

# El tratamiento de los delincuentes: el programa ART

Vicente Garrido Genovés  
Almudena González García

PID\_00202655



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –excepto que se indique lo contrario– a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 España de Creative Commons. Podéis copiarlos, distribuirlos y transmitirlos públicamente siempre que citéis el autor y la fuente (FUOC. Fundació para la Universitat Oberta de Catalunya), no hagáis de ellos un uso comercial y ni obra derivada. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>

# Índice

<b>Introducción</b> .....	5
<b>Objetivos</b> .....	6
<b>1. Aggression replacement training (ART). La teoría en la que se fundamenta</b> .....	7
1.1. La agresividad se aprende .....	7
1.2. Los pensamientos agresivos .....	8
1.3. ¿Por qué la agresión es tan difícil de cambiar? .....	9
<b>2. El Programa ART (aggression replacement training)</b> .....	10
2.1. Hipótesis de trabajo o supuesto para la intervención del programa ART .....	10
2.2. Los componentes del programa ART .....	10
2.3. Un programa multidimensional .....	12
2.4. El currículo básico de ART .....	14
2.5. Cuestiones de implementación .....	16
<b>3. Procedimientos para aumentar la generalización</b> .....	18
3.1. Procedimientos para la transferencia .....	19
3.2. Procedimientos para el mantenimiento de lo aprendido .....	21
3.3. Ofrecer nuevos programas además del ART .....	25
<b>4. El control de la ira</b> .....	26
4.1. Introducción .....	26
4.2. El control de la ira mediante autoinstrucciones .....	27
4.3. Cuestiones de implementación .....	28
<b>5. La técnica</b> .....	31
<b>6. El contenido de las sesiones</b> .....	34
6.1. Semana 1. Introducción .....	34
6.2. Semana 2. Los disparadores ( <i>triggers</i> ) .....	34
6.3. Semana 3. Señales y reductores de la ira 1, 2 y 3 .....	35
6.4. Semana 4. Recordatorios .....	36
6.5. Semana 5. Autoevaluación .....	38
6.6. Semana 6. Pensar en las consecuencias (Reductor de la Ira 4) ....	39
6.7. Semana 7. El ciclo de la conducta de ira .....	39
6.8. Semana 8. Ensayo de la secuencia completa .....	40
6.9. Semana 9. Ensayo de la secuencia completa .....	41
6.10. Semana 10. Revisión global .....	41

<b>7. Reflexiones finales de la asignatura.....</b>	<b>43</b>
<b>Actividades.....</b>	<b>47</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>48</b>

## Introducción

Este módulo se ocupa del tratamiento de los delincuentes a través de la presentación detallada del Programa ART (entrenamiento en sustitución de la agresión), presentado en el módulo “El tratamiento de los delincuentes”.

Hemos seleccionado este programa porque es uno de los más utilizados internacionalmente en el tratamiento de la delincuencia juvenil. Por otra parte, sus componentes, de un modo u otro, con las pertinentes adaptaciones requeridas por el contexto de tratamiento, se emplean de forma única o como partes de otros programas comprensivos de rehabilitación, tanto en delincuentes juveniles como adultos.

Si bien es cierto que el alumno requeriría de la natural supervisión y guía para aplicar estos programas en una muestra real, no es menos cierto que se precisa de un manual o texto donde se detallen los fundamentos y la metodología, elementos que figuran en las páginas siguientes. Por desgracia, de los tres componentes del programa ART –habilidades sociales, control de la ira y desarrollo moral– solo podemos ocuparnos aquí de un modo específico de los dos primeros. El tercero queda solo apuntado, pero confiamos en que esta presentación pueda asistir al alumno interesado en su profundización para dominar la técnica si es de su agrado, dado que existe una buena base bibliográfica en español con tal fin.

## Objetivos

El alumno, al estudiar el módulo, deberá ser capaz de alcanzar los siguientes objetivos de aprendizaje:

1. Conocer los fundamentos y componentes del programa ART.
2. Desarrollar un taller de habilidades sociales aplicable a sujetos con problemas de socialización.
3. Desarrollar un taller de control de la ira aplicable a sujetos con problemas de socialización.
4. Conocer las ideas esenciales para el desarrollo de un taller de desarrollo moral.
5. Conocer los resultados de aplicar las diferentes técnicas de generalización y mantenimiento del aprendizaje.

# 1. *Aggression replacement training* (ART). La teoría en la que se fundamenta

La conducta agresiva es ciertamente difícil de cambiar. Los autores del programa escriben:

“Muchos jóvenes la aprenden de forma repetida, reciben por ella refuerzos generosos, y a cambio obtienen un castigo escaso. De especial importancia es el carácter complejo de la agresión: se trata de una conducta observable empleada sobre todo por los que tienen pocas alternativas prosociales a su alcance. Suele iniciarse por la ira, que va acrecentándose en los chicos que perciben el mundo interpersonal de modo distorsionado. A ello se suma la energía que proporciona la activación emocional que experimentan los jóvenes, emoción que deriva de esas ideas sesgadas acerca del mundo. **En definitiva, la agresión es simultáneamente un fenómeno emocional, conductual y cognitivo.** Y por ello las intervenciones destinadas a combatirla tienen que tener también esa naturaleza.” (Goldstein, Glick y Gibbs, 1998, pág. 2)

## ***Aggression replacement training* (ART).**

“Entrenamiento para sustituir la agresión”. Las citas entrecomilladas se refieren a esta obra, salvo que se indique lo contrario en el texto:

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

### 1.1. La agresividad se aprende

Los autores destacan que la agresividad es un comportamiento aprendido, “mediante la observación, la imitación, la experiencia directa y el ensayo” (pág. 3).

¿Cuáles son las fuentes de ese aprendizaje? Destacan el hogar (los malos tratos, observar la violencia conyugal), la escuela (los compañeros) y los medios de comunicación social.

Ahora bien, destacan que la agresión suele comenzar a partir del efecto de las prácticas educativas coercitivas empleadas por los padres, como ha descrito el grupo de Patterson (Patterson, Reid, Jones y Conger, 1975). Se trata de unas pautas caracterizadas por la irritación y la inconsistencia, mientras que el afecto es algo infrecuente. En ocasiones, la supervisión de los padres con respecto a su hijo es laxa o, simplemente, inexistente, mientras que en otros momentos es muy severa. La coerción se presenta en forma de amenazas, reprimendas y empleo frecuente del castigo físico. Frente a esto, el niño (llamémosle Pedro) responde igualmente con conductas violentas; para conseguir lo que quiere grita, rompe cosas y golpea. Los padres ceden unas veces, como antes se dijo, lo que hace que Pedro aprenda –mediante refuerzo intermitente– que ese camino es el único que puede intentar para manejar la situación.

Este aprendizaje, que suele darse a los dos y tres años de edad, se completa en las primeras experiencias escolares. Una vez que ha aprendido que la coerción es un sistema de éxito en el hogar, Pedro lo traslada a la escuela. De este modo, a la ausencia de los padres como modelos positivos, el niño ha de sumar el alejamiento que él provoca por su propia violencia de los compañeros que podrían ser para él modelos positivos, ya que estos, en efecto, tenderán a evitarlo

porque no sabe comportarse de modo correcto. Así, a los cuatro y cinco años de edad, Pedro se encuentra con una etiqueta: los padres de los otros niños les aconsejan que no se asocien con él.

Así pues, a este niño violento solo le queda buscar la compañía de otros chicos difíciles, interesados en valorar más la capacidad de imponerse sobre los otros que en las buenas maneras o en cumplir con las normas. Aquí, como no puede ser de otra manera, Pedro tiene una amplia oportunidad para refinar y mejorar sus conductas violentas; unos a otros se explican y enseñan actitudes y conductas que amplían el repertorio de la intimidación y el intercambio de golpes. ¿Extrañará a alguien que la escuela considere a Pedro un chico problemático, quizás inmanejable? Un problema adicional es que Pedro suscita la admiración de algunos de sus compañeros, en la medida en que se comporte “como se supone” que él tiene que actuar, es decir, desafiando a los profesores y, en definitiva, entorpeciendo el aprendizaje de sus compañeros. Las sanciones y expulsiones se convierten en algo habitual. A los doce o trece años, está a punto de iniciar una carrera delictiva (los 14 años en España), pero es probable que ya sea autor de numerosos actos antisociales, una parte solo conocidos por la escuela o sus padres, y otros muchos desconocidos.

## 1.2. Los pensamientos agresivos

La gente, de forma general, elige no actuar de forma violenta, porque la consideran algo inmoral, o simplemente una conducta equivocada. Los sujetos violentos, sin embargo, piensan de modo diferente. **Se trata de un pensamiento típicamente egocéntrico (*self-centered*):** su visión del mundo es “yo, lo primero”: “si quiero algo, no me importa que sea legal o ilegal cogerlo”; “si veo algo que me gusta, lo cojo”; “si alguien me desafía, no me importa el daño que le pueda hacer”.

Además de lo anterior, los jóvenes agresivos suelen malinterpretar las conductas de los otros, atribuyéndoles actitudes hostiles cuando no es el caso, lo que acrecienta sus oportunidades de participar en peleas y generar su mala fama personal de indeseables. Este pensamiento suele tomar la forma de distorsiones denominadas **minimización (*minimizing*)** y **calificación errónea (*mislabeled*)**, a partir de las cuales el joven quita importancia a sus agresiones y sus consecuencias, o bien las califica de algo diferente a lo que realmente son. Expresiones como “no es tan grave robar, porque todos lo hacen”, o “uno se tiene que desquitar cuando alguien no te muestra respeto”, son ejemplos de este error.

Estas dos distorsiones cognitivas se suman a otras dos: **asumir lo peor (*assuming the worst*)** (“si no le doy un puñetazo pareceré un marica”) y **culpar a los otros (*blaming others*)** (“se buscó lo que encontró”).



Esas cuatro distorsiones cognitivas son las más importantes, pero Goldstein y otros (1998) señalan otras dos: el falso consenso es la racionalización de que “otros muchos hacen lo que yo hago, así que yo no tengo ningún problema”), y el anclaje (*anchoring*), o la resistencia a cambiar el modo de pensar a pesar de que la evidencia de que ese pensamiento es erróneo sea algo constatable.

Dicen los autores:

“Los pensamientos llevan a las conductas. Para reducir la conducta agresiva en nuestras escuelas, calles y en la sociedad en su conjunto, un paso importante es trabajar para lograr cambiar esas formas de pensar que suelen llevar a acciones violentas.” (pág. 6)



A. P. Goldstein

### 1.3. ¿Por qué la agresión es tan difícil de cambiar?

Para muchos jóvenes la violencia es una conducta muy aprendida, que proporciona muchos beneficios, y que es muy valorada por muchas de las personas que son relevantes en sus vidas.

En efecto, la idea de que “la violencia rinde beneficios” parece instalarse cómodamente en las vidas de los jóvenes durante sus años más importantes de su formación. Una idea que pueden haber aprendido en sus casas (si son castigados físicamente con frecuencia), viendo la televisión (cuyos modelos violentos suelen adquirir al final prestigio, dinero y... a la chica deslumbrante). La calle es otro lugar donde aprender a ser agresivos, si uno se rodea de los compañeros de edad apropiados, e incluso el colegio o instituto puede ser un sitio donde adquirir reputación por ser un “tipo duro”. La autoestima de estos chicos, por consiguiente, puede estar en juego si fracasan a la hora de mostrar la violencia que se espera de ellos en las situaciones apropiadas.

Por otra parte, cuando un joven como Pedro ha aprendido de modo sólido a ser agresivo, tiene el problema añadido de que no sabe ser de otra forma. En dos palabras, donde otros podrían negociar, buscar el apoyo de amigos de confianza o, simplemente, retirarse –sin sentirse humillados por ello– estos chicos no ven otra salida que golpear. Si alguien basa su autoestima en lo violento que puede llegar a ser, y además desconoce cómo actuar de otro modo, sus opciones para cambiar son escasas.

## **2. El Programa ART (*aggression replacement training*)**

### **2.1. Hipótesis de trabajo o supuesto para la intervención del programa ART**

La hipótesis de trabajo esencial que subyace al programa ART es que la conducta agresiva de los jóvenes tiene causas múltiples, algunas internas a ellos, otras externas. De entre las influencias externas, la influencia de los padres y de los compañeros de edad es muy relevante. De entre las internas, hay una gran evidencia que señala que los delincuentes crónicos (con amplia experiencia, con muchos actos de agresión) muestran, en primer lugar, una gran deficiencia en habilidades cognitivas y sociales, que son, para las personas socialmente integradas, necesarias para desarrollar un comportamiento prosocial (es decir, orientado por el bien común) efectivo. En segundo lugar, son muy impulsivos, desean adquirir las cosas al momento, y en ese logro y en otros más alejados en el tiempo tienen dificultades para controlar su ira o enfado, tolerando con mucha dificultad las frustraciones. En tercer lugar, con respecto a los valores, estos adolescentes se caracterizan por responder ante las circunstancias con un juicio moral egocéntrico, orientado a satisfacer sus propias necesidades, sin considerar los efectos de su comportamiento en los demás.

### **2.2. Los componentes del programa ART**

El programa estándar ART se compone de tres sesiones de aproximadamente 3 horas a la semana, durante 10 semanas. Consta de las siguientes técnicas o subprogramas (en ocasiones podemos referirnos a cualquiera de los componentes de ART –o de hecho, de cualquier otro programa complejo reseñado– como igualmente constituyendo un “programa”. La razón es que ART, como el Programa del pensamiento prosocial (PPS), y otros, son programas multimodales, que se componen de una suma de otros programas, de ahí que cuando hablemos de, por ejemplo, las habilidades sociales o de la técnica de desarrollo moral o de valores, podemos referirnos indistintamente a ellos como *técnica*, *subprograma* o *programa*, según acabamos de razonar.

#### **Habilidades sociales**

Con las habilidades sociales se pretende elevar el nivel de capacidad de los jóvenes para relacionarse con los demás de modo eficaz. Siguiendo los trabajos de Bandura (1973) sobre la importancia de los modelos para adquirir conductas sociales, en esta técnica se muestra un procedimiento estructurado para aprender diferentes habilidades. El procedimiento que se sigue es el siguiente:

- 1) Un modelo (educador) enseña una habilidad, es decir, comportamientos eficaces para lograr una determinada interacción social (por ejemplo, pedir un favor).
- 2) Los alumnos del grupo practican esa habilidad, poniendo ejemplos personales (*role playing*).
- 3) Los otros alumnos y el monitor dan *feedback* a los practicantes de la habilidad (que se llaman actores y coactores, en función de si protagonizan a la persona que está mostrando el uso de la habilidad –actores– o apoyan que la situación y esa habilidad se desarrollen en el juego de roles –los coactores).
- 4) Se proporcionan oportunidades para que el aprendizaje se generalice en el tiempo (mantenimiento) y a otros contextos reales de la vida del sujeto (transferencia).

### Control de la ira

Las habilidades sociales enseñan lo que hay que hacer en lugar de agredir. Ahora, de modo complementario, este programa o técnica enseña lo que NO se puede hacer. Si habilidades sociales es el componente conductual de ART, control de la ira es el componente emocional.

Su objetivo es enseñar el autocontrol frente al deseo de herir o lesionar a alguien. Por ello a los jóvenes se les enseña a no responder a las provocaciones de modo violento, sino mediante una secuencia de respuestas que incluye prestar atención a lo siguiente:

- 1) Los “**disparadores**” (*triggers*) o **eventos externos** que propician la valoración cognitiva –interna– del individuo, que da como resultado su ira.
- 2) Las **señales cinéticas** (movimiento) o de otro tipo internas –emocionales– que revelan que el sujeto se deja embargar por la ira (palpitar acelerado del corazón, músculos tensos, etcétera).
- 3) Los **reductores o técnicas aplacadoras de la ira**, tales como contar hacia atrás, respirar profundamente o imaginar las consecuencias de reaccionar con agresividad ante la situación provocadora.
- 4) Los **recordatorios** (*reminders*) o frases (autoinstrucciones) que el sujeto se dice a sí mismo para reinterpretar y desactivar los disparadores internos.
- 5) El **uso de habilidades sociales** apropiadas a la ira y la agresión.

6) La **autoevaluación** del empleo de la secuencia anterior en su capacidad de controlar la emoción de la ira.

### Enseñanza de razonamiento moral

Este es el tercer componente de ART, y responde a la necesidad de que el joven decida o quiera emplear la respuesta adecuada frente a la situación. Es decir, con las habilidades sociales el sujeto sabe cómo actuar; con el control de la ira es capaz de no dejarse llevar por la emoción que le impulsa a golpear, pero queda la cuestión de que tenga claro que la mejor opción es precisamente actuar como ahora sabe hacerlo, de modo socialmente competente. Este “tener claro” implica que sus valores, o su juicio moral, prefiera la actividad prosocial a la antisocial o violenta. Este es el objetivo de esta técnica.

En sus trabajos clásicos de 1969 y 1973, el psicólogo de la educación Lawrence Kohlberg demostró que exponer a un chico a una serie de dilemas morales en un contexto de discusión de grupo, en el cual hay compañeros con diferentes niveles de razonamiento moral, daba lugar a que aquel experimentara una suerte de conflicto cognitivo cuya resolución implicaría avanzar en su forma de razonar moralmente hacia estadios más elevados.

A pesar de que, en efecto, la investigación demuestra que esa mejora en el estado del razonamiento moral es un hecho frecuente, también se ha comprobado que la influencia de ese logro cognitivo en el comportamiento es bastante incierta. Dicho de otro modo, alguien puede enjuiciar algo de modo correcto desde un punto de vista moral, y decidir, sin embargo, que prefiere actuar de modo egocéntrico o antisocial. Escriben los autores de ART:

“Quizás –especulamos– tales jóvenes no tenían en sus repertorios de comportamiento bien las habilidades necesarias para actuar prosocialmente, bien las necesarias para inhibir con éxito las conductas antisociales. De este modo razonamos que el entrenamiento en desarrollo moral de Kohlberg podría aumentar el comportamiento prosocial de los adolescentes y reducir el antisocial, una vez que hubieran sido igualmente formados en los programas de habilidades sociales y control de la ira.”

### 2.3. Un programa multidimensional

En efecto, ART es uno de los programas multidimensionales (es decir, que comprende varias estrategias o programas dentro de él) de mayor empleo en la actualidad en los sistemas de justicia de muchos países (esto es particularmente cierto si incluimos en esta afirmación a su programa hermano EQUIP, véase más adelante).

Esta complejidad o integración de diferentes programas es necesaria porque, de acuerdo a los autores:

#### Ved también

El control de la ira se presenta de modo extenso más adelante, en este mismo módulo.



El profesor Kohlberg

“tanto las habilidades sociales como el control de la ira por separado pueden ofrecer resultados positivos a corto plazo, pero ninguno de ellos por separado ha demostrado resultados fiables a largo plazo [es decir, no han disminuido de modo significativo la reincidencia]. Por su parte, la técnica del razonamiento moral influye sobre los valores de la gente, pero no parece que pueda influir con la misma eficacia en sus comportamientos. Por consiguiente, la combinación de esas tres modalidades de intervención podría arrojar resultados más duraderos y positivos que cualesquiera de ellas por separado.” (pág. 35)

Los autores continúan afirmando que hay tres argumentos diferentes aunque relacionados que avalan la afirmación anterior. Estos argumentos son: la potencia superior de las intervenciones multimodales, la utilidad reconocida de las estrategias de tratamiento constructivas, y el beneficio esperable de prestar atención a la prescripción de las intervenciones.

### **Las intervenciones multimodales**

En su primera aparición del programa ART (Goldstein y Glick, 1987) los autores, después de señalar el modo diverso en que intentan cambiar el comportamiento de los jóvenes (influyendo en las conductas observables –habilidades sociales– las emociones –control de la ira– y los pensamientos –razonamiento moral–) comentan que “cada una de esas diferentes rutas para la intervención variará, en su capacidad de influencia, para cada joven que participe en el programa. Creemos, no obstante, que lograremos ser más efectivos si tomamos más de una de esas estrategias de modo simultáneo. La fuente y los factores que mantienen la agresión son diversos y multifacéticos; de igual modo han de corresponder los programas de intervención”. (pág. 16)

### **La estrategia de tratamiento constructivo**

“Tratamiento constructivo” significa que el programa se ofrece como una herramienta estructurada, donde se detalla cada paso de la intervención, y donde se explicita lo que persigue –el objetivo a lograr en el sujeto– con cada uno de sus elementos. La idea de producir un tratamiento escrito y detallado es importante para facilitar su implementación correcta por otros profesionales, así como para saber de qué modo ir mejorando la eficacia de sus resultados, añadiendo nuevos elementos de intervención o modificando aquellos que no resultan adecuados. Esto último se detalla a continuación.

### **La intervención prescrita de forma gradual**

Goldstein y Stein (1976, pág. 19) señalaron que una *estrategia prescriptiva gradual* es:

“aquella en la que determinadas prescripciones parciales o tentativas son objeto de replicación, combinación y de examen empírico, de modo tal que se puede averiguar si el porcentaje de la varianza de resultado está incrementándose de modo progresivo, como se predijo.”

#### **Varianza de resultado**

*Varianza de resultado* es una expresión estadística que señala en qué medida los resultados obtenidos por un tratamiento se deben a esa intervención o a otros elementos. Por

ejemplo, podríamos obtener que en un grupo de jóvenes delincuentes que permanece 12 meses en la comunidad sin reincidir, un 60% de la varianza de resultado (el resultado aquí es la no reincidencia) se debiera al programa ART administrado cuando estaban en el centro de internamiento, mientras que un 20% fuera mérito de un programa de ocio y apoyo en la comunidad puesto en pie para facilitar su reingreso en la sociedad, y el restante 20% deberse a otros factores todavía no bien especificados.

Este modo prescriptivo de llevar adelante un programa se combina con el planteamiento constructivo comentado con anterioridad. Así, Klett y Moseley (1963) proponen un proceso prescriptivo-constructivo en el que:

- a) se identifiquen ingredientes activos de cambio (o tratamiento);
- b) se determine para cada uno de estos ingredientes el porcentaje de varianza explicado en los resultados;
- c) se combinen los ingredientes en nuevas agrupaciones, quizás con nuevos elementos;
- d) se evalúe la nueva combinación de tratamiento, y se siga así de modo recurrente.

En efecto, y en relación con el último punto (d), dicen los autores del ART que el desarrollo de las intervenciones efectivas para los delincuentes juveniles y jóvenes violentos “es un proceso que no termina nunca, ya que siempre deberemos buscar soluciones más efectivas”. (1998, pág. 37)

## **2.4. El currículo básico de ART**

En las páginas siguientes figura el contenido de cada una de las sesiones del currículo básico de ART de 10 semanas (30 sesiones). Cada sesión dura aproximadamente entre 45 y 50 minutos, salvo quizás las correspondientes a los dilemas morales, que pueden ser de una hora o una hora y cuarto (ver la tabla 1). Las diez habilidades sociales seleccionadas demostraron ser muy apropiadas en dos centros para delincuentes juveniles donde se aplicó por vez primera este programa (Goldstein y Glick, 1987). El componente de control de la ira está basado en el programa previo de Feindler (1979; Feindler y Ecton, 1986), y ha sido adaptado por los creadores del ART, mientras que la técnica de los dilemas morales emplea las situaciones desarrolladas por Gibbs, Potter y Goldstein (1995) en un programa hermano de este, el llamado EQUIP (el lector puede, no obstante, ver ahora que el mismo Arnold P. Goldstein que es autor principal del ART figura también como autor en el EQUIP).

Tabla 1. El currículo básico del programa (ART) *Aggression replacement training*

Semana	Habilidades sociales	Razonamiento moral	Control de la ira
1	<b>Presentar una queja:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Decidir cuál es la queja que quiero presentar.</li> <li>2. Decidir a quién me quiero quejar.</li> <li>3. Expresarle mi queja.</li> <li>4. Decirle qué quisiera yo que se hiciera para que no me sintiera perjudicado.</li> <li>5. Preguntarle su opinión sobre mi sugerencia.</li> </ol>	El problema de Jaime	<b>Introducción</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explique las metas de esta técnica y “véndala” a los jóvenes.</li> <li>2. Explique las tareas que tienen que hacer y los procedimientos del programa.</li> <li>3. Haga una valoración inicial de la fórmula A-B-C de la conducta agresiva: A = ¿Qué te llevó a enojarte?; B = ¿Qué hiciste?; C = ¿Cuáles fueron las consecuencias?</li> <li>4. Revise las metas, los procedimientos y la ecuación A-B-C.</li> </ol>
2	<b>Comprender los sentimientos de los demás</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mirar a la otra persona.</li> <li>2. Escuchar lo que dice.</li> <li>3. Imaginar lo que puede estar sintiendo.</li> <li>4. Pensar en modos de mostrarle que comprendo lo que siente.</li> <li>5. Decidir el mejor modo y mostrarlo.</li> </ol>	El problema de Rafael	<b>Los disparadores</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisar la sesión primera.</li> <li>2. Introducir la Hoja de manejo del problema (HMP).</li> <li>3. Discuta qué es lo que hace que uno se enoje (disparadores).</li> <li>4. Haga juego de roles con los disparadores.</li> <li>5. Revise la HMP y los disparadores.</li> </ol>
3	<b>Estar listo para una conversación difícil</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pensar en cómo te quieres sentir durante la conversación.</li> <li>2. Piensa en cómo se sentirá la otra persona.</li> <li>3. Piensa en los modos diversos que tienes para decir lo que quieres decir.</li> <li>4. Piensa en lo que la otra persona pudiera contestarte.</li> <li>5. Piensa en otras cosas que podrían ocurrir durante la conversación.</li> <li>6. Elige la mejor opción y ponla en práctica.</li> </ol>	El problema de Marcos	<b>Señales y reductores de la ira 1, 2 y 3</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revise la sesión segunda.</li> <li>2. Analice cómo saber que uno está enojado (señales de la ira).</li> <li>3. Analice qué hacer cuando uno está enojado: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Reductor 1: Respiración profunda.</li> <li>b) Reductor 2: Contar hacia atrás.</li> <li>c) Reductor 3: Imágenes placenteras.</li> </ol> </li> <li>4. Haga <i>role-playing</i> con los disparadores + señales + reductores de la ira.</li> <li>5. Revise la HMP; disparadores, señales y reductores 1,2 y 3.</li> </ol>
4	<b>Tratar con alguien enojado</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar a la persona enojada.</li> <li>2. Tratar de comprender lo que dice y siente.</li> <li>3. Decidir si puede hacer algo en esa situación.</li> <li>4. Si puede, haga algo para manejar la ira del otro.</li> </ol>	El problema de Jorge	<b>Recordatorios</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revise la lección tercera.</li> <li>2. Introduzca los recordatorios.</li> <li>3. Modele el uso de los recordatorios.</li> <li>4. Haga <i>role-playing</i> con disparadores + señales + reductores + recordatorios.</li> <li>5. Revise los recordatorios.</li> </ol>
5	<b>Mantenerse alejado de las peleas</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Párate y piensa por qué quieres pelear.</li> <li>2. Decide qué quieres que suceda en vez de la pelea.</li> <li>3. Piensa en otras formas de manejar el problema en vez de pelear.</li> <li>4. Decide la mejor forma de manejar el problema, y ponlo en práctico.</li> </ol>	El problema de León	<b>Autoevaluación</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revise la sesión cuarta.</li> <li>2. Introduzca la autoevaluación: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Autorrefuerzo.</li> <li>b) Autoentrenamiento.</li> </ol> </li> <li>3. Haga <i>role-playing</i> de los disparadores + señales + reductores de la ira + recordatorios + autoevaluación.</li> </ol>
6	<b>Ayudar a los otros</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Decidir si la otra persona necesita ayuda y quiere que le ayudes.</li> <li>2. Piensa en los modos en que podrías ayudar.</li> <li>3. Pregúntale si necesita y quiere tu ayuda.</li> <li>4. Ayúdale.</li> </ol>	El problema de Andrés	<b>Pensar hacia delante (reductor de la ira 4)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revise la sesión quinta.</li> <li>2. Introduzca el pensamiento “hacia delante”. <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Consecuencias a corto y largo plazo.</li> <li>b) Consecuencias externas e internas.</li> </ol> </li> <li>3. Haga <i>role playing</i> con la fórmula “si-entonces”.</li> <li>4. Haga <i>role playing</i> de disparadores + señales + reductores de la ira + recordatorios + autoevaluación.</li> <li>5. Revise pensar hacia delante.</li> </ol>

Semana	Habilidades sociales	Razonamiento moral	Control de la ira
7	<b>Enfrentarse a una acusación</b> 1. Piensa en lo que te acusa la otra persona. 2. Piensa en torno a por qué crees que te ha acusado. 3. Piensa en las formas de contestar a esa acusación. 4. Elige la mejor forma y ponla en práctica.	El problema de Pedro	<b>El Ciclo de conducta de la ira</b> 1. Revise la sesión sexta. 2. Introduzca el Ciclo de Conducta de la Ira (CCI): a) Identificar la conducta que a cada uno le provoca la ira. b) Cambiar esa conducta. 3. Haga <i>role playing</i> de disparadores + señales + reductores de la ira + recordatorios + autoevaluación. 4. Revise el CCI.
8	<b>Enfrentarse a la presión del grupo</b> 1. Piensa en lo que el grupo quiere que hagas y por qué. 2. Decide qué es lo que quieres hacer. 3. Decide cómo decir al grupo lo que quieres hacer. 4. Comunica al grupo lo que has decidido.	El problema de Alonso	<b>Ensayo de la secuencia completa</b> 1. Revise la sesión séptima. 2. Introduzca el uso de las habilidades sociales en vez de la agresión. 3. Haga <i>role playing</i> de disparadores + señales + reductores de la ira + recordatorios + habilidades + autoevaluación.
9	<b>Expresar afecto</b> 1. Decide si tienes sentimientos positivos hacia la otra persona. 2. Decide si esa persona desearía saber tus sentimientos. 3. Elige la mejor manera de expresar esos sentimientos. 4. Selecciona el mejor momento y lugar. 5. Expresa los sentimientos de manera cálida.	El problema de Juan	<b>Ensayo de la secuencia completa</b> 1. Revise las HMP. 2. Haga <i>role playing</i> de disparadores + señales + reductores de la ira + recordatorios + habilidades + autoevaluación.
10	<b>Responder al fracaso</b> 1. Decide si has fracasado en algo. 2. Piensa por qué fallaste. 3. Piensa en lo que podrías hacer para no fracasar la próxima vez. 4. Decide si quieres intentarlo de nuevo. 5. Inténtalo de nuevo usando ahora tu nueva idea.	El problema de Antonio	<b>Revisión general</b> 1. Revise las HMP. 2. Recapitule las técnicas de control de la ira. 3. Haga <i>role playing</i> de disparadores + señales + reductores de la ira + recordatorios + habilidades + autoevaluación. 4. Refuerce la participación de los alumnos y anímelos a que continúen.

Los autores señalan que ese currículo de 10 semanas no debe ser visto como algo inamovible.

“Algunos monitores del ART han encontrado, por ejemplo, que es útil preparar a los alumnos para el programa utilizando dos habilidades sociales que no están entre las diez seleccionadas –escuchar y utilizar el autocontrol– (aunque sí figuran en las 50 habilidades que Goldstein ha desarrollado y aplicado en otros muchos casos). Por otra parte, diez semanas es un tiempo adecuado para muchas escuelas e instituciones, pero en otras –en particular donde se trabaja con chicos que son muy agresivos de forma habitual– quizás sea necesario un programa de intervención más largo, con un currículo más variado.” (pág. 37)

## 2.5. Cuestiones de implementación

En contextos dependientes de justicia juvenil o de salud mental, la mayor parte de las veces se obliga a los jóvenes a participar en el programa. En instituciones escolares suele ser algo voluntario, o como mucho fuertemente recomendado. En ambos casos el criterio de admisión ha de ser dar muestras de deficiencias relevantes en las áreas objeto de intervención en ART: habilidades sociales, control de la ira y razonamiento moral (valores).



Se recomienda de seis a ocho alumnos por grupo, aunque un número menor puede ser deseable si estos son muy difíciles de manejar. “Bajo esas circunstancias, se puede empezar con un grupo más pequeño (incluso de dos miembros) y lentamente construir un espíritu de pertenencia al grupo (*and slowly build membership*), quizás añadiendo un nuevo miembro cada semana, para que el grupo no pierda la tensión de trabajo y disponga de una cultura positiva” (pág. 42). En otros casos, cuando el grupo natural es muy amplio (nunca más de 12 miembros) puede ser un desafío dirigirlo, pero se aconseja dividirlo en dos grupos cuando sea posible.

¿Cómo se motiva a los jóvenes a participar? En general se da primero una información básica relativa al programa a cada chico de forma individual, y luego al grupo en su conjunto cuando esté constituido. En esta información se cubren los siguientes tópicos:

1) **Propósitos del programa:** se trata de vincular lo que se obtiene en el ART con las necesidades del chico.

2) **Procedimientos generales:** se comenta la carga de actividad que supone, y lo que van a hacer en el grupo (discutir, analizar, pensar y probar formas diferentes de enfrentarse a los problemas; ganar en capacidad de control personal; ser capaces de establecer metas y persistir en ellas).

3) **Normas que regulan los incentivos:** se explica qué incentivos –si los hay– pueden obtener los jóvenes mediante su participación activa y honesta en el grupo, así como las reglas que permiten obtenerlos y perderlos.

Los autores advierten que el ART –y en verdad ningún otro programa– **no puede implementarse con éxito si la institución no proporciona un ambiente seguro donde trabajar**. Si hay chicos que extorsionan a otros, aunque sea de modo sutil, o acosan a quienes no participan en sus engaños, el aprendizaje es dudoso que resulte con logros significativos. Los educadores han de ser también personas que sean vistas como modelos de seguridad, como “protectores”. Por ello se recomienda que el grupo establezca algunas de las normas de funcionamiento, dirigidas y orientadas por el educador.

Estas normas pueden versar sobre aspectos como asistencia, participación, confidencialidad de lo hablado en el grupo, manejo de los conflictos que puedan surgir y otros asuntos.

#### Alumnos

*Alumno* tiene el sentido de un miembro del taller de ART, y no denota aquí que estamos trabajando en un instituto, aunque –lógicamente– también puede ser este el caso.

#### Educador

*Educador* es un término que se emplea aquí de forma genérica, es decir, aplicándose a todo profesional que realice esa función, y no se designa necesariamente a quien tiene dicha titulación

### 3. Procedimientos para aumentar la generalización

Cuando alguien aprende diversas habilidades en un determinado contexto de aprendizaje, ya sea un aula, un taller o una escuela, y también un grupo educativo en una institución cerrada para jóvenes sometidos a una medida de internamiento, no basta el dominio en esos lugares para asegurar que lo aprendido será empleado en otros contextos (transferencia) y a lo largo del tiempo (mantenimiento). Por esta razón, a lo largo de los últimos veinte años los educadores y terapeutas han desarrollado estrategias específicas para la generalización de las nuevas capacidades aprendidas por el individuo que ha formado parte de un programa psicoeducativo. La tabla 2 presenta las principales estrategias de generalización.

Tabla 2. Los procedimientos de generalización de las intervenciones

<b>Procedimientos de generalización</b>
<b>Transferencia</b> (a otros contextos)
1. Provisión de principios generales
2. Sobreaprendizaje (maximizar la disponibilidad de la respuesta)
3. Variación en el estímulo
4. Elementos idénticos
5. Autogeneralización (autorregistro, autorrefuerzo/castigo, autoinstrucción)
<b>Mantenimiento</b> (en el tiempo)
1. Refuerzo decreciente
2. Refuerzo demorado
3. Retirar gradualmente las incitaciones
4. Dar sesiones de refuerzo
5. Preparar para la falta de refuerzo en el ambiente natural del sujeto
a. Autorrefuerzo
b. Habilidades para el manejo de la recaída y el fracaso
c. Tareas para casa graduadas
6. Programación del refuerzo en el ambiente natural del sujeto
7. Emplear refuerzos naturales
a. Escenarios de la vida real
b. Conductas fácilmente reforzadas
c. Captación del refuerzo

## Procedimientos de generalización

### d. Reconocimiento del refuerzo

Veamos ahora brevemente todas estas estrategias.

### 3.1. Procedimientos para la transferencia

#### Provisión de los principios generales

La transferencia se facilita dando al alumno los principios generales que gobiernan la conducta satisfactoria tanto en las tareas originales como en las de transferencia. Es decir, se le proporcionan las reglas, estrategias o principios organizadores que llevan a que la ejecución de la tarea culmine con éxito. Esta estrategia de generalización cuenta con un gran apoyo empírico, tanto en estudios de laboratorio como en estudios aplicados. **La idea fundamental que subyace a la misma es que siempre hay diferencias entre lo que uno aprende y aquello a lo que se enfrenta en la realidad.** Así, un compañero puede hacer –en un *role playing*– de un hermano del que actúa con notable verosimilitud, pero aun así, es muy probable que esa persona reaccione de un modo diferente a como lo hace este chico en el taller de habilidades sociales. Una manera de ayudar a que esta diferencia entre la simulación y la realidad disminuya consiste en entrenar bien al joven en esa habilidad: para qué sirve, por qué unos pasos siguen a otros –y precisamente esos pasos– y en definitiva, que entienda bien el sentido y propósito de lo que está aprendiendo.

#### Sobreaprendizaje

La probabilidad de que una respuesta esté disponible en el momento apropiado depende en buena medida del uso que el sujeto haya hecho de ella. En dos palabras: cuanto más se practica una conducta, más probable es que la sigamos empleando. Ahora bien, no es la mera práctica lo que más beneficia la transferencia, sino la práctica de la habilidad que tiene éxito en su aplicación. El sobreaprendizaje implica el **aprendizaje prolongado a lo largo de más ensayos de los necesarios para producir cambios iniciales en la conducta del individuo.** Por esto es un error común dar por aprendida una habilidad después de que el sujeto la ha practicado correctamente una o dos veces. En un *role playing* se puede aprender una habilidad, pero si el alumno lo hace dos o tres veces, en la misma o –mejor, ver punto siguiente– en situaciones diferentes, la “sobreaprende”. Desde luego, la parte negativa está en el aburrimiento que nace de la monotonía de lo mismo. El instructor ha de esforzarse para que esta sea la menor posible, variando las situaciones y las habilidades a enseñar, para poder volver más tarde a practicar habilidades anteriores.

#### Variabilidad del estímulo

Antes hemos destacado el valor de la repetición, ahora destacamos el valor del rango de situaciones al que responde el individuo. Si una persona aprende a emplear una habilidad en diversas situaciones, digamos donde hay un cambio en los individuos con los que se relaciona –un padre, un amigo del barrio, un jefe en un trabajo, etcétera– la habilidad practicada se fortalece y tiende a generalizarse. En el *role playing* puede cambiarse, entonces, el papel que representa el compañero del actor, pero también haremos bien en que practique la habilidad simulando que el lugar es diferente, y que su necesidad –aquello que quiere satisfacer empleando esa habilidad– sea igualmente diferente en cada caso.

### **Elementos idénticos**

Esta práctica de generalización se basa en una ley psicológica de larga tradición, que dice que “cuanto más se parezca la práctica al estímulo empleado en el entrenamiento, mayor será la transferencia positiva”. En el transcurso de un programa psicoeducativo, esta estrategia se logra mediante dos sistemas. En primer lugar, el instructor hace lo posible para que los sujetos del taller de formación imaginen las cosas que se supone deben ser reales en esa aula de aprendizaje; les pide que suspendan por un momento la sensación de realidad y, como ocurre en el teatro –donde el público suspende la credulidad en aras de la convención de la trama– todos se esfuerzan en comportarse como si, por ejemplo, esa mesa fuera un banco de un parque, y el educador que se aproxima desde el fondo del aula del taller fuera un policía. En segundo lugar, el aprendizaje puede desplazarse a los lugares donde hay problemas, ya sea dentro de una institución o, de manera más compleja, en diversos lugares del barrio del sujeto. En este último caso (en la institución o barrio) buscamos sitios “en vivo” donde practicar la habilidad: el gimnasio del centro, el despacho del jefe de estudios o supervisor de educadores, el bar donde varios jóvenes se pelean... Tampoco debemos despreciar la posibilidad de que dos chicos que se llevan mal participen en un mismo grupo de entrenamiento, ya que ello aumenta las probabilidades de que el aprendizaje se generalice a la vida real. Al fin y al cabo, ¿no es en la vida real que estos dos tienen un problema?

### **Autogeneralización**

Esta estrategia –también llamada generalización mediada (por el propio alumno del programa)– supone instruir al sujeto en diversas habilidades de autorregulación, como son el autorregistro, autorrefuerzo y autocastigo y autoinstrucciones. El primero implica que el instructor enseña al sujeto a registrar su conducta, una vez es operacionalizada en detalle, mientras que el autorrefuerzo y el autocastigo implica que el propio sujeto ha aprendido a darse o quitarse un refuerzo en función de la conducta que ha desarrollado en una situación concreta. La autoinstrucción es darse instrucciones a uno mismo, y sirve para que la persona tenga diáfana una guía mental para realizar una serie de pasos en el manejo de una situación difícil para ella. Por ejemplo, David se enfrenta a un antiguo amigo que le ha llamado de un modo poco agradable,

entonces se da las siguientes autoinstrucciones: “Bien, es una buena oportunidad para recordar que no quiero más líos. Este chaval va hacia abajo. No dejaré que me lleve con él. ¡Tranquilo!...”.

El desarrollo de las terapias cognitivas de los últimos treinta años ha puesto de relieve la importancia de que sean las propias ideas o pensamientos del sujeto los que mantengan esa conducta. Así, un autorrefuerzo no tiene por qué ser algo tangible (aunque es muy útil, como cuando un estudiante se dice: “Vaya, he estado estudiando cinco horas seguidas; ahora me merezco ir a dar una vuelta con mis amigos”), sino un pensamiento agradable acerca de sí mismo: “He estado tranquilo, lo he hecho bien... ¡bravo por mí!”.

### **3.2. Procedimientos para el mantenimiento de lo aprendido**

Aquí cobra protagonismo el tipo y frecuencia de refuerzos que tuvieron los alumnos cuando aprendieron la habilidad, y cómo operan esos refuerzos en los contextos naturales donde ellos se desenvuelven.

#### **Refuerzo decreciente**

El refuerzo continuo es útil cuando se trata de establecer una nueva conducta, pero el mantenimiento de la misma, una vez adquirida, se magnifica si el esquema de reforzamiento se va diluyendo de modo gradual. Por ejemplo, se podría pasar de un refuerzo continuo (se refuerza cada muestra de conducta o tarea realizada) a uno intermitente, para luego reforzar solo de vez en cuando ese comportamiento, tal y como ocurre en el ambiente natural.

#### **Demorar el reforzamiento**

La resistencia a la extinción también aumenta si el refuerzo se va demorando a medida que el sujeto pone en práctica la conducta deseada, una vez que ya está establecida en el sujeto. ¿Por qué? De nuevo la razón la hallamos en que tal condición es la que preside el ambiente natural del sujeto. Sencillamente, cuando hacemos algo bien no suele venir nadie corriendo a darnos una palmada en la espalda o para anunciarnos un premio.

Juan, un chico de 18 años que llevaba tres meses en tercer grado en la cárcel, y que salía a trabajar cada día, consiguió un empleo en un taller de reformas de hogares y tiendas. Él estaba contento, nadie se metía con él y estaba haciendo un buen trabajo. Juan tenía hábitos laborales, pero a pesar de eso le costó renunciar a sus antiguos amigos del delito. Hablando con él, me comentó que lo que más le influyó para no desviarse de nuevo del camino fue lo que le dijo el capataz la segunda vez que le dio su paga: “Sigue así, chaval, y lo conseguirás”. Ese refuerzo social fue muy importante; le puso la imagen que los demás tenían del él –una imagen que él ahora estaba creando de nuevo– ante su escrutinio, y decidió que valía la pena no defraudarles a ellos ni a sí mismo.

Así opera este principio: cada vez se exige más a la conducta-meta para ser reforzada, o bien el tiempo que media entre la conducta y el refuerzo se va alargando en el tiempo.

## **Retirar los incentivos**

Por incentivos nos referimos a los mensajes, controles, sugerencias, etcétera, que los profesionales que entrenan al sujeto le hacen de forma periódica para orientarle en su comportamiento. Se trata de quitar “el andamio” construido en torno a él, y permitirle más grado de autonomía, dejando que los refuerzos de su ambiente influyan libremente sobre su vida. Esto, como es lógico, no debe de hacerse de modo arbitrario, sino que debe hacerse de forma planificada.

## **Proporcionar sesiones de refuerzo**

Al margen de lo anterior, tener reuniones donde recordar los elementos esenciales del programa aprendido es de gran valor para el mantenimiento de sus logros. Esto puede hacerse más o menos formalmente, de un modo previamente prefijado o cuando se requiera, a petición del sujeto o del educador.

## **Preparar para la ausencia de refuerzo en el ambiente natural**

En ocasiones el refuerzo deseable para una conducta o patrón de comportamiento instalado por el programa no se produce en el ambiente natural. Por ejemplo, enseñamos a un joven a mejorar las relaciones con sus compañeros de clase, algunos de los cuales han tenido peleas con él anteriormente. Se espera que sus nuevas habilidades le permitan disfrutar, al menos, de nuevos amigos, cuando no mejorar las relaciones con esos antiguos compañeros de trifulcas. Sin embargo, eso no ocurre: los chicos con los que se peleaba le increpan de vez en cuando, y los demás no quieren nada de él, dado que aún le ven como el que era, y no como el esforzado adolescente que busca nuevas amistades.

¿Qué hacer ante esto? Una alternativa importante es *la* prevención de la recaída y el manejo del fracaso, conceptos que provienen de los estudios de terapia con adictos a las drogas y alcohólicos. En lo fundamental, se trata de que el joven (o adulto) aprenda una serie de instrucciones o frases de autodiálogo, y que sepa utilizarlas en los momentos oportunos (“este tipo me ha provocado, pero yo ya no caigo fácilmente en este juego”), junto a una ordenación del ambiente o lugares donde se acude, con objeto de no ver a aquellas personas que más le pueden incitar a retomar los viejos hábitos antisociales. El manejo sólido de ciertas habilidades sociales como “responder ante el fracaso”, “enfrentarse a mensajes contradictorios”, y “empleo del autocontrol”, son también de mucha ayuda.

Finalmente, no debemos olvidar que ciertas asignaciones en los talleres de habilidades sociales ayudan en estos trances, en particular si hemos asegurado que el alumno practique la habilidad con personas que, con seguridad, van a reforzarle por su buena práctica.

## Programar el refuerzo en el ambiente natural

Siguiendo las líneas anteriores, en este punto se trata, precisamente, de buscar la colaboración de las personas significativas en la vida del sujeto, con la misión de que estas sean proveedoras de refuerzos para sus nuevos logros. Si los padres, amigos, hermanos, profesores, etcétera, no responden positivamente ante los cambios que muestra el alumno de nuestro taller, es muy difícil que este los mantenga, ya que seguro que va a recibir presiones de sus “colegas” para que actúe como antes. En dos palabras: uno deja de hacer algo que le cuesta, si todo lo que obtiene a cambio es indiferencia o, peor aún, hostilidad.

Un modo en que los autores del ART fomentan ese refuerzo en el ambiente del chico es mediante la “nota para casa”, como se reproduce a continuación:

Figura 1. Un ejemplo de “nota para casa” empleado en el ART

<b>NOTA PARA CASA</b>	
Alumno del taller _____	Fecha _____
<b>Descripción de la lección</b>	
Nombre de la habilidad _____	
Pasos de la habilidad:	
_____	
_____	
_____	
Propósito de la habilidad, importancia	
_____	
_____	
<b>Descripción de la tarea para casa:</b>	
_____	
<b>Actividades que se solicita a los padres:</b>	
1. Valore y refuerce la habilidad de su hijo	
2. Actúe de modo consecuente con la habilidad de su hijo	
3. Devuelva esta nota con sus comentarios sobre:	
- calidad de la tarea practicada por su hijo	
- refuerzos que funcionan y no funcionan en casa	
- sugerencias relevantes para esta habilidad u otras que considere necesarias	
Firma _____	Fecha _____

Puede colegirse, por la existencia de esta nota, que los entrenadores del programa han tenido reuniones previas con los padres (y los autores del ART enfatizan mucho incluir a los padres en el entrenamiento, formando para ellos un taller propio, donde explican los logros y actividades que obtienen con sus hijos). Cada vez que el joven aprende una nueva habilidad, los padres reciben esta nota del educador/formador, donde básicamente se les pide que reconoz-

can, refuercen y actúen correctamente –es decir, en reciprocidad, también con habilidad, ¡lo que no significa darle la razón!– ante la habilidad demostrada por su hijo.

El equipo de autores del ART también ha desarrollado una Hoja de valoración de la habilidad para padres y educadores (figura 2), con objeto de establecer una colaboración sostenida entre el grupo de educadores y los padres de los alumnos, profesores, y otros adultos relevantes en la vida del joven.

Figura 2. Hoja de valoración de la habilidad empleada

**HOJA DE VALORACIÓN DE LA HABILIDAD**

Fecha \_\_\_\_\_

El alumno \_\_\_\_\_

Está aprendiendo la habilidad siguiente:

(Nombre de la habilidad)

Con los siguientes pasos:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Ha mostrado esta habilidad en su presencia?

Sí                      No

¿Cómo calificaría su demostración de la habilidad?

Pobre      Regular              Bien              Muy bien

Comentarios \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

  

Firma \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

**Empleo de los reforzadores naturales**

Una estrategia muy valiosa para favorecer el mantenimiento es el uso de los reforzadores que existen en el mundo natural del alumno. Unos consejos útiles para lograrlo son los siguientes:



1) Observe cuáles son las conductas que son reforzadas regularmente y cómo ocurre este reforzamiento en los escenarios principales de la vida de la persona (por ejemplo, ¿obtiene prestigio, estatus frente a sus compañeros, obtiene dinero, etcétera?).

2) Instruya al chico en diversas conductas capaces de obtener esos refuerzos (mediante habilidades sociales, conductas de autocontrol, etcétera).

3) Asegúrese de que el joven es capaz de acceder a esos refuerzos; haga que él se fije en cómo obtenerlos por medio de esas nuevas conductas, o que preste atención a determinadas claves que le muestran que ahora, por ejemplo, es más respetado o admirado por ser capaz de pasarlo bien sin emborracharse.

### 3.3. Ofrecer nuevos programas además del ART

El autor principal del programa ART, Arnold P. Goldstein, ha trabajado también en ampliar sus tres programas que componen el currículo básico *aggression replacement training* (habilidades sociales, control de la ira, desarrollo moral).

De este modo, si además de estas habilidades cognitivas, conductuales y emocionales básicas, se forma a los sujetos en solución de problemas o en entrenamiento en percepción situacional, por ejemplo, las posibilidades de generalización aumentan notablemente.

Estos programas son algunos de los que Goldstein desarrolló bajo el concepto amplio de “Currículo para estar preparado” (*prepare curriculum*); su idea era que los sujetos con mayores problemas precisaban de programas más específicos con los que hacer frente a sus dificultades (ver Goldstein, 1988).

#### Entrenamiento en percepción situacional

Donde se enseña al sujeto a no hacer valoraciones distorsionadas de eventos que pueden provocar una respuesta impulsiva o violenta

## 4. El control de la ira

### 4.1. Introducción

Es verdad que la ira es un sentimiento natural, pero no lo es tanto que se exprese de modo habitual a través de la agresión, como sucede con muchos jóvenes violentos, quienes rara vez prefieren retirarse de la situación o –mucho más raro aún– enfrentarse a la situación de modo constructivo.

Este subprograma del ART busca dos objetivos: a) conseguir que la agresión sea una respuesta menos probable como consecuencia de la ira, y b) dar a los jóvenes herramientas de autocontrol cuando les invada la ira.

El trabajo fundacional en el autocontrol se encuentra en el psicólogo ruso Luria, quien demostró cómo los niños aprenden a regular su conducta externa mediante el habla interna, o la conversación interior: “Bueno, ya está mi hermano queriendo coger mi juguete... Me dan ganas de darle una bofetada, pero mejor me voy a otro sitio... no quiero hacerle daño”. Al final de los cuatro años y al principio de los cinco el niño ya es generalmente capaz de regular su conducta mediante el autodiálogo; las instrucciones de los adultos para inhibir los comportamientos ya no es tan necesaria.

El autocontrol, entonces, depende mucho del desarrollo lingüístico interior, del hablar consigo mismo, algo que es claramente deficitario en los delincuentes juveniles, donde la impulsividad y el actuar agresivo –físico o verbal– son elementos habituales de sus vidas. Como los trabajos de Meichenbaum y Goodman (1971) indicaron, esa carencia ya es apreciable a los 4 años: a esta edad, los niños menos impulsivos son más capaces de darse instrucciones que ayudan a orientar su propio comportamiento, así como para regular sus emociones. Los niños más impulsivos, por el contrario, se decían cosas que les estimulaba más y les dificultaba el control de la situación.

En esas investigaciones, Meichenbaum desarrolló el entrenamiento autoinstruccional para ayudar a los niños impulsivos a pararse a pensar antes de actuar y, en definitiva, a hablarse a sí mismos de modo diferente, que genera autocontrol y no respuestas ineficaces o violentas.

En un programa típico de autocontrol, la secuencia a enseñar sigue los pasos siguientes:

- 1) El monitor modela cómo realizar cada tarea y dice el diálogo interior (las autoinstrucciones) en voz alta, mientras el niño observa.
- 2) El niño repite lo realizado por el monitor.

- 3) El monitor vuelve a realizar la tarea, pero ahora susurra las instrucciones.
- 4) El niño repite esa misma secuencia.
- 5) El monitor realiza la tarea pero ahora emplea el diálogo interior, haciendo signos externos de que está pensando (como acariciar la barbilla o mirar hacia el techo).
- 6) El niño repite esa misma secuencia.

Este método probó a ser efectivo en la enseñanza de autocontrol; los niños educados así eran menos impulsivos y cometían menos errores cuando realizaban las tareas encomendadas. Pronto esta metodología se puso de moda, y se amplió a niños que mostraban problemas variados de conducta disruptiva, hiperactividad y agresividad.

#### **4.2. El control de la ira mediante autoinstrucciones**

El autor de referencia en el empleo del método de las autoinstrucciones para el control de la agresividad es Novaco, quien en 1975 estableció, como premisa básica, que “la ira es fomentada, mantenida e influida por las propias palabras que se dice la persona cuando se halla en situaciones provocadoras” (pág. 17). Novaco demostró experimentalmente que los jóvenes tratados mediante autoinstrucciones eran capaces de ser menos agresivos, y Eva Feindler y su grupo (Feindler, Marriot e Iwata, 1984) hizo de estos trabajos de Novaco su punto de partida para desarrollar un modelo de tratamiento de la ira en el que los chicos aprendieran a:

- 1) Detectar los eventos externos y apreciaciones internas que suscitan la ira (los disparadores).
- 2) Detectar las reacciones internas fisiológicas que suceden a la par que la sensación de ira (las señales).
- 3) Dominar las frases dichas a uno mismo que pueden reducir la ira (los recordatorios).
- 4) Dominar las técnicas que, en combinación con los “recordatorios”, pueden reducir la ira (los reductores: contar hacia atrás o hasta diez, respirar profundamente, etcétera).
- 5) Ejercitar la autoevaluación: la oportunidad para el autorrefuerzo y/o la auto-corrección, dependiendo de cómo se han implementado los pasos anteriores.

Los autores del programa ART se basan en estos trabajos e investigaciones anteriores para incluir el control de la ira entre sus prescripciones educativas para los jóvenes delincuentes. Aquí nos dan una visión de conjunto de cómo se armonizan los diferentes pasos de este programa (págs. 73-74)

En síntesis, la técnica de control de la Ira es una secuencia de múltiples pasos en la que los alumnos deben aprender primero el modo típico en que perciben e interpretan (o mal interpretan) la conducta de los demás, lo que les lleva a enojarse. Por consiguiente, en la primera lección ponemos la atención en la identificación de las ocurrencias externas (disparadores externos) y en las interpretaciones internas (disparadores internos) que inician la experiencia de la ira. Aunque la ira está provocada por las ideas y diálogos que mantiene un sujeto en su interior, su hecho emocional principal es un alto nivel de activación nerviosa. Por ello, antes de que los jóvenes puedan aprender un modo más productivo de interpretar el mundo y reducir las distorsiones, sus niveles de activación han de disminuir. Eso es justamente lo que pretendemos mediante la enseñanza de las “señales” y los “reductores” de esa activación.

Con frecuencia, los jóvenes impulsivos confunden los signos corporales o las señales que reflejan emociones específicas, como el miedo, la ansiedad y la ira. La interpretación acertada de estas señales en el proceso de control de la ira pueden indicar al joven que es el momento de hacer uso de una o más de las técnicas para reducir sus propios niveles de activación de la ira. Una vez se ha tenido éxito en esta tarea, lo que ha producido la disminución sustancial de la interferencia de esa emoción, los jóvenes pueden proceder a emplear pensamientos e interpretaciones del mundo que les rodea más benignos y adaptados. Esta etapa del proceso –el aprendizaje para usar los recordatorios– es fundamental para el control de la ira. Los jóvenes crónicamente violentos son realmente buenos en desarrollar percepciones e interpretaciones llenas de ira (es decir, los disparadores internos), y generalmente hacen un uso muy pobre de las autoinstrucciones que reducen el enojo (es decir, los recordatorios). Para que realicen bien esta tarea es esencial que vean que ello vale la pena. De ahí que la lección de la autoevaluación les enseñe a premiarse cuando logran, en efecto, controlar su ira.

### **4.3. Cuestiones de implementación**

Como ya hemos visto anteriormente, en el programa ART el educador ha de modelar el uso adecuado de las técnicas del control de la ira, ha de guiar el uso apropiado de ellas por los alumnos y finalmente se asegura de que corrijan errores mediante la práctica mejorada en el lugar de entrenamiento y en su contexto natural (generalmente sus hogares).

#### **Modelado**

Todos los modelados empiezan con el educador explicando la técnica (o técnicas) del control de la ira que van a ver a continuación, para pasar luego a describir una situación conflictiva donde usar esa técnica. Eso se logra con el concurso de dos educadores, o bien de un chico –previamente aleccionado– y un educador: uno hace de persona que provoca, y el otro del que ejerce el

autocontrol. A continuación los modelos representan la escena: el actor principal muestra de modo claro cómo se emplea la técnica en concreto. Después, el modelo resume la técnica y discute brevemente con el grupo lo observado.

Recomendaciones para esa discusión:

- 1) La escena ha de terminar con éxito: el logro del autocontrol.
- 2) Las escenas han de ser relevantes para los jóvenes.
- 3) Es mejor emplear dos ejemplos para cada demostración.
- 4) Represente al actor como alguien parecido en edad y circunstancias a los jóvenes que conforman el grupo de control de la ira.

### ***Role-playing***

Después del modelado se solicita a los jóvenes que practiquen la técnica o técnicas observadas tomando como situaciones aquellas vividas por ellos o que piensan que van a experimentar en un futuro cercano. Para tal fin eligen a un compañero del grupo como coactor para que desempeñe el papel secundario del *role-playing*. El educador entonces pregunta por la información necesaria (lugar, hora, personas implicadas, etcétera) para que la escena pueda representarse del modo más concreto posible. A continuación se procede con el *role-playing*.

Algunas recomendaciones para el *role-playing*:

- 1) Antes del comienzo recuerde a cada parte su rol.
- 2) Instruya al grupo para que se fije especialmente en el empleo de la técnica ejercitada por el actor.
- 3) Si durante el transcurso del *role-playing* cualquiera de los actores se va ostensiblemente del papel asignado, debe parar y pedirles que vuelvan a empezar, lo mismo que si el ejercicio de la técnica es muy deficiente, caso en el que tendrá que dar nuevas instrucciones para que sepan hacerlo bien.
- 4) Los *role-playing* deben continuar hasta que todos los miembros del grupo tengan la oportunidad de ejercitar la técnica al menos una vez como actor principal.

### **Retroalimentación**

Después de cada *role-playing* hay un periodo de retroalimentación o *feedback*, en el que cada miembro explica cómo vio el uso de la técnica por parte de su compañero, después de que el coactor explique primero sus propias reacciones. En tercer lugar el educador hace una valoración del *role-playing*, y procura dar refuerzo social. Finalmente, el actor comenta su propia visión del *role-playing* y de la retroalimentación recibida de los compañeros.

### **Tareas de generalización**

Es muy importante que el educador, mediante el uso de la Hoja de manejo del problema (HMP) promueva la generalización entre las sesiones (ver apartado generalización). Una vez que los alumnos empiezan a emplear esta hoja, se convierte en una fuente ideal de situaciones para practicar el control de la ira. Esa HMP se ha pensado para delincuentes juveniles en centros, pero puede adaptarse fácilmente a otros contextos.

## 5. La técnica

A continuación figura el contenido del programa a lo largo de las diez semanas de formación.

### Semana 1. Introducción

- 1) Explique las metas del programa y hágalo atractivo para los chicos.
- 2) Explique las reglas para participar y el procedimiento de enseñanza.
- 3) Introduzca los A-B-C de la conducta agresiva:
  - a) A = ¿Qué fue lo que te provocó la ira?
  - b) B = ¿Qué hiciste?
  - c) C = ¿Cuáles fueron las consecuencias? / ¿Cómo te sentiste?
- 4) Revise las metas, los procedimientos y los A-B-C.

### Semana 2. Disparadores (*triggers*)

- 1) Revise la primera sesión.
- 2) Introduzca la Hoja de manejo del problema.
- 3) Discuta lo que hace enojar a cada cual.
- 4) Haga *role-playing* de los disparadores.
- 5) Revise las HMP y los disparadores.

### Semana 3. Señales y reductores de la ira 1, 2 y 3

- 1) Revise la segunda sesión.
- 2) Examine cómo conocer cuándo uno está enojado (señales).
- 3) Examine qué hacer cuando uno sabe que está enojado:
  - a) Reductor de la ira 1: respiración profunda.
  - b) Reductor de la ira 2: contar hacia atrás.
  - c) Reductor de la ira 3: imágenes placenteras.
- 4) Haga *role-playing* de disparadores + señales + reductores de la ira.
- 5) Revise la HMP; disparadores; señales y reductores de la ira 1, 2 y 3.

### Semana 4. Recordatorios

- 1) Revise la sesión tercera.
- 2) Introduzca los recordatorios.
- 3) Modele el uso de los recordatorios.
- 4) Haga *role-playing* de disparadores + señales + reductores + recordatorios.
- 5) Revise los recordatorios.

### Semana 5. Autoevaluación

- 1) Revise la sesión cuarta.
- 2) Introduzca la autoevaluación:
  - a) Autorrefuerzo.
  - b) Autoentrenamiento (*self-coaching*).
- 3) Haga *role-playing* de disparadores + señales + reductores + recordatorios + autoevaluación.
- 4) Revise la autoevaluación.

#### **Semana 6. Pensar en las consecuencias (pensar hacia delante; reductor 4)**

- 1) Revise la sesión quinta.
- 2) Introduzca “pensar hacia delante”:
  - a) Consecuencias a corto y largo plazo.
  - b) Consecuencias externas e internas.
- 3) Haga *role-playing* de la secuencia cognitiva “Si... entonces”.
- 4) Haga *role-playing* de disparadores + señales + reductores + recordatorios + autoevaluación.
- 5) Revise pensar hacia delante.

#### **Semana 7. El ciclo de la conducta de la ira (CCI)**

- 1) Revise la sexta sesión.
- 2) Introduzca el CCI:
  - a) Identificar la conducta provocadora de agresión propia.
  - b) Cambiar la conducta provocadora de agresión.
- 3) Haga *role-playing* de disparadores + señales + reductores + recordatorios + autoevaluación.
- 4) Revise el CCI.

#### **Semana 8. Ensayo de la secuencia completa**

- 1) Revise la séptima sesión.
- 2) Introduzca el uso de las habilidades sociales en lugar de la agresión.
- 3) Haga *role-playing* de disparadores + señales + reductores + recordatorios + habilidades sociales + autoevaluación.

#### **Semana 9. Ensayo de la secuencia completa**

- 1) Revise las HMP.
- 2) Haga *role-playing* de disparadores + señales + reductores + recordatorios + autoevaluación.

#### **Semana 10. Revisión general**

- 1) Revise las HMP.
- 2) Recapitule las técnicas de control de la ira.



- 3) Haga *role-playing* de disparadores + señales + reductores + recordatorios + autoevaluación.
- 4) Dar refuerzo a los jóvenes por su participación y anímelos a continuar.

A continuación vemos con más detalle el contenido de cada una de las sesiones.

## 6. El contenido de las sesiones

### 6.1. Semana 1. Introducción

#### Explique las metas del programa del control de la ira.

La idea básica es analizar con los jóvenes cómo su ira puede llevarles a tener problemas con otras muchas personas, incluyendo padres, profesores, compañeros, etcétera. Cómo debe “vender” la idea de que tener autocontrol es algo atractivo, poner ejemplos de personas famosas que lograron mucho gracias a su control personal (Goldstein pone el ejemplo de Jackie Chan (¿?), pero estoy seguro de que se pueden poner mejores ejemplos). Destaque la siguiente idea esencial: un autocontrol mayor significa un poder personal mayor. Cuando alguien sucumbe ante la provocación, cede el poder al oponente.

#### Explique las reglas y los procedimientos.

Ha de explicar qué espera de cada participante en el programa: que sean activos en el aprendizaje y respetuosos. Comente las cuestiones logísticas (hora y sitio de reunión, número de sesiones, etcétera). A continuación comente que van a aprender diferentes sesiones de control de la ira después de que usted las haya enseñado previamente. Presente la HMP y señale la importancia de que las rellenen adecuadamente.

#### Explique los A-B-C de la ira.

El monitor explica al grupo que cada situación conflictiva tiene tres pasos:

A = ¿Qué provocó el problema?

B = ¿Qué hiciste? (la respuesta del sujeto a A).

C = ¿Cuáles fueron las consecuencias? (para el sujeto y los demás).

Luego el monitor pone ejemplos personales, y pide a los alumnos que pongan sus propios ejemplos señalando en cada caso esos tres momentos. Se termina con una revisión de lo trabajado en esa sesión.

### 6.2. Semana 2. Los disparadores (*triggers*)

#### Revise la primera sesión.

Vuelva de nuevo a recordar la importancia del control personal; revise los ABC con algún ejemplo de los chicos de la semana pasada, si es posible.

### **Introduzca la Hoja de manejo del problema (HMP).**

Reparta una HMP a cada alumno; haga que entre todos lean los items en voz alta. Comente su importancia, debido a) les enseña la naturaleza de las dificultades en las que se suelen meter; y b) proporciona material para trabajar en el aula. Recalque que han de rellenar la HMP tanto si tienen éxito en controlar el conflicto (es decir, no pelean) como si no (y responden con violencia a la provocación). A continuación el educador cumplimenta un ejemplo, y luego pide que cada alumno haga lo propio con un episodio real. El educador corrige esa tarea; debe asegurarse que los alumnos hacen bien las HMP. Les reparte otros ejemplares para que los tengan a mano y los puedan utilizar durante el transcurso del programa (por ahora cinco a cada uno bastará).

### **Analice los disparadores.**

En esta sesión el foco se pone en la "A" de la ecuación A-B-C. La idea es que el alumno sepa distinguir entre los disparadores externos al individuo (verbales y no verbales) y aquellos internos (lo que se dicen los jóvenes cuando se enfrentan a un disparador externo). Haga hincapié en que esas ideas o auto-instrucciones son fundamentales para disparar su enojo: "Me mira como si yo fuera idiota...". Pídale que elaboren una lista con sus disparadores internos favoritos o más habituales.

### ***Role-playing.***

Enseñe mediante modelado una reacción habitual ante un disparador externo e interno que suscita ira (es decir, la secuencia A-B; el C es la agresión, y se entiende que es la respuesta probable a los dos elementos anteriores). Haga *role-playing* con los alumnos del curso, y pida que se fijen en B. Ponga ejemplos comunes (alguien se cuele en un espectáculo; alguien se pone una cosa mía sin mi permiso...), o suscitados por ellos.

Se termina con una revisión de lo trabajado en esa sesión.

## **6.3. Semana 3. Señales y reductores de la ira 1, 2 y 3**

### **Revise la segunda sesión.**

Revise la idea de los disparadores mediante las HMP de los alumnos que hayan llevado al aula; refuerce las hojas bien cumplimentadas, y preste atención sobre todo a los incitadores internos de la ira.

### **Analice las señales.**

Todo el mundo experimenta sensaciones internas que revelan que está enojado: el estómago encogido, el corazón que palpita desbocado... El educador explica que el joven debe reconocer esos signos antes de que pueda emplear

el autocontrol para manejar la ira. A continuación se llevan a cabo varios *role-playing* donde se practican situaciones breves con el propósito de identificar las señales de la ira propias y de los otros.

### **Analice los reductores de la ira 1, 2 y 3.**

Ahora es el momento de empezar a usar las técnicas para reducir la ira; las que se enseñan aquí no son sino un primer paso para generar el autocontrol final deseado. En esta sesión la secuencia que se enseña es la identificación de las señales de la ira seguida por el empleo de uno o más de los reductores. Los reductores de la ira son tres: **respirar profundamente** (explique cómo eso alivia la tensión; ponga ejemplos, por ejemplo, en el deporte, antes de tirar un penalty); **contar hacia atrás** (de modo pausado, por ejemplo de 1 a 20; instruya que es mejor retirarse al mismo tiempo del lugar físico donde se halla el conflicto); e **imaginación placentera** (imaginar estar en una situación agradable, por ejemplo, en una playa... no en una situación excitante).

El modo de proceder con los tres reductores es siempre el mismo:

- 1) El educador modela la secuencia: disparadores + señales + reductor.
- 2) Los jóvenes realizan *role-playing*.
- 3) El educador da refuerzo para los *role-playing*.

Se termina con una revisión de lo trabajado en esa sesión, y pidiendo que en el tiempo que resta para la siguiente sesión pongan en práctica alguno de los reductores, y que lo anoten en su HMP.

## **6.4. Semana 4. Recordatorios**

### **Revise la tercera sesión.**

Revise las señales y los reductores de la ira mediante los ejemplos que hayan recogido los alumnos en la HMP. Refuerce los ensayos exitosos, o los intentos serios de emplearlos.

### **Introduzca los recordatorios.**

Los recordatorios son frases a modo de autoinstrucciones que los sujetos emplean para enfrentarse a situaciones de tensión. Algunos ejemplos de situaciones difíciles son: cuando a uno le provocan, cuando ha de vérselas con la policía, cuando le acusan de algo que no ha hecho... Pida a los alumnos que generen frases que puedan ayudarles a encarar esos momentos sin recurrir a la agresión. Los ejemplos cuya utilidad es muy amplia para muchas situaciones son: “relájate”, “tranquilo... no dejes que esto te domine”, o reinterpretaciones “benignas” de disparadores internos que habitualmente hubieran provocado

agresión; por ejemplo, ante un empujón, el alumno podría decirse ahora: “deja pasar esto, lo más seguro es que no lo haya hecho adrede...” (cuando antes hubiera atribuido a esa persona un deseo expreso de provocarle).

Novaco (1975) ha proporcionado una lista extensa de recordatorios, donde disponemos de categorías que incluyen ejemplos para ser empleados antes, durante o después de la experiencia que suscita la ira. En el ejemplo siguiente tenemos varios de estos recordatorios.

**Prepararse para la provocación:**

- 1) Esto va a hacerme enfadar, pero sé cómo manejarlo.
- 2) No me voy a tomar esto demasiado en serio.
- 3) Voy a tomar mi tiempo; voy a relajarme... no voy a perder el control.
- 4) No voy a discutir por esto; no merece la pena.

**Impacto y confrontación:**

- 1) Mantén la calma. Sigue así.
- 2) Piensa en cómo quieres que termine esto.
- 3) Es realmente una pena que él/ella tenga que actuar así.
- 4) Esta situación no me va a poder.

**Enfrentarse a la ira:**

- 1) Me estoy poniendo tenso; es hora de que me relaje más...
- 2) No vale la pena enojarse por esto.
- 3) Date tiempo para respirar profundamente...
- 4) A él/ella le gusta que pierda los papeles. Bien, no voy a darle ese gusto.

**Reflexionar sobre la provocación:**

- 1) No tomarse el asunto como algo personal.
- 2) No pensar más en el asunto, esto solo empeora las cosas (estas dos autoinstrucciones son útiles cuando el conflicto con esa persona sigue vigente).
- 3) No fue tan difícil como pensaba.
- 4) Podría haber salido todo peor, pero supe manejar el asunto (estas dos autoinstrucciones son útiles cuando el conflicto ya se ha cerrado o el manejo de la situación ha tenido éxito).

No obstante, recuerde que los más importantes son los que generan los propios alumnos, con sus propias palabras.

**Modele el uso de los recordatorios.**

El educador ha de modelar el uso de recordatorios apropiados para incrementar el autocontrol y el poder personal en las situaciones conflictivas. Al principio dice en voz alta las instrucciones de control, pero con la práctica se espera que los alumnos las repitan en sus cabezas. Entre tanto, emplee la técnica de bajar mucho el nivel cuando repita la autoinstrucción... haga que el alumno casi tenga que imaginarla, que es a la postre de lo que se trata.

***Role-playing.***

El educador modela la secuencia: disparadores + señales + reductores de la ira + recordatorios. Luego los alumnos hacen *role-playing* con las situaciones conflictivas que anotaron en su HMP. En estos *role-playing*, el actor principal ha de: (a) identificar los disparadores internos y externos; (b) identificar las señales

de la ira; (c) usar los reductores 1, 2 y 3 (uno o varios), y (d) usar los recordatorios. Si el alumno tiene problemas en seguir alguno de esos pasos, ayúdele con ejemplos en el momento apropiado. Insista en que los recordatorios sean, al final, “silenciosos”. Como siempre, refuerce los intentos sinceros de aprender.

Termine, como siempre, resumiendo lo visto en la sesión. Luego entregue a cada alumno tres pequeñas fichas, y pídale que escriban en cada una un recordatorio que consideren que le va a ser útil en adelante. Los alumnos han de usarlos en las próximas oportunidades que tengan de emplear las HMP.

## **6.5. Semana 5. Autoevaluación**

### **Revise la sesión cuarta.**

Cada alumno pone un ejemplo de cómo emplearon los recordatorios en las HMP cumplimentadas. Luego el educador recuerda al grupo el modelo A-B-C, y le pregunta a cada alumno acerca de las consecuencias que se derivan de haber empleado los recordatorios, tanto para uno mismo como para los otros. Pregunte: ¿han funcionado los recordatorios? Si no fue así, discuta las razones.

### **Introduzca la autoevaluación.**

La autoevaluación es una vía para que los alumnos: (a) juzguen por ellos mismos cómo han manejado un conflicto, (b) se refuercen por su éxito, o (c) piensen cómo podrían haberlo manejado mejor. Básicamente, la autoevaluación se lleva a cabo empleando un conjunto de recordatorios que son relevantes para los sentimientos y pensamientos que una persona tiene después de haber pasado por una situación conflictiva.

Así, el educador modela frases de autorrefuerzo (“¡hice un buen trabajo!”; “he mantenido la calma... no he ido a su terreno”) o de estimación para la mejora (“ahí perdí un poco los papeles... he de estar más atento a no dejarme llevar por lo que dice...”). Luego cada alumno pone ejemplos de ambos casos para sus situaciones anotadas en las HMP.

### ***Role-playing.***

El educador modela la secuencia disparadores + señales + reductores de la ira + recordatorios + autoevaluación, destacándolos autorrefuerzos y las instrucciones de automejora. Luego vienen los *role-playings* de las situaciones de las HMP en las que el actor principal sigue los siguientes pasos: (a) identificar los disparadores internos y externos; (b) identificar las señales de la ira; (c) usar los reductores 1, 2 y 3 (uno o varios); (d) usar los recordatorios, y (e) evaluar su actuación, bien reforzándose, bien con frases de mejora personal. El educador da *feedback* y destaca el paso de la autoevaluación.

Se termina la sesión revisando los dos tipos de autoevaluación. A continuación pone como tarea que anoten en las HMP las autoevaluaciones empleadas en los conflictos que surjan durante la semana siguiente.

### **6.6. Semana 6. Pensar en las consecuencias (Reductor de la Ira 4)**

**Revise la quinta sesión.**

El educador revisa las autoevaluaciones mediante los ejercicios anotados en la HMP de los alumnos.

**Introduzca “pensar hacia adelante”.**

“Pensar hacia adelante” es otro modo de controlar la ira, ya que el sujeto se obliga a pensar en las consecuencias de lo que va a hacer. El educador se refiere al modelo A-B-C y explica que pensar hacia adelante ayuda a comprender mejor la “C” (consecuencia) de lo que va a hacer, antes de que, en efecto, se lance a hacerlo. La frase esencial de esta habilidad se aprende con esta estructura (o parecida): “Si hago esto ahora, entonces esto probablemente sucederá”.

Otro punto importante es cuando el educador distingue entre las consecuencias a corto y a largo plazo. Ayude a que los alumnos vean las diferencias pidiéndoles que hagan una lista de las consecuencias de ambos tipos para actos agresivos que hayan realizado en los dos últimos meses. Muestre cómo algo puede ser gratificante a corto plazo, pero mucho peor tiempo después.

A continuación, el educador distingue entre las consecuencias internas y externas. Las externas son cosas que le pasan a uno, como que le suspendan en la escuela, que pierda privilegios que había conseguido o que se enfrente a un proceso en el tribunal juvenil. Las internas son pensamientos y emociones (culpa, pérdida de autoestima). Finalmente, el educador destaca entre las externas las que son de tipo social, como perder a los amigos o que le deje a uno la novia.

Cada sujeto ha de hacer una lista con estos tres tipos de consecuencias (externas, internas y sociales) para el comportamiento agresivo, y señalar las ventajas de mantener el autocontrol (consecuencias positivas).

### **6.7. Semana 7. El ciclo de la conducta de ira**

**Revise la sesión sexta.**

El educador revisa el pensar hacia adelante con la ayuda de lo anotado en la HMP, donde los alumnos han escrito frases del tipo “si-entonces” en las situaciones conflictivas de la semana pasada.

### **Introduzca el ciclo de conducta de la ira.**

Ahora el curso toma un nuevo giro, y se centra en lo que los chicos pueden hacer para evitar reaccionar con ira. El ciclo de la ira es que los demás nos ponen muy enojados, pero nosotros también irritamos mucho a los otros: Así, nuestra relación con los demás asume una forma de círculo donde solo hay ira y respuesta a la ira, que a su vez genera nueva ira.

El educador pone ejemplos de cosas que hacen enfurecer a los otros, y luego pide a los jóvenes que hagan su propia lista de tres cosas que ellos hacen para que los otros se salgan de sus casillas. Si el grupo aguanta bien la confrontación –pero asegúrese bien antes– puede pedir a cada uno que diga, de forma respetuosa, qué cosa hace cualquiera del grupo que le ponga realmente furioso o le moleste bastante. A continuación, el educador obtiene el acuerdo del grupo de intentar cambiar al menos una esas conductas para la semana próxima, quizás empleando la técnica de “pensar hacia adelante” (“si hago esto, \_\_\_\_ se va a poner furioso y vamos a tener un lío”). Esto es muy valioso, porque permite que el joven tenga más opciones para relacionarse con gente positiva.

### **Haga *role-playing*.**

Se trata otra vez de hacer prácticas con todas las técnicas vistas hasta ahora. El educador modela la secuencia de “disparadores” + señales + reductores de la ira + autoevaluación. Luego los alumnos realizan un *role-playing* a partir de las situaciones de la HMP (el alumno selecciona uno de los reductores, o varios), y el educador les ofrece *feedback* de los ensayos.

La sesión finaliza revisando el compromiso de que los chicos intenten cambiar al menos una de las conductas que habitualmente hacen y que enojan mucho a los demás.

## **6.8. Semana 8. Ensayo de la secuencia completa**

### **Revise la sesión séptima.**

El educador revisa el ciclo de la conducta de la ira: la idea de que además de enojarse mucho por lo que a uno le hacen, también el sujeto hace cosas que enojan mucho a los demás: para ello revisa cómo llevaron a cabo los chicos el acuerdo de cambiar su conducta que provoca ira en los demás.

### **Introduzca las habilidades sociales.**

En este punto, el educador explica que en esta y en las dos próximas sesiones van a practicar mediante *role-playings* todas las técnicas de control de la ira y algunas de las habilidades sociales que asimilaron en el módulo de aprendizaje correspondiente.



### ***Role-playing.***

Ahora, con ejemplos de las HMP de los chicos, se ensaya la secuencia de “disparadores” + señales + reductores de la ira + recordatorios + habilidad social + autoevaluación, y el educador ofrece feedback acerca de los ensayos., atendiendo a la secuencia en su totalidad.

### **6.9. Semana 9. Ensayo de la secuencia completa**

En esta sesión se revisan las situaciones completadas en la HMP y el educador refuerza los buenos intentos y prácticas de éxito con los componentes de la secuencia aprendida para controlar la ira.

Luego se hacen nuevos *role-playings* con la secuencia completa:

“disparadores” + señales + reductores de la ira + recordatorios + habilidad social + autoevaluación.

### **6.10. Semana 10. Revisión global**

Se empieza de nuevo revisando las secuencias empleadas en la solución de los problemas anotados en las HMP. Puede ser una buena idea comparar el modo de resolver los problemas en la actualidad con lo anotado al inicio del curso, tal y como se hacía constar al comienzo de emplear las HMP.

Luego se recapitulan brevemente todas las técnicas enseñadas en el programa de control de la ira:

- 1) Incrementar el poder personal a través del autocontrol.
- 2) Empleo del modelo A-B-C.
- 3) Identificar los disparadores externos e internos.
- 4) Empleo de los reductores de la ira.
- 5) Reconocer las señales de la ira.
- 6) Empleo de los recordatorios.
- 7) Autoevaluación.
- 8) Pensar hacia delante.
- 9) Reconocer el ciclo de la ira.
- 10) Habilidades sociales.

Luego el educador organiza *role-playing* ensayando de nuevo la secuencia completa: “disparadores” + señales + reductores de la ira + recordatorios + habilidad social + autoevaluación.

Si resulta apropiado, el educador explica que ahora poseen una mayor capacidad para enfrentarse a los problemas de la vida diaria, pero es su decisión de usarlas para evitar los conflictos lo que resultará decisivo.

## 7. Reflexiones finales de la asignatura

En un artículo encabezado por Marianne Junger junto con investigadores pertenecientes a siete países (Estados Unidos, Gran Bretaña, Holanda, España, Australia, Canadá y Alemania) –ya comentado en el módulo que trata sobre la prevención, de esta asignatura–, los autores se preguntaban si los gobiernos de esos países apoyaban de modo habitual las medidas para prevenir e intervenir en la delincuencia que contaban con la mejor evidencia científica disponible en cuanto a su efectividad. Los hallazgos fueron sorprendentemente semejantes en todos los casos: si bien en esas naciones se observaban claros esfuerzos por desplazarse hacia una política criminal basada en la evidencia (tal y como hemos visto en páginas anteriores), existían muchos obstáculos en el camino. Junto a las propias limitaciones del conocimiento científico –en forma de escasos estudios sólidamente establecidos que permitieran conclusiones específicas– se puso de relieve en este análisis de criminología comparada la fuerte dependencia que tiene la política criminal de los sucesos alarmantes que generan una crisis de confianza en el público para con el sistema. También se comprobó la dificultad que los científicos tenían para ser escuchados por la sociedad y los políticos, fuera de los círculos de la Academia.

Si hablamos de “buenas prácticas” en el marco de la intervención con los delincuentes, debemos ser conscientes de esta realidad, a saber, que muchas de las buenas ideas que ya se acumulan en el acervo de la comunidad científica, en el sentido de que son empíricamente eficaces, no podrán ser implementadas a menos que seamos capaces de llegar a informar adecuadamente a la opinión pública sobre dichos hallazgos, y tengamos la capacidad de influir sobre los responsables políticos de diseñar la política criminal.

Abundemos un poco en esta cuestión, para nosotros de una gran importancia. **¿Por qué los criminólogos tenemos tantas dificultades en ser escuchados en la escena pública de la política social de la prevención y tratamiento del delito?**

En un interesante artículo del 2007 titulado *Against Marginality: Arguments for a public criminology* (Contra la marginalidad: Argumentos para una criminología pública) Elliot Currie ha intentado explicar las razones por las que el conocimiento científico criminológico todavía se halla en los márgenes de influencia en la toma de decisiones políticas, a pesar de los notables avances acaecidos en los últimos años en forma de teorías y conocimientos empíricos. Por ejemplo, como nos recuerda el trabajo de revisión de la evidencia científica acumulada por el Grupo Campbell en Crimen y Justicia, hoy en día sabemos que programas tan populares como *Scared straight* (El susto imborrable) o *Boot camps* (Campos militares, comentado en este módulo) resultan poco convincentes como estrategias de prevención del delito, o que, como Sherman se ha

cansado de explicar, las tendencias a incrementar el castigo en los delincuentes como estrategia esencial de prevención especial arroja, como mínimo, pobres dividendos. Sin embargo, la paradoja es que, como criminólogos y educadores, tenemos muchas cosas que decir acerca de cómo prevenir la delincuencia mediante programas de intervención temprana en escuelas y familias, o cómo mejorar las opciones de que un programa de tratamiento en la cárcel o en la comunidad disminuya la tasa de reincidencia entre los delincuentes juveniles y adultos (ver, por ejemplo, el influyente libro editado por Sherman y otros, 2002, *Evidence-Based Crime Prevention*). Currie retrata con pesimismo la falta de interés de la política americana por apoyarse en la investigación criminológica, pero a mi juicio de modo certero, extiende esa preocupación a otros muchos países:

En demasiadas naciones alrededor del mundo persiste un patrón en la política criminal basado en aumentar el poder de un sistema de justicia cada vez más punitivo, así como en el crecimiento de la encarcelación como formas de hacer frente a las consecuencias de una destrucción global de las comunidades y sus formas de vida, tomando el ejemplo a partir del modelo de Estados Unidos, como si este fuera recomendable.

Dada esta situación, la presencia pública de una criminología influyente nunca ha sido tan crítica. Sin embargo, cuando más se precisa del conocimiento de la criminología, esta como disciplina ha llegado a convertirse en algo marginal en la discusión general acerca del delito y del sistema de justicia, cada vez menos capaz de influir sobre la política criminal.

¿Por qué se ha llegado a esa situación? ¿Por qué no tenemos voz en la plaza pública de la política cuando tenemos tantas cosas que decir? Para Currie el problema central se halla en que “tenemos que ganar mentes y corazones” (pág. 179), es decir, tenemos que educar a la gente, al público, sobre los auténticos conocimientos que están detrás de los delitos y sus soluciones, y de este modo poder ofrecer a los políticos recomendaciones que sean más realistas de implementar sin provocar el rechazo de los votantes.

Esa educación del público requiere ganar el terreno a los que hablan en los medios sin conocimiento, ocupar espacios donde podamos formar a la opinión pública. Ahora bien, ¿estamos bien preparados para hacer esto? Su respuesta es que no, y pone la carga de la culpa en el modo en que las universidades desincentivan esa labor divulgadora: “Gastamos mucho tiempo en generar «hallazgos», pero muy poco en hablar entre nosotros y con audiencias más numerosas acerca de lo que significan esos hallazgos”. (pág. 180)

Esa renuncia al espacio público de la toma de decisiones ha tenido otra consecuencia indeseada, de acuerdo a Currie: mantenernos alejados de los temas candentes y relevantes en la sociedad, mientras nos ocupamos con frecuencia de asuntos de dudosa trascendencia por su pequeñez o reiteración. Asuntos como el terrorismo, el tráfico de personas, las bandas organizadas, la preven-

ción de la violencia juvenil en los barrios o la atención a los jóvenes que presentan una carrera delictiva intensa pueden necesitar nuestro esfuerzo mucho más del que ahora parece que estamos dispuestos a dedicarles.

¿Cómo puede una política criminal justa y eficaz luchar contra la preferencia del público por las medidas ‘simples’ y ‘rápidas’? Nuestra reflexión es que tendríamos que tener en cuenta el valor simbólico de las propuestas en las sociedades donde estas aspiren a integrarse, al tiempo que utilizamos mecanismos de difusión y de representación que puedan ofrecer elementos de reflexión compartidos por esa audiencia y que, a la postre, faciliten su aceptación.



## Actividades

1. Elaborad una habilidad social nueva a partir de la metodología que se explica en el programa. Seguid este esquema: definid operativamente la habilidad; visualizad la secuencia de comportamiento (incluyendo los pensamientos y expresiones verbales); divididla en pasos; seleccionad cuatro o cinco pasos para conformar la habilidad. Haced un ensayo vosotros mismos con la ayuda de otra persona.
2. Buscad ejemplos en la literatura o en el cine donde sobresalgan personajes que muestren la falta de habilidades que intenta compensar un programa como el ART.
3. Si conocéis a alguien que tenga problemas de control de la ira, pedidle que colabore con vosotros para que le apliquéis el módulo del control de la ira.
4. Elaborad un pequeño taller para realizar una sesión de dilema moral. Utilizad la información que aparece en este enlace:

[http://www.senderi.org/images/stories/Documents\\_en\\_Inia/dilemas\\_morals.pdf](http://www.senderi.org/images/stories/Documents_en_Inia/dilemas_morals.pdf)

## Bibliografía

### Bibliografía recomendada

**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, Ill.: Research Press.

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

Estos dos libros son los originales donde se plasman las técnicas del ART y del programa EQUIP.

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

Para entender más todo el trabajo teórico y práctico del programa ART

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

Un libro básico pero que expresa bien algunas ideas y principios esenciales sobre el aprendizaje y la generalización de los resultados

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

El libro fundamental para entender la teoría de Kohlberg sobre cómo se desarrolla el juicio moral.

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

Textos que complementan bien todos los principios de actuación de las técnicas cognitivo-conductuales del ART presentadas aquí. Un fundamento amplio para comprender el modelo de actuación de estas y otras técnicas de esta escuela.

**Varios autores** (2011). *Dilemas morales: Método para la madurez del alumno*. Madrid: CEP.

Un manual práctico para implementar dilemas morales (Ved también en los ejercicios otro material con este fin).

### Referencias bibliográficas

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

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

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

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

**Feindler, E. L.; Marriott, S.; Iwata, M.** (1984). Group anger control training for junior high school delinquents. *Cognitive Therapy and Research* (núm. 8, pág. 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, Ill.: Research Press.

**Glick, B.; Goldstein, A. P.** (1987). "Aggression Replacement Training". *Journal of Counseling and Development* (vol. 7, núm. 65, pág. 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, Noviembre). *The Right Drug for the Right Patient* (núm. 54). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

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



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

