

El tractament dels delinqüents: el programa ART

Vicente Garrido Genovés
Almudena González García

PID_00202640



Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 Espanya de Creative Commons. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no en feu un ús comercial i no en feu obra derivada. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. Aggression replacement training (ART): la teoria en què es fonamenta	7
1.1. L'agressivitat s'aprèn	7
1.2. Els pensaments agressius	8
1.3. Per què és tan difícil de canviar l'agressió?	9
2. El programa ART (Aggression Replacement Training)	10
2.1. Hipòtesi de treball o supòsit per a la intervenció del programa ART	10
2.2. Els components del programa ART	10
2.3. Un programa multidimensional	12
2.4. El currículum bàsic de l'ART	14
2.5. Qüestions d'implementació	16
3. Procediments per a augmentar la generalització	18
3.1. Procediments per a la transferència	19
3.2. Procediments per al manteniment del que s'ha après	21
3.3. Oferir nous programes a més de l'ART	25
4. El control de la ira	26
4.1. Introducció	26
4.2. El control de la ira mitjançant autoinstruccions	27
4.3. Qüestions d'implementació	28
5. La tècnica	31
6. El contingut de les sessions	34
6.1. Setmana 1. Introducció	34
6.2. Setmana 2. Els disparadors	34
6.3. Setmana 3. Senyals i reductors de la ira 1, 2 i 3	35
6.4. Setmana 4. Recordatoris	36
6.5. Setmana 5. Autoavaluació	38
6.6. Setmana 6. Pensar en les conseqüències (reductor de la ira 4) ...	39
6.7. Setmana 7. El cicle de la conducta d'ira	39
6.8. Setmana 8. Assaig de la seqüència completa	40
6.9. Setmana 9. Assaig de la seqüència completa	41
6.10. Setmana 10. Revisió global	41

7. Reflexions finals de l'assignatura.....	43
Activitats.....	47
Bibliografia.....	48

Introducció

Aquest mòdul s'ocupa del tractament dels delinqüents mitjançant la presentació detallada del programa ART (entrenament en substitució de l'agressió), presentat en el mòdul "El tractament dels delinqüents".

Hem triat aquest programa perquè és un dels més utilitzats internacionalment en el tractament de la delinqüència juvenil. D'altra banda, els seus components, d'una manera o d'una altra, amb les adaptacions pertinents requerides pel context de tractament, es fan servir de manera única o com a parts d'altres programes comprensius de rehabilitació, tant en delinqüents juvenils com adults.

Si bé és cert que els estudiants requeriríeu la natural supervisió i guia per a aplicar aquests programes en una mostra real, no és menys cert que fa falta un manual o text en què es detallin els fonaments i la metodologia, elements que figuren en les pàgines següents. Per desgràcia, dels tres components del programa ART –habilitats socials, control de la ira i desenvolupament moral–, aquí només ens podem ocupar d'una manera específica dels dos primers. El tercer queda solament apuntat, però confiem que aquesta presentació podrà assistir els estudiants que estiguen interessats a aprofundir-hi per dominar la tècnica, atès que hi ha una bona base bibliogràfica en espanyol amb aquesta finalitat.

Objectius

Després d'haver estudiat el mòdul heu de ser capaços d'assolir els objectius d'aprenentatge següents:

- 1.** Conèixer els fonaments i components del programa ART.
- 2.** Desenvolupar un taller d'habilitats socials aplicable a subjectes amb problemes de socialització.
- 3.** Elaborar un taller de control de la ira aplicable a subjectes amb problemes de socialització.
- 4.** Saber quines són les idees essencials per a l'elaboració d'un taller de desenvolupament moral.
- 5.** Conèixer els resultats d'aplicar les diferents tècniques de generalització i manteniment de l'aprenentatge.

1. *Aggression replacement training* (ART): la teoria en què es fonamenta

La conducta agressiva és certament difícil de canviar. Els autors del programa escriuen això:

“Molts joves l’aprenen de manera repetida, reben per ella reforços generosos, i a canvi obtenen un càstig escàs. El caràcter complex de l’agressió té una importància especial: es tracta d’una conducta observable emprada sobretot pels que tenen poques alternatives prosocials a l’abast. Se sol començar per la ira, que va augmentant en els nois que perceben el món interpersonal de manera distorsionada. A això s’hi ha de sumar l’energia que proporciona l’activació emocional que experimenten els joves, emoció que deriva d’aquestes idees esbiaixades sobre el món. **En definitiva, l’agressió és simultàniament un fenomen emocional, conductual i cognitiu.** I per això les intervencions destinades a combatre-la han de tenir també aquesta naturalesa” (Goldstein, Glick i Gibbs, 1998, pàg. 2).

Aggression Replacement Training (ART).

“Entrenament per substituir l’agressió”. Les citacions posades entre cometes es refereixen a aquesta obra, tret que s’indiqui el contrari en el text:

A. P. Goldstein; B. Glick; J. C. Gibbs (1998). *Aggression Replacement Training*. Champaign, Illinois: Research Press.

1.1. L’agressivitat s’aprèn

Els autors destaquen que l’agressivitat és un comportament après, “mitjançant l’observació, la imitació, l’experiència directa i l’assaig” (pàg. 3).

Quines són les fonts d’aquest aprenentatge? Destaquen la llar (els maltractaments, observar la violència conjugal), l’escola (els companys) i els mitjans de comunicació social.

Ara bé, destaquen que l’agressió sol començar a partir de l’efecte de les pràctiques educatives coercitives emprades pels pares, com ha descrit el grup de Patterson (Patterson, Reid, Jones i Conger, 1975). Es tracta d’unes pautes caracteritzades per la irritació i la inconsistència, mentre que l’afecte és una cosa infreqüent. De vegades, la supervisió dels pares pel que fa al seu fill és laxa o, simplement, inexistent, mentre que en altres moments és molt severa. La coerció es presenta en forma d’amenaçes, reprimendes i ús freqüent del càstig físic. A això, el nen (diguem-li Pedro) hi respon també amb conductes violentes; per aconseguir el que vol crida, trenca coses i clava cops. Els pares cedeixen de vegades, com hem dit abans, la qual cosa fa que en Pedro aprengui – mitjançant reforç intermitent – que aquest camí és l’únic que pot intentar per manejar la situació.

Aquest aprenentatge, que se sol donar als dos i tres anys, es completa en les primeres experiències escolars. Una vegada que ha après que la coerció és un sistema d’èxit a casa, en Pedro el trasllada a l’escola. D’aquesta manera, a l’absència dels pares com a models positius, el nen hi ha de sumar l’allunyament dels companys que podrien ser per a ell models positius i que ell provoca per la seva pròpia violència, ja que aquests companys, en efecte, tendiran a evitar-lo

perquè no se sap comportar de manera correcta. Així, als quatre i cinc anys, en Pedro es troba amb una etiqueta: els pares dels altres nens els aconsellen que no s'associïn amb ell.

Així, doncs, a aquest nen violent solament li queda buscar la companyia d'altres nois difícils, interessats a valorar més la capacitat d'imposar-se sobre els altres que les bones maneres o complir les normes. Aquí, com no pot ser d'una altra manera, en Pedro té una àmplia oportunitat per a refinar i millorar les seves conductes violentes; els uns als altres s'expliquen i s'ensenyen actituds i conductes que amplien el repertori de la intimidació i l'intercanvi de cops. Estranyarà algú que l'escola consideri en Pedro un noi problemàtic, potser immanejable? Un problema afegit és que en Pedro suscita l'admiració d'alguns dels seus companys, en la mesura que es comporti "com se suposa" que ho ha de fer, és a dir, desafiant els professors i, en definitiva, entorpint l'aprenentatge dels seus companys. Les sancions i expulsions es converteixen en una cosa habitual. Als dotze o tretze anys, està a punt de començar una carrera delictiva (als catorze anys a Espanya), però és probable que ja sigui autor de nombrosos actes antisocials, una part coneguts solament per l'escola o els seus pares, i molts altres de desconeguts.

1.2. Els pensaments agressius

La gent, de manera general, tria no actuar de manera violenta, perquè ho consideren una cosa immoral, o simplement una conducta equivocada. Els subjectes violents, però, pensen de manera diferent. **Es tracta d'un pensament típicament egocèntric (*self-centered*):** la seva visió del món és "jo, el primer", "si vull alguna cosa, no m'importa que sigui legal o il·legal agafar-la", "si veig una cosa que m'agrada, l'agafo", "si algú em desafia, no m'importa el mal que li pugui fer".

A més d'això, els joves agressius solen malinterpretar les conductes dels altres, atribuint-los actituds hostils quan no és el cas, la qual cosa fa augmentar les oportunitats que tenen de participar en baralles i generar la seva mala fama personal d'indesitjables. Aquest pensament sol prendre la forma de distorsions anomenades **minimització (*minimizing*)** i **qualificació errònia (*mislabe-lling*)**, a partir de les quals el jove treu importància a les seves agressions i les conseqüències d'aquestes agressions, o bé les qualifica d'una cosa diferent del que són en realitat. Expressions com "no és tan greu robar, perquè tothom ho fa" o "quan algú no et mostra respecte t'hi has de tornar" són exemples d'aquest error.

Aquestes dues distorsions cognitives se sumen a dues més: **assumir el pitjor (*assuming the worst*)** ("si no li clavo un cop de puny semblaré un marieta") i **culpar els altres (*blaming others*)** ("es va ben guanyar el que va rebre").

Aquestes quatre distorsions cognitives són les més importants, però Goldstein i altres (1998) n'assenyalen dues més: el fals consens és la racionalització del fet que "hi ha molts altres que fan el que jo faig, o sigui que jo no tinc cap problema", i l'ancoratge (*anchoring*), o la resistència a canviar la manera de pensar malgrat que l'evidència que aquest pensament és erroni sigui una cosa constatable.



A. P. Goldstein

Els autors diuen el següent:

"Els pensaments porten a les conductes. Per a reduir la conducta agressiva en les nostres escoles, carrers i en la societat en conjunt, un pas important és treballar per aconseguir canviar aquestes maneres de pensar que solen portar a accions violentes" (pàg. 6).

1.3. Per què és tan difícil de canviar l'agressió?

Per a molts joves, la violència és una conducta molt apresada, que proporciona molts beneficis i que és molt valorada per moltes de les persones que són rellevants en les seves vides.

En efecte, la idea que "la violència rendeix beneficis" sembla que s'instal·la còmodament en les vides dels joves durant els anys més importants de la seva formació. Una idea que poden haver après a casa seva (si són castigats físicament sovint), mirant la televisió (en què els models violents al final solen adquirir prestigi, diners i... la noia enlluernadora). El carrer és un altre lloc on s'aprèn a ser agressiu, si ens envoltem dels companys d'edat adequats, i fins i tot el col·legi o l'institut pot ser un lloc per a adquirir reputació de ser un "tipus dur". Per tant, en el fracàs a l'hora de mostrar la violència que s'espera d'aquests nois en les situacions adequades, hi va la seva autoestima.

D'altra banda, quan un jove com en Pedro ha après de manera sòlida a ser agressiu, té el problema afegit que no sap ser d'una altra manera. En quatre paraules, allà on d'altres podrien negociar, buscar el suport d'amics de confiança o, simplement, retirar-se –sense sentir-se humiliats per això–, aquests nois no hi veuen cap més sortida que pegar. Si algú basa l'autoestima en com pot arribar a ser de violent, i a més no sap com ha d'actuar d'una altra manera, les seves opcions per a canviar són escasses.

2. El programa ART (*Aggression Replacement Training*)

2.1. Hipòtesi de treball o supòsit per a la intervenció del programa ART

La hipòtesi de treball essencial que hi ha al darrere del programa ART és que la conducta agressiva dels joves té causes múltiples, algunes d'interne a ells mateixos, altres d'externes. Entre les externes, la influència dels pares i dels companys d'edat és molt rellevant. Entre les internes, hi ha una gran evidència que assenyalava que els delinqüents crònics (amb àmplia experiència, amb molts actes d'agressió) mostren, en primer lloc, una gran deficiència en habilitats cognitives i socials, que són, per a les persones integrades socialment, necessàries per a desenvolupar un comportament prosocial (és a dir, orientat pel bé comú) efectiu. En segon lloc, són molt impulsius, volen tenir les coses a l'acte, i en aquest assoliment i en altres de més allunyats en el temps tenen dificultats per a controlar la ira o enfadament, de manera que toleren amb molta dificultat les frustracions. En tercer lloc, pel que fa als valors, aquests adolescents es caracteritzen pel fet de respondre davant les circumstàncies amb un judici moral egocèntric, orientat a satisfer les seves pròpies necessitats, sense considerar els efectes del seu comportament en els altres.

2.2. Els components del programa ART

El programa estàndard ART es compon de tres sessions de tres hores a la setmana aproximadament, durant deu setmanes. Consta de les tècniques o subprogrames següents (de vegades ens podem referir a qualsevol dels components d'ART –o, de fet, de qualsevol altre programa complex ressenyat– com si constituïssin un “programa”). La raó d'això és que ART, com el Programa del pensament prosocial (PPS), i d'altres, és un programa multimodal, que es compon d'una suma d'altres programes; per això, quan parlem, per exemple, de les habilitats socials o de la tècnica de desenvolupament moral o de valors, ens hi podem referir indistintament com a *tècnica*, *subprograma* o *programa*, tal com acabem de raonar.

Habilitats socials

Amb les habilitats socials es vol elevar el nivell de capacitat dels joves per a relacionar-se amb els altres de manera eficaç. Seguint els treballs de Bandura (1973) sobre la importància dels models per a adquirir conductes socials, en aquesta tècnica es mostra un procediment estructurat per a aprendre diferents habilitats. El procediment que se segueix és el següent:

1) Un model (educador) ensenya una habilitat, és a dir, comportaments eficaços per a aconseguir una determinada interacció social (per exemple, demanar un favor).

2) Els alumnes del grup practiquen aquesta habilitat, posant exemples personals (joc de rol o *role playing*).

3) Els altres alumnes i el monitor donen retroacció (*feedback*) als practicants de l'habilitat (que es diuen *actors* i *coactors*, en funció de si donen protagonisme a la persona que està mostrant l'ús de l'habilitat (els actors) o donen suport a fer que la situació i aquesta habilitat es duguin a terme en el joc de rol (els coactors)).

4) Es proporcionen oportunitats perquè l'aprenentatge es generalitzi en el temps (manteniment) i a altres contextos reals de la vida del subjecte (transferència).

Control de la ira

Les habilitats socials ensenyen el que cal fer en lloc d'agredir. Ara, de manera complementària, aquest programa o tècnica ensenya el que **no** es pot fer. Si les habilitats socials són el component conductual d'ART, el control de la ira és el component emocional.

El seu objectiu és ensenyar l'autocontrol enfront del desig de ferir o lesionar algú. Per això als joves se'ls ensenya a no respondre a les provocacions de manera violenta, sinó mitjançant una seqüència de respostes que inclou prestar atenció al següent:

1) Els **disparadors** (*triggers*) o **esdeveniments externs** que propicien la valoració cognitiva –interna– de l'individu, que dóna com a resultat la seva ira.

2) Els **senyals cinètics** (moviment) o d'un altre tipus interns –emocionals–, que revelen que el subjecte es deixa aclaparar per la ira (batec accelerat del cor, músculs tibants, etc.).

3) Els **reductors o tècniques apaivagadores de la ira**, com comptar enrere, respirar fondo o imaginar les conseqüències de reaccionar amb agressivitat davant la situació provocadora.

4) Els **recordatoris** (*reminders*) o **frases** (autoinstruccions) que el subjecte es diu a si mateix per reinterpretar i desactivar els disparadors interns.

5) L'ús d'**habilitats socials** adequades a la ira i a l'agressió.

6) L'autoavaluació de l'ús de la seqüència anterior pel que fa a la capacitat de controlar l'emoció de la ira.

Ensenyament de raonament moral

Aquest és el tercer component d'ART, i respon a la necessitat que el jove decideixi o vulgui fer servir la resposta adequada davant la situació. És a dir, amb les habilitats socials, el subjecte sap com actuar; amb el control de la ira, és capaç de no deixar-se portar per l'emoció que l'impulsa a pegar, però queda la qüestió que tingui clar que l'opció més bona és precisament actuar com ara sap fer, de manera socialment competent. Aquest "tenir clar" implica que els seus valors, o el seu judici moral, s'estimi més l'activitat prosocial que l'antisocial o violenta. Aquest és l'objectiu d'aquesta tècnica.

En els seus treballs clàssics de 1969 i 1973, el psicòleg de l'educació Lawrence Kohlberg va demostrar que exposar un noi a una sèrie de dilemes morals en un context de discussió de grup, en el qual hi ha companys amb diferents nivells de raonament moral, donava lloc a fer que aquest noi experimentés una mena de conflicte cognitiu la resolució del qual implicaria avançar en la seva manera de raonar moralment envers estadis més elevats.

Malgrat que, en efecte, la investigació demostra que aquesta millora en l'estat del raonament moral és un fet freqüent, també s'ha comprovat que la influència d'aquest assoliment cognitiu en el comportament és bastant incerta. Dit d'una altra manera, algú pot enjudiciar una cosa de manera correcta des d'un punt de vista moral, i decidir, però, que s'estima més actuar de manera ego-cèntrica o antisocial. Els autors d'ART escriuen el següent:

"Potser –especulem– aquests joves no tenien en els seus repertoris de comportament les habilitats necessàries per a actuar prosocialment, o bé les necessàries per a inhibir amb èxit les conductes antisocials. D'aquesta manera raonem que l'entrenament en desenvolupament moral de Kohlberg podria augmentar el comportament prosocial dels adolescents i reduir l'antisocial, una vegada que haguessin estat igualment formats en els programes d'habilitats socials i control de la ira".

2.3. Un programa multidimensional

En efecte, l'ART és un dels programes multidimensionals (és a dir que comprèn diverses estratègies o programes) de més ús avui dia en els sistemes de justícia de molts països –això és particularment cert si incloem en aquesta afirmació el seu programa germà EQUIP (vegeu més endavant).

D'acord amb els autors, aquesta complexitat o integració de diferents programes és necessària perquè:

Vegeu també

Més endavant, en aquest mateix mòdul, presentarem de manera més extensa el control de la ira.



El professor Kohlberg

“Tant les habilitats socials com el control de la ira separatament poden oferir resultats positius a curt termini, però no n’hi ha cap que separatament hagi demostrat resultats fiables a llarg termini [és a dir, no han disminuït de manera significativa la reincidència]. Per la seva banda, la tècnica del raonament moral influeix sobre els valors de la gent, però no sembla que pugui influir amb la mateixa eficàcia en els comportaments. Per tant, la combinació d’aquestes tres modalitats d’intervenció podria donar resultats més duradors i positius que no pas cap de les tres separatament” (pàg. 35).

Els autors continuen afirmant que hi ha tres arguments diferents encara que relacionats que avalen aquesta afirmació. Aquests arguments són els següents: la potència superior de les intervencions multimodals, la utilitat reconeguda de les estratègies de tractament constructives, i el benefici esperable de parar atenció a la prescripció de les intervencions.

Les intervencions multimodals

En la primera aparició del programa ART (Goldstein i Glick, 1987), els autors, després d’assenyalar la manera diversa en què intenten canviar el comportament dels joves (influint en les conductes observables –habilitats socials–, les emocions –control de la ira– i els pensaments –raonament moral–) comenten que “cadascuna d’aquestes diferents rutes per a la intervenció varia, en la capacitat d’influència, per a cada jove que participi en el programa. Considerem, no obstant això, que aconseguirem ser més efectius si fem servir més d’una d’aquestes estratègies de manera simultània. La font i els factors que mantenen l’agressió són diversos i de moltes facetes; de la mateixa manera han de correspondre els programes d’intervenció” (pàg. 16).

L’estratègia de tractament constructiu

Tractament constructiu significa que el programa s’ofereix com una eina estructurada, en què es detalla cada pas de la intervenció, i en què s’explicita el que persegueix –l’objectiu que s’ha d’aconseguir en el subjecte– amb cadascun dels elements. La idea de produir un tractament escrit i detallat és important per a facilitar-ne la implementació correcta a altres professionals, i també per a saber de quina manera anar millorant l’eficàcia dels resultats, sia afegint nous elements d’intervenció o modificant els que no resulten adequats. Això últim ho detallem a continuació.

La intervenció prescrita de manera gradual

Goldstein i Stein (1976, pàg. 19) van assenyalar que una *estratègia prescriptiva gradual* és:

“Aquella en què determinades prescripcions parcials o temptatives són objecte de replicació, combinació i examen empíric, de tal manera que es pot esbrinar si el percentatge de la variància de resultat s’incrementa de manera progressiva, com es va predir”.

Variància de resultat

Variància de resultat és una expressió estadística que assenyalava en quina mesura els resultats obtinguts per un tractament es deuen a aquesta intervenció o a altres elements. Per exemple, podríem obtenir que, en un grup de joves delinqüents que s’està dotze me-

sos en la comunitat sense reincidir, un 60% de la variància de resultat (el resultat aquí és la no reincidència) es degué al programa ART administrat quan estaven al centre d'internament, un 20% fos mèrit d'un programa d'oci i suport en la comunitat posat dret per a facilitar el reingrés d'aquests joves en la societat, i l'altre 20% es degué a altres factors encara no ben especificats.

Aquesta manera prescriptiva de tirar endavant un programa es combina amb el plantejament constructiu comentat més amunt. Així, Klett i Moseley (1963) proposen un procés prescriptivoconstructiu en què:

- a) s'identifiquin ingredients actius de canvi (o tractament);
- b) es determini per a cadascun d'aquests ingredients el percentatge de variància explicat en els resultats;
- c) es combinin els ingredients en noves agrupacions, potser amb nous elements;
- d) s'avalui la nova combinació de tractament, i es continui així de manera recurrent.

En efecte, en relació amb el punt *d*, els autors de l'ART diuen que el desenvolupament de les intervencions efectives per als delinqüents juvenils i joves violents "és un procés que no s'acaba mai, ja que sempre haurem de buscar solucions més efectives" (1998, pàg. 37).

2.4. El currículum bàsic de l'ART

En les pàgines següents hi figura el contingut de cadascuna de les sessions del currículum bàsic de l'ART de deu setmanes (trenta sessions). Cada sessió dura aproximadament entre quaranta-cinc i cinquanta minuts, excepte potser les corresponents als dilemes morals, que poden ser d'una hora o una hora i mitja (vegeu la taula 1). Les deu habilitats socials seleccionades van demostrar que eren molt adequades en dos centres per a delinqüents juvenils on es va aplicar per vegada primera aquest programa (Goldstein i Glick, 1987). El component de control de la ira està basat en el programa previ de Feindler (Feindler, 1979; Feindler i Ecton, 1986), i ha estat adaptat pels creadors de l'ART, mentre que la tècnica dels dilemes morals fa servir les situacions elaborades per Gibbs, Potter i Goldstein (1995) en un programa germà, l'EQUIP (no obstant això, podeu veure que el mateix Goldstein, que és autor principal de l'ART, també figura com a autor de l'EQUIP).

Taula 1. El currículum bàsic del programa ART (*Aggression Replacement Training*)

Setmana	Habilitats socials	Raonament moral	Control de la ira
1	Presentar una queixa: 1. Decidir quina és la queixa que vull presentar. 2. Decidir a qui em vull queixar. 3. Fer-li saber la queixa. 4. Dir-li què voldria jo que es fes perquè no em sentís perjudicat. 5. Demanar-li l'opinió sobre el meu suggeriment.	El problema d'en Jaime	Introducció 1. Explica les metes d'aquesta tècnica i "ven-la" als joves. 2. Explica les tasques que han de fer i els procediments del programa. 3. Fes una valoració inicial de la fórmula A-B-C de la conducta agressiva: A = Què va passar perquè t'enfadessis?; B = Què vas fer?; C = Quines van ser les conseqüències? 4. Revisa les metes, els procediments i l'equació A-B-C.

Setmana	Habilitats socials	Raonament moral	Control de la ira
2	Comprendre els sentiments dels altres 1. Mira l'altra persona. 2. Escolta el que diu. 3. Imagina el que pot sentir. 4. Pensa en maneres de mostrar-li que comprens el que sent. 5. Decideix la manera més adequada i mostra-la.	El problema d'en Rafael	Els disparadors 1. Revisa la primera sessió. 2. Introdueix el full de maneig del problema (FMP). 3. Discuteix què és el que fa que algú s'enfadi (disparadors). 4. Fes un joc de rol amb els disparadors. 5. Revisa l'FMP i els disparadors.
3	Estar a punt per a una conversa difícil 1. Pensa en com et vols sentir durant la conversa. 2. Pensa en com se sentirà l'altra persona. 3. Pensa en les maneres diverses que tens de dir el que vols dir. 4. Pensa en el que l'altra persona et pugui contestar. 5. Pensa en altres coses que poden passar durant la conversa. 6. Tria l'opció més adequada i posa-la en pràctica.	El problema d'en Marcos	Senyals i reductors de la ira 1, 2 i 3 1. Revisa la segona sessió. 2. Analitza com es pot saber que algú està enfadat (senyals de la ira). 3. Analitza què s'ha de fer quan algú està enfadat: a) Reductor 1: respirar fondo. b) Reductor 2: comptar enrere. c) Reductor 3: imatges plaents. 4. Fes un joc de rol amb els disparadors, els senyals i els reductors de la ira. 5. Revisa l'FMP; disparadors, senyals i reductors 1, 2 i 3.
4	Tractar amb algú enfadat 1. Escolta la persona enfadada. 2. Mira de comprendre el que diu i sent. 3. Decideix si pots fer alguna cosa en aquesta situació. 4. Si en pots fer cap, fes alguna cosa per manejar la ira que té.	El problema d'en Jorge	Recordatoris 1. Revisa la tercera sessió. 2. Introdueix els recordatoris. 3. Modela l'ús dels recordatoris. 4. Fes un joc de rol amb "disparadors + senyals + reductors + recordatoris". 5. Revisa els recordatoris.
5	Mantenir-se apartat de les baralles 1. Para't i pensa per què et vols barallar. 2. Decideix què vols que passi en comptes de la baralla. 3. Pensa en altres maneres de manejar el problema en comptes de barallar-te. 4. Decideix la manera més adequada de manejar el problema i posa-la en pràctica.	El problema d'en León	Autoavaluació 1. Revisa la quarta sessió. 2. Introdueix l'autoavaluació: a) Autoreforç. b) Autoentrenament. 3. Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors de la ira + recordatoris + autoavaluació".
6	Ajudar els altres 1. Decideix si l'altra persona necessita ajuda i si vol que l'ajudis. 2. Pensa en les maneres en què podries ajudar. 3. Pregunta-li si necessita i vol la teva ajuda. 4. Ajuda-la.	El problema de l'Andrés	Pensar cap endavant (reductor de la ira 4) 1. Revisa la cinquena sessió. 2. Introdueix el pensament cap endavant: a) Conseqüències a curt i llarg termini. b) Conseqüències externes i internes. 3. Fes un joc de rol amb la fórmula "si... llavors". 4. Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors de la ira + recordatoris + autoavaluació". 5. Revisa pensar cap endavant.
7	Enfrontar-se a una acusació 1. Pensa en allò de què t'acusa l'altra persona. 2. Pensa per què penses que t'ha acusat. 3. Pensa en les maneres de contestar a aquesta acusació. 4. Tria la manera més adequada i posa-la en pràctica.	El problema d'en Pedro	El cicle de conducta de la ira 1. Revisa la sisena sessió. 2. Introdueix el cicle de conducta de la ira (CCI): a) Identifica la conducta que a cadascun li provoca la ira. b) Canvia aquesta conducta. 3. Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors de la ira + recordatoris + autoavaluació". 4. Revisa el CCI.

Setmana	Habilitats socials	Raonament moral	Control de la ira
8	Enfrontar-se a la pressió del grup 1. Pensa en el que el grup vol que facis i per què. 2. Decideix què és el que vols fer. 3. Decideix com dir al grup el que vols fer. 4. Comunica al grup el que has decidit.	El problema de l'Alonso	Assaig de la seqüència completa 1. Revisa la setena sessió. 2. Introdueix l'ús de les habilitats socials en comptes de l'agressió. 3. Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors de la ira + recordatoris + habilitats + autoavaluació".
9	Expressar afecte 1. Decideix si tens sentiments positius envers l'altra persona. 2. Decideix si aquesta persona voldria saber els teus sentiments. 3. Tria la manera més adequada d'expressar aquests sentiments. 4. Selecciona el moment i el lloc més adequats. 5. Expressa els sentiments de manera càlida.	El problema d'en Juan	Assaig de la seqüència completa 1. Revisa l'FMP. 2. Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors de la ira + recordatoris + habilitats + autoavaluació".
10	Respondre al fracàs 1. Decideix si has fracassat en alguna cosa. 2. Pensa per què has fallat. 3. Pensa en el que podries fer per no fracassar la pròxima vegada. 4. Decideix si ho vols tornar a intentar. 5. Torna-ho a intentar fent servir ara la teva nova idea.	El problema de l'Antonio	Revisió general 1. Revisa l'FMP. 2. Recapitula les tècniques de control de la ira. 3. Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors de la ira + recordatoris + habilitats + autoavaluació". 4. Reforça la participació dels alumnes i anima'ls a continuar.

Els autors assenyalen que aquest currículum de deu setmanes no s'ha de veure com una cosa inamovible.

"Alguns monitors de l'ART han trobat, per exemple, que és útil preparar els alumnes per al programa utilitzant dues habilitats socials que no són entre les deu seleccionades – escoltar i utilitzar l'autocontrol– (encara que sí que figuren en les cinquanta habilitats que ha elaborat i aplicat Goldstein en molts altres casos). D'altra banda, deu setmanes és un temps adequat per a moltes escoles i institucions, però en d'altres –en particular on es treballa amb nois que són molt agressius de manera habitual– potser és necessari un programa d'intervenció més llarg, amb un currículum més variat" (pàg. 37).

2.5. Qüestions d'implementació

En contextos dependents de justícia juvenil o de salut mental, la major part de les vegades s'obliga els joves a participar en el programa. En institucions escolars sol ser una cosa voluntària o a tot estirar molt recomanada. En tots dos casos, el criteri d'admissió ha de ser donar mostres de deficiències rellevants en les àrees objecte d'intervenció en l'ART: habilitats socials, control de la ira i raonament moral (valors).

Es recomana de sis a vuit alumnes per grup, encara que si costen molt de manejar potser val més un nombre més petit. "Amb aquestes circumstàncies, es pot començar per un grup més petit (fins i tot de dos membres) i de mica en mica construir un esperit de pertinença al grup [*and slowly build membership*], potser afegint-hi un membre cada setmana, perquè el grup no perdi la tensió de treball i disposi d'una cultura positiva" (pàg. 42). En altres casos, quan el grup natural és molt ampli (mai més de dotze membres), pot ser un desafiament, dirigir-lo però s'aconsella dividir-lo en dos grups quan sigui possible.

Alumnes

Alumne té el sentit d'un membre del taller de l'ART, i aquí no denota que treballem en un institut, encara que –lògicament– també pot ser el cas.

Com es motiva els joves a participar? En general es dóna primer una informació bàsica relativa al programa a cada noi de manera individual, i després al grup en conjunt quan estigui constituït. En aquesta informació es cobreixen els temes següents:

1) **Propòsits del programa:** es tracta de vincular el que s'obté en l'ART amb les necessitats del noi.

2) **Procediments generals:** es comenta la càrrega d'activitat que comporta, i el que faran en el grup (discutir, analitzar, pensar i provar maneres diferents d'enfrontar-se als problemes; guanyar en capacitat de control personal; ser capaços d'establir metes i persistir-hi).

3) **Normes que regulen els incentius:** s'explica quins incentius –si n'hi h poden obtenir els joves mitjançant la participació activa i honesta en el grup, i també les regles que permeten obtenir-los i perdre'ls.

Els autors adverteixen que l'ART –i en realitat cap altre programa– **no es pot implementar amb èxit si la institució no proporciona un ambient segur per a treballar**. Si hi ha nois que extorsionen altres nois, encara que sigui de manera subtil, o assetgen els que no participen en els seus enganys, és dubtós que l'aprenentatge tingui èxits significatius. Els educadors també han de ser persones que siguin vistes com a models de seguretat, com a “protectors”. Per això es recomana que el grup estableixi algunes de les normes de funcionament, dirigides i orientades per l'educador.

Aquestes normes poden versar sobre aspectes com assistència, participació, confidencialitat del que s'ha parlat en el grup, maneig dels conflictes que puguin sorgir i altres qüestions.

Educador

Educador és un terme que aquí es fa servir de manera genèrica, és a dir que s'aplica a tot professional que faci aquesta funció, i no designa necessàriament qui té aquesta titulació.

3. Procediments per a augmentar la generalització

Quan algú aprèn diverses habilitats en un determinat context d'aprenentatge, sia una aula, un taller o una escola, i també un grup educatiu en una institució tancada per a joves sotmesos a una mesura d'internament, no n'hi ha prou del domini en aquests llocs per a assegurar que el que s'ha après es farà servir en altres contextos (transferència) i al llarg del temps (manteniment). Per aquesta raó, al llarg dels últims vint anys els educadors i terapeutes han elaborat estratègies específiques per a la generalització de les noves capacitats que ha après l'individu que ha format part d'un programa psicoeducatiu. La taula 2 presenta les principals estratègies de generalització.

Taula 2. Els procediments de generalització de les intervencions

Procediments de generalització
Transferència (a altres contextos)
1. Provisió de principis generals
2. Sobreaprenentatge (maximitzar la disponibilitat de la resposta)
3. Variació en l'estímul
4. Elements idèntics
5. Autogeneralització (autoregistre, autoreforç/autocàstig, autoinstrucció)
Manteniment (en el temps)
1. Reforç decreixent
2. Reforç demorat
3. Retirada gradual de les incitacions
4. Sessions de reforç
5. Preparació per a la falta de reforç en l'ambient natural del subjecte
a) Autoreforç
b) Habilitats per al maneig de la recaiguda i el fracàs
c) Tasques per a casa graduades
6. Programació del reforç en l'ambient natural del subjecte
7. Ús de reforços naturals
a) Escenaris de la vida real
b) Conductes fàcilment reforçades
c) Captació del reforç

Procediments de generalització

d) Reconeixement del reforç

Vegem ara breument totes aquestes estratègies.

3.1. Procediments per a la transferència

Provisió dels principis generals

La transferència es facilita donant a l'alumne els principis generals que governen la conducta satisfactòria tant en les tasques originals com en les de transferència. És a dir, se li proporcionen les regles, les estratègies o els principis organitzadors que fan que l'execució de la tasca culmini. Aquesta estratègia de generalització té un gran suport empíric, tant en estudis de laboratori com en estudis aplicats. **La idea fonamental que hi ha al darrere és que sempre hi ha diferències entre el que aprenem i allò a què ens enfrontem en la realitat.** Així, un company pot fer –en un joc de rol– d'un germà de qui actua amb notable versemblança, però així i tot, és molt probable que aquesta persona reaccionï d'una manera diferent de com ho fa aquest noi en el taller d'habilitats socials. Una manera d'ajudar a fer que aquesta diferència entre la simulació i la realitat disminueixi consisteix a entrenar bé el jove en aquesta habilitat: per a què serveix, per què uns passos segueixen uns altres passos – i precisament aquests passos– i, en definitiva, que entengui bé el sentit i el propòsit del que està aprenent.

Sobreaprenentatge

La probabilitat que una resposta estigui disponible en el moment adequat depèn en bona part de l'ús que n'hagi fet el subjecte. En quatre paraules: com més practiquem una conducta, més probable és que la continuem practicant. Ara bé, no és la mera pràctica el que beneficia més la transferència, sinó la pràctica de l'habilitat que té èxit a l'hora d'aplicar-la. El sobreaprenentatge implica **l'aprenentatge perllongat al llarg de més assajos dels necessaris per a produir canvis inicials en la conducta de l'individu.** Per això és un error comú donar per apresada una habilitat després que el subjecte l'ha practicada correctament una o dues vegades. En un joc de rol es pot aprendre una habilitat, però si l'alumne ho fa dues o tres vegades, en la mateixa situació o –vegeu el punt següent– en situacions diferents, la “sobreaprèn”. Per descomptat, la part negativa és l'avorriment que neix de la monotonia de repetir la situació. L'instructor ha d'esforçar-se perquè aquesta monotonia sigui tan poca com sigui possible, variant les situacions i les habilitats que ensenya, per a poder tornar més tard a practicar habilitats anteriors.

Variabilitat de l'estímul

Abans hem destacat el valor de la repetició; ara destaquem el valor del rang de situacions al qual respon l'individu. Si una persona aprèn a fer servir una habilitat en diverses situacions –per exemple, on hi ha un canvi en els individus amb els quals es relaciona (un pare, un amic del barri, un cap a la feina, etc.)–, l'habilitat practicada s'enforteix i tendeix a generalitzar-se. En el joc de rol es pot canviar, llavors, el paper que representa el company de l'actor, però també farem bé que practiqui l'habilitat simulant que el lloc és diferent, i que la seva necessitat –allò que vol satisfer emprant aquesta habilitat– també sigui diferent en cada cas.

Elements idèntics

Aquesta pràctica de generalització es basa en una llei psicològica de llarga tradició, que diu que “com més s'assembla la pràctica a l'estímul emprat en l'entrenament, més gran serà la transferència positiva”. En el transcurs d'un programa psicoeducatiu, aquesta estratègia s'aconsegueix mitjançant dos sistemes. En primer lloc, l'instructor fa tot el que pot perquè els subjectes del taller de formació imaginin les coses que se suposa que han de ser reals en aquesta aula d'aprenentatge; els demana que suspenguin una estona la sensació de realitat i, com passa en el teatre –on el públic suspèn la credulitat en nom de la convenció de la trama–, tothom s'esforça a comportar-se com si, per exemple, aquesta taula fos un banc d'un parc, i l'educador que s'aproxima des del fons de l'aula del taller fos un policia. En segon lloc, l'aprenentatge es pot desplaçar als llocs on hi ha problemes, sia dins d'una institució o, de manera més complexa, en diversos llocs del barri del subjecte. En aquest últim cas (a la institució o al barri) busquem llocs “en viu” per a practicar l'habilitat: el gimnàs del centre, el despatx del cap d'estudis o supervisor d'educadors, el bar on uns quants joves es barallen... Tampoc no hem de negligir la possibilitat que dos nois que no s'avenen participin en un mateix grup d'entrenament, ja que això augmenta les probabilitats que l'aprenentatge es generalitzi a la vida real. Al cap i a la fi, no és en la vida real que aquests dos nois tenen un problema?

Autogeneralització

Aquesta estratègia –anomenada també *generalització produïda* (pel mateix alumne del programa)– comporta instruir el subjecte en diverses habilitats d'autoregulació, com són l'autoregistre, l'autoreforç i autocàstig i les autoinstruccions. L'autoregistre implica que l'instructor ensenya al subjecte a registrar la seva conducta, una vegada és operacionalitzada detalladament, mentre que l'autoreforç i l'autocàstig impliquen que el subjecte mateix ha après a donar-se o treure's un reforç en funció de la conducta que ha tingut en una situació concreta. L'autoinstrucció és donar-se instruccions a un mateix, i serveix perquè la persona tingui clara una guia mental per a seguir una sèrie de passos en el maneig d'una situació difícil per a ella. Per exemple, en David s'enfronta a un antic amic que l'ha anomenat d'una manera no gaire agradable, i lla-

vors es dóna les autoinstruccions següents: “Bé, és una bona oportunitat per a recordar que no vull més embolics. Aquest noi va cap avall. No deixaré que m’arrossegui amb ell. Tranquil!”.

El desenvolupament de les teràpies cognitives dels últims trenta anys ha posat en relleu la importància que siguin les mateixes idees o pensaments del subjecte les que mantinguin aquesta conducta. Així, un autoreforç no ha de ser una cosa tangible (encara que és molt útil, com quan un estudiant es diu: “Vaja, he estat estudiant cinc hores seguides; ara em mereixo anar a fer un volt amb els meus amics”), sinó un pensament agradable sobre un mateix: “He estat tranquil, ho he fet bé... Molt bé, noi!”.

3.2. Procediments per al manteniment del que s’ha après

Aquí cobra protagonisme el tipus i la freqüència de reforços que van tenir els alumnes quan van aprendre l’habilitat, i com operen aquests reforços en els contextos naturals en què se situen.

Reforç decreixent

El reforç continu és útil quan es tracta d’establir una nova conducta, però el manteniment d’aquesta conducta, una vegada adquirida, es magnifica si l’esquema de reforçament es dilueix de manera gradual. Per exemple, es podria passar d’un reforç continu (es reforça cada mostra de conducta o tasca feta) a un d’intermitent, per a després reforçar solament de tant en tant aquest comportament, tal com passa en l’ambient natural.

Demorar el reforçament

La resistència a l’extinció també augmenta si el reforç es demora a mesura que el subjecte posa en pràctica la conducta volguda, una vegada que ja està establerta en el subjecte. Per què? La raó d’això la tornem a trobar en el fet que aquesta condició és la que presideix l’ambient natural del subjecte. Senzillament, quan fem alguna cosa bé no sol venir ningú corrents a fer-nos un cop a l’esquena o a anunciar-nos un premi.

En Juan, un noi de divuit anys que feia tres mesos que era en tercer grau a la presó, i que sortia a treballar cada dia, va trobar una feina en un taller de reformes de cases i botigues. Ell estava content, ningú no l’empipava i estava fent una bona feina. Tenia hàbits laborals, però malgrat això li va costar renunciar als antics amics del delictes. Parlant amb ell, em va comentar que el que el va influir més a no tornar-se a desviar del camí va ser el que li va dir el capatàs la segona vegada que li va donar la paga: “Vés fent així, noi, i ho aconseguiràs”. Aquest reforç social va ser molt important; li va posar la imatge que tenien d’ell els altres –una imatge que ell ara estava tornant a crear– davant seu, i va decidir que valia la pena no defraudar-los, ni a ells ni a si mateix.

Així opera aquest principi: cada vegada s’exigeix més a la conducta-meta per a ser reforçada, o bé el temps que passa entre la conducta i el reforç es va allargant.

Retirar els incentius

Per *incentius* ens referim als missatges, controls, suggeriments, etc., que els professionals que entrenen el subjecte li fan arribar de manera periòdica per orientar-lo en el comportament. Es tracta de desmuntar “la bastida” alçada entorn seu, permetre-li més grau d'autonomia i deixar que els reforços del seu ambient influeixin lliurement sobre la seva vida. Això, com és lògic, no s'ha de fer de manera arbitrària, sinó planificada.

Proporcionar sessions de reforç

Al marge d'això que acabem d'esmentar, tenir reunions per a recordar els elements essencials del programa après té un gran valor per a mantenir els seus assoliments. Això es pot fer més o menys formalment, d'una manera prefixada o quan es requereixi, a petició del subjecte o de l'educador.

Preparar per a l'absència de reforç en l'ambient natural

De vegades en l'ambient natural no es produeix el reforç desitjable per a una conducta o patró de comportament instal·lat pel programa. Per exemple, ensenyem a un jove a millorar les relacions amb els companys de classe, alguns dels quals s'han barallat amb ell abans. S'espera que les seves noves habilitats li permetran tenir, almenys, nous amics, si no millorar les relacions amb aquells antics companys de bregues. Això no passa, però: els nois amb els quals es barallava l'increpen de tant en tant, i els altres no en volen saber res, d'ell, perquè encara el veuen com el que era, i no pas com l'esforçat adolescent que busca noves amistats.

Què es pot fer davant això? Una alternativa important és la prevenció de la recaiguda i el maneig del fracàs, conceptes que provenen dels estudis de teràpia amb addictes a les drogues i alcohòlics. En síntesi, es tracta que el jove (o adult) aprengui una sèrie d'instruccions o frases d'autodiàleg, i que les sàpiga fer servir en els moments oportuns (“aquest tipus m'ha provocat, però jo ja no caic fàcilment en aquest joc”), juntament amb una ordenació de l'ambient o dels llocs on va, a fi de no veure les persones que el poden incitar més a reprendre els vells hàbits antisocials. El maneig sòlid de certes habilitats socials com respondre davant el fracàs, enfrontar-se a missatges contradictoris i l'ús de l'autocontrol també ajuden molt.

Finalment, no hem de passar per alt que hi ha certes assignacions en els tallers d'habilitats socials que ajuden en aquests tràngols, en particular si hem assegurat que l'alumne practiqui l'habilitat amb persones que, amb seguretat, el reforçaran per la seva bona pràctica.

Programar el reforç en l'ambient natural

Seguint les últimes línies, en aquest punt es tracta, precisament, de buscar la col·laboració de les persones significatives en la vida del subjecte, amb la missió que siguin proveïdores de reforços per als seus nous assoliments. Si els pares, amics, germans, professors, etc. no responen positivament davant els canvis que mostra l'alumne del nostre taller, costarà molt que els mantingui, ja que segur que rebrà pressions dels "col·legues" perquè actuï com abans. En quatre paraules: deixem de fer una cosa que ens costa si tot el que n'obtenim a canvi és indiferència o, encara pitjor, hostilitat.

Una manera en què els autors de l'ART fomenten aquest reforç en l'ambient del noi és mitjançant la nota per a casa, com reproduïm a continuació:

Figura 1. Un exemple de nota per a casa emprat en l'ART

Nota per a casa	
Alumne/a del taller _____	Data _____
Descripció de la lliçó	
Nom de l'habilitat _____	
Passos de l'habilitat:	

Propòsit de l'habilitat, importància	

Descripció de la tasca per a casa:	

Activitats que se sol·liciten als pares:	
1. Valoreu i reforceu l'habilitat del vostre fill o filla	
2. Actueu de manera conseqüent amb l'habilitat del vostre fill o filla	
3. Retorneu aquesta nota amb els vostres comentaris sobre:	
- la qualitat de la tasca practicada pel vostre fill o filla	
- els reforços que funcionen i no funcionen a casa	
- els suggeriments rellevants per a aquesta habilitat o d'altres que considereu necessàries	
Signatura _____	Data _____

Es pot deduir, per l'existència d'aquesta nota, que els entrenadors del programa han tingut reunions prèvies amb els pares (i els autors de l'ART emfatitzen molt el fet d'incloure els pares en l'entrenament, formant un taller propi per a ells, on expliquen els assoliments que tenen els seus fills i les activitats que hi fan). Cada vegada que el jove aprèn una nova habilitat, els pares reben aquesta nota de l'educador o del formador, en què bàsicament els demana que reconeguin, reforcin i actuïn correctament –és a dir, en reciprocitat, també amb habilitat, que no vol dir donar-li la raó!– davant l'habilitat demostrada pel seu fill.

L'equip d'autors de l'ART també ha elaborat un full de valoració de l'habilitat per a pares i educadors (figura 2), amb l'objectiu d'establir una col·laboració sostinguda entre el grup d'educadors i els pares dels alumnes, professors, i altres adults rellevants en la vida del jove.

Figura 2. Full de valoració de l'habilitat

Full de valoració de l'habilitat

Data _____

L'alumne/a _____

Està aprenent l'habilitat següent:

(Nom de l'habilitat)

Amb els passos següents:

Ha mostrat aquesta habilitat en presència vostra?

Sí No

Com qualificaríeu la seva demostració de l'habilitat?

Pobra Regular Bona Molt bona

Comentaris _____

Signatura _____ Data _____

Signatura _____ Data _____

Ús dels reforçadors naturals

Una estratègia molt valuosa per a afavorir el manteniment és l'ús dels reforçadors que hi ha en el món natural de l'alumne. Uns consells útils per a aconseguir-ho són els següents:

1) Fixeu-vos en quines són les conductes que són reforçades regularment i com ocorre aquest reforçament en els escenaris principals de la vida de la persona (per exemple, si obté prestigi, l'estatus que té davant els seus companys, si obté diners).

2) Instruïu el noi en diverses conductes capaces d'obtenir aquests reforços (mitjançant habilitats socials, conductes d'autocontrol, etc.).

3) Assegureu-vos que el jove és capaç d'accedir a aquests reforços; feu que es fixi en la manera d'obtenir-los per mitjà d'aquestes noves conductes, o que presti atenció a determinades claus que li mostren que ara, per exemple, és més respectat o admirat perquè és capaç de passar-ho bé sense emborratxar-se.

3.3. Oferir nous programes a més de l'ART

L'autor principal del programa ART, Arnold P. Goldstein, també ha treballat per ampliar els seus tres programes que componen el currículum bàsic *Aggression Replacement Training* (habilitats socials, control de la ira, desenvolupament moral).

D'aquesta manera, si a més d'aquestes habilitats cognitives, conductuals i emocionals bàsiques es forma els subjectes en solució de problemes o en entrenament en percepció situacional, per exemple, les possibilitats de generalització augmenten notablement.

Aquests programes són alguns dels que va elaborar Goldstein amb el concepte ampli de *currículum per a estar preparat (prepare curriculum)*; la seva idea era que els subjectes amb més problemes necessitaven programes més específics per a fer front a les seves dificultats (vegeu Goldstein, 1988).

Entrenament en percepció situacional

S'ensenyava al subjecte a no fer valoracions distorsionades d'esdeveniments que poden provocar una resposta impulsiva o violenta.

4. El control de la ira

4.1. Introducció

És veritat que la ira és un sentiment natural, però no ho és tant que s'expressi de manera habitual per mitjà de l'agressió, com passa amb molts joves violents, els quals rars vegades prefereixen retirar-se de la situació o –encara molt més estrany– enfrontar-se a la situació de manera constructiva.

Aquest subprograma de l'ART busca dos objectius: a) aconseguir que l'agressió sigui una resposta menys probable com a conseqüència de la ira, i b) donar als joves eines d'autocontrol quan els envaeixi la ira.

El treball fundacional en l'autocontrol es troba en el psicòleg rus Luria, que va demostrar que els nens aprenen a regular la conducta externa mitjançant la parla interna, o la conversa interior: “Vaja, ja tinc aquí el meu germà que em vol agafar la joguina... Em fa venir ganes de clavar-li una bufetada, però val més que me'n vagi a un altre lloc... No li vull fer mal”. Al final dels quatre anys i al principi dels cinc, el nen generalment ja és capaç de regular la conducta mitjançant l'autodiàleg; les instruccions dels adults per a inhibir els comportaments ja no és tan necessària.

L'autocontrol, llavors, depèn molt del desenvolupament lingüístic interior, de parlar amb si mateix, la qual cosa és clarament deficitària en els delinqüents juvenils, en què la impulsivitat i el fet d'actuar de manera agressiva –físicament o verbalment– són elements habituals de les seves vides. Com van indicar els treballs de Meichenbaum i Goodman (1971), aquesta carència ja és apreciable als quatre anys: a aquesta edat, els nens menys impulsius són més capaços de donar-se instruccions que ajuden a orientar el seu propi comportament, i també de regular les seves emocions. Els nens més impulsius, en canvi, es deien coses que els estimulaven més i els dificultava el control de la situació.

En aquestes investigacions, Meichenbaum va elaborar l'entrenament autoinstruccional per a ajudar els nens impulsius a parar-se a pensar abans d'actuar i, en definitiva, a parlar-se a si mateixos de manera diferent, a generar autocontrol i no respostes ineficaces o violentes.

En un programa típic d'autocontrol, la seqüència que s'ha d'ensenyar segueix els passos següents:

- 1) El monitor modela com s'ha de fer cada tasca i diu el diàleg interior (les autoinstruccions) en veu alta, mentre l'infant observa.
- 2) L'infant repeteix el que ha fet el monitor.

- 3) El monitor torna a fer la tasca, però ara xiuxiueja les instruccions.
- 4) L'infant repeteix aquesta mateixa seqüència.
- 5) El monitor fa la tasca però ara fa servir el diàleg interior, fent signes externs que està pensant (com ara acariciar la barbeta o mirar cap al sostre).
- 6) L'infant repeteix aquesta mateixa seqüència.

Aquest mètode va provar de ser efectiu en l'ensenyament d'autocontrol; els nens educats així no eren tan impulsius i no cometien tants errors quan feien les tasques encomanades. Aquesta metodologia es va posar de moda aviat, i es va ampliar a nens que mostraven problemes variats de conducta disruptiva, hiperactivitat i agressivitat.

4.2. El control de la ira mitjançant autoinstruccions

L'autor de referència en l'ús del mètode de les autoinstruccions per al control de l'agressivitat és Novaco, que el 1975 va establir, com a premissa bàsica, que "la ira és fomentada, mantinguda i influïda per les mateixes paraules que es diu la persona quan es troba en situacions provocadores" (pàg. 17). Novaco va demostrar experimentalment que els joves tractats mitjançant autoinstruccions eren capaços de ser menys agressius, i Eva Feindler i el seu grup (Feindler, Marriot i Iwata, 1984) van fer d'aquests treballs de Novaco el punt de partida per a elaborar un model de tractament de la ira en què els nois aprenguessin a fer el següent:

- 1) Detectar els esdeveniments externs i les apreciacions internes que susciten la ira (els disparadors).
- 2) Detectar les reaccions internes fisiològiques que succeeixen al mateix temps que la sensació d'ira (els senyals).
- 3) Dominar les frases dites a un mateix que poden reduir la ira (els recordatoris).
- 4) Dominar les tècniques que, en combinació amb els recordatoris, poden reduir la ira (els reductors: comptar enrere o fins a deu, respirar fondo, etc.).
- 5) Exercir l'autoavaluació: l'oportunitat per a l'autoreforç o l'autocorrecció, depenent de la manera com s'han implementat els passos anteriors.

Els autors del programa ART es basen en aquests treballs i investigacions per incloure el control de la ira entre les seves prescripcions educatives per als joves delinqüents. Aquí ens donen una visió de conjunt de la manera com s'harmonitzen els diferents passos d'aquest programa (pàg. 73 i 74).

En síntesi, la tècnica de control de la ira és una seqüència de múltiples passos en la qual els alumnes han d'aprendre primer la manera típica en què perceben i interpreten (o malinterpreten) la conducta dels altres, allò que fa que

s'enfadin. Per tant, en la primera lliçó posem l'atenció en la identificació de les ocurrències externes (disparadors externs) i en les interpretacions internes (disparadors interns) que inicien l'experiència de la ira. Encara que la ira la provoquen les idees i els diàlegs que manté un subjecte en el seu interior, el seu fet emocional principal és un alt nivell d'activació nerviosa. Per això, abans que els joves puguin aprendre una manera més productiva d'interpretar el món i reduir les distorsions, els seus nivells d'activació han de disminuir. Això és justament el que pretenem mitjançant l'ensenyament dels "senyals" i els "reductors" d'aquesta activació.

Sovint, els joves impulsius confonen els signes corporals o els senyals que reflecteixen emocions específiques, com la por, l'ansietat i la ira. La interpretació encertada d'aquests senyals en el procés de control de la ira poden indicar al jove que és el moment de fer ús d'una o de més d'una de les tècniques per a reduir els seus propis nivells d'activació de la ira. Una vegada s'ha tingut èxit en aquesta tasca, i per tant s'ha produït la disminució substancial de la interferència d'aquesta emoció, els joves poden fer servir pensaments i interpretacions del món que els envolta més benignes i adaptats. Aquesta etapa del procés –l'aprenentatge per a usar els recordatoris– és fonamental per al control de la ira. Els joves crònicament violents són realment bons per a desenvolupar percepcions i interpretacions plenes d'ira (és a dir, els disparadors interns), i generalment fan un ús molt pobre de les autoinstruccions que redueixen l'empipament (és a dir, els recordatoris). Perquè facin bé aquesta tasca és essencial que vegin que això val la pena. Per això, la lliçó de l'autoavaluació els ensenya a premiar-se quan aconsegueixen, en efecte, controlar la ira.

4.3. Qüestions d'implementació

Com ja hem vist més amunt, en el programa ART, l'educador ha de modelar l'ús adequat de les tècniques del control de la ira, ha de guiar l'ús adequat que en fan els alumnes i finalment s'ha d'assegurar que corregeixen errors mitjançant la pràctica millorada en el lloc d'entrenament i en el seu context natural (generalment a casa seva).

Modelatge

Tots els modelatges comencen amb l'educador explicant la tècnica (o tècniques) del control de la ira que veuran a continuació, per a passar després a descriure una situació conflictiva en què puguin fer servir aquesta tècnica. Això s'aconsegueix amb el concurs de dos educadors, o bé d'un noi –alliçonat prèviament– i un educador: l'un fa de persona que provoca, i l'altre, de persona que exerceix l'autocontrol. A continuació els models representen l'escena: l'actor principal mostra de manera clara com es fa servir la tècnica en concret. Després, el model resumeix la tècnica i discuteix breument amb el grup el que s'ha vist.

Recomanacions per a aquesta discussió:

- 1) L'escena ha d'acabar amb èxit: l'assoliment de l'autocontrol.
- 2) Les escenes han de ser rellevants per als joves.
- 3) Val més fer servir dos exemples per a cada demostració.
- 4) Cal representar l'actor com algú d'una edat i unes circumstàncies semblants a les dels joves que conformen el grup de control de la ira.

Joc de rol

Després del modelatge es demana als joves que practiquin la tècnica o tècniques observades prenent com a situacions les que han viscut ells mateixos o que pensen que experimentaran aviat. Per a aquest objectiu trien un company del grup com a coactor perquè exerceixi el paper secundari del joc de rol. L'educador, llavors, demana la informació necessària (lloc, hora, persones implicades, etc.) perquè l'escena es pugui representar de la manera més concreta possible. A continuació es porta a terme el joc de rol.

Algunes recomanacions per al joc de rol:

- 1) Abans de començar recordeu a cada part el seu rol.
- 2) Instruïu el grup perquè es fixi especialment en l'ús de la tècnica exercida per l'actor.
- 3) Si durant el transcurs del joc de rol qualsevol dels actors se surt ostensiblement del paper assignat, l'heu de fer parar i heu de demanar que torni a començar. També ho heu de fer si l'exercici de la tècnica és molt deficient, i en aquest cas heu de donar noves instruccions perquè sàpiguen fer-ho bé.
- 4) Els jocs de rol han de continuar fins que tots els membres del grup tinguin l'oportunitat d'exercir la tècnica almenys una vegada com a actor principal.

Retroacció

Després de cada joc de rol hi ha un període de retroacció (*feedback*), en el qual cada membre explica com ha vist l'ús de la tècnica que ha fet el seu company, després que el coactor hagi explicat les seves pròpies reaccions. Llavors, l'educador fa una valoració del joc de rol, i procura donar reforç social. Finalment, l'actor comenta la seva pròpia visió del joc de rol i de la retroacció que rebut dels companys.

Tasques de generalització

És molt important que l'educador, mitjançant l'ús del full de maneig del problema, promogui la generalització entre les sessions (vegeu l'apartat de la generalització). Una vegada que els alumnes comencen a fer servir aquest full,

es converteix en una font ideal de situacions per a practicar el control de la ira. Aquest full s'ha pensat per a delinqüents juvenils en centres, però es pot adaptar fàcilment a altres contextos.

5. La tècnica

A continuació figura el contingut del programa al llarg de les deu setmanes de formació.

Setmana 1. Introducció

- 1) Explica les metes del programa i fes-lo atractiu per als nois.
- 2) Explica les regles per a participar i el procediment d'ensenyament.
- 3) Introdueix els A-B-C de la conducta agressiva:
 - a) A = Què va ser el que et va provocar la ira?
 - b) B = Què vas fer?
 - c) C = Quines van ser les conseqüències? / Com et vas sentir?
- 4) Revisa les metes, els procediments i els A-B-C.

Setmana 2. Disparadors

- 1) Revisa la primera sessió.
- 2) Introdueix l'FMP del problema.
- 3) Discuteix el que fa enfadar cadascú.
- 4) Fes el joc de rol dels disparadors.
- 5) Revisa l'FMP i els disparadors.

Setmana 3. Senyals i reductors de la ira 1, 2 i 3

- 1) Revisa la segona sessió.
- 2) Examina com es fa per a saber que estem enfadats (senyals).
- 3) Examina què es pot fer quan sabem que estem enfadats:
 - a) Reductor de la ira 1: respirar fondo.
 - b) Reductor de la ira 2: comptar cap enrere.
 - c) Reductor de la ira 3: imatges plaents.
- 4) Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors de la ira".
- 5) Revisa l'FMP; disparadors; senyals i reductors de la ira 1, 2 i 3.

Setmana 4. Recordatoris

- 1) Revisa la tercera sessió.
- 2) Introdueix els recordatoris.
- 3) Modela l'ús dels recordatoris.
- 4) Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors + recordatoris".
- 5) Revisa els recordatoris.

Setmana 5. Autoavaluació

- 1) Revisa la quarta sessió.
- 2) Introdueix l'autoavaluació:
 - a) Autoreforç.
 - b) Autoentrenament (*self-coaching*).
- 3) Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors + recordatoris + autoavaluació".
- 4) Revisa l'autoavaluació.

Setmana 6. Pensar en les conseqüències (pensar cap endavant; reductor 4)

- 1) Revisa la cinquena sessió.
- 2) Introdueix pensar cap endavant:
 - a) Conseqüències a curt i llarg termini.
 - b) Conseqüències externes i internes.
- 3) Fes un joc de rol de la seqüència cognitiva "si... llavors".
- 4) Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors + recordatoris + autoavaluació".
- 5) Revisa pensar cap endavant.

Setmana 7. El cicle de la conducta de la ira

- 1) Revisa la sisena sessió.
- 2) Introdueix el CCI:
 - a) Identifica la conducta provocadora d'agressió pròpia.
 - b) Canvia la conducta provocadora d'agressió.
- 3) Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors + recordatoris + autoavaluació".
- 4) Revisa el CCI.

Setmana 8. Assaig de la seqüència completa

- 1) Revisa la setena sessió.
- 2) Introdueix l'ús de les habilitats socials en lloc de l'agressió.
- 3) Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors + recordatoris + habilitats socials + autoavaluació".

Setmana 9. Assaig de la seqüència completa

- 1) Revisa l'FMP.
- 2) Fes un joc de rol de "disparadors + senyals + reductors + recordatoris + autoavaluació".

Setmana 10. Revisió general

- 1) Revisa l'FMP.
- 2) Recapitula les tècniques de control de la ira.

- 3) Fes un joc de rol de “disparadors + senyals + reductors + recordatoris + autoavaluació”.
- 4) Dóna reforç als joves per la participació i anima’ls a continuar.

A continuació veurem amb més detall el contingut de cadascuna de les sessions.

6. El contingut de les sessions

6.1. Setmana 1. Introducció

Explica les metes del programa del control de la ira.

La idea bàsica és analitzar amb els joves que la ira els pot portar a tenir problemes amb moltes altres persones, incloent-hi pares, professors, companys, etc. Has de “vendre” la idea que tenir autocontrol és una cosa atractiva, i has de posar exemples de persones famoses que van aconseguir molt gràcies al seu control personal (Goldstein posa l'exemple de Jackie Chan (?), però estem segurs que se'n poden posar de més adequats). Destaca aquesta idea essencial: un autocontrol més gran vol dir un poder personal més gran. Quan algú sucumbeix a la provocació, cedeix el poder a l'oponent.

Explica les regles i els procediments.

Has d'explicar què esperes de cada participant al programa: que siguin actius en l'aprenentatge i respectuosos. Comenta les qüestions logístiques (hora i lloc de reunió, nombre de sessions, etc.). A continuació comenta que aprendran diferents sessions de control de la ira després que les hi hagi ensenyat. Presenta l'FMP i assenyalat la importància que l'emplenin adequadament.

Explica els A-B-C de la ira.

El monitor ha d'explicar al grup que cada situació conflictiva té tres passos:

A = Què va provocar el problema?

B = Què vas fer? (la resposta del subjecte a A).

C = Quines van ser les conseqüències? (per al subjecte i per als altres).

Després el monitor ha de posar exemples personals, i ha de demanar als alumnes que posin els seus propis exemples i que assenyalin en cada cas aquests tres moments. La sessió s'acaba amb una revisió del que s'ha treballat en aquest punt.

6.2. Setmana 2. Els disparadors

Revisa la primera sessió.

Torna a recordar la importància del control personal; revisa els A-B-C amb algun exemple dels nois de la setmana passada, si és possible.

Introdueix l'FMP.

Reparteix un FMP a cada alumne; fes que entre tots llegeixin els ítems en veu alta. Comenta la importància que tenen, perquè a) els ensenya la naturalesa dels problemes en què se solen ficar, i b) proporciona material per a treballar a l'aula. Recalca que han d'emplenar l'FMP tant si tenen èxit a controlar el conflicte (és a dir, no es barallen) com si no (i responen amb violència a la provocació). A continuació l'educador ha d'emplenar un exemple, i després ha de demanar que cada alumne faci el mateix amb un episodi real. L'educador corregeix aquesta tasca; s'ha d'assegurar que els alumnes fan bé l'FMP. Els reparteix altres exemplars perquè els tinguin a mà i els puguin fer servir en el transcurs del programa (ara per ara n'hi ha prou amb cinc a cadascun).

Analitza els disparadors.

En aquesta sessió, el focus es posa en la A de l'equació A-B-C. La idea és que l'alumne sàpiga distingir entre els disparadors externs a l'individu (verbals i no verbals) i els interns (el que es diuen els joves quan s'enfronten a un disparador extern). Posa l'accent en el fet que aquestes idees o autoinstruccions són fonamentals per a fer-los disparar l'enfadament: "Em mira com si jo fos idiota". Demana'ls que elaborin una llista amb els seus disparadors interns favorits o més habituals.

Joc de rol.

Ensenya mitjançant modelatge una reacció habitual davant un disparador extern i intern que suscita ira (és a dir, la seqüència A-B; el C és l'agressió, i s'entén que és la resposta probable als altres dos elements). Fes un joc de rol amb els alumnes del curs, i demana'ls que es fixin en B. Posa exemples comuns (algú que es cola en un espectacle; algú que es posa una cosa meva sense el meu permís; etc.), o suscitats per ells mateixos.

La sessió s'acaba amb una revisió del que s'ha treballat en aquest punt.

6.3. Setmana 3. Senyals i reductors de la ira 1, 2 i 3

Revisa la segona sessió.

Revisa la idea dels disparadors mitjançant els FMP que hagin portat a l'aula els alumnes; reforça els fulls ben emplenats, i presta atenció sobretot als incitadors interns de la ira.

Analitza els senyals.

Tothom experimenta sensacions internes que revelen que està enfadat: l'estómac encongit, el cor que batega desbocat... L'educador ha d'explicar que el jove ha de reconèixer aquests signes abans que pugui fer servir l'autocontrol

per a manejar la ira. A continuació es duen a terme diversos jocs de rol en què es practiquen situacions breus amb el propòsit d'identificar els senyals de la ira propis i els dels altres.

Analitza els reductors de la ira 1, 2 i 3.

Ara és el moment de començar a fer servir les tècniques per a reduir la ira; les que s'ensenyen aquí no són sinó un primer pas per a generar l'autocontrol final volgut. En aquesta sessió, la seqüència que s'ensenya és la identificació dels senyals de la ira seguida de l'ús d'un dels reductors o de més d'un. Els reductors de la ira són tres: respirar fondo (explica que això alleuja la tensió; posa'n exemples, com ara, en l'esport, abans de llançar un penal); comptar cap enrere (de manera pausada, per exemple de 20 a 1; instrueix que val més retirar-se al mateix temps del lloc físic on hi ha el conflicte); i imaginació plaent (fes que s'imaginin que estan en una situació agradable, com, per exemple, en una platja, i no pas en una situació excitant).

La manera de procedir amb els tres reductors és sempre la mateixa:

- 1) L'educador modela la seqüència: “disparadors + senyals + reductor”.
- 2) Els joves fan un joc de rol.
- 3) L'educador dóna reforç per als jocs de rol.

La sessió s'acaba amb una revisió del que s'ha treballat en aquest punt, i demanant que en el temps que queda per a la sessió següent posin en pràctica algun dels reductors, i que ho anotin en l'FMP.

6.4. Setmana 4. Recordatoris

Revisa la tercera sessió.

Revisa els senyals i els reductors de la ira mitjançant els exemples que hagin recollit els alumnes en l'FMP. Reforça els assajos que han sortit bé, o els intents seriosos de fer-los servir.

Introdueix els recordatoris.

Els recordatoris són frases a manera d'autoinstruccions que els subjectes fan servir per a enfrontar-se a situacions de tensió. Vegem alguns exemples de situacions difícils: quan ens provoquen, quan ens les hem d'heure amb la policia, quan ens acusen d'una cosa que no hem fet... Demana als alumnes que generin frases que els puguin ajudar a encarar aquests moments sense recórrer a l'agressió. Els exemples que tenen una utilitat molt àmplia per a moltes situacions són, per exemple, “relaxa't” o “tranquil, no deixis que això et domini”, o reinterpretacions “benignes” de disparadors interns que normalment haurien provocat agressió, com, per exemple, davant una empenta, ara

l'alumne es podria dir "deixa-ho passar, que el més segur és que no ho hagi fet expressament" (quan abans hauria atribuït a aquesta persona un desig exprés de provocar-lo).

Novaco (1975) ha proporcionat una llista extensa de recordatoris, en què disposem de categories que inclouen exemples per a fer-los servir abans, durant o després de l'experiència que suscita la ira. En l'exemple següent hi tenim uns quants d'aquests recordatoris.

Preparar-se per a la provocació:

- 1) Això em farà enfadar, però sé com ho he de manejar.
- 2) No m'ho agafaré gaire seriosament, això.
- 3) Em prendré el temps que em faci falta; em relaxaré; no perdre el control.
- 4) No discutiré per això; no val la pena.

Impacte i confrontació:

- 1) No perdis la calma. Continua així.
- 2) Pensa en com vols que s'acabi, això.
- 3) És realment una pena que ell (o ella) hagi d'actuar així.
- 4) Aquesta situació no em dominarà.

Enfrontar-se a la ira:

- 1) M'estic posant tens; és hora que em relaxi més...
- 2) No val la pena d'enfadar-se per això.
- 3) Agafa't un moment per respirar fondo.
- 4) A ell (o a ella) li agrada que perdi els papers. Bé, no li donaré aquest gust.

Reflexionar sobre la provocació:

- 1) No m'ho he de prendre com una cosa personal.
- 2) No hi he de pensar més, en això, que solament serveix per a empitjorar les coses (aquestes dues autoinstruccions són útils quan el conflicte amb aquesta persona és vigent).
- 3) No ha estat tan difícil com pensava.
- 4) Podria haver sortit tot pitjor, però vaig saber manejar el cas (aquestes dues autoinstruccions són útils quan el conflicte ja s'ha tancat o el maneig de la situació ha tingut èxit).

No obstant això, recorda que els més importants són els que generen els mateixos alumnes, amb les seves pròpies paraules.

Modela l'ús dels recordatoris.

L'educador ha de modelar l'ús de recordatoris adequats per a incrementar l'autocontrol i el poder personal en les situacions conflictives. Al principi ha de dir en veu alta les instruccions de control, però amb la pràctica s'espera que els alumnes les repetiran al seu cap. Mentrestant, fes servir la tècnica d'abaixar molt el nivell quan repeteixis l'autoinstrucció. Fes que l'alumne gairebé se l'hagi d'imaginar, que al capdavant és del que es tracta.

Joc de rol.

L'educador modela la seqüència: "disparadors + senyals + reductors de la ira + recordatoris". Després els alumnes fan un joc de rol amb les situacions conflictives que van anotar en l'FMP. En aquests jocs de rol, l'actor principal a) ha d'identificar els disparadors interns i externs, b) ha d'identificar els senyals

de la ira, c) ha de fer servir els reductors 1, 2 i 3 (un o més d'un), i d) ha d'usar els recordatoris. Si l'alumne té problemes per a seguir algun d'aquests passos, ajuda'l amb exemples en el moment adequat. Insisteix que els recordatoris siguin, al final, "silenciosos". Com sempre, reforça els intents sincers d'aprendre.

Acaba, com sempre, resumint el que s'ha vist en la sessió. Després lliura a cada alumne tres petites fitxes, i demana'ls que hi escriguin un recordatori que considerin que els serà útil d'ara endavant. Els alumnes els han de fer servir en les pròximes oportunitats que tinguin d'usar l'FMP.

6.5. Setmana 5. Autoavaluació

Revisa la quarta sessió.

Cada alumne ha de posar un exemple de la manera com van fer servir els recordatoris en l'FMP que van emplenar. Després l'educador recorda al grup el model A-B-C, i pregunta a cada alumne les conseqüències que es deriven d'haver fet servir els recordatoris, tant per a un mateix com per als altres. Pregunta'ls això: han funcionat, els recordatoris? Si no van anar bé, discuteix-ne les raons.

Introdueix l'autoavaluació.

L'autoavaluació és una via perquè els alumnes a) jutgin per ells mateixos com han manejat un conflicte, b) es reforcin pel seu èxit o c) pensin com ho podrien haver manejat més bé. Bàsicament, l'autoavaluació es duu a terme fent servir un conjunt de recordatoris que són rellevants per als sentiments i pensaments que té una persona després d'haver passat una situació conflictiva.

Així, l'educador modela frases d'autoreforç ("vaig fer una bona feina!"; "no he perdut la calma, i no he entrat en el seu terreny") o d'estimació per a la millora ("aquí vaig perdre una mica els papers; he d'estar més al cas de no deixar-me emportar pel que diu"). Després cada alumne ha de posar exemples de tots dos casos per a les seves situacions anotades en l'FMP.

Joc de rol.

L'educador modela la seqüència "disparadors + senyals + reductors de la ira + recordatoris + autoavaluació", i en destaca els autoreforços i les instruccions d'automillora. Després vénen els jocs de rol de les situacions de l'FMP en les quals l'actor principal segueix els passos següents: a) ha d'identificar els disparadors interns i externs; b) ha d'identificar els senyals de la ira; c) ha de fer servir els reductors 1, 2 i 3 (un o més d'un); d) ha d'usar els recordatoris; i e) ha d'avaluar la seva actuació, sia reforçant-se, sia amb frases de millora personal. L'educador dóna retroacció i destaca el pas de l'autoavaluació.

S'acaba la sessió revisant els dos tipus d'autoavaluació. A continuació s'ha de posar com a tasca que anotin en l'FMP les autoavaluacions que han fet servir en els conflictes que hagin sorgit durant la setmana següent.

6.6. Setmana 6. Pensar en les conseqüències (reductor de la ira 4)

Revisa la cinquena sessió.

L'educador revisa les autoavaluacions mitjançant els exercicis anotats en l'FMP dels alumnes.

Introdueix pensar cap endavant.

Pensar cap endavant és una altra manera de controlar la ira, ja que el subjecte s'obliga a pensar en les conseqüències del que està a punt de fer. L'educador s'ha de referir al model A-B-C i ha d'explicar que pensar cap endavant ajuda a comprendre més bé la C (conseqüència) del que està a punt de fer, abans que, en efecte, es llanci a fer-ho. La frase essencial d'aquesta habilitat s'aprèn amb aquesta estructura (o una de semblant): "Si faig això ara, llavors això probablement passarà".

Un altre punt important és quan l'educador distingeix entre les conseqüències a curt i llarg termini. Ajuda a fer que els alumnes vegin les diferències demanant-los que facin una llista de les conseqüències de tots dos tipus per a actes agressius que hagin comes en els dos últims mesos. Mostra que una cosa pot ser gratificant a curt termini, però molt pitjor al cap d'un temps.

A continuació, l'educador ha de distingir entre les conseqüències externes i internes. Les externes són coses que ens passen, com que ens suspenguin a l'escola, que perdem privilegis que havíem aconseguit o que ens enfrontem a un procés en el tribunal juvenil. Les internes són pensaments i emocions (culpa, pèrdua d'autoestima). Finalment, l'educador ha de destacar entre les externes les que són de tipus social, com perdre els amics o que ens deixi la xicota.

Cada subjecte ha de fer una llista amb aquests tres tipus de conseqüències (externes, internes i socials) per al comportament agressiu, i assenyalar els avantatges de no perdre l'autocontrol (conseqüències positives).

6.7. Setmana 7. El cicle de la conducta d'ira

Revisa la sisena sessió.

L'educador ha de revisar pensar cap endavant amb l'ajuda del que s'ha anotat en l'FMP, on els alumnes han escrit frases de l'estil "si... llavors" en les situacions conflictives de la setmana passada.

Introdueix el cicle de conducta de la ira.

Ara el curs pren un altre caire, i se centra en el que els nois poden fer per evitar reaccionar amb ira. El cicle de la ira és que els altres ens fan enfadar molt, però nosaltres també irrem molt els altres. Així, la nostra relació amb els altres assumeix una forma de cercle en què solament hi ha ira i resposta a la ira, que al seu torn genera més ira.

L'educador ha de posar exemples de coses que fan empipar els altres, i després ha de demanar als joves que facin la seva pròpia llista de tres coses que fan ells que fan que els altres se surtin de polleguera. Si el grup aguanta bé la confrontació –assegura-te'n bé abans, però–, pots demanar a cadascun que digui, de manera respectuosa, quina cosa fa qualsevol persona del grup que el faci empipar molt o el molesti bastant. A continuació, l'educador ha d'obtenir l'acord del grup d'intentar canviar almenys una d'aquestes conductes per a la setmana següent, potser fent servir la tècnica de pensar cap endavant (“si faig això, ____ s'empiparà molt, i ja hi serem!”). Això és molt valuós, perquè permet que el jove tingui més opcions de relacionar-se amb gent positiva.

Fes un joc de rol.

Es tracta una altra vegada de fer pràctiques amb totes les tècniques vistes fins ara. L'educador modela la seqüència de “disparadors + senyals + reductors de la ira + autoavaluació”. Després els alumnes fan un joc de rol a partir de les situacions de l'FMP (l'alumne selecciona un dels reductors, o uns quants), i l'educador els ha d'oferir retroacció dels assajos.

La sessió s'acaba revisant el compromís que els nois intentin canviar almenys una de les conductes que solen tenir i que fan enfadar tant els altres.

6.8. Setmana 8. Assaig de la seqüència completa

Revisa la setena sessió.

L'educador ha de revisar el cicle de la conducta de la ira: la idea que, a més d'enfadar-se molt pel que li fan, el subjecte també fa coses que fan enfadar molt els altres: per a això revisa com van dur a terme els nois l'acord de canviar la seva conducta que provoca ira en els altres.

Introdueix les habilitats socials.

En aquest punt, l'educador ha d'explicar que en aquesta sessió i en les dues vintenes practican mitjançant el joc de rol totes les tècniques de control de la ira i algunes de les habilitats socials que van assimilar en el mòdul d'aprenentatge corresponent.

Joc de rol.

Ara, amb exemples de l'FMP dels nois, s'ha d'assajar la seqüència de "disparadors + senyals + reductors de la ira + recordatoris + habilitat social + autoavaluació", i l'educador ha d'oferir retroacció sobre els assajos, atenent la seqüència íntegrament.

6.9. Setmana 9. Assaig de la seqüència completa

En aquesta sessió s'han de revisar les situacions completades en l'FMP i l'educador ha de reforçar els bons intents i pràctiques d'èxit amb els components de la seqüència apresada per a controlar la ira.

Després s'han de fer més jocs de rol amb la seqüència completa:

"disparadors + senyals + reductors de la ira + recordatoris + habilitat social + autoavaluació".

6.10. Setmana 10. Revisió global

S'ha de tornar a començar revisant les seqüències que s'han fet servir en la solució dels problemes anotats en l'FMP. Pot ser una bona idea comparar la manera de resoldre els problemes en l'actualitat amb el que es va anotar al començament del curs, tal com es feia constar al principi de fer servir l'FMP.

Després s'han de recapitular breument totes les tècniques ensenyades en el programa de control de la ira:

- 1) Incrementar el poder personal mitjançant l'autocontrol.
- 2) Fer servir el model A-B-C.
- 3) Identificar els disparadors externs i interns.
- 4) Usar els reductors de la ira.
- 5) Reconèixer els senyals de la ira.
- 6) Fer servir els recordatoris.
- 7) Fer una autoavaluació.
- 8) Pensar cap endavant.
- 9) Reconèixer el cicle de la ira.
- 10) Practicar les habilitats socials.

Després l'educador ha d'organitzar un joc de rol tornant a assajar la seqüència completa: "disparadors + senyals + reductors de la ira + recordatoris + habilitat social + autoavaluació".

Si resulta adequat, l'educador ha d'explicar que ara tenen més capacitat d'enfrontar-se als problemes de la vida diària, però el que resultarà decisiu és la seva decisió de fer servir aquestes habilitats per a evitar els conflictes.

7. Reflexions finals de l'assignatura

En un article signat per Marianne Junger i investigadors pertanyents a set països (Estats Units, Gran Bretanya, Holanda, Espanya, Austràlia, Canadà i Alemanya) –que ja hem comentat en aquesta assignatura en el mòdul que tracta sobre la prevenció–, els autors es demanaven si els governs d'aquests països donaven suport de manera habitual a les mesures per a prevenir la delinqüència i intervenir-hi que tenien la millor evidència científica disponible pel que fa a efectivitat. Les troballes van ser sorprenentment semblants en tots els casos: si bé en aquestes nacions s'observaven clars esforços per desplaçar-se cap a una política criminal basada en l'evidència (tal com hem vist en altres pàgines), hi havia molts obstacles en el camí. En aquesta anàlisi de la criminologia comparada, juntament amb les mateixes limitacions del coneixement científic –en forma de pocs estudis establerts sòlidament que permetessin conclusions específiques– es va posar en relleu la forta dependència que té la política criminal dels fets alarmants que generen una crisi de confiança en el públic envers el sistema. També es va comprovar la dificultat que tenien els científics per a ser escoltats per la societat i els polítics, fora dels cercles de l'acadèmia.

Si parlem de bones pràctiques en el marc de la intervenció amb els delinqüents, hem de ser conscients d'aquesta realitat, això és, que moltes de les bones idees que ja s'acumulen en el patrimoni de la comunitat científica, en el sentit que són empíricament eficaces, no es podran implementar tret que siguem capaços d'arribar a informar adequadament l'opinió pública sobre aquestes troballes i tinguem la capacitat d'influir sobre els responsables polítics de dissenyar la política criminal.

Aprofundim una mica en aquesta qüestió, que per a nosaltres té una gran importància. **Per què tenim tantes dificultats, els criminòlegs, de ser escoltats en l'escena pública de la política social de la prevenció i tractament del delicte?**

En un interessant article del 2007 titulat "Against marginality: arguments for a public criminology" ('Contra la marginalitat: arguments per a una criminologia pública'), Elliot Currie ha intentat explicar les raons per les quals el coneixement científic criminològic encara es troba en els marges d'influència en la presa de decisions polítiques, malgrat els notables avenços esdevinguts en els últims anys en forma de teories i coneixements empírics. Per exemple, com ens recorda el treball de revisió de l'evidència científica acumulada pel Campbell Group in Crime and Justice, avui dia sabem que programes tan populars com *Scared Straight* ('L'espant inesborrable') o *Boot Camps* ('Camps militars', que hem comentat en aquest mòdul) no són gaire convincents com a estratègies de prevenció del delicte, o que, com s'ha cansat d'explicar Sherman, les tendències a incrementar el càstig en els delinqüents com a estratè-

gia essencial de prevenció especial dóna, com a mínim, pobres dividends. No obstant això, la paradoxa és que, com a criminòlegs i educadors, tenim moltes coses a dir sobre la manera de prevenir la delinqüència mitjançant programes d'intervenció primerenca en escoles i famílies, o sobre la manera de millorar les opcions que un programa de tractament a la presó o a la comunitat disminueixi la taxa de reincidència entre els delinqüents juvenils i adults (vegeu, per exemple, l'influent llibre editat per Sherman i altres, 2002, *Evidence-Based Crime Prevention*). Currie retrata amb pessimisme la falta d'interès de la política americana perquè es recolza en la investigació criminològica, però segons la nostra opinió de manera encertada estén aquesta preocupació a molts altres països:

Hi ha massa nacions arreu del món en què persisteix un patró en la política criminal basat a augmentar el poder d'un sistema de justícia cada vegada més punitiu, i també en el creixement de l'empresonament, com a formes de fer front a les conseqüències d'una destrucció global de les comunitats i les seves formes de vida, prenent l'exemple a partir del model dels Estats Units, com si aquest model fos recomanable.

En vista d'aquesta situació, la presència pública d'una criminologia influent no ha estat mai tan crítica. No obstant això, quan més falta fa el coneixement de la criminologia, com a disciplina s'ha arribat a convertir en una cosa marginal en la discussió general sobre el delictes i sobre el sistema de justícia, cada vegada menys capaç d'influir sobre la política criminal.

Per què s'ha arribat a aquesta situació? Per què no tenim veu a la plaça pública de la política quan tenim tantes coses a dir? Per a Currie, el problema central és que "hem de guanyar caps i cors" (pàg. 179), és a dir, hem d'educar la gent, el públic, sobre els autèntics coneixements que hi ha al darrere dels delictes i les solucions d'aquests delictes, i així oferir als polítics recomanacions que siguin més realistes d'implementar sense provocar el rebuig dels votants.

Aquesta educació del públic requereix guanyar el terreny als qui parlen en els mitjans sense coneixement, ocupar espais on puguem formar l'opinió pública. Ara bé, estem ben preparats per a fer-ho? La seva resposta és que no, i posa la càrrega de la culpa en la manera en què les universitats desincentiven aquesta feina divulgadora: "Gastem molt temps a generar «troballes», però molt poc a parlar entre nosaltres i amb audiències més nombroses sobre el que signifiquen aquestes troballes" (pàg. 180).

Aquesta renúncia a l'espai públic de la presa de decisions ha tingut una altra conseqüència indesitjada, d'acord amb Currie: mantenir-nos allunyats dels temes candents i rellevants en la societat, i ocupar-nos sovint de qüestions de dubtosa transcendència per la petitesa o reiteració que tenen. Qüestions com el terrorisme, el tràfic de persones, les bandes organitzades, la prevenció de

la violència juvenil als barris o l'atenció als joves que presenten una carrera delictiva intensa poden necessitar el nostre esforç molt més del que ara sembla que estem disposats a dedicar-hi.

Com pot lluitar, una política criminal justa i eficaç, contra la preferència del públic per les mesures "senzilles" i "ràpides"? La nostra reflexió és que hauríem de tenir en compte el valor simbòlic de les propostes en les societats en què aspirin a integrar-se aquestes propostes, al mateix temps que fem servir mecanismes de difusió i de representació que puguin oferir elements de reflexió compartits per aquesta audiència i que, al capdavall, en facilitin l'acceptació.

Activitats

1. Elaboreu una habilitat social nova a partir de la metodologia que s'explica en el programa. Seguiu aquest esquema: definiu operativament l'habilitat; visualitzeu la seqüència de comportament (incloent-hi els pensaments i les expressions verbals); dividiu-la en passos; seleccioneu quatre o cinc passos per a conformar l'habilitat. Feu un assaig vosaltres mateixos amb l'ajuda d'una altra persona.
2. Busqueu exemples en la literatura o en el cinema en què sobresurtin personatges que mostrin la falta d'habilitats que intenta compensar un programa com l'ART.
3. Si coneixeu algú que tingui problemes de control de la ira, demaneu-li que col·labori amb vosaltres per a aplicar-li el mòdul del control de la ira.
4. Elaboreu un petit taller per fer una sessió de dilema moral. Feu servir la informació que apareix en aquest enllaç:

http://www.senderi.org/images/stories/documents_en_inia/dilemes_morals.pdf

Bibliografia

Bibliografia recomanada

Diversos autors (2011). *Dilemas morales: método para la madurez del alumno*. Madrid: CEP.

Un manual pràctic per a implementar dilemes morals (vegeu també en els exercicis més material sobre aquesta qüestió).

Gibbs, J. C.; Potter, G. B.; Goldstein, A. P. (1995). "The EQUIP Program". *Teaching Youth to Think and Act Responsibly through a Peer-Helping Approach*. Champaign, Illinois: Research Press.

Goldstein, A. P.; Glick, B.; Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training*. Champaign, Illinois: Research Press.

Aquests dos llibres són els originals en què es plasmen les tècniques del programa ART i del programa EQUIP.

Goldstein, A. P.; Keller, H. (1991). *El comportamiento agresivo: evaluación en intervención*. Bilbao: Desclee de Brower.

Per a entendre més bé tot el treball teòric i pràctic del programa ART.

Kazdin, A. E.; Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Un llibre bàsic però que expressa bé algunes idees i principis essencials sobre l'aprenentatge i la generalització dels resultats.

Kohlberg, L. (1993). *La psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclee de Brower.

El llibre fonamental per a entendre la teoria de Kohlberg sobre la manera com es desenvolupa el judici moral.

López-Latorre, M. J.; Garrido, V.; Ross, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. València: Tirant lo Blanch.

Textos que complementen bé tots els principis d'actuació de les tècniques cognitivoconductuals de l'ART que hem presentat aquí. Un fonament ampli per a comprendre el model d'actuació d'aquestes i altres tècniques d'aquesta escola.

Referències bibliogràfiques

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, Nova Jersey: Prentice Hall.

Currie, E. (2007). "Against marginality: Arguments for a public criminology". *Theoretical Criminology* (vol. 11, pàg. 175-190).

Feindler, E. L. (1979). "Self-monitoring of adolescents aggressive behavior: Differential reactive effects". Presentat a The Association for Advancement of Behavior Therapy, San Francisco.

Feindler, E. L.; Ecton, R. B. (1986). *Adolescent anger control: Cognitive-behavioral techniques*. Nova York: Pergamon.

Feindler, E. L.; Marriott, S.; Iwata, M. (1984). "Group anger control training for junior high school delinquents". *Cognitive Therapy and Research* (vol. 8, pàg. 299-311).

Gibbs, J. C.; Potter, G. B.; Goldstein, A. P. (1995). "The EQUIP Program". *Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Champaign, Illinois: Research Press.

Glick, B.; Goldstein, A. P. (1987). "Aggression Replacement Training". *Journal of Counseling and Development* (vol. 65, núm. 7, pàg. 356-362).

Goldstein, A. P.; Glick, B.; Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training*. Champaign, Illinois: Research Press.

Klett, C. J.; Moseley, E. C. (1963, novembre). *The Right Drug for the Right Patient (Report No. 54)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Meichenbaum, D.; Goodman, J. (1971). "Training impulsive children to talk to themselves". *Journal of Abnormal Psychology* (vol. 77, pàg. 115-126).

Sherman, L.; Farrington, D.; Welsh, B.; MacKienzie, D. (eds.) (2002). *Evidence-based crime prevention*. Nova York: Routledge.

