaviours: A Clinician's Guide*. Nueva York. Guilford Press.
- Graña, J. L. y Rodríguez, M. J. (2010). *Tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores*. Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor.
- Larimer, M. E., Palmer, R. S. y Marlatt, G. A. (1999). Relapse Prevention: an Overview of Marlatt's Cognitive-Behavioural Model. *Alcohol Research & Health*, 23(2), 151-160. Disponible en: <pubs.niaaa.nih.gov/publications/arh23-2/151-160.pdf>
- Linehan, M. (2003). *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite*. Barcelona: Paidós.
- Litman, 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 Addiction*, 79, 283-291.
- Luengo, M. A., Romero, E. y Gómez-Fraguela, J. A. (2001). *Análisis de la eficacia y prevención de recaídas en el consumo de drogas*. Santiago. Ed. Compostela. Disponible en: <http://udipre.com/es/publicaciones.htm>
- Marlatt, G. A. (1985), "Situational determinants of relapse and skill-training interventions". En Marlatt, G.A. y Gordon, J.R., (Eds.). *Relapse prevention*. New York: Guilford Press.
- Marlatt, G. A. y Gordon, J. R. (Eds.) (1985). *Relapse Prevention. Maintenance Strategies in the Treatment of Addictive Behaviours*. Nueva York. Guilford Press.
- Marlatt, G. A. y Witkiewitz, K. (2005). Relapse Prevention for Alcohol and Drug Problems. En Marlatt, G.A. y Donovan, D.M. (Eds.), *Relapse Prevention (Second Edition). Maintenance Strategies in the Treatment of Addictive Behaviours*. Nueva York. Guilford Press.
- Mosquera, D. (2004). *Diamantes en bruto (II). Manual psicoeducativo y de tratamiento para el Trastorno Límite de la Personalidad*. Madrid. Ediciones Pléyades.
- Vinogron, W, Van Dieten, M y Gauzas, L (1997). *CALM - Controlling Anger and Learning to Manage It Program* (workbook). New York. HMS.
- Webster, Ch. D., Douglas, K. S., Eaves, D., y Hart, S. (2005). HCR-20. *Guía para la valoración del riesgo de comportamientos violentos*. Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Witkiewitz, K. y Marlatt, G. A. (2004). Relapse Prevention for Alcohol and Drug Problems. *American Psychologist*, 59(4), 224-235. Disponible en: adai.washington.edu/.../Marlatt_Relapse%20prevention.pdf

Notas

A spiral-bound notebook page with 20 horizontal lines for writing. The spiral binding is on the left side. The word "Notas" is written in the top right corner.

Notas

A spiral-bound notebook page with 20 horizontal lines for writing. The spiral binding is on the left side. The word "Notas" is written in the top right corner.

