

PROGRAMA CONVIURE

Un abordaje sistémico de la psicopatía



MÁSTER EN AUTOLIDERAZGO Y CONDUCCIÓN DE GRUPOS

Trabajo de Fin de Máster

Autor: Jaume Monfort Bartel

Tutor: Pol Lladó Carulla

Curso: 2023 - 2024

PROGRAMA CONVIURE

Un abordaje sistémico de la psicopatía

Introducción

A lo largo de mi trayectoria académica, he sido muy consciente de la influencia que algunos profesores han tenido en mi desarrollo personal. Más allá de las dificultades de aprendizaje por el método que se establece en las escuelas, en la adolescencia, me costó sentirme a gusto con mi autoimagen y lo que se esperaba de mí, pero siento que tuve la suerte de contar con personas que confiaron y se esforzaron por entender mis necesidades y orientarme en el desarrollo de las habilidades que dispongo hoy en día. Un proceso que me ha ayudado a querer luchar por algo y seguir adelante.

La educación, aunque cada vez menos, sigue coexistiendo en un entorno clasista que no facilita la interacción colaborativa y que deja en manos de un único profesional de referencia la responsabilidad del seguimiento del grupo, quien no siempre cuenta con los recursos y herramientas necesarios para hacerlo.

Por este motivo, en el presente trabajo quise plantear el reto de facilitar recursos y apoyo en la integración social de la población infanto-juvenil, basándome en la psicopatía como una clasificación social que abarca sentimientos de vergüenza, miedo y rechazo.

Además, el modelo integra un marco de consideraciones éticas que promueven la autonomía, la beneficencia y la justicia del individuo durante la intervención, considerando el riesgo de vulnerabilidad en la seguridad psicológica del menor. Esta regulación se establece desde la adolescencia a nivel jurídico-penal según la Legislación del Menor del Boletín Oficial del Estado.

Consecuentemente, se profundiza en el diagnóstico de la psicopatía como una conceptualización teórica que enmarca la predisposición social del psicópata incipiente, donde ya se pueden evidenciar algunos rasgos comportamentales de carácter antisocial y violento. Se analiza el desarrollo emocional infanto-juvenil con el fin de detectar el momento idóneo para el reaprendizaje asociativo de nuevos tipos de relación funcional, desvinculados del contexto familiar tradicional. Y, se constata un mayor impacto de influencia en las etapas de desarrollo infantil debido a las relaciones de apego y la adolescencia como momento de reinterpretación del modelo de conducta, las cuales pueden condicionar al individuo a desarrollar comportamientos antisociales si han estado vinculadas a contextos que han resultado desfavorables, destacando la escuela como principal contexto de intervención.

Finalmente, se propone la intervención psicosocial educativa con enfoque sistémico de 12 sesiones para desarrollar competencias emocionales en individuos entre 12 y 18 años. En esta intervención, el grupo actúa como principal medio de aprendizaje, promoviendo nuevos modelos de interacción social con el objetivo de mejorar la integración social y reducir el impacto de la conducta antisocial.

Índice

Introducción	Pág. 3
Justificación	Pág. 9
Estado del Arte	Pág. 10
Psicopatía. Una Aproximación Teórica al Diagnóstico Infanto-juvenil	Pág. 10
Intervención. Un Modelo Preventivo	Pág. 10
Programas de Intervención Terapéutica	Pág. 11
Marco Teórico	Pág. 12
<u>Parte I. Psicopatía</u>	Pág. 12
<i>Concepto de Psicopatía</i>	Pág. 12
<i>Aproximación Histórica</i>	Pág. 12
<i>Modelo Diagnóstico</i>	Pág. 13
Influencias Teóricas en el Diagnóstico.	Pág. 14
Rasgos de Psicopatía y Personalidad Antisocial.	Pág. 14
<i>Conciencia y Empatía.</i>	Pág. 16
<i>Psicopatía Asociada a Violencia y Criminalidad</i>	Pág. 16
<i>Factores de Influencia</i>	Pág. 17
Factor Neurobiológico.	Pág. 17
Factor Ambiental.	Pág. 18
<i>Teoría del Apego.</i>	Pág. 19
<u>Parte II. Desarrollo Infanto-Juvenil</u>	Pág. 21
<i>Desarrollo Infanto-Juvenil</i>	Pág. 21
Moralidad.	Pág. 21
<i>Desarrollo Emocional</i>	Pág. 22
Conducta Antisocial en la Infancia y Adolescencia.	Pág. 23
<i>La Hiperactividad en el Psicópata Incipiente: Lynam.</i>	Pág. 24
<i>Desarrollo del Modelo de Hare: Frick.</i>	Pág. 24
Regulación Emocional.	Pág. 24
<i>Desarrollo del Apego.</i>	Pág. 25
<i>Inteligencia Emocional</i>	Pág. 25
<i>Competencias emocionales</i>	Pág. 26
<u>Parte III. Grupos de Aprendizaje</u>	Pág. 28
<i>El Grupo como Contexto de Aprendizaje Experiencial</i>	Pág. 28
Desarrollo Emocional en la Escuela.	Pág. 29
<i>La Figura del Conductor.</i>	Pág. 30
<i>Modelo Estructural Sistémico</i>	Pág. 31

<i>Modelo Biopsicosocial</i>	Pág. 32
Conceptos Clave en el Modelo Biopsicosocial.	Pág. 32
<i>Etapas del Desarrollo Grupal</i>	Pág. 33
Etapas de la Amistad.	Pág. 34
Objetivos	Pág. 35
Hipótesis	Pág. 35
Objetivos Generales	Pág. 35
<i>Objetivos Específicos</i>	Pág. 35
Metodología	Pág. 37
Visión Global del Proyecto	Pág. 37
Fundamentos del Método	Pág. 38
<i>Desarrollo Grupal</i>	Pág. 38
<i>Educación Emocional</i>	Pág. 38
<i>Educación de Competencias Emocionales</i>	Pág. 39
<i>El Grupo de Formación</i>	Pág. 39
<i>Identidad de Grupo</i>	Pág. 40
<i>Mentoría entre Iguales</i>	Pág. 41
Consideraciones Éticas	Pág. 41
Diseño de la Intervención	Pág. 43
<i>Participantes</i>	Pág. 43
Procedimiento de Selección.	Pág. 43
Criterios de Selección.	Pág. 44
<i>Criterios de Inclusión.</i>	Pág. 44
<i>Criterios de Exclusión.</i>	Pág. 44
Descripción de la Muestra.	Pág. 44
Procedimiento Teórico de la Intervención	Pág. 45
<i>Procedimiento Práctico de la Intervención Focal</i>	Pág. 47
Cronograma Teórico de la Intervención	Pág. 48
Evaluación	Pág. 49
<i>Evaluación de la Intervención Focal</i>	Pág. 49
Resultados de la Intervención Focal	Pág. 52
Resultados Cuantitativos de la Intervención Focal	Pág. 52
Resultados Cualitativos de la Intervención Focal	Pág. 53
<i>Observaciones de los Participantes</i>	Pág. 53
<i>Observaciones del Profesional</i>	Pág. 53
Información Relevante sobre el Grupo.	Pág. 53
Incidentes Significativos.	Pág. 53
Interpretaciones de la Observación Individual.	Pág. 54
<i>Observaciones del Profesorado</i>	Pág. 56

Discusión	Pág. 57
Intervención Focal	Pág. 57
Valoración Subjetiva	Pág. 58
Objetivos de la Intervención	Pág. 58
Objetivos del Trabajo	Pág. 58
Posibles Líneas de Trabajo	Pág. 59
Valoraciones y Conclusiones	Pág. 60
Limitaciones del Trabajo	Pág. 62
Procedimentales	Pág. 62
Personales	Pág. 63

Índice de Tablas

Tabla 1. Diferencias de clasificación de la psicopatía según el CIE-11 y el DSM-V.	Pág. 68
Tabla 2. Tipos de Apego.	Pág. 69
Tabla 3. Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson.	Pág. 70
Tabla 4. Niveles y Etapas de la Moralidad según Kolbherg.	Pág. 71
Tabla 5. Competencias Emocionales según Saarni.	Pág. 72
Tabla 6. Estructuras Organizativas de los Objetivos del T-Group según Schein y Bennis.	Pág. 73
Tabla 7. Síntesis del Desarrollo Grupal por Etapas según Palacin y Aiger, Tuckman, Wheelan y Tubb.	Pág. 74
Tabla 8. Desarrollo Grupal por Etapas según Tuckman, Wheelan y Tubb.	Pág. 33
Tabla 9. Etapas de la Amistad según Damon y Gart.	Pág. 78
Tabla 10. Descripción de Actividades y Organización de las Sesiones del Modelo de Intervención.	Pág. 79
Tabla 11. Modelo Teórico de Desarrollo de las Sesiones.	Pág. 46
Tabla 12. Desarrollo de las Intervención Focal.	Pág. 47
Tabla 13. Descripción de Actividades y Organización de la Intervención Focal.	Pág. 99
Tabla 14. Modelo Teórico del Cronograma de las Sesiones.	Pág. 49
Tabla 15. Valores Cuantitativos del Test Adaptado del PCL-R.	Pág. 107
Tabla 16. Valores Cualitativos del Test Adaptado del PCL-R.	Pág. 108
Tabla 17. Resultados naturales del Test Adaptado del PCL-R.	Pág. 52
Tabla 18. Resultados Cuantitativos del Cuestionario de Satisfacción.	Pág. 109
Tabla 19. Resultados Cualitativos del Cuestionario de Satisfacción.	Pág. 110
Tabla 20. Resultados Naturales del Cuestionario de Satisfacción.	Pág. 52

Índice de Figuras

Figura 1. Visualización Cronológica del Concepto de Psicopatía.	Pág. 13
Figura 2. Representación Gráfica de los Factores Influyentes a la Consecución de la Conducta Antisocial.	Pág. 15
Figura 3. Representación de los Tipos de Apego.	Pág. 20
Figura 4. Niveles y Etapas de Moralidad de Kolbherg.	Pág. 22
Figura 5. Competencias Emocionales según Saarni.	Pág. 27
Figura 6. Estructuras Organizativas de los Objetivos del T-Group según Schein y Bennis.	Pág. 29
Figura 7. Modelo del Queso Suizo de Reason.	Pág. 31
Figura 8. Etapas de la Amistad según Damon y Gart.	Pág. 34

Justificación

La psicopatía, así como otros diagnósticos con impacto de riesgo social, ha sido mercantilizada desde su identificación para controlar los efectos adversos. Sin embargo, desde un modelo sistémico, se valoran los errores o consecuencias considerando múltiples factores responsables (Reason, 1990). Por ello, y teniendo en cuenta el conocimiento en el ámbito del desarrollo de la identidad, la desculpabilización del individuo ha supuesto un avance significativo para la integración social, otorgándole la autonomía necesaria al individuo para decidir y evaluar sus herramientas de interacción presente y futura (Quintana et al., 2023).

Como se verá en el siguiente apartado, los programas de prevención psicopática se han enfocado en conductas de victimización, predisponiendo al rechazo y/o discriminación de la figura del agresor. No obstante, este trabajo cuestiona el abordaje inclusivo donde agresor y víctima son parte de un problema social que no se ha considerado adecuadamente en sus distintas etapas.

Dado que las condiciones del entorno familiar pueden no satisfacer las necesidades individuales de manera adecuada, se plantea el contexto educativo como una alternativa complementaria ante las posibles adversidades de un entorno familiar disfuncional. Es crucial que el entorno asuma la responsabilidad de proveer recursos y medios accesibles para aquellos que los necesiten, sin importar su posición de poder o estatus.

Así pues, con el conocimiento adquirido desde la psicología, la psicología de grupos y la bioética, se insta a probar un modelo de abordaje facilitador con una conducción educativa no jerárquica, sino ejemplar, donde la propia experiencia guía los aprendizajes de inclusión y exclusión social en beneficio del grupo y el intercambio entre iguales. Esto supondría un reto educativo en un espacio de seguridad psicológica, evidenciando la necesidad de evitar el juicio y la predisposición de comportamiento en el desarrollo madurativo del individuo.

Asimismo, se plantean varias cuestiones que se pretende responder:

- a) ¿Es posible orientar el desarrollo personal y profesional de un psicópata para la funcionalidad del sistema?
- b) ¿Puede darse un etiquetaje diagnóstico sin predisposición social a la vergüenza y el miedo?
- c) ¿Qué podemos hacer como sociedad para trabajar cooperativamente en la gestión de diagnósticos con impacto social de riesgo?

Estado del Arte

Psicopatía. Una Aproximación Teórica al Diagnóstico Infanto-juvenil

A principios del siglo XXI, la investigación sobre los rasgos psicopáticos en la infancia y la adolescencia cobra una relevancia significativa y se centra en entender cómo se manifiestan estos rasgos durante las etapas tempranas del desarrollo humano (Blair, 2013). Sin embargo, la variabilidad en los comportamientos durante estas etapas dificulta la identificación entre conductas normales y aquellas que podrían ser indicativas de psicopatía (Romero, 2016).

Los comportamientos asociados a la psicopatía durante la infancia y la adolescencia son a menudo sutiles y pueden llegar a ser mal interpretados. Entre ellos encontramos: la falta de empatía, el comportamiento manipulador, la impulsividad y la superficialidad emocional. Comportamientos que como puede observarse también se dan de manera natural y temporal en las etapas de desarrollo que mencionamos: infancia y adolescencia, dónde el individuo experimenta y regula su conducta (Guitart y Robles, 2019). Del mismo modo sucede en la dimensión de conducta antisocial, que como veremos, tiene una relación estrecha con el comportamiento asociado a la psicopatía, y que del mismo modo puede observarse durante la adolescencia bajo ciertos niveles normativos de impulsividad y experimentación de nuevas sensaciones propio del proceso de búsqueda de identidad personal (Frick y White, 2008).

Destacar el momento del ciclo vital en el que se encuentra el individuo durante la evaluación del diagnóstico es crucial, dado que los factores interpersonales como la falta de sensibilidad y el egocentrismo son características no estables que pueden manifestarse durante la adolescencia y desaparecer antes de la edad adulta (Frick y White, 2008). Este hecho complica la conceptualización de la psicopatía en esta etapa vital, como mencionan Frick y White (2008). No obstante, identificar estos comportamientos tempranos es esencial para prevenir un posible desarrollo del síndrome psicopático completo en la adultez.

La investigación en psicopatía, por lo tanto, no solo busca comprender mejor la naturaleza y el desarrollo de los rasgos psicopáticos, sino también desarrollar intervenciones tempranas efectivas que puedan modificar la manifestación de estos comportamientos. Al abordar estos problemas desde una edad temprana, se espera no solo mejorar la vida de los individuos afectados, sino también mitigar el impacto que puedan tener en la sociedad.

Intervención. Un Modelo Preventivo

No se puede emitir un diagnóstico psicopático en edad infanto-juvenil, sino que debe referirse a rasgos psicopáticos que se dan previos a la etapa adulta (Serrano, 2008). Sin embargo, la detección precoz de estos rasgos es crucial para poder incidir de manera preventiva en edades tempranas (McBurnett y Pfiffner, 1998) y para ello es importante disponer de herramientas que permitan la identificación de individuos con mayor riesgo de desarrollar una personalidad y una conducta psicopática (Romero, 2001).

Debe tenerse en cuenta que el comportamiento agresivo se asocia en mayor medida con los individuos que demuestran altos niveles de rasgos de insensibilidad afectiva y, al mismo tiempo, bajos niveles de competencias socioemocionales (Zumbach, Rademacher y Koglin, 2021). Por este

motivo, se evidencia la posibilidad de un entrenamiento y reaprendizaje para fomentar la educación emocional y la adaptación social del individuo. Además, Zumbach, Rademacher y Koglin (2021) en su estudio concluyen identificando un déficit de desarrollo emocional en aspectos como el conocimiento emocional, la empatía o la competencia social, por lo que no pueden disgregarse de los comportamientos clasificados de baja sensibilidad afectiva, sino que durante el proceso de reaprendizaje deben trabajarse como un conjunto continuo.

Con este análisis se contrasta la importancia de disponer de un formato de intervención precoz que no solo esté centrada en los rasgos comportamentales de insensibilidad emocional, sino que también aborde el autoconocimiento, la competencia social y la empatía desde una perspectiva que integre las necesidades vitales de la población infanto-juvenil.

Programas de Intervención Terapéutica

Previo al desarrollo del marco teórico que contextualiza la propuesta de este trabajo, se considera relevante analizar los programas que se llevan a cabo actualmente para la prevención y tratamiento de la psicopatía. Para ello se muestra a continuación la clasificación de programas de prevención precoz en etapa infanto-juvenil que proponen Bjørnebekk y Thøgersen (2022) y Pisano et al. (2022) citado por Belén García Hernández (2023):

Programas destinados a población infantil dónde a menudo se incluye la participación de los padres y madres mediante capacitaciones para manejar los conflictos de sus hijos, como, por ejemplo:

- *Chequeo Familiar (FCU)*: requiere de aumentar tratamientos individualizados e intensificarlos para obtener resultados.
- *Terapia de interacción entre padres e hijos (PCIT-CU)*: centrada en mejorar la relación entre padres e hijos fomentando el entendimiento de la empatía.

Programas dirigidos a población adolescente entre 11 y 17 años como, por ejemplo:

- *Terapia Multisistémica (MST)*: analiza los factores de riesgo en adolescentes centrándose en el contexto familiar y la red social fomentando un buen entorno.
- *Terapia Familiar Funcional (FFT)*: del mismo modo que en la terapia multisistémica, la familiar funcional también se centra en el contexto familiar del adolescente procurando estimular y reforzar un entorno de respeto sin prejuicios con el eje central en la motivación y la confianza.
- También la *Terapia Focalizada en la Compasión (CFT)*, dónde el foco central se basa en disminuir las reacciones de amenaza y fomentar emociones y sentimientos de compasión y empatía; el *Reconocimiento de Emociones (ERT)*, los Modelos Mentales, etc.

Sin embargo, como argumenta Pisano et al. (2022), existen herramientas para trabajar los rasgos por separado, pero no existe un tratamiento definitivo para individuos con trastorno de conducta o insensibilidad afectiva, ni psicológico ni terapéutico.

Marco Teórico

Para abordar una intervención preventiva de psicopatía en edad infanto-juvenil se considera de especial importancia el análisis previo de 3 bloques temáticos que impactan de manera directa en el individuo. Por un lado, se encuentra la definición de psicopatía y rasgos psicopáticos a modo de contexto diagnóstico. Esta facilitará la identificación de rasgos durante la intervención para su abordaje focal. Por otro lado, se estudia el desarrollo infanto-juvenil donde se busca comprender la etapa vital y el nivel cognitivo-emocional del individuo para la organización de las actividades de la intervención. Y finalmente, se analiza la estructura y el desarrollo grupal como modelo de interacción y variable influyente en el proceso de aprendizaje y contexto de entreno de las habilidades y competencias sociales.

Parte I. Psicopatía

A lo largo de este primer apartado con la finalidad de entender el conjunto de factores que pueden asociarse al diagnóstico de psicopatía se analiza: la evolución teórica del concepto de psicopatía, los modelos teóricos clasificatorios comúnmente más utilizados, las similitudes y discrepancias con el Trastorno de Personalidad Antisocial, la influencia de la conciencia y la empatía, la relación con conductas agresivas y criminales, así como los factores de riesgo que estimulan la presencia de rasgos psicopáticos en el individuo.

Concepto de Psicopatía

La definición de psicopatía, como se verá en la aproximación histórica, ha ido variando a lo largo del tiempo y se han presentado diferentes modelos de conceptualización según la corriente de estudio. Actualmente, podemos definirla según Muñoz-Vicente (2011) citado por González y Trijueque (2014) como “un trastorno de la estructura de personalidad fruto de una conformación anómala de rasgos temperamentales y caracteriales que puede expresarse con desajustes comportamentales diversos”.

Sin embargo, no es definitiva, ya que sigue generando mucha controversia en el marco de la psiquiatría dificultando así su diagnóstico y las estrategias para su intervención, sobre todo en lo que refiere a edades tempranas.

Aproximación Histórica

En 1786, Benjamin Rush por primera vez describe un cuadro clínico caracterizado por la ausencia de moral sin deterioro intelectual, aun así, no es hasta más tarde que aparece el concepto de psicopatía y se considera a Philippe Pinel el autor del concepto.

En 1809, Pinel hace referencia a personas con un funcionamiento intelectual normal que mantenían un comportamiento que entraba en conflicto con normas sociales, morales o legales, expuestos a extraños ataques de ira sin sentimientos de culpabilidad denominándole “manía sin delirio” (Magro y Sánchez, 2005).

En 1835, Pritchard desarrolla el concepto de “locura moral”, para referirse a los sujetos que presentaban una perversión de los sentimientos, afectos, carácter y hábitos sin ningún defecto intelectual.

En 1913, Mental Deficiency Act introduce el concepto de “imbéciles morales” (posteriormente “deficientes morales”) para describir a personas que desde la infancia mostraban algún defecto moral junto a fuertes propensiones criminales en las cuales el castigo tenía poco efecto disuasorio (Magro y Sánchez, 2005).

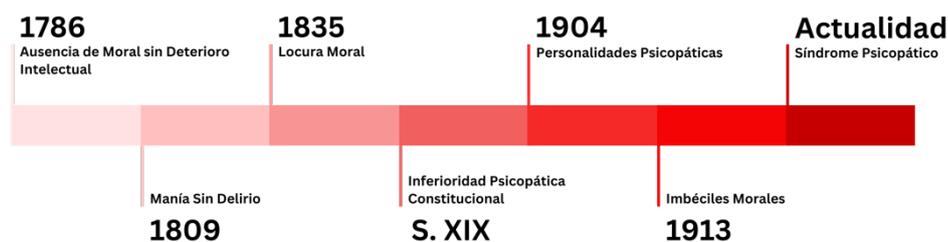
A finales del s. XIX, Sigmund Koch propone el término “inferioridad psicopática constitucional”, con el que propone enfatizar la causalidad de los factores biológicos. Y Kraepelin en 1904 introduce el término de “Personalidades Psicopáticas”, con el que hace referencia a los distintos tipos de desarrollo anormal de la personalidad.

Kurt Schneider, desarrolla el concepto de “Personalidades Psicopáticas” en base a los conceptos previamente propuestos por Robert Koch y Kraepelin y describe a los psicópatas como sujetos implicados en conflictos sin considerar la conducta antisocial como un criterio de definición. (López y Robles, 2005).

En la actualidad, como se refiere en el punto anterior, se entiende el concepto de psicopatía como un síndrome con influencia en individuos emocionalmente inmaduros y carentes de profundidad con emociones simples y sin la capacidad para experimentar ansiedad o miedo, y del mismo modo sin la posibilidad que las recompensas o castigos ejerzan efecto sobre su comportamiento (López y Núñez, 2009).

Figura 1

Visualización Cronológica del Concepto de Psicopatía.



Es importante destacar que aún sigue vigente la polémica sobre si los términos utilizados hasta la fecha aluden a un único concepto o si en realidad abarca un conjunto de trastornos de la personalidad como se estudiará a continuación según la clasificación del CIE-11 y el DSM-V.

Modelo Diagnóstico

A pesar de la dificultad que supone la categorización del trastorno de personalidad, es fundamental conocer las herramientas de diagnóstico más utilizadas y los caracteres diagnósticos que influyen en el proceso del tratamiento focal y preventivo.

A continuación, se mencionan los 2 modelos diagnósticos más utilizados que discriminan la psicopatía para contrastar el diagnóstico.

Por una parte, se identifica una tendencia más tradicional en la práctica clínica referida al perfil de personalidad particular y representada por las publicaciones de Cleckley (1941). Mientras que, por otra parte, se encuentra el movimiento neo-kraepeliano que tiende a defender que la evaluación debería centrarse en comportamientos públicamente observables.

Influencias Teóricas en el Diagnóstico.

Además de las tendencias y conceptualización de la psicopatía, es importante tener en cuenta los principales sistemas contemporáneos de clasificación psiquiátrica, ya que, estos facilitan la conceptualización e integración del concepto de psicopatía y la tendencia en la práctica clínica.

Aunque para el abordaje teórico se analizan los 2 sistemas de clasificación de mayor impacto en el diagnóstico de psicopatía: Anexo 1. Diferencias de clasificación de la psicopatía según el CIE-11 y el DSM-V, para el desarrollo de la intervención se usarán los criterios recogidos por el DSM-V como medida de centralización del modelo diagnóstico de psicopatía.

Este manual define la psicopatía como un Trastorno de Personalidad Antisocial con un patrón dominante de inatención y vulneración de los derechos de los demás, que se produce desde los 15 años e integra nuevas especificaciones como “rasgos insensibles no emocionales” para identificar la psicopatía infantil.

Llegados a este punto de clasificación es importante entender el Trastorno de Personalidad Antisocial y los rasgos que conducen a la subcategorización de psicopatía o síndrome psicopático como refiere el DSM-V.

Rasgos de Psicopatía y Personalidad Antisocial.

Como se viene argumentando, la clasificación a lo largo del estudio ha ido evolucionando para comprender las tendencias y rasgos diferenciales. Sin embargo, se debe destacar la flexibilidad y el cambio que integran en base al conocimiento en la investigación, pues aún no hay una clasificación disgregada en la confluencia con otras patologías como para diferenciarlas de manera consensuada.

En 1973 el DSM da soporte al concepto: Antisocial Personality Disorder, en oposición a la tendencia europea de desviación conductual: Psicopatía. Esta disputa entre terminologías es un reflejo sobre el tratamiento de ambos conceptos como sinónimos, o cuadros clínicos diferenciados, que hoy en día sigue vigente (Blair, 2003; Kosson, Lorenz y Newman, 2006; López y Núñez, 2009; Patrick, 2000).

Como características del trastorno antisocial de la personalidad encontramos aspectos principalmente conductuales y relacionados con la infracción de la norma (Simón et al., 2015). Estos, hacen referencia a una diversidad de actos que generan daño en los demás, frecuentemente en forma de agresión, o que violan las normas sociales y los derechos de los demás. (Burt y Donnellan, 2009; Peña y Graña, 2006).

La Teoría de Eysench (1964, 1979, 1977, 1979), es la más utilizada en los trabajos que ponen de manifiesto la relación entre las variables de personalidad y la conducta antisocial o delictiva.

Destaca como factores de mayor alcance: la inestabilidad emocional, la despreocupación por las normas sociales y el bajo autocontrol. Así mismo, este trastorno pertenece al grupo de Trastornos de conducta definidos como patrones conductuales reproducidos repetidamente y permanentes en el tiempo dónde no se respetan los derechos básicos de otros y/o las normas sociales.

Mientras que la definición de psicopatía destaca los aspectos emocionales e interpersonales. El psicópata está capacitado para conocer las normas sociales en uso; de hecho, las conoce y adopta una actitud respecto a ellas. De lo que carece el psicópata es de la capacidad para asumir el orden social establecido y los principios por los que éste se rige (Jiménez-Díaz y Fonseca, 2006). Para estos sujetos, lo que están haciendo es correcto de acuerdo con su valoración de las normas: es correcto para su propio código, ya que ellos tienen sus propias normas como referencia Romero (2011) citado por González y Trijueque (2014).

Cabe reiterar que, tanto en psicopatía como en conducta antisocial, se establecen vínculos emocionales inseguros que pueden venir determinados por aspectos traumáticos adquiridos desde la niñez, siendo indicadores de maltrato en la infancia o carencia afectiva de estos individuos originados en los patrones tempranos de regulación de las emociones. Es por ello y por la dificultad de diferenciación en edades temprana que en este trabajo ambos perfiles se englobarán en un mismo grupo de impacto.

En ambos casos, el contexto y las vivencias durante la etapa infanto-juvenil podrán incidir sobre un posible desarrollo desfavorable de competencias emocionales y de esta manera, incitar al individuo a llevar a cabo conductas delictivas observables o bien, comportamientos antisociales.

Como se ve en la Figura 2, la conducta antisocial podrá ser una respuesta observable ante el Trastorno de Personalidad Antisocial que, a su vez, englobará el síndrome de psicopatía.

Figura 2

Representación Gráfica de los Factores Influyentes a la Consecución de la Conducta Antisocial.



Conciencia y Empatía.

Hasta el momento se han evidenciado 2 tipos de influencia sobre las conductas antisociales, por un lado, la predisposición del Trastorno de Personalidad Antisocial y del síndrome de psicopatía y, por el otro, la propia manifestación conductual.

En cualquiera de los casos es importante distinguir los aspectos influyentes en el proceso desencadenante de la respuesta observable, dado que como se comentaba en el punto anterior, es el factor que puede vulnerar la interacción social. Para ello es importante comprender el significado de conciencia, así como de empatía y su clasificación diferencial.

Frick y Kemp (2021) definen la empatía como la capacidad para identificar y entender las emociones de los demás y reaccionar ante ellas, lo que facilita procesos de desarrollo del comportamiento prosocial y diferencian 2 tipos de empatía:

- *Empatía cognitiva*: entendida como habilidad para reconocer y comprender la perspectiva del otro desde un pensamiento de mayor complejidad y que podríamos relacionar con la clasificación del Trastorno de Personalidad Antisocial.
- *Empatía afectiva*: entendida como reacción emocional instintiva y automática hacia los sentimientos de los demás y que podríamos vincular a la habilidad carente en el síndrome psicopático.

Una vez, diferenciado este factor influyente, cabe destacar cómo las referencias sociales se construyen mediante el intercambio de significados entre la empatía y la conciencia, que es otro factor clave en el desempeño de competencias, incluidas las emocionales. La conciencia retiene la información y permite generar una construcción interna individual de normativa conductual y priorización que permite regular el comportamiento. De esta manera se difiere en: moralidad, comportamiento prosocial, autoconciencia y autocontrol.

Así mismo, es importante destacar que la tendencia psicopática o antisocial con predominancia de empatía o conciencia, más allá de ser indicadores de riesgo social (Romero, 2011), no son indicadores de conducta antisocial (González y Trijueque, 2014). Es por ello, que el siguiente apartado pretende cuestionar la probabilidad de riesgo social y desmitificar la implicación radical de comportamientos antisociales a la presencia de rasgos antisociales o psicopáticos.

Psicopatía Asociada a Violencia y Criminalidad

Como se viene evidenciando, la personalidad psicopática presenta una alta probabilidad de vulnerar la normativa social y, por tanto, de entrar en colisión con el sistema de Justicia; en palabras de Hare (2003), “el psicópata tiene tres veces más de probabilidades de reincidencia delictiva y el doble de probabilidad de riesgo de criminalidad violenta”.

Ahora bien, como afirman Garrido y López (2006), “que alguien desafíe los principios esenciales que regulan nuestra vida social, no es una prueba o una razón suficiente para pensar que sean locos, enfermos o degenerados”.

Existen determinados comportamientos criminales que pueden relacionarse o atribuirse a anomalías mentales (González y Trijueque, 2014), motivo por el cual erróneamente la psicopatía ha sido un factor asociado tradicionalmente a la delincuencia.

Antes de analizar el comportamiento violento del psicópata, siguiendo a Otín (2009), cabe remarcar las siguientes puntualizaciones (González y Trijueque, 2014):

- No todos los delincuentes son psicópatas.
- No todos los psicópatas caen en la delincuencia.
- No todos los psicópatas son criminales violentos.

Los rasgos de personalidad asociados a psicopatía son: el egocentrismo, narcisismo, impulsividad, falta general de inhibiciones comportamentales y necesidad de poder y control, lo que implica según Hare (2003), la fórmula perfecta para los actos antisociales y criminales.

Se podría concluir asumiendo que los psicópatas presentan, en esencia y por sus rasgos definitorios, una mayor propensión que las demás personas a la realización de actos antisociales, siendo unos candidatos perfectos para delinquir (Romero, 2011), aunque no por ello participarán en conductas delincuentes o violentas.

Factores de Influencia

El desarrollo del síndrome de psicopatía está influenciado por una variedad de factores. Los estudios que se presentan a continuación definen 2 variables que pueden influir en el desarrollo del síndrome e influenciar en el pronóstico. Por un lado, se analiza la influencia genética (Frick et al., 2014), como factor incipiente y, por otro lado, relacionado con desarrollo y manifestación de los comportamientos asociados a la tendencia psicopática, se analiza el contexto social y educativo en el que se desenvuelve el sujeto.

Factor Neurobiológico.

Aunque el enfoque principal de este trabajo se centra en el factor ambiental y la posibilidad de gestionar el desarrollo del síndrome, es importante conocer los factores neurológicos principales que se conocen para incidir en su influencia conductual.

Cabe destacar que los déficits frontales son la causa de los déficits cognitivos y emocionales, y aunque las personas caracterizadas por altos niveles de violencia suelen estar guiadas por las emociones, en el caso de los psicópatas suelen presentar conductas frías y distantes. (Patrick, 2000).

Las diferencias que se dan en el procesamiento emocional del psicópata, además, provocan mayores dificultades de condicionar su conducta a las consecuencias negativas. Por este motivo, tienen dificultades de aprendizaje de las normas morales y sociales y se caracterizan por la ausencia de remordimientos y de culpa. La disminución del arousal emocional del psicópata evidencia la necesidad de recibir estímulos aversivos de gran intensidad para que provoquen en rechazo y asociar la consecuencia a la conducta desde la comprensión del acto (Guitart y Robles, 2019).

Además, las funciones cognitivas ejecutivas están vinculadas con el funcionamiento de los lóbulos frontales, y aunque no se ha podido determinar en qué medida se asocia, los daños de las funciones cognitivas a la personalidad psicopática, un correcto funcionamiento de las funciones cognitivas es importante para la socialización adulta del sujeto.

Factor Ambiental.

Por otro lado, la forma en que se desarrollan los lazos afectivos y la relación de los niños con sus padres y con su entorno durante la infancia y la adolescencia influye en su psicología y en el desarrollo de su personalidad. (Thomas, 2010).

En la misma línea de estudio, Winnicott (1991) expone cómo durante los primeros años de vida, la depravación en el desarrollo del niño resulta más nociva y consigue influir sobre la interrupción del proceso de socialización, y con él, en la capacidad para ponerse en la situación de la otra persona. Por lo que, la tendencia antisocial y psicopatía se deriva a la privación afectiva o vinculación en la niñez. Y en especial, a la teoría del apego, como se analizará más adelante.

Las evidencias constatan que la relación entre padres e hijos, así como las prácticas educativas influyen en el desarrollo de la psicopatía y su pronóstico comportamental, sobre todo durante los primeros 5-6 años de vida. Asimismo, hay una influencia mayor de las variables familiares, sobre todo, del diálogo, en el factor afectivo-interpersonal del sujeto, es decir, en la manera que tiene de relacionarse con los demás. El estilo comunicativo que se use correlaciona con el razonamiento y la capacidad de resolver conflictos favoreciendo así el desarrollo emocional, por lo que una carencia de interacción o una mala praxis educativa pueden favorecer la estabilidad de los rasgos de inestabilidad emocional (Guitart y Robles, 2019).

Del mismo modo, el entorno educativo puede influenciar en la estabilidad de los rasgos, aunque no en la misma proporción. Los acontecimientos dejan marcas emocionales sobre todo en 2 momentos vitales de la vida del sujeto: la infancia y la adolescencia, condicionando así la etapa adulta y los comportamientos asociados.

Las personas con rasgos psicopáticos de tipo afectivo tienen mayores probabilidades de presentar problemas de conducta independientemente del entorno educativo en el que crezca, pero por otro lado, los niños que no presentan dichas características de personalidad pero están expuestos a patrones de crianza anómalos aumentan la probabilidad de presentar problemas de conducta (Lykenn, 1995). Por lo que se hace evidente que atendiendo a la inaccesibilidad a los entornos familiares disfuncionales, el contexto educativo puede y debe ejercer un componente de influencia en el uso de la comunicación y la socialización.

Lo que principalmente se observa de entornos desfavorables y maltrato, es una afectación a la capacidad de empatía, la autoestima, confianza y seguridad, por lo que las relaciones sociales se convierten en un centro de disfunción en la interacción (Thomas, 2010; citado por Guitart y Robles, 2019). Se ven comportamientos centrados en la dominación y el control derivados de la impotencia del sujeto a percibirse como una persona fracasada o inadaptada. El maltrato en edades tempranas y en un período de continuidad despiertan emociones como la humillación y la inferioridad que finalmente acaban impregnando la predisposición en la intención de interactuar con el otro, así como en la necesidad vital de supervivencia. Se suelen dar

distorsiones cognitivas al generalizar la visión que los padres y/o educadores principales ejercen sobre el sujeto. Además, con el tiempo se magnifica con el autoconcepto, lo que provoca un aumento de odio e ira no gestionable (Guitart y Robles, 2019).

Hasta la fecha los autores destacan el análisis de la relación entre los factores biológicos y psicosociales en el entorno familiar en vez de hacerlo de manera aislada. Es importante destacar que la psicopatía puede desarrollarse de distintas maneras, aunque la presencia de una predisposición de factores neurobiológicos como base de la psicopatía es el factor incipiente, las variables del entorno y la comprensión de las relaciones sociales ejercen un poder crucial en la educación del desarrollo cognitivo y emocional (Jarne, 2015).

Teoría del Apego.

Como se menciona anteriormente, el apego es un componente fundamental en las relaciones psicosociales en las que un individuo más endeble y menos preparado confía en la protección que le brinda otro individuo más capacitado y poderoso (Bowlby, 1997).

En concreto, la teoría del apego se centra en el estudio de los procesos que median una situación de vínculo o apego entre el niño y su padre, madre o cuidador, que poseen como principal función el del cuidado y protección del niño (Bowlby, 1997; Brenlla, 2005). Es imprescindible resaltar que el concepto de apego no solo incorpora componentes emocionales, sino que también sociales, cognitivos y conductuales.

Por lo tanto, la calidad del vínculo de apego influirá en el futuro al niño en aspectos tan importantes como la modulación de impulsos, deseos y pulsiones y la construcción de un sentimiento de pertenencia (Barudy, 2005). Por consiguiente, Bowlby (1976) ratifica que el apego inseguro se constituye en un factor de riesgo en el desarrollo de las conductas antisociales. Si las conductas de los cuidadores primarios son permanentemente inconsistentes y/o de rechazo, genera en el niño sentimientos de ira ante el estado de incertidumbre en relación con la disponibilidad de sus figuras de apego.

Mirón, Luengo, Sobral y Otero (1988) señalan que el apego del hijo hacia los padres y el conflicto familiar, aparecen para discriminar entre delincuentes y no delincuentes, asociándose un alto nivel de apego/bajo nivel de conflicto con no delincuencia, y un bajo nivel de apego/alto nivel de conflicto con delincuencia.

Por ello, en la Figura 3 se representan los distintos tipos de apego que recogen Celedón, Barón, Cogollo, Yáñez y Martínez (2016) y que pueden analizarse en el Anexo 2. Tipos de Apego.

Figura 3

Representación de los Tipos de Apego.



En este estudio, a los jóvenes que puntúan alto en la escala de psicopatía PCL-YV, se les dificulta entablar emociones profundas con los demás. Mostraban pobre control sobre los impulsos, despliegues de conductas desadaptativas y promiscuas, dificultad en acatar las normas, reglas y leyes, dificultad para elaborar duelos, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para responsabilizarse de sus actos, inexistencia de culpa, remordimiento o vergüenza.

No existe una relación causal entre el apego y la psicopatía, pero dicha privación en el área afectiva desde la niñez e inhibición en el vínculo filial (padre, madre, hijo) puede ser un indicador influyente en el desarrollo de una personalidad psicopática. Cabe remarcar que una persona con estructuración psicopática no necesariamente tiene que ser delincuente, existen personalidades psicopáticas que poseen dicho funcionamiento, pero no llegan a una instancia de privación de la libertad.

Como venimos mencionando desde el inicio, se deduce un apoyo favorable hacia la implementación de un programa educativo que estimule y trabaje el desarrollo de las competencias emocionales para obtener una mejor predisposición hacia vínculos futuros, mejora en el rendimiento escolar y capacidad de resolución de conflictos. (Caladell y García, 2002; Salazar y Murrieta, 2013).

Parte II. Desarrollo Infanto-Juvenil

Este segundo apartado tiene como objetivo comprender el desarrollo cognitivo y emocional habitual de un individuo en las etapas de infancia y adolescencia. Para ello se analiza la tendencia normativa en el desarrollo emocional, la influencia del apego durante las primeras etapas de vida y la conducta antisocial en población infanto-juvenil para concluir relacionando la inteligencia y competencias emocionales como modelo de aprendizaje para la regulación emocional.

Desarrollo Infanto-Juvenil

Según el modelo de desarrollo psicosocial propuesto por Erikson (Feldman, Olgún, Acosta y Hoyos, 2008) se diferencian 8 etapas, de las cuales este trabajo se centrará en abordar la adolescencia y adultez temprana por el público objetivo de la intervención. Sin embargo, se puede contrastar la información de las 8 etapas y sus aportaciones en el Anexo 3. Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson.

Por un lado, la etapa de adolescencia se caracteriza por la búsqueda de identidad personal y utiliza estrategias de imitación como la detección de personas de referencia o modelo a seguir para alcanzar el éxito. De esta manera se generan expectativas de proyección futura de la autoimagen y se constatan competencias sociales para su consecución. Se establecen retos autoimpuestos mediante la identificación de lo que se considera aceptable o bueno para el individuo.

Por otro lado, la adultez temprana se caracteriza por la intimidad. Es una etapa en la que se manifiestan las primeras relaciones sexuales con lo que se generan entornos de juicio y vulnerabilidad. Esta exposición sensibiliza el estilo de relaciones para con los demás y resultan ejemplos claros dónde se identifican nuevos patrones de conducta ejemplares de interacción funcional.

Por este motivo, son 2 etapas que más allá de las experiencias pasadas en el individuo que estaban fuera del control social, habitualmente generadas en el contexto de la familia, pueden regularse y reeducarse desde el entorno escolar, que como se verá más adelante, es el segundo foco de educación para el individuo ya que cumple con criterios de enseñanza obligatorios y de inclusión.

Moralidad.

Así como la conciencia y la empatía en la comprensión de la psicopatía y el Trastorno de Personalidad Antisocial, en el desarrollo emocional infanto-juvenil es importante destacar la moralidad. Kolbherg (1972) la define como la capacidad para emitir juicios morales en base al tipo de razonamiento y la atribución de justicia. Para ello la divide en 3 niveles y 6 etapas que rigen el comportamiento y las necesidades de conceptualización moral del individuo. Estas se desarrollan en el Anexo 4. Niveles y Etapas de Moralidad.

Figura 4.
Niveles y Etapas de Moralidad de Kolbherg.



La interpretación de sucesos en la infancia, sumado a la reinterpretación de la interacción social y la moralidad del individuo pueden sugerir información de valor para plantear el enfoque adecuado al desarrollo emocional. Debe coexistir una adaptación simultánea de factores para generar el nuevo aprendizaje, ya que un sistema unidimensional de abordaje educativo en este tipo de entrenamiento de habilidades sociales en la interacción funcional no resulta productivo.

Desarrollo Emocional

Desde una perspectiva psicológica, el desarrollo emocional juega un papel crucial en la formación de la conducta socialmente aceptable. Las dificultades en el reconocimiento y la gestión de las emociones pueden predisponer a una persona a adoptar comportamientos antisociales como mecanismo de afrontamiento o expresión. Por lo tanto, entender cómo el desarrollo emocional influye en la conducta antisocial es fundamental para diseñar intervenciones efectivas que aborden las raíces subyacentes de este comportamiento y promuevan habilidades emocionales saludables.

El aumento notable de los trastornos psicológicos en la infancia y su creciente incidencia han generado una mayor preocupación entre los profesionales de la salud, impulsando un estudio más profundo de esta población (Aláez, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil, 2000; Ten y Pedreira, 1988). Además, debido a la mayor plasticidad y los numerosos cambios evolutivos que ocurren en este período, es crucial la detección precoz, el diagnóstico y el tratamiento para mejorar el pronóstico (Caraveo-Anduaga, Colmenares-Bermúdez y Martínez-Vélez, 2002; Jiménez Pascual, 2002; citado por Navarro-Pardo, 2012).

Además, el desarrollo psicológico en la infancia y la adolescencia sigue una pauta influenciada por factores normativos relacionados con la edad (Baltes, 1998). Conociendo la edad de un individuo, es posible predecir sus procesos de desarrollo. Esta evolución está determinada en gran medida por factores biológicos y ambientales que se correlacionan estrechamente con la edad cronológica, siendo la etapa en la que se experimentan más cambios en el menor tiempo (Rodríguez-Hernández et al., 2007).

La escasez de datos sobre la incidencia de trastornos en la población infantil se debe a varios factores: la falta de instrumentos estandarizados con significación pronóstica (Pedreira, 2000), la diversidad de enfoques teóricos que generan diagnósticos y tratamientos divergentes, así como el uso de múltiples clasificaciones criteriosales taxonómicas. Además, la complejidad de evaluar,

diagnosticar y tratar a este grupo poblacional se ve agravada por su menor desarrollo y madurez general, especialmente en el ámbito del lenguaje.

Dado el impacto significativo de los trastornos en la infancia y adolescencia en el rendimiento académico (Terán, Vázquez y Pérez, 1995), resulta crucial comprender su incidencia.

Conducta Antisocial en la Infancia y Adolescencia.

El diagnóstico de psicopatía se contrasta en la edad adulta, sin embargo, la investigación ha constatado una cierta continuidad entre los problemas de conducta en la infancia y adolescencia y la conducta antisocial adulta (Robins, 1966), de modo que los adultos antisociales suelen tener una historia de alteraciones de conducta en la etapa infanto-juvenil (Romero, 2001).

Además, la prevalencia de patologías sostiene que en la franja entre los 0-5 años se posee la mayor incidencia en trastornos de conducta, seguido de trastornos de comunicación, trastornos generalizados del desarrollo (TGD), de eliminación y de control de impulsos. En el grupo de 6-11 años, si bien los trastornos de conducta siguen manteniendo el mayor porcentaje, los trastornos de eliminación obtienen un porcentaje similar y además aparecen nuevos diagnósticos de trastornos asociados a la edad como el TDAH y de ansiedad. Esta misma tendencia se repite en el grupo de 12-15 años, siendo los trastornos de conducta los que mayor incidencia tienen, seguidos de los de ansiedad, que muestran un claro aumento, los de eliminación y el TDAH. Finalmente, en el grupo de 16-18 años, los trastornos de conducta y ansiedad siguen manteniendo niveles altos, apareciendo claramente los trastornos relacionados con conductas alimentarias (Navarro-Pardo et al., 2012).

En referencia a la psicopatía, durante la infancia ya se pueden evidenciar patrones y rasgos en el comportamiento, como es el caso de la manifestación de semiología propia del trastorno de conducta, cuyos criterios se circunscriben dentro de la violación de los derechos básicos de las demás personas, causar daño en la integridad de la persona y violar las reglas y normas establecidas en el contexto social (Romero, 2016).

También pueden identificarse signos tempranos de insensibilidad afectiva como la falta de empatía, la falta de culpa o de remordimientos y la insensibilidad hacia las emociones de los demás. Por otro lado, este rasgo es considerada el componente central que permite identificar la psicopatía en la infancia (Frick, O'Brien, Wootton y McBurnett, 1994) y un factor clave para distinguir la psicopatía de la simple presencia de unos factores que la componen como la impulsividad o el narcisismo (Guitart y Robles, 2019).

Debido a este factor psicológico los sujetos tienden a minimizar el impacto que pueden provocar sus agresiones, no tienen empatía y por ello no identifican la tristeza en los demás lo que provoca pautas de conducta más severas y estables a lo largo del tiempo.

Este tipo de trastorno puede perdurar en el tiempo hasta la edad adulta manifestándose como psicopatía o trastorno de personalidad antisocial (Pisano et al., 2017; citado por Londoño y Vázquez, 2021).

Sin embargo, no todos los niños con trastorno de conducta temprano desarrollan psicopatía, por lo que no se debe asumir el pronóstico negativo que se ha encontrado en los adultos durante la etapa infantil.

Además, las variables ambientales y contextuales que ejercen una función de contención producen un aumento de la incidencia en los casos de trastorno de conducta y de ansiedad.

Se reafirma la importancia del trabajo de detección precoz de los trastornos mentales desde la atención temprana (Jiménez Pascual, 2002) y se hace necesaria una posterior tarea de coordinación entre el sistema escolar y el sanitario para la evaluación y tratamiento y la realización de un seguimiento multidisciplinar (Giné, Gràcia, Vilaseca y García-Díez, 2006; citado por Navarro-Pardo et al., 2012).

La Hiperactividad en el Psicópata Incipiente: Lynam.

La combinación del trastorno de conducta y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) podría ser un precursor de la psicopatía en la adultez (Af Klinteberg, 1996; McBurnett y Pfiffner, 1998).

Dentro de las taxonomías comúnmente utilizadas, el constructo de psicopatía infanto-juvenil se situaría en el subgrupo de niños que, además del trastorno de conducta, presentan hiperactividad. Sin embargo, otros autores consideran que este subgrupo es aún demasiado amplio y que se necesita un enfoque más específico.

Desarrollo del Modelo de Hare: Frick.

La investigación de Frick en muestras clínicas amplía el modelo de Hare y sugiere que los rasgos de dureza e insensibilidad permiten distinguir dos grupos de niños con conductas problemáticas tempranas. Uno de estos grupos, identificado como "psicopático", podría estar influenciado por diferentes procesos causales. Cabe destacar que el patrón de tres factores muestra un interesante paralelismo con los resultados obtenidos recientemente en adultos con el PCL-R (Cooke y Michie, 1999).

Regulación Emocional.

El desarrollo de estrategias de regulación emocional es esencial para lograr una adaptación adecuada al contexto social, lo que conlleva a relaciones interpersonales más satisfactorias y una mejor salud mental. Durante este proceso, las interacciones sociales tienen un impacto significativo, dejando huellas duraderas en el desarrollo, especialmente en los aspectos socio-emocionales y cognitivos (Olhaberry y Sieverson, 2022).

La capacidad infanto-juvenil para regular emociones y establecer interacciones positivas con otros es fundamental para su desarrollo socioemocional y la construcción de relaciones saludables. Los niños que pueden manejar sus conductas socioemocionales de manera efectiva suelen ser vistos como competentes y mejor preparados para enfrentar la realidad, mientras que aquellos que enfrentan dificultades son percibidos como problemáticos.

Las dificultades en la autorregulación de los adultos pueden afectar la coregulación y tener un impacto negativo en el desarrollo socioemocional de los niños. Se sugiere que los problemas socioemocionales arraigados tienden a ser resistentes al cambio y pueden intensificarse con el tiempo, lo que destaca la importancia de la prevención y detección temprana por parte de profesionales enfocados en la primera infancia, como lo indican las recomendaciones internacionales.

Sin embargo, las diferentes interpretaciones que los adultos hacen del comportamiento infantil pueden dificultar la detección y el abordaje de las dificultades socioemocionales. Algunos autores han destacado la necesidad de distinguir entre competencias sociales y emocionales, entendiendo las primeras como la capacidad para establecer interacciones positivas y las segundas como la habilidad para regular emociones de manera efectiva.

La evidencia indica que la mayoría de los episodios de regulación emocional ocurren en contextos sociales, durante interacciones con otros, lo que subraya la importancia de la heterorregulación, es decir, los esfuerzos tanto para regularse a uno mismo como para regular a los demás (Olhaberry y Sieverson, 2022).

Desarrollo del Apego.

Los primeros años de vida constituyen un período crítico, especialmente sensible a nivel neuropsicológico, y fértil para la implementación de intervenciones tempranas. Durante la interacción diádica, el niño/a emite señales al cuidador que pueden ser específicas o intencionadas (por ejemplo, levantar los brazos para ser tomado) o inespecíficas (como llorar ante el malestar), con el objetivo de activar una respuesta que contribuya a su regulación emocional y alivio del estrés.

Idealmente, estos intercambios dentro de la díada se desarrollan de manera organizada, logrando sintonía, sincronía, reciprocidad, mutualidad e intersubjetividad, lo que permite anticipar y adaptar la progresión de la interacción en cada momento. Los adultos cuidadores, a través de rutinas y cuidados sensibles, facilitan externamente la regulación del estrés, sentando así las bases para el desarrollo de habilidades autorregulatorias en el niño/a (Olhaberry y Sieverson, 2022).

Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional se viene estudiando desde antes de 1919, cuando Galton ya había analizado las diferencias individuales en capacidad mental y Yikes inventaba y administraba pruebas de inteligencia a los soldados con la finalidad de “asignar el hombre apropiado al puesto apropiado”. La inteligencia entonces se definía como innata y con significativas diferencias raciales. En 1920, Thorndike publicaba “La inteligencia y sus usos”, donde se introducía el componente social. Tras la segunda guerra mundial, se prestaba más atención a los procesos cognitivos. Pero no fue hasta 1997 que se publicó el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y se conceptualiza de manera independiente, modelo que sigue vigente hoy en día y del que parten investigaciones hacia nuevos campos. Destacamos de este modelo, el estudio de cuatro habilidades básicas:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997).

A partir de esta conceptualización, en el 2000, se presenta el modelo de habilidades, que concibe la Inteligencia Emocional como una inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación en nuestro pensamiento (Mayer y Salovey, 2000). Y el modelo mixto, sobre el que se basará nuestro trabajo, que contempla la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-on, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995), actualmente, la categorización más admitida de la inteligencia emocional. A pesar de que esta diversidad técnico-conceptual está suponiendo un obstáculo importante en el desarrollo de esta área de la psicología (Pena y Repetto, 2008).

Como indica Goleman en 1995 en su libro “La Práctica de la Inteligencia Emocional”, tener una alta puntuación en inteligencia emocional no garantiza que se hayan desarrollado las competencias emocionales. Por ello, seguidamente, estudiaremos en profundidad dichas competencias.

Competencias emocionales

Hoy en día, a pesar de que el constructo “competencias emocionales” se encuentra en debate entre los expertos, su concepto se interpreta desde una misma perspectiva y se estudia como un conjunto de capacidades sujetas a desarrollo por aprendizaje continuo.

Bisquerra (2007) define la competencia como la capacidad de combinar y usar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para llevar a cabo las diferentes actividades con calidad y eficacia. Con lo cual, en el contexto emocional, interpretamos y definimos dichas competencias del mismo modo en la gestión de actividades emocionales.

Estas, se caracterizan por ser aplicables a personas (de forma grupal e individual) e implicar conocimientos, habilidades, actitudes, conductas integrados entre sí, incluir capacidades formales, informales y de procedimiento, estar sujetas a desarrollo mediante el aprendizaje continuo y la experiencia, constituir un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de ponerse en acción e inscribirse en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Si se desglosan las distintas competencias, como plantea Saarni (1997; 2000) y utiliza GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) en el ámbito de la educación, la investigación y la docencia, se diferencian las siguientes: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. En base a esta clasificación, Graczyk (2000), Payton (2000) y Casel (2006) las definen tal y como se muestra en el Anexo 5. Competencias Emocionales.

Figura 5

Competencias Emocionales según Saarni.



Por lo tanto, con el desarrollo de las capacidades anteriormente descritas, se potencia una buena adaptación al contexto y se favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayor probabilidad de éxito. En el sentido opuesto, como muestran McCord, McCord y Zola (1959) en uno de los estudios más amplios sobre conducta criminal, cuanto más conflicto con los padres, crueldad, castigo errático y falta de reconocimiento se obtiene en edades de desarrollo, más tendencia se muestra a la presencia de conducta psicopática y la privación emocional. Por ello, seguidamente, vamos a estudiar las bases de la psicopatía y la conducta antisocial. Así, expondremos posibles consecuencias de un desarrollo emocional desfavorable.

Parte III. Grupos de Aprendizaje

Este tercer apartado cumple con el objetivo de abordar el contexto, y por ello, el grupo como organismo principal de influencia en el proceso de reinterpretación de las relaciones funcionales para el individuo. Teniendo en cuenta el bagaje que propicia la conducta antisocial y las asociaciones de apego de la primera infancia, es importante definir y entender el sistema educativo para facilitar un entorno de seguridad psicológica y fomentar esta nueva fórmula de adaptación social. Para ello se analiza el grupo como contexto de aprendizaje experiencial, el contexto de desarrollo de la intervención, la figura del educador como profesional de referencia, el modelo sistémico de abordaje terapéutico, el modelo biopsicosocial y las etapas del desarrollo grupal.

El Grupo como Contexto de Aprendizaje Experiencial

La Teoría de Campo define al grupo como una totalidad dinámica de hechos coexistentes que se conciben mutuamente interdependientes (Aiger y Palacín, 2012), lo que genera un entorno idóneo para la sensibilización y la creación de nuevos recursos de interacción social. A medida que se desarrolla el grupo, también se desarrolla una forma diferenciada de aprender y de generar aprendizaje (Raes et al., 2015).

Existe una gran diversidad de modelos que proponen al grupo como medio para su abordaje educativo. Un ejemplo conocido a nivel formativo es el Training Group, una técnica educacional que trabaja en base a la sensibilización de la conducta humana, la toma de decisiones, los valores, entre otros aspectos (Husenman, 1979).

Husenman (1979) cita a Homans, quien señala cuatro postulados que constituyen la base de la idea del intercambio satisfactorio que debe darse en un grupo de aprendizaje:

- Si en el pasado la ocurrencia de una situación-estímulo en particular ha ocasionado que la actividad de un individuo haya sido gratificada, entonces, cuanto más similar sea la situación-estímulo presente a la pasada, mayor es la probabilidad de que el individuo desarrolle ahora tal actividad o una similar.
- Dentro de un período dado, mientras la actividad de un individuo premie con mayor frecuencia la actividad de otro, este otro realizará su actividad más a menudo.
- Cuanto más valiosa sea para un individuo una unidad de actividad, más a menudo realizará la actividad premiada por la conducta del otro.
- Cuanto mayor sea la frecuencia con que un individuo ha recibido recientemente una actividad gratificadora por parte de otro, menos valiosa se vuelve para él cualquier actividad que se realice después de aquella.

Homans argumenta que la frecuencia y el valor del intercambio determinarán la magnitud de la futura interacción entre individuos y que las normas serán un "coeficiente de intercambio". Por lo tanto, si las intervenciones de los participantes infringen las expectativas normativas del grupo, existe el riesgo de ser censurado por el grupo. La pertenencia al grupo se dará cuando el individuo y el grupo sientan que pueden mantener intercambios mutuos y agradables. De no ser así, se produce la exclusión del miembro respecto del grupo.

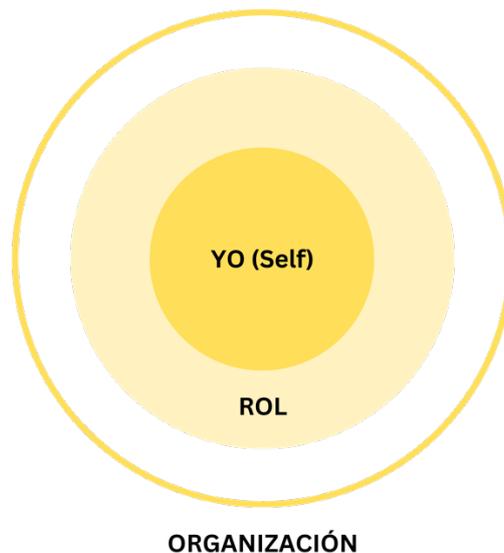
Bradford (1964) define las siguientes áreas específicas de aprendizaje:

- Sensibilidad respecto de las reacciones y expresiones emocionales en sí mismo y en los demás.
- Habilidad para percibir y aprender las consecuencias de sus acciones, prestando atención a los sentimientos en sí mismo y en los demás.
- Calificación y desarrollo de valores con un enfoque democrático y científico de los problemas de acción personal y social.
- Desarrollo y uso de conceptos como herramientas.
- Fomento de la adquisición de conductas efectivas.
- Integración y aplicación de lo aprendido en la vida de los participantes.
- “Aprender cómo aprender”.
- Dar y recibir ayuda.

Husenman (1979) referencia a Schein y Bennis, quienes diferencian los objetivos entorno a tres estructuras que pueden analizarse en el Anexo 6. Estructuras Organizativas de los Objetivos del T-Group.

Figura 6.

Estructuras Organizativas de los Objetivos del T-Group según Schein y Bennis.



Aunque esta intervención plantea otro tipo de modelo, conocer los objetivos de consecución del T-Group facilita la comprensión de intercambio de información y condicionamiento de los individuos que participan. Por este motivo es importante contrastarlo con el contexto educativo en el que se implementará la intervención y dónde el profesional de referencia participa de manera estratégica para la consecución de los objetivos propuestos.

Desarrollo Emocional en la Escuela.

Artículos como Fernández-Berrocal y Extremera (2006) y Fernández-Martínez y Montero-García (2016) referencian múltiples estudios que muestran resultados positivos, aunque todavía no

concluyentes -por la falta de muestra y estudio-, de los beneficios sobre la implicación del desarrollo de competencias emocionales en el ámbito escolar y de las organizaciones.

Se toma como referencia los estudios en el ámbito académico, ya que, como se plantea en la introducción, el fin del proyecto es plantear una intervención complementario al desarrollo de las competencias emocionales en la escuela. Por ello, cabe coordinar las actividades con las que se realizan en la escuela y estudiar sus consecuencias.

Saarni (2000, 78-81) y, más tarde, Muñoz y Bisquerra (2006), entre otros, destacan con el trabajo de la inteligencia emocional en la escuela: el bienestar subjetivo y la resiliencia, la capacidad de afrontamiento de las relaciones interpersonales, un aumento de la empatía, mayor apertura a la hora de expresar conflictos en el entorno escolar, aumento de la motivación y del pensamiento positivo y reducción del estrés psicosocial.

Todo ello se combina para dar lugar a una mejor adaptación al contexto y una mejor gestión de las situaciones de estrés y ansiedad, que, en el caso de este trabajo, cabe tenerlo en cuenta, debido a los posibles casos de estrés post-traumático dadas las circunstancias del contexto familiar. Además de tener como objetivo conjunto con la institución, la integración del individuo en el contexto psicosocial en el que se encuentra.

Así pues, las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas (curriculares, talleres, programas, seminarios, etc.) destinadas a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales.

La Figura del Conductor.

A diferencia del modelo jerárquico tradicionalmente impartido en el entorno escolar, esta intervención propone un cambio de enfoque en la figura y responsabilidad del profesional a cargo. Es crucial diferenciar entre el educador principal del aula, quien actúa como persona de referencia para los individuos, y el conductor o monitor de la intervención, encargado de dirigir la experiencia para alcanzar los objetivos del grupo.

Siguiendo el modelo del T-Group, el conductor se basará en el principio del "aquí y ahora", aprovechando el material de aprendizaje que surge de la interacción in situ de los individuos, potenciado por las actividades planteadas. Aunque el conductor forma parte del grupo, su rol y objetivos específicos lo diferencian claramente, y estos serán expuestos al grupo.

Según Bradford (1986), citado por Husenman, el conductor cumple con cinco funciones esenciales:

- Ayudar a desarrollar un grupo cuyo propósito es aprender a sensibilizarse, comprender y adquirir habilidades necesarias en situaciones sociales.
- Ayudar a remover barreras en el aprendizaje individual, grupal y colectivo.
- Fomentar un clima en el cual pueda tener lugar el aprendizaje, concretamente, conseguir una atmósfera de permisividad.
- Utilizar métodos para averiguar lo que ocurre (acción, observación, retroalimentación, análisis, experimentación) como forma de desarrollo grupal y de crecimiento individual.
- Enseñar al grupo a internalizar, generalizar y aplicar lo aprendido en otras situaciones.

Modelo Estructural Sistémico

Además de las aportaciones y la relevancia que ocupa el grupo como facilitador de aprendizaje, es importante destacar, como se menciona en la introducción la desculpabilización del individuo para potenciar su pertenencia grupal y, por ende, su motivación para el desarrollo personal y profesional.

Para ello, este apartado se centra en las aportaciones del informe To Err is human. Aunque este se centra en la calidad asistencial, se toma como modelo ejemplar en el que se propone conceptualizar los errores como oportunidades que ofrece el sistema para la aparición de efectos adversos (Kohn, Corrigan y Donaldson, 1999).

El enfoque sistémico en este sentido se basa en el modelo del queso suizo de Reason, donde se perciben las causas que producen accidentes y explica cómo los sistemas complejos donde se relacionan factores inherentes a las actuaciones humanas, por lo que los errores se dan por el desencadenamiento de múltiples fallos y errores.

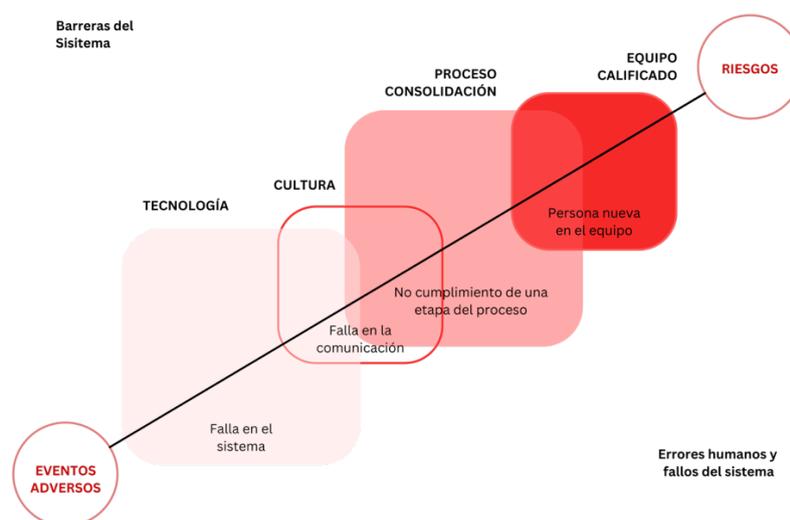
Dicho sistema se complementa con factores del propio sistema y factores humanos, para los que la sociedad presenta barreras de defensa para evitar que se produzcan daños.

En este caso, se aborda desde una perspectiva sanitaria, sin embargo, como se puede observar, en el contexto de las intervenciones y el riesgo de conducta antisocial se establece una relación paralela en cuanto a factores, barreras y riesgos.

Sin embargo, es importante relacionarlo con la propia idiosincrasia del grupo, ya que sin o este modelo centrado en el sistema perderá la significancia y no se abordarán las necesidades del propio grupo por lo que no resultará una metodología válida para el aprendizaje.

Figura 7.

Modelo del Queso Suizo de Reason.



*Adaptación de Quintana et al. (2023).

Modelo Biopsicosocial

En la misma línea que el apartado anterior, este expone los principios básicos del modelo biopsicosocial, que es relevante conocer para dotar al grupo de influencia en el aprendizaje, más allá de la conceptualización sistémica en contraposición a la culpabilización de la persona.

Salvador Minuchin en 1960, desarrolla el Modelo Estructural Sistémico para explicar la relación entre el individuo y su contexto familiar. Posteriormente, Wiener en 1948, lo complementa explicando que el ser humano recibe información de su entorno, lo almacenada en el cerebro y posteriormente lo utiliza para que el organismo actúe sobre su medio ambiente, recibiendo nueva información en el proceso y autorregulándose continuamente. Por este motivo se identifican otros grupos de referencia y se desestima la unilateralidad de influencia del contexto familiar. Cannon (citado en Bertalanffy, 1987), más tarde, desarrolla el concepto de homeostasis, concluyendo que los sistemas tienden a estabilizarse tras sufrir cambios desestabilizadores, generando movimientos internos para recuperar su estado inicial (Aiger, 2013).

Bertalanffy (1987) añadió que un grupo no es sólo la suma de las partes, sino también la relación entre ellas. Cada elemento del sistema tiene una función y todos interactúan entre sí. Los principios de esta teoría son:

- Todo sistema tiene niveles de organización llamados subsistemas.
- Un sistema puede ser abierto, interactuando con el medio ambiente y susceptible al cambio, o cerrado, sin interacción con el medio ambiente y estático.
- Cualquier sistema tiene límites espaciales (físicos) y dinámicos (relacionales).
- Todo sistema es capaz de autorregularse mediante retroalimentación (homeostasis-morfogénesis).
- Todo sistema pertenece a sistemas mayores llamados suprasistemas.
- Todo organismo es un sistema activo y abierto que cambia y crece.
- No solo importan los elementos del sistema, sino también sus interrelaciones.
- El cambio en uno de los elementos afecta a todo el sistema.

En esta teoría, se destaca que el cambio se conforma de acuerdo con el conjunto de relaciones complejas; la conducta es influida e influye, en un proceso de circularidad.

Conceptos Clave en el Modelo Biopsicosocial.

Así como en psicopatía era importante definir conciencia y empatía y en desarrollo infanto-juvenil la moralidad, en el modelo biopsicosocial debe conocerse los siguientes conceptos:

Interacción. Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones, etc. Dependerá tanto del estilo comunicativo verbal como del no verbal.

Intercambio. Reciprocidad e igualdad de consideraciones y servicios entre entidades o corporaciones análogas de diversos países o del mismo país. Consta de dos partes: la consecución de la tarea y la autorregulación del grupo ante los cambios.

Interdependencia. Dependencia recíproca en la que el cambio en una parte implica cambios en otras.

Sincronía. Coincidencia de hechos o fenómenos en el tiempo. En el ámbito del comportamiento social, uno de los ejemplos más estudiados en las sincronías es el aplauso del público. Inicialmente los aplausos surgen de manera descompasada con diferentes ritmos, poco a poco los aplausos se van sincronizando, hasta que en un momento dado sólo se escucha uno como un todo; al unísono, sincronizado con cadencia perfecta. Al poco tiempo retoma su caos. Incluso hay reinicios de ciclos de sincronización (Strogatz, 2003; citado por Aiger, 2013).

Como se argumentaba, el modelo biopsicosocial resulta un posible abordaje para la reinterpretación de las relaciones en la etapa infanto-juvenil dónde el individuo aún está generando patrones de análisis entorno a las relaciones psicosociales.

Etapas del Desarrollo Grupal

A continuación, se muestra un gráfico que integra las perspectivas de Tuckman (1965), Wheelan (1992, 1996) y el modelo biopsicosocial como interpretación de las necesidades de resolución en cada fase del desarrollo grupal y que pueden analizarse en profundidad en el *Anexo 7: Desarrollo Grupal por Etapas*.

Tabla 8.

Síntesis del Desarrollo Grupal por Etapas según Palacin y Aiger, Tuckman, Wheelan y Tubb.

MODELO	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5
	INICIO	DESARROLLO		DESPEDIDA	
Palacin y Aiger (2006; 2018)	Confianza Interacción	Conflicto Intercambio	Cohesión	Cooperación Interdependencia	Despedida
Tuckman (1965)	Formación	Tormenta	Normación	Ejecución	Clausura
Wheelan (1992; 1996)	Dependencia e inclusión	Contra-dependencia y lucha	Confianza y estructura	Trabajo	Terminación
Tubb (1978; 2012)	Orientación	Conflictos	Consenso	Cierre	

*Adaptación de Vaida, Sebastian y Serban (2021).

Las etapas que se analizarán dada la importancia que tienen en el modelo ejemplar que se está adquiriendo en este trabajo para la consecución del objetivo final del mismo son (Aiger, 2013):

Confianza. Etapa inicial en la que los miembros del grupo identifican y asumen la estructura, las relaciones y los procesos de la tarea. Es fundamental compartir tiempo y experiencias para conocerse y establecer una base sólida de confianza.

Conflicto. Los miembros del grupo muestran resistencia a la influencia y las demandas de la tarea. A medida que aumenta el conocimiento mutuo y la interacción, también lo hacen las

tensiones intragrupalas. Es crucial que el grupo maneje estas tensiones para reducirlas y enfocarse en la productividad.

Cohesión. Los conflictos previos se superan mediante el desarrollo de la cohesión y sentimientos positivos hacia el grupo. Emergen nuevos roles y normas de comportamiento que ayudan al grupo a concentrarse en el rendimiento y la productividad.

Cooperación. El grupo resuelve problemas estructurales, facilitando la ejecución de la tarea. Los comportamientos se vuelven más flexibles y funcionales, lo que permite al grupo alcanzar sus objetivos tanto en términos de rendimiento como de relaciones interpersonales.

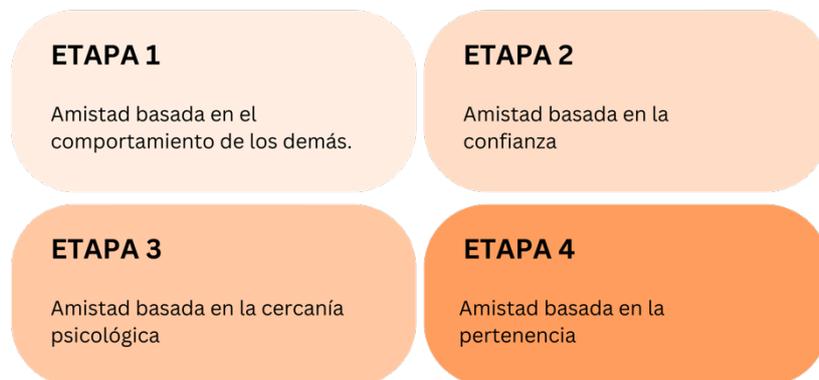
Despedida. Fase final del desarrollo grupal donde el grupo se enfoca en evaluar su actividad. Se revisan los objetivos alcanzados, las experiencias vividas y los procesos de interacción intra e interpersonales, así como intra e intergrupales. En este punto, el grupo puede optar por continuar funcionando eficazmente o disolverse con éxito tras haber logrado sus metas.

Etapas de la Amistad.

Así como los grupos evolucionan con el tiempo, las relaciones que se establecen entre los miembros también. Y dado que es un entorno educativo el que se plantea, es importante conocer el tipo de relación que se ha establecido de manera previa a la intervención, por ello en el Anexo 8. Etapas de la Amistad se presenta la visión de la amistad que definen Damon y Gart (1988).

Figura 8.

Etapas de la Amistad según Damon y Gart.



Objetivos

Este trabajo se ha desarrollado con el propósito de ofrecer recursos y herramientas de autogestión a la población infanto-juvenil como medida de prevención de la psicopatía. Para ello, se ha tenido en cuenta la complejidad del diagnóstico, lo que sitúa al psicópata incipiente en un contexto de vulnerabilidad social. Por este motivo, la intervención deberá enfocarse en la concienciación de pensamientos y emociones recurrentes en diversas situaciones de la vida cotidiana, buscando sensibilizar las competencias emocionales y fomentar la reflexión sobre el pensamiento autónomo.

En el apartado de etapas de desarrollo emocional en infancia y adolescencia, se evidencia una clara influencia de la vinculación emocional con los progenitores durante la infancia, así como un posible reaprendizaje en la adolescencia. Esta dinámica, junto con la evolución grupal, incide en un abordaje sistémico que busca la comprensión y diferenciación de las emociones personales y ajenas, la gestión de las consecuencias de la conducta violenta y la regulación del estrés y la ansiedad.

Además, se pretende estudiar a largo plazo si, con la intervención y el seguimiento propuestos, se logra disminuir la carencia afectiva paterno-filial. Con ello, se analizará la influencia del factor apego, que en muchos casos es un elemento crucial en el desarrollo de conductas violentas en la etapa juvenil y adulta del individuo.

Hipótesis

Implementar este modelo de intervención psicosocial educativa con un abordaje sistémico dirigida a adolescentes de entre 12 y 18 años reduce significativamente la probabilidad de que el individuo lleve a cabo conductas violentas y agresivas.

Objetivos Generales

Incrementar los valores objetivos obtenidos en el post-test ICE:NA de BarON con respecto al pre-test mediante dinámicas grupales en un plazo de 12 sesiones.

Estudiar a medio/largo plazo las consecuencias individuales en adaptabilidad al entorno e integración psicosocial.

Observar si existe variabilidad en el desarrollo de conductas delictivas o violentas con respecto a los valores obtenidos en los últimos 5 años.

Objetivos Específicos

- Identificar, nombrar y valorar las emociones.
- Expresar sus sentimientos mediante experiencias.
- Participar con interés en las actividades.

- Aprender a gestionar las emociones de manera que puedan conseguir mejores niveles de desarrollo personal y social.
- Desarrollar el autoconocimiento, autoestima y autonomía personal para regular el propio comportamiento.
- Desarrollar la capacidad de relacionarse con uno mismo y con los otros de manera satisfactoria.
- Desarrollar la sensibilidad respecto a las necesidades de otros.

Metodología

Visión Global del Proyecto

En este trabajo, se propone una intervención que, por un lado, respete los derechos de las personas y evite su vulneración, considerando la influencia negativa de un mal diagnóstico y pronóstico debido al etiquetado patológico. Y, por otro lado, liberar la dependencia del contexto familiar, reconociendo la diversidad de entornos en los que se puede encontrar un individuo y la posible influencia de contextos poco facilitadores y funcionales, promoviendo la participación e integración con los mismos recursos que los demás, respetando las normas sociales que el grupo decida y las consecuencias racionales que se acuerden, lo cual se diferencia de la necesidad de entender la empatía.

Además, se fomenta un entorno de igualdad y se educa a todos los integrantes para gestionar este tipo de situaciones, encontrar recursos para resolverlas y comprenderlas desde la experiencia. Es importante destacar que la intervención propuesta se plantea como complementaria a la que requiere un especialista, en este caso, un abordaje clínico que necesite establecer una relación interprofesional entre el profesional del centro educativo, el profesional que lleva a cabo la intervención y el profesional clínico que realiza el seguimiento del caso.

Hasta el momento, en el desarrollo de este trabajo se han analizado de manera independiente varios aspectos: el diagnóstico del síndrome de psicopatía, la dificultad de establecer criterios diagnósticos en la etapa infanto-juvenil, la influencia del desarrollo emocional en las distintas etapas de la vida y el grupo como contexto de reaprendizaje.

Estos conceptos están relacionados con las intervenciones vigentes en el ámbito educativo, donde se ha destacado la intervención temprana como eje central para prevenir el comportamiento antisocial y violento. Sin embargo, se ha observado una alta responsabilidad atribuida al contexto familiar sin considerar la diversidad de contextos en los que puede encontrarse un individuo. La posible influencia de entornos poco favorables y funcionales sugiere que contemplarlos en programas de prevención es una buena propuesta, pero no siempre se ajusta a los criterios reales. Además, se ha notado la ausencia de un enfoque bioético respecto a los derechos del individuo.

Basándonos en la identidad grupal como eje central del aprendizaje, buscamos mejorar nuestro comportamiento sintiéndonos parte de algo. Desde la diferencia no hay interés por la integración activa ni por el cambio de paradigma sobre la autopercepción.

De este modo, la intervención incide en:

- Un contexto inclusivo de educación social para el entrenamiento de competencias en la interacción y el desarrollo emocional.
- La reducción de la dependencia del contexto familiar, proporcionando herramientas y recursos para que los niños puedan desarrollarse adecuadamente en una variedad de entornos.

Fundamentos del Método

Para desarrollar el diseño de la intervención, se han considerado los requerimientos mencionados relacionados con el diagnóstico y pronóstico de la patología, así como las etapas de desarrollo infante-juvenil y necesidades para el avance grupal. Como se ha evidenciado, tanto la psicopatía como el trastorno antisocial se caracterizan por una falta de regulación en el comportamiento normativo, lo que facilita la aparición de conductas violentas y desviadas de las normas sociales.

A continuación, se mencionan los fundamentos educativos que constituyen los métodos de aprendizaje y herramientas psicosociales: desarrollo grupal, educación emocional, educación en competencias emocionales, grupos de formación, identidad de grupo y mentoría entre iguales. Estos elementos se han analizado y desarrollado con mayor detalle en el marco teórico, pero se considera relevante destacar su influencia en la creación de la intervención. Se hace referencia a la justificación de su análisis y estudio en este trabajo, el impacto que generan en la alineación con los objetivos de la intervención y algunos ejemplos relacionados con las dinámicas propuestas.

Desarrollo Grupal

Justificación. Los grupos bien desarrollados tienen una mayor satisfacción y motivación, gestionan mejor la incertidumbre y mantienen un clima laboral positivo, lo que se traduce en un rendimiento sostenido y exitoso a largo plazo. (Navarro, Meneses, Nadal y Landsberger, 2016).

Impacto. El desarrollo grupal es un determinante crucial para el rendimiento de los equipos de proyecto. Los equipos con alto desarrollo presentan mejores interacciones y están más orientados a metas compartidas, lo que mejora su efectividad.

Ejemplos de facilitación.

Enfrentar la incertidumbre. Las situaciones de poca claridad fomentan la interacción natural y promueven el manejo del estrés y la tensión.

Practicar la colaboración en la resolución de conflictos. Dotar de herramientas de comunicación asertiva para confrontar y poder negociar los límites de la interacción.

Generar un entorno de seguridad psicológica. Reforzar positivamente las exposiciones emocionales fomenta una mayor apertura y confianza al grupo para gestionar las emociones.

Educación Emocional

Justificación. Existen diferencias significativas en las dimensiones de autoestima y autoconcepto basadas en los perfiles de IE. Aquellos con un perfil más desarrollado de IE muestran una mejor autoestima y un autoconcepto más positivo. Por lo que no solo mejora su bienestar psicológico y rendimiento académico, sino que también facilita mejores relaciones sociales y un ambiente escolar más inclusivo (Casino-García, Llopis-Bueno y Llinares-Insa, 2021).

Impacto. La educación emocional es fundamental para ayudar a los individuos a reconocer, comprender y manejar sus emociones, factor esencial para la regulación del comportamiento y la interacción social. Al entrenar habilidades sociales, se facilita la empatía, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos.

Ejemplos de facilitación.

Role-Playing. Utilizar el juego de roles para practicar habilidades sociales en situaciones controladas.

Educación teórica sobre Competencias Emocionales. Autoconocimiento y Conciencia Emocional desde el abordaje teórico-comprensivo

Interacción Estructurada. Diseñar actividades que requieran la colaboración y el cumplimiento de normas, como proyectos grupales y debates.

Educación de Competencias Emocionales

Justificación. La carencia de gestión de competencias emocionales está asociada tanto directa como indirectamente con mayores niveles de ansiedad, depresión y soledad. Por lo que mejorar las habilidades de regulación emocional y empatía podría reducir el malestar psicológico y facilitar las relaciones sociales evitando así el sentimiento de soledad (Ghiggia, Castelli, Adenzato y Di Tella, 2024).

Impacto. Desarrollar competencias emocionales como el autoconocimiento y la conciencia emocional permite a los individuos entender sus propios estados emocionales y cómo estos afectan su comportamiento. Esta comprensión es esencial para el autocontrol y la autorregulación, habilidades críticas en la prevención de comportamientos antisociales.

Ejemplos de facilitación.

Conciencia Emocional. Las técnicas de mindfulness y meditación facilitan aumentar la conciencia emocional y la regulación del estrés.

Diarios Emocionales. Animar a los participantes a llevar diarios donde registren sus emociones y reflexionen sobre sus respuestas emocionales.

El Grupo de Formación. Interacción como Método de Regulación y Comprensión de Normas Sociales

El Grupo de Formación

Justificación. Las normas de los grupos sociales influyen significativamente en las intenciones agresivas de los niños, especialmente bajo normas de exclusión y agresión relacional. Sin embargo, las normas escolares inclusivas pueden moderar este efecto, reduciendo las intenciones agresivas, con mayor efectividad en niños más jóvenes y en varones (Nipedal, Nesdale y Killen, 2010).

Impacto. La interacción regular dentro de un grupo proporciona un entorno natural para la regulación del comportamiento y la comprensión de las normas sociales. Al interactuar los individuos aprenden a ajustar su comportamiento de acuerdo con las expectativas sociales y las reglas del grupo.

Ejemplos de facilitación.

Modelos de Conducta. Utilizar facilitadores que actúen como modelos de comportamiento adecuado, guiando a los participantes en sus interacciones.

Resolución de Conflictos. Implementar técnicas de mediación para gestionar conflictos dentro del grupo enseñando a los participantes habilidades de resolución de problemas.

Feedback Constructivo. Proporcionar retroalimentación inmediata y constructiva sobre las interacciones sociales de los participantes.

Identidad de Grupo

Justificación. La percepción de una persona puede ayudar a aumentar o disminuir la motivación para participar en conductas saludables y aumentar el "fatalismo de salud" si la identidad del grupo está marcada por una sensación de exclusión. Para mejorar las conductas de salud, es crucial que se validen e incluyan las identidades de los grupos minoritarios, resaltando cómo los comportamientos saludables son coherentes con las identidades de grupo existentes o creando una identidad dual que incluya tanto la pertenencia al grupo como a la sociedad en general. La inclusión de individuos en un grupo "competente en salud" puede aumentar la promoción de la salud (Oyserman, Fryberg y Yoder, 2007).

Impacto. La identidad de grupo juega un papel crucial en la motivación para el cambio de comportamiento, especialmente en individuos con tendencias antisociales. Al sentirse parte de un grupo, los individuos experimentan una mayor presión social positiva para conformarse a las normas del grupo y participar activamente en su desarrollo. La inclusión en un grupo crea un sentido de pertenencia, que es un fuerte motivador para la mejora personal y la regulación del comportamiento.

Ejemplos de facilitación.

Formación de Grupos Cohesionados. Crear grupos pequeños y estables donde los participantes se sientan seguros y valorados.

Actividades de Integración. Realizar actividades que fomenten la cohesión grupal, como juegos cooperativos y proyectos conjuntos.

Refuerzo Positivo. Utilizar el reconocimiento y las recompensas grupales para incentivar comportamientos prosociales.

Mentoría entre Iguales

Justificación. El modelo finlandés de mentoría grupal destaca por su efectividad en el desarrollo profesional y bienestar de los participantes, basado en la reflexión y el apoyo mutuo. Es crucial reconocer las etapas de desarrollo del grupo para adaptar las metodologías, fomentar la interacción emocional y social, y promover una cultura de colaboración, principios que pueden aplicarse a grupos de mentoría entre iguales para replicar los beneficios observados en el PGM (Tynjälä, Pennanen, Markkanen y Heikkinen, 2021).

Impacto. La mentoría entre iguales facilita una regulación bimodal donde tanto el mentor como el aprendiz se benefician del proceso. Los mentores desarrollan un sentido de responsabilidad y mejoran sus habilidades de liderazgo, mientras que los aprendices reciben apoyo y modelos positivos a seguir. Esta relación es particularmente efectiva para la integración social y la mejora del comportamiento.

Ejemplos de facilitación.

Programa de mentoría. Establecer un programa donde estudiantes más avanzados o con mejor ajuste social actúen como mentores de sus compañeros.

Reuniones individuales regulares. Facilitar encuentros regulares entre mentores y aprendices para discutir progresos, establecer objetivos y resolver problemas.

Capacitación de Mentores. Proveer formación a los mentores en habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos.

Estas herramientas metodológicas, basadas en la identidad de grupo, la educación emocional, el desarrollo de competencias emocionales, la interacción grupal y la mentoría entre iguales, proporcionan un enfoque integral para la intervención psicoeducativa en individuos con psicopatía o trastorno antisocial con el objetivo de aumentar el autoconocimiento, la pertenencia al grupo y así reducir los comportamientos antisociales o violentos.

Consideraciones éticas

Basado en los aspectos éticos relacionados con la investigación en seres humanos de la Declaración de Helsinki de la AMM (Asamblea Médica Mundial) - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos, esta intervención aborda los 4 principios generales de la ética (Piscoya-Arbañil, 2019):

Autonomía. Exige respetar la capacidad de autodeterminación de los individuos, y la protección de aquellos cuya autonomía está disminuida, garantizando su resguardo contra daños o abusos.

Beneficencia. Implica la obligación ética de maximizar los beneficios y minimizar los riesgos y daños potenciales, asegurando que la investigación esté bien diseñada y ejecutada por profesionales competentes.

No maleficencia. Demanda evitar causar daño innecesario a los participantes, protegiéndolos de consecuencias perjudiciales evitables.

Justicia. Requiere una distribución equitativa de los beneficios y cargas de la investigación, asegurando que los grupos que asumen riesgos también reciban beneficios adecuados y que los estudios generen conocimientos que beneficien al grupo de personas representado por los participantes.

Estos principios se aplican mediante los siguientes procedimientos:

Consentimiento Informado. Es fundamental obtener el consentimiento informado de los participantes. Esto implica proporcionar toda la información relevante sobre la investigación de manera comprensible, permitiendo que los participantes tomen decisiones libres e informadas sobre su participación. Este procedimiento respeta el principio de autonomía al asegurar que los participantes entienden los riesgos y beneficios, y consienten voluntariamente sin coerción.

Conformidad de la Comunidad. La investigación debe ser congruente con las normas y valores de la comunidad involucrada. Esto garantiza que la intervención es éticamente aceptable para la población participante, alineándose con los principios de justicia y respeto por la autonomía comunitaria.

Evitar la Influencia Indebida. Es crucial proteger a los participantes de cualquier forma de presión o coerción que pueda influir indebidamente en su decisión de participar. Este procedimiento salvaguarda la autonomía y garantiza que la participación sea verdaderamente voluntaria.

Tratamiento y Justicia Equitativa. Todos los participantes deben ser tratados de manera justa y equitativa, reconociendo y respetando sus diferencias individuales. Este principio asegura que no haya discriminación y que los beneficios y riesgos de la investigación se distribuyan equitativamente, promoviendo la justicia distributiva.

Maximizar el Beneficio y Reducir el Daño al Mínimo. Los investigadores tienen la obligación ética de diseñar estudios que maximicen los beneficios esperados y minimicen los riesgos potenciales para los participantes. Este procedimiento se fundamenta en los principios de beneficencia y no maleficencia, asegurando que la investigación proporcione el mayor bien con el menor daño posible.

Confidencialidad. La protección de la privacidad y los datos personales de los participantes es esencial. Mantener la confidencialidad respeta la autonomía de los individuos y asegura que la información sensible no se use de manera inapropiada.

Objetividad y Defensa de Intereses. La investigación debe realizarse de manera objetiva, sin sesgos que puedan comprometer la integridad de los resultados. Además, los intereses de los participantes deben ser priorizados y defendidos en todo momento, asegurando que los investigadores actúen de manera ética y responsable.

Estos procedimientos aseguran que la intervención se conduzca de manera ética, respetando los derechos y el bienestar de los participantes. La aplicación rigurosa de estos principios éticos no solo promueve la integridad de la intervención, sino que también fortalece la confianza pública en la ciencia médica.

Esta información está enmarcada en los principios delineados en la Declaración de Helsinki, que establece directrices esenciales para la conducción ética de la investigación médica en seres humanos, subrayando la importancia de respetar y proteger a los individuos involucrados en dichos estudios.

Diseño de la Intervención

El planteamiento de la intervención propone la implementación de un programa completo de 12 sesiones, pero debido a limitaciones de tiempo y recursos no ha sido posible llevarlo a cabo. En su lugar se ha realizado una intervención focal en un centro escolar, donde se trabaja en las áreas específicas de necesidad. Esta estrategia ha permitido optimizar los recursos y una adaptación a las limitaciones de tiempo, así como diseñar una sesión más enfocada y personalizada a las características del grupo en cuestión. Al dirigir los esfuerzos de manera selectiva, se ha maximizado el impacto en el desarrollo integral de los estudiantes sin comprometer la calidad ni la sostenibilidad a largo plazo del programa.

Participantes

A lo largo del marco teórico, se explora la importancia del contexto socioemocional del individuo en el pronóstico del síndrome. Sin embargo, la conciencia personal y la posibilidad de reinterpretar modelos de interacción se manifiesta principalmente en la adolescencia. Por esta razón, aunque es interesante abordar la intervención desde la infancia, este enfoque se centra en el entrenamiento de competencias emocionales durante la adolescencia. En este período de edad se desarrollan la interacción y el reconocimiento del otro como referente de actitudes y comportamientos adecuados e inadecuados para la integración en la sociedad, entendida como un complejo sistema de interacción y normas lo que facilita el éxito de la intervención.

Dada esta información, se consideran centros de interés para la intervención aquellos que acogen a estudiantes de entre 12 y 18 años, incluyendo ESO, Bachillerato, Curso Puente y grados medios o superiores.

La residencia puede ser independiente, familiar o en recursos de acogida y educación.

Procedimiento de Selección.

Es gracias a Pol Lladó, mi tutor, que se facilita la colaboración con la Escola Joviat de Manresa, una prestigiosa escuela privada especializada en grados de cocina y hotelería. Además de ofrecer bachillerato y otros grados, esta institución dedica parte de sus recursos a desarrollar profesionalmente a estudiantes en riesgo de exclusión social, disponiendo de programas de seguimiento y cumpliendo con un compromiso ético de integración social. Esta dedicación facilita un encaje idóneo con el objetivo y planteamiento de la intervención, permitiendo su prueba en un contexto con un pretexto de interés y predisposición profesional, así como una exigencia comparativa con otros programas que se ofrecen tanto a nivel individual como grupal. El procedimiento de selección siguió los siguientes pasos:

Entrevista con la Coordinación del Centro. Se lleva a cabo una primera reunión con la coordinación del centro para explicar los objetivos y procedimientos del estudio, así como para obtener su colaboración y confirmar la elegibilidad según los criterios establecidos.

Identificación de Potenciales Participantes. En colaboración con los orientadores y psicólogos escolares del centro educativo se identificó a los estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión. Se consideró una asistencia obligatoria a los estudiantes del curso de hostelería (turno escolar de mañanas) y de manera voluntaria a los estudiantes del curso de hotelería (turno escolar de tarde).

Información de la Intervención. Previo al inicio de la intervención focal se hizo llegar la información correspondiente a la actividad a los estudiantes.

Consentimiento Informado. Al inicio de la intervención se hizo mención explícita al carácter voluntario de la participación y se les compartió el Consentimiento Informado, dado que en este caso todos los participantes eran mayores de 18 años.

En el caso de haber sido menores, se hubiera hecho llegar previamente una carta informativa a los padres o tutores legales de los estudiantes seleccionados, explicando los objetivos, procedimientos y beneficios potenciales del estudio y se hubiera solicitado el consentimiento informado firmado antes de incluir a los estudiantes en el estudio.

Criterios de Selección.

Criterios de Inclusión.

Participantes de edades entre 12 y 18 años subdivididos en 2 grupos comprendidos entre 12-15 años o 16-18 años.

Matriculados en escuelas públicas, privadas y/o concertadas.

Consentimiento informado firmado por los padres o tutores.

Asistencia regular a una institución educativa durante el último año.

Criterios de Exclusión.

Falta de consentimiento informado.

Descripción de la Muestra

La intervención se propuso a 16 estudiantes, pero debido al carácter voluntario de asistencia del turno escolar de tarde y a las condiciones meteorológicas del día de la intervención, así como otros motivos personales que se justificaron, la muestra final del estudio estuvo compuesta por 12 estudiantes, seleccionados de 2 cursos distintos.

Se constituyó un grupo heterogéneo en cuanto a sexo, formación, edad y procedencia.

Edad de los/as participantes. La edad media de los participantes fue de 22 años (DE=3,42 y mediana=22), con un rango de edad entre 18 y 30 años.

Género. De los 12 participantes, 5 fueron del género femenino, 7 fueron del género masculino y nadie se identificó como género no binario.

Tipo de Escuela. Centro educativo privado de enseñanza superior que ofrece programas de formación profesional y universitaria en el campo de la cocina y hotelería.

Procedimiento Teórico de la Intervención

En relación con los datos recogidos en los apartados anteriores, se plantea la siguiente intervención: un taller educativo socioemocional dirigido a adolescentes de entre 13 y 18 años adscritos a una institución educativa.

Nombre de la Intervención. CON-VIURE.

Objetivo. Fomentar la autopercepción de la regulación emocional y ofrecer recursos de gestión en la interacción con el otro.

Duración de la Sesión. 2 horas.

Temporalidad de las sesiones. 1 sesión por semana.

Duración de la Intervención. 3 meses. Se añade 1 mes previo de análisis del grupo con la coordinación del centro y 4 meses de seguimiento al finalizar las sesiones.

Número de Participantes. Entre 8 y 15 participantes.

Estructura. En base a los conocimientos mencionados en los fundamentos del método la intervención parte de la ética, educación emocional, educación de competencias emocionales, grupos de formación y mentoría entre iguales. Para ello se usa el modelo de desarrollo de grupos para estructurar el orden e impacto de las sesiones que se plantea y que basan el conocimiento en las competencias emocionales referidas al inicio del trabajo.

La intervención consta de 12 sesiones dinámicas y educativas, más 2 sesiones de evaluación.

Sesiones Dinámicas. Cumplen con el objetivo de educar, concienciar y formar a los sujetos sobre las distintas competencias emocionales. Consta de una sesión de presentación y una de cierre y dos sesiones por cada competencia emocional: Inicialmente, se trabajará la conciencia emocional, seguidamente la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y finalmente, las competencias para la vida y el bienestar.

Sesiones de Evaluación. Destinadas a la pasación del pre-test y post-test para evaluar de manera objetiva la evolución y/o desarrollo de las competencias emocionales trabajadas durante el taller.

El profesional, bajo permiso del centro, por motivos en beneficio del alumnado, puede variar el número y contenido de las sesiones.

A continuación, se desglosan los conceptos a trabajar y las actividades mediante las cuales se llevará a cabo. Además, en el Anexo 9. Desarrollo de las Sesiones del Modelo Teórico se pueden consultar los objetivos y el desarrollo de las dinámicas propuestas.

Tabla 11.
Modelo Teórico de Desarrollo de las Sesiones.

DESARROLLO DEL GRUPO	COMP. EMOC.	CONCEPTO	DESCRIPCIÓN	DINÁMICAS
PRESENTACIÓN (P)				Situación en el espacio La telaraña Esto se me da bien... esto no El amigo secreto
FORMING	CONCIENCIA EMOCIONAL	AUTOCONCEPTO (A)	Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.	Conocimiento personal en relación con otro Presentación subjetiva Gráfico de mi vida Estatuas
		COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS (CE)	Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.	El correo El espejo: ponerse en la piel del otro Cosme y Damián se dan a conocer Cualidades
STORMING	REGULACIÓN EMOCIONAL	EXPRESIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL (ER)	Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás.	Ejemplo básico Ejercicio de confianza Ejercicio de analogía Juego de los voluntarios
		HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS (SC)	Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.	La tempestad de ideas Ejercicio de examen personal
NORMING	AUTONOMÍA EMOCIONAL	AUTOESTIMA (Au)	Tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.	Como yo solo hay uno Dar y recibir afecto
		ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS NORMAS SOCIALES (NS)	Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.	El pueblo manda La dificultad del consenso Prueba de resistencia ante la presión social Restablecimiento de la confianza
PERFORMING	COMPETENCIA SOCIAL	DOMINAR LAS HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS (HS)	Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.	Perdón, lo siento Técnica no verbal de control y mando
		COMUNICACIÓN (Co)	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.	Reunión no verbal Aprendo a describir Trabajo en equipo
ADJOURNING	COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR	TOMA DE DECISIONES (TD)	En situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.	Ejercicio de consenso Historia de <<La máquina registradora>>
		BUSCAR AYUDA Y RECURSOS (AR)	Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.	Ejercicio de salida El trueque de un secreto Remover obstáculos
CIERRE (C)				Esto me recuerda El juego de los voluntarios P.N.I

Procedimiento Práctico de la Intervención Focal

Como se comenta anteriormente la intervención focal que se lleva a cabo en Escola Joviat se adaptó a criterios ligeramente diferentes para la obtención de resultados objetivos y significativos para el trabajo.

La intervención que se lleva a cabo cumple con los siguientes criterios:

Duración de la Sesión Focal. 4 horas.

Temporalidad de las Sesiones. Sesión única con seguimiento de los orientadores/as y los psicólogos/as del centro.

Objetivo. Evaluar y fomentar el autoconocimiento y las herramientas para una gestión emocional funcional en la interacción con el otro.

Estructura. La intervención consta de 4 bloques temáticos centrados en la primera competencia emocional: Conciencia emocional (propia y ajena) y 2 bloques de pre y post test. Además, entre bloques temáticos se facilita un espacio de entrenamiento de feedback donde se comparten las emociones y comentarios que genera cada actividad.

Atendiendo la demanda y para gestionar el tiempo y las expectativas se usa el modelo de desarrollo de grupos para planificar la sesión siguiendo el diagrama de flujo que se plantea del desarrollo de un grupo.

Tabla 12.

Desarrollo de la Intervención Focal.

DESARROLLO DE GRUPO	COMPETENCIA EMOCIONAL	CONCEPTO	DESCRIPCIÓN	DINÁMICAS
PRE-TEST				
FORMING	CONCIENCIA EMOCIONAL TEÓRICA	PRESENTACIÓN (P)	Se pone de manifiesto el lenguaje y los derechos de los estudiantes durante la intervención, así como se refuerza el propósito de esta y se establecen de mutuo acuerdo las normas de funcionamiento bajo la supervisión del profesional.	Un objeto que me representa
STORMING	CONCIENCIA EMOCIONAL INTRA-PERSONA	IDENTIDAD PERSONAL (IP)	La identidad personal fomenta el concepto de autopercepción, con lo que se puede evidenciar y fomentar la autoestima permitiendo la libertad de expresión y de pertenencia mediante el refuerzo positivo y vulnerabilidad.	Construcción de identidad Interpretación subjetiva (comunicación asertiva)
NORMING	CONCIENCIA EMOCIONAL INTRA-GRUPO	IDENTIDAD DE GRUPO (IG)	La identidad de grupo da lugar a la pertenencia al grupo, con lo que los miembros se comprometen y trabajan cooperativamente para el beneficio común.	Construcción en grupo
PERFORMING	CONCIENCIA EMOCIONAL PRÁCTICA	CIERRE (C)	Para abordar los temas que se hayan quedado pendientes y dar por cerrada la sesión para que se gestionen los temas que se requiera antes de despedir el grupo y agradecer la participación.	Lo que me llevo
POST-TEST				

En el Anexo 10. Desarrollo de la Intervención Focal se pueden consultar los objetivos y el desarrollo de las dinámicas propuestas.

Cronograma Teórico de la Intervención

Para este trabajo se han diseñado dos intervenciones. Por un lado, una intervención de carácter teórico, que actúa como propuesta o modelo, integrando los conceptos e ideas clave con un enfoque tanto grupal como individual. Y, por otro lado, se ha desarrollado una intervención focal de menor escala como prototipo, considerando los recursos y las facilidades disponibles.

En la Tabla 14 se presenta una propuesta de cronograma por semanas para el modelo teórico, el cual combina sesiones de carácter grupal, reuniones con profesionales vinculados a modo de trabajo interdisciplinar y sesiones de seguimiento. En esta tabla, los diferentes colores corresponden a los objetivos a trabajar, y que, a lo largo del trabajo, enmarcan la relación de los conceptos. Las siglas hacen referencia a las abreviaturas de la Tabla 11 sobre competencias y estructura. Finalmente, las fechas se estiman dado el momento de desarrollo grupal, entendiendo que, si el curso habitual inicia en septiembre, en enero los individuos ya han generado cierta confianza grupal y se parte de un momento donde el grupo ya se conoce. A continuación, se expone un breve resumen de los ítems mencionados y su clarificación:

Colores. Distinguen los objetivos a trabajar y la finalidad de cada sesión.

Sesión 1 y 12: Presentación y cierre de la intervención.

Sesión 2 y 3: Conciencia emocional.

Sesión 4 y 5: Regulación emocional.

Sesión 6 y 7: Autonomía emocional.

Sesión 8 y 9: Competencia social.

Sesión 10 y 11: Competencias para la vida y el bienestar.

Reuniones programadas con los tutores responsables de los/as adolescentes con el fin de conocer la continuidad y tener conocimiento de informaciones requeridas para la adaptación de las sesiones previstas.

Sesiones de seguimiento: En ellas, el objetivo será estudiar la efectividad del taller a largo plazo, y se obtendrá feedback directo de los/as participantes y de los educadores/as.

Siglas. Hacen referencia a los contenidos específicos que se trabajan en cada sesión (referenciadas en el punto anterior).

Fechas. Propuesta en base al ciclo educativo escolar. El objetivo de estas fechas es asegurar una continuidad durante el taller para que este no se vea afectado por un período vacacional. Aun así, en función del centro residencial de acción educativa, el taller, puede proponerse como actividad durante los meses de verano. Si fuera el caso, se debería asegurar la máxima asistencia y la no afectación por regresos con la familia planificados.

Tabla 14.

Modelo Teórico del Cronograma de las Sesiones.

	ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ADOLESCENTE				PT	P	A	CE	ER	SC	AU	NS	HS	C	TD	AR	C
EDUCADOR/A																
	MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ADOLESCENTE	PT															
EDUCADOR/A																

Evaluación

Para la evaluación de las competencias emocionales que se trabajan en el taller, se utilizará el inventario de inteligencia emocional ICE:NA de BarOn, estandarizado en una muestra de 3.375 niños y adolescentes de 7 a 18 años (edades que engloban las de nuestros sujetos). Disponible en el Anexo 11. Inventario de Inteligencia Emocional ICE:NA de BarOn.

Los datos de baremación en población española han sido extraídos del artículo de Ferrándiz, Ferrando, Hernández, Bermejo, Sáinz (2012).

Además de los datos objetivos, se llevará a cabo un proceso de observación directa por parte del profesional hacia los participantes registrando los incidentes importantes de la sesión. De esta manera, se conseguirá un registro de conductas normativas y desviadas. Así, podrá obtenerse una valoración objetiva por parte del instructor que le permitirá analizar las necesidades específicas durante la intervención y proponer variaciones si así lo considera.

Por otro lado, al finalizar el conjunto de las 12 sesiones, se entregará a los profesionales del centro un informe grupal y otro individual de valoración de los participantes. En este escrito, aparecerá la evolución grupal e individual en cada una de las competencias emocionales y un conjunto de técnicas o ejercicios que faciliten al tutor/a la continuidad del trabajo emocional en el niño. Asimismo, este informe será útil también para evaluar los efectos del taller a medio y largo plazo.

Evaluación de la Intervención Focal

Para evaluar el proceso de intervención y asegurar la efectividad de las estrategias implementadas, se han utilizado las siguientes herramientas:

Adaptación del Test: PCL-R (Psychopathy Checklist-Revised). Disponible en el Anexo 12. Adaptación del Test Psychopathy Checklist-Revised.

Descripción. Esta herramienta es una adaptación del conocido checklist de psicopatía, diseñado para evaluar rasgos psicopáticos en individuos. Se utiliza para identificar la presencia de estos rasgos y su severidad.

Propósito. Evaluar características psicopáticas en los sujetos, proporcionando una medida cuantitativa de dichos rasgos.

Aplicación. Administrado por profesionales capacitados durante la fase de evaluación inicial y en puntos críticos del proceso de intervención para monitorizar cambios.

Formulario de Observación de Orientadores/as. Disponible en el Anexo 13. Formulario de Observación.

Descripción. Un instrumento estructurado que permite a los orientadores registrar observaciones cualitativas sobre el comportamiento y progreso de los sujetos.

Propósito. Recoger datos observacionales que complementen la información obtenida a través de herramientas cuantitativas.

Aplicación. Utilizado regularmente por los orientadores/as durante las sesiones para documentar el comportamiento y las interacciones de los sujetos.

Cuestionario de Satisfacción. Disponible en el Anexo 14. Cuestionario de Satisfacción.

Descripción. Un cuestionario destinado a evaluar la satisfacción de los sujetos y sus familias con el proceso de intervención.

Propósito. Obtener retroalimentación directa sobre la percepción de la calidad y efectividad del programa, así como identificar áreas de mejora.

Aplicación. Administrado periódicamente y al finalizar el programa para recoger la opinión de los participantes y sus familias.

Informe de Seguimiento Post-intervención.

Descripción. Un informe detallado que documenta el progreso del sujeto tras la finalización de la intervención.

Propósito. Evaluar la sostenibilidad de los resultados obtenidos y la necesidad de posibles intervenciones adicionales.

Aplicación. Elaborado por el profesional encargado del seguimiento y revisado en intervalos definidos después de la intervención.

Datos Significativos de la Sesión Registrados por el Profesional (Informe de Devolución del Profesional al Centro).

Descripción. Registro detallado de los eventos, comportamientos y progresos observados durante las sesiones, incluyendo notas y observaciones del profesional.

Propósito. Proporcionar una comunicación continua y detallada entre el profesional y el centro, asegurando que se mantenga un registro actualizado y preciso del progreso del sujeto.

Aplicación. Llenado después de cada sesión y compartido regularmente con el equipo del centro para mantener una visión clara y completa del estado y evolución del sujeto.

Estas herramientas combinadas permiten una evaluación integral y continua del proceso de intervención, asegurando que se aborden todas las áreas críticas y se optimice el apoyo proporcionado a los sujetos.

Resultados de la Intervención Focal

Resultados Cuantitativos de la Intervención Focal

Al inicio del taller, se administra una adaptación en papel del test PCL-R con el objetivo de conocer la autopercepción de los sujetos que posteriormente se comparará a las observaciones del profesional y de los tutores responsables para evidenciar si se corresponde de manera fiable o si bien, hay discrepancias entre la autopercepción y la heteropercepción.

Los resultados de autopercepción corresponden con los siguientes valores de grupo (entre 0, puntuación mínima y 1200, puntuación máxima):

Tabla 17.

Resultados Naturales del Test Adaptado del PCL-R.



*Adaptación del Anexo 15. Resultados Cuantitativos del Test Adaptado del PCL-R.

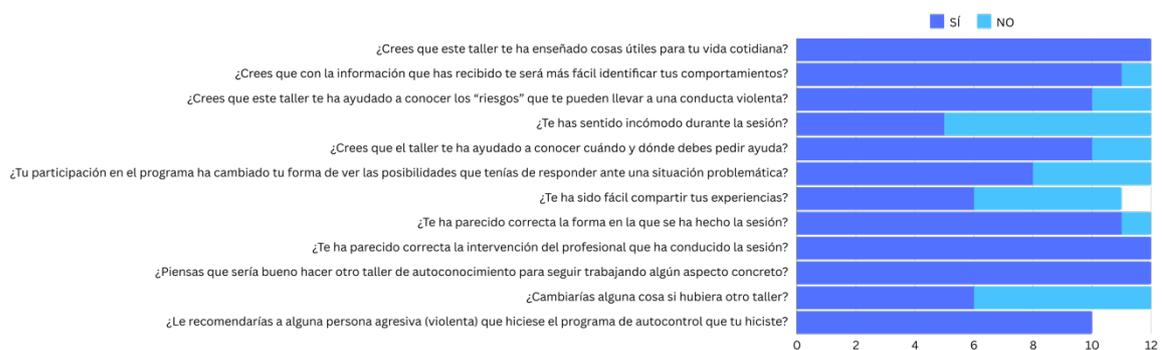
Estos resultados nos enmarcan en un contexto social con conocimiento y control externo de la conducta y exponen un 22,5% de problemas de conducta. Además, del nivel de compromiso y de autopercepción de valor elevado 86% y 77,9% respectivamente.

Posteriormente a la intervención se facilita un cuestionario de satisfacción para evaluar el grado de confortabilidad durante el taller y recoger los comentarios acerca de la evaluación inicial.

Los resultados cuantitativos corresponden a los de la siguiente tabla:

Tabla 20.

Resultados Naturales del Cuestionario de Satisfacción.



*Adaptación del Anexo 17. Resultados Cuantitativos del Cuestionario de Satisfacción.

Se evidencia un 61,8% de confortabilidad en la sesión, siendo el carácter de mayor valor la dinamización con 12/12 y el carácter con menor valor la comodidad con un 7/12 y en consecuencia la facilidad de compartir hitos personales con un valor de 6/12.

Se destacan como comentarios más repetidos:

- Necesidad de ayuda y acompañamiento.
- Compartir el espacio con compañeros y conocerse en un espacio seguro.
- La dificultad de poder compartir aspectos íntimos en grupo.
- Carácter reflexivo de la intervención.

Resultados Cualitativos de la Intervención Focal

Observaciones de los Participantes

Desarrolladas en el Anexo 16. Resultados Cualitativos del Test PCL-R y el Anexo 18. Resultados Cualitativos del Cuestionario de Satisfacción.

Observaciones del Profesional

Información Relevante sobre el Grupo.

- No se conocen como grupo, no acostumbran a trabajar juntos.
- El sujeto 12 (sobre todo) y el 1 no dominan el idioma.
- Es el primer día del sujeto 10.
- Participan 11 estudiantes del curso Dual de Cocina y 1 estudiante de Hotelería.
- Participan 5 personas identificada en género femenino y 7 personas del masculino, nadie explicita identificase ` con el género no binario.
- 6 estudiantes han participado en alguna actividad similar de autoconocimiento o han ido al psicólogo, los otros 6 no.

Incidentes Significativos.

Incidente 1. El sujeto 6 pide intervenir en una de las presentaciones de un compañero para comentar que se ha sentido identificado con lo que se explicaba. Genera conexión y comparte experiencias, muy funcional para generar confianza grupal.

Incidente 2. No se da ningún caso de conflicto durante las actividades. Posiblemente falta confianza y/o recursos para expresar asertivamente una molestia.

Incidente 3. Se apoyan entre los integrantes mientras hacen las actividades y traducen lo que se iba explicando. El sentimiento de ayuda se mantiene durante la sesión e incrementa con las actividades.

Incidente 4. Se comparten vivencias personales importantes para los integrantes como pérdidas de familiares cercanos, duelos migratorios y aspectos de autorregulación del comportamiento.

Incidente 5. Aparecen conceptos como la intimidad, soledad (control y descontrol) y libertad, así como temas referentes a las familias. Estos temas son compartidos por los integrantes. Hay necesidad de encontrar temas que los vinculen y generar confianza. Joan es el primero en comentar temas de intimidad.

Incidente 6. El sujeto 12 se marcha del grupo llorando. El grupo integra la situación y la sostiene, no se dispersan. Además, el sujeto 4 sale para apoyar al sujeto 12.

Incidente 7. Se denota coordinación a la vez que construyen el edificio. Todos se sitúan dentro del "edificio" final.

Incidente 8. El sujeto 9 y el 11 comentan que no han participado activamente en la construcción final y se han quedado más fuera, para no molestar. Todavía se mantiene, aunque en menor medida, la carencia de confianza para no vulnerar el trabajo de los otros y criticar.

Incidente 8. El sujeto 2 no participa activamente durante los momentos de comentarios y al final verbaliza que no se siente cómodo en un grupo tan grande y sin confianza. Al final de la sesión se observa un clima más relajado donde se pueden expresar pensamientos opuestos sin miedo. Se empieza a explicitar la carencia de confianza para iniciar el proceso.

Interpretaciones de la Observación Individual.

Sujeto 1. Muestra predisposición para ayudar. Aun así, se muestra más introvertida durante la sesión y no participa tan activamente. Expresa que estar cercana a los otros le hace sentir bien.

Sujeto 2. Muestra compromiso con el grupo y la tarea, en ningún caso se niega a hacer la actividad, más bien comenta al finalizar que necesita un espacio más íntimo y de confianza para poder expresar más cosas. En este caso, posiblemente una intervención individual para trabajar confianza podría ser interesante. Hace aportaciones puntuales a los compañeros/as adecuadas al momento y clima.

Sujeto 3. Hace intervenciones inicialmente que pueden no estar conectadas con el clima grupal. Posiblemente no tiene identificada su funcionalidad en el grupo y le cuesta relacionarse con los demás. Comenta un incidente familiar hace un año y sugiere no haber procesado el duelo. Posiblemente un seguimiento del tema y un trabajo interno con la culpabilidad podría ser una estrategia para abordar el tema. Durante la sesión mejora la

regulación emocional con los compañeros/as y se adapta a la velocidad del grupo. Buena integración.

Sujeto 4. Orienta al grupo hacia la acción bajo criterios específicos y responde a las preguntas con claridad. Aguanta los silencios y muestra control de la conducta externa. Puede ser una buena referencia de éxito para el avance grupal.

Sujeto 5. Se muestra introvertido durante la sesión y mide los comentarios que hace al grupo. Aun así, hace referencia a un autoaprendizaje de una mala época durante la adolescencia y una proximidad a la soledad. Trabajar una exposición más abierta en grupo podría beneficiar su red de contactos y seguridad para beneficiar el reconocimiento y validación de su identidad y autoestima.

Sujeto 6. Viene de manera voluntaria. Comparte con el grupo que ha ido al psicólogo y que ha estado en grupos de ayuda, hecho que es perceptible desde el inicio por el tipo de comentarios e intervenciones que hace. Denota un autoconocimiento y reconocimiento de las emociones de los otros y muestra respeto por las experiencias que se explican al grupo. Ocupa un rol más emocional y quizá esta funcionalidad le potencia la motivación para seguir adelante. Posiblemente necesita más espacios de interacción y con clima de carácter emocional.

Sujeto 7. Se muestra con un rol de liderazgo empático, aunque durante la sesión hace pequeños gestos de distancia no conscientes. Comenta una situación de infancia vulnerable y la necesidad de salir adelante. Posiblemente aprender a ocupar otro rol dentro del grupo le facilita conectar con su emoción y aprender a gestionar recursos desde otra necesidad.

Sujeto 8. Presta atención a las necesidades de los otros y facilita la figura de apoyo/respaldo. Ayuda al sujeto 12 a traducir las cosas que no entiende y le va explicando lo que se va comentando y se pide. Posiblemente potenciar su rol puede ayudarla a identificarse con un rol dentro del equipo y validar el sentimiento de utilidad.

Sujeto 9. Al finalizar la última actividad comenta que no ha participado activamente para no hacer daño y se le pregunta si lo ha sentido en alguna ocasión. Se categoriza como “destructor” y que si hace daño es mejor alejarse. Una intervención grupal donde trabajar los límites, la re-identificación y la gestión de recursos (sobre todo) podría beneficiar su autopercepción y control de las situaciones de conflicto.

Sujeto 10. Comenta durante la sesión una experiencia de dependencia emocional en pareja que le afectó. Sugiere que en las situaciones de conflicto lo revoca hacia ella misma y se distancia. Trabajar la autoestima y el empoderamiento pueden ser herramientas beneficiosas para comprender relaciones funcionales.

Sujeto 11. Aporta un componente de confianza y sensibilidad al grupo exponiéndose el primero en diversas ocasiones. Utiliza su experiencia para conectar con los otros, aunque a veces no es consciente de su impacto. Ejercicios de heteropercepción pueden ser interesantes para complementar la imagen que tiene de sí mismo.

Sujeto 12. Manifiesta su incomodidad por la adaptación cultural y la dificultad que supone la limitación de no poder expresarse por el idioma. Aporta un componente emocional que conecta al grupo bajo su necesidad. Posiblemente reforzar positivamente y validar su adaptación puede ser un estímulo que le permita expresar lo que siente y continuar el proceso.

Observaciones del Profesorado

La dinámica implementada en el programa ha demostrado ser muy efectiva en el proceso grupal y personal de los alumnos, reforzando el trabajo en equipo, validando la confianza entre los miembros del grupo y provocando reflexiones significativas a nivel individual y personal.

Se valora positivamente la provisión de espacios dentro del grupo para trabajar las relaciones entre los individuos y su relación directa con los procesos individuales de los integrantes. Considerando las situaciones personales de los jóvenes del programa, se identifica como necesario abordar aspectos relacionados con la confianza tanto en sí mismos como en los demás, con el objetivo de potenciar la seguridad personal y adquirir herramientas esenciales para gestionar situaciones vitales complejas presentes en la sociedad.

El trabajo realizado en cuanto a autoconocimiento y conocimiento de la situación vital de los participantes se valora de manera positiva, ya que favorece la gestión de las emociones como herramienta fundamental para potenciar sus competencias y habilidades dentro del programa Dual. Este programa de inserción sociolaboral permite, en muchos casos, iniciar un proyecto de vida y un itinerario que facilita una transformación personal significativa.

Además, se destaca la figura del facilitador, quien demostró excelentes habilidades en la guía del grupo y la ejecución de la dinámica. Se logró crear un ambiente de confianza y comodidad para los integrantes del grupo. A medida que la actividad se desarrolló, creció el sentimiento de confianza y respeto, creando un espacio seguro para la expresión de emociones y sentimientos compartidos.

En conclusión, el equipo agradece el buen trabajo realizado.

Discusión

Intervención Focal

Los resultados evidencian la necesidad de implementar programas de intervención psicosocial en el entorno educativo, dado que los propios estudiantes manifiestan la importancia de generar entornos seguros para compartir experiencias y crear vínculos de referencia que faciliten la autorregulación en la interacción con los demás.

Según el análisis realizado al grupo focal, los individuos puntúan en conjunto 77,9% en el ítem "eres capaz de autoevaluarte". Sin embargo, durante la sesión se expresó la necesidad de generar más entornos de confianza para compartir experiencias, y el grupo puntúa en conjunto 68,16% en el ítem "sabes explicar tus problemas". Esta aparente contradicción sugiere que, aunque los estudiantes son conscientes de sus problemas, no siempre tienen los recursos necesarios para compartirlos, lo que puede generar frustración. Por ello, como se argumenta en este trabajo, es fundamental fomentar entornos de interacción donde los estudiantes puedan compartir experiencias y verbalizar actitudes propias del proceso de identidad y regulación de la conducta en entornos sociales y laborales.

Por otro lado, los datos cuantitativos respaldan la preferencia de los individuos por formar grupos pequeños, ya que 5 de los 12 participantes consideraron este factor una dificultad para expresar aspectos más íntimos. Como se menciona en el marco teórico, el número de individuos que interactúan es importante, pues resulta más rápido generar confianza en grupos más pequeños. Sin embargo, el número óptimo de integrantes en un grupo es de entre 8 y 12, por lo que la intervención y el grupo estaban dentro de la normalidad. No obstante, realizar una sola sesión dificulta el proceso de generar confianza, que habitualmente se extiende entre 2 y 3 sesiones. Agrupar varias actividades en una sola jornada pudo dificultar este proceso de comodidad, como se observa en el cuestionario de satisfacción.

Otro dato importante a tener en cuenta es el ítem 1 del cuestionario de satisfacción, donde el grupo completo coincidió en que la intervención focal les ha sido útil para aprender conocimientos aplicables a la vida cotidiana. Esto es consistente con el objetivo principal del modelo teórico de intervención, que busca dotar de autonomía al grupo y a sus integrantes para que aprendan de la propia experiencia de interacción y puedan extrapolar esas herramientas y recursos a otras áreas de interacción.

Valoración Subjetiva

Por otro lado, es importante destacar el valor del modelo sistémico que justifica esta intervención, ya que ha facilitado la generación de confianza en el grupo y ha permitido que los integrantes se sientan cómodos para hablar sobre temas íntimos como la muerte y los procesos de duelo.

Además, la cooperación y el trabajo en equipo han evidenciado un espacio de interacción que va más allá de lo cognitivo, integrando el "hacer" como modelo de actividad habitual. No se trata solo de una comprensión teórica, sino de un aprendizaje que se refleja en la conducta. Las acciones se realizan considerando su impacto en el entorno, independientemente de si se perciben como "mejores" o "peores", lo que podríamos categorizar como pensamiento grupal. Esto permite extraer actitudes como "no hago para no molestar" y generar debates sobre ellas, facilitando un entorno educativo basado en la reinterpretación del control de conducta y de la autoimagen.

También es fundamental resaltar la expresión explícita de emociones y la permisividad de la vulnerabilidad en el espacio de trabajo. Por ejemplo, el hecho de que el sujeto 12 se retirara para llorar y luego regresara a la dinámica fomentó, en primer lugar, la necesidad individual de compartir sus sentimientos y permitió que el grupo la apoyara. A su vez, esto permitió que otros participantes reconocieran sus propias necesidades individuales y decidieran si era un buen momento para compartirlas con el grupo, generando así una red de seguridad.

Finalmente, la valoración del equipo docente fue crucial para evidenciar la funcionalidad de la sesión y la consecución de los objetivos marcados. Más allá de la aportación de seguimiento, se destacó la profundidad de los aprendizajes obtenidos durante la sesión focal.

Objetivos de la Intervención

Dado que no se ha podido evidenciar los objetivos principales del modelo de investigación teórico a largo plazo, los resultados de la intervención focal demuestran haber alcanzado el objetivo esperado: evaluar y fomentar el autoconocimiento y las herramientas para una gestión emocional funcional en la interacción con los demás.

Es importante señalar, como se menciona en las limitaciones, la dificultad de medir objetiva y cuantitativamente los cambios observados en el grupo. Sin embargo, se ha contrastado la información cuantitativa recogida al inicio de la intervención con la información cualitativa obtenida de la observación de profesionales expertos en el conocimiento y desarrollo de los estudiantes, así como de la propia experiencia de los individuos. Esta combinación de datos proporciona evidencia significativa para confirmar el valor de la intervención y la aplicación efectiva de los conocimientos.

Objetivos del Trabajo

En cuanto a los objetivos del trabajo, se consideran alcanzados los objetivos específicos, ya que durante la intervención focal se cumplieron en diversas situaciones y contextos. Estos objetivos incluyen:

- Identificar, nombrar y valorar las emociones.
- Expresar sentimientos mediante experiencias.
- Participar con interés en las actividades.
- Aprender a gestionar las emociones para conseguir mejores niveles de desarrollo personal y social.

- Desarrollar el autoconocimiento, la autoestima y la autonomía personal para regular el propio comportamiento.
- Desarrollar la capacidad de relacionarse de manera satisfactoria con uno mismo y con los demás.
- Desarrollar la sensibilidad respecto a las necesidades de otros.

Sin embargo, no se ha alcanzado el primer objetivo del trabajo: incrementar los valores objetivos obtenidos en el post-test ICE:NA de BarON respecto al pre-test mediante dinámicas grupales en un plazo de 12 sesiones.

Se estima un logro favorable del segundo objetivo general, aunque sería conveniente evaluar en el futuro el impacto residual de la intervención y compararlo con una intervención de mayor duración y con individuos de edades comprendidas entre los 13 y los 18 años.

Queda pendiente un análisis sistémico a medio y largo plazo de las consecuencias individuales en términos de adaptabilidad al entorno e integración psicosocial.

Asimismo, como posible tarea de desarrollo futuro, se sugiere observar si existe variabilidad en el desarrollo de conductas delictivas o violentas en comparación con los valores obtenidos en los últimos cinco años.

Posibles Líneas de Trabajo

Como primera fase de desarrollo posterior a esta propuesta de intervención sistémica, y como modelo de crecimiento y contribución al modelo, se podría considerar la aplicación del modelo teórico para abordar las debilidades que hayan surgido y analizar los objetivos que no se han podido alcanzar por causas imprevistas.

En una segunda fase de desarrollo, sería interesante evaluar el modelo en diversos contextos para comprobar su adaptabilidad y efectividad en diferentes entornos educativos y sociales.

Finalmente, en una tercera fase, se podría analizar si este tipo de intervención es funcional no solo para la psicopatía y el trastorno de personalidad antisocial, sino también para otras patologías relacionadas con la reinterpretación de las relaciones sociales y la mejora de las habilidades de interacción.

Valoraciones y Conclusiones

A modo de conclusión de este trabajo, considero validada la hipótesis inicial donde afirmaba que la implementación de un modelo de intervención psicosocial educativa con enfoque sistémico en adolescentes entre 12 y 18 años reduce la probabilidad de que el individuo desarrolle conductas violentas y agresivas. Esta afirmación se fundamenta en varios puntos que han emergido a lo largo del estudio.

En primer lugar, los resultados obtenidos en la intervención focal han destacado la necesidad de crear entornos de aprendizaje que promuevan el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades sociales clave para mejorar la interacción y la integración social.

En segundo lugar, las evidencias cualitativas han subrayado cómo este enfoque no solo empodera a los individuos en términos de habilidades sociales, sino que también fortalece su capacidad de autorregulación emocional, crucial para la prevención de comportamientos antisociales.

Finalmente, el respaldo empírico de los diversos modelos teóricos considerados en este estudio aporta una consistencia y validez robustas que respaldan la eficacia de esta propuesta como medida preventiva y como un abordaje efectivo de las necesidades individuales para mitigar conductas antisociales y violentas.

Además, a modo de valoración personal, quiero retomar la idea inicial de este trabajo, cuyo objetivo subyacente que plateaba, era la desculpabilización y la aceptación de ser quienes somos, con nuestras predisposiciones y recursos. Y donde me retaba a promover el etiquetaje funcional y resaltar el papel crucial que tenemos como sociedad en el desarrollo de las personas. Porque insisto, este trabajo nos implica en una responsabilidad ética y moral colectiva para fomentar interacciones funcionales y proteger el bienestar común.

Asimismo, quiero aprovechar este espacio para agradecer a Máster Grupos por la deconstrucción, aunque no sencilla, que ha provocado en mí durante estos últimos tres años. Agradezco a los profesionales que hacen posible el desarrollo de las personas y que sirven como referentes, a mis compañeros que me han enseñado a trabajar en equipo, a Pol, mi tutor, por haberme llevado al límite de mis posibilidades en este trabajo y exigir más de lo que creía que podía dar, y a la Escola Joviat, que me acogió y me permitió probarme en esta aventura profesional más allá de la teoría.

Como mencionaba, no ha sido un proceso fácil. He tenido que compaginar la vida profesional, familiar, estudiantil, social y personal, y repito, personal en último lugar, y aprender a priorizar, asumiendo la responsabilidad que esto conlleva. Ha sido un año duro emocionalmente, en el que he tenido que aprender a reconocer mis propias limitaciones por la sobrecarga de trabajo e ir a contracorriente y confiar en el proceso aun sin querer hacerlo. He aprendido a perder por no poder asumir más responsabilidades, por tener que negar oportunidades, por dejar de hacer cosas que siento debo hacer, por no acertar a la primera y tener que volver a intentarlo una y otra vez, porque esta no era mi primera opción, pero el contexto no facilitó que se dieran otras y tuve que implicarme de lleno para sacarlo. Y lo más difícil, también he aprendido a decir que no, a dejar ir información, modelos, ideas, personas, proyectos, ganas, etc. Y a confiar en que esta

idea que me conectó hace unos años me impulsara y motivara lo suficiente para llegar hasta el final. Ahora creo que lo he conseguido.

Así que, por todo lo que este proceso me ha hecho aprender, me siento profundamente orgulloso del esfuerzo y compromiso que han definido mi trayectoria y del resultado que presento y deseo con todo mi corazón poder difundir y trabajar plenamente en este proyecto, ya que es algo en lo que creo y confío.

Por lo tanto, reitero mi propósito de concienciar sobre la importancia de dotar a los individuos de experiencias que promuevan tanto su desarrollo personal como profesional, proporcionándoles las herramientas necesarias para gestionar eficazmente sus necesidades individuales y grupales, así como para fomentar su autonomía.

Para finalizar, retomo las tres preguntas que planteé en la introducción y que considero haber abordado a lo largo de este estudio, aunque las dejo como reflexión personal para continuar desarrollando este modelo:

- a) ¿Es posible orientar el desarrollo personal y profesional de un individuo con predisposición psicopática hacia la funcionalidad del sistema?
- b) ¿Puede realizarse un diagnóstico etiquetado sin que exista una predisposición social a la vergüenza y al miedo?
- c) ¿Qué podemos hacer como sociedad para colaborar de manera efectiva en la gestión de diagnósticos con un impacto social de riesgo?

Limitaciones del Trabajo

Procedimentales

Cambio de Temática

Inicialmente, este trabajo estaba orientado hacia la metodología Agile, enfocándose en roles y comportamientos dentro de un equipo de trabajo de alto impacto. Sin embargo, la dificultad para acceder a un proyecto con una duración definida y la falta de aprobación para evaluar y analizar el comportamiento del equipo debido a cuestiones de confidencialidad, llevaron a la necesidad de reevaluar la temática. Esto implicó trabajar con un margen de tiempo reducido para desarrollar y plantear una nueva idea que me motivara lo suficiente para involucrarme profesionalmente, dado el nivel de perfeccionamiento deseado.

Tests y Herramientas

Por un lado, se evidenció la dificultad de acceder a tests de libre acceso que proporcionaran la información necesaria para analizar las variables relacionadas con la psicopatía y que además se adaptaran al desarrollo de la población objetivo. En segundo lugar, aunque se adaptaron los tests en tablas y se estimó su fiabilidad, estos no arrojaron resultados consistentes debido al bajo tamaño de la muestra y la falta de comparativas entre el pre-test y el post-test. Además, los profesores del centro optaron por un informe cualitativo sin puntuación individual de los participantes a medio plazo, lo que dificultó el análisis de cambios significativos en el comportamiento.

Población Infanto-Juvenil

La población que participó en la intervención focal no cumplía con todos los requisitos, ya que las edades superaban los 18 años. Esto obligó a adaptar los tests iniciales y valorar alternativas en la dinamización, ya que no concordaban con la propuesta del modelo teórico.

Intervención Focal

No fue posible implementar el modelo de intervención teórico completo con sesiones de seguimiento y doble test. En su lugar, se realizó una sola sesión de cuatro horas con un informe final cualitativo por parte de la escuela. Esto dificultó la continuidad e impacto del aprendizaje en el grupo, ya que en una sesión solo se pueden abordar una o dos temáticas, lo que limita la visibilidad de resultados claros. Además, este tipo de intervención requiere de práctica y exposición continuada para fomentar el estilo de comunicación, lenguaje y estrategias.

Resultados

Los resultados compartidos son mayoritariamente cualitativos, comparando el análisis de autopercepción inicial con la observación profesional y los hitos de la intervención. Sería interesante evaluar estos resultados a medio y largo plazo, haciendo un seguimiento del

desarrollo de los individuos para asegurar el éxito de la intervención. Sin embargo, los resultados actuales tienen un impacto menor al esperado según el modelo teórico planteado.

Personales

Tiempo

El cambio de temática supuso un contratiempo significativo. Además, el nivel de conocimiento requerido sobre la nueva temática dificultó un análisis detallado y la integración de la información. La falta de tiempo llevó a tomar decisiones bajo incertidumbre en momentos de tensión, lo que afectó la calidad del trabajo y obligó a resolver conflictos de abordaje sobre la marcha con una visión analítica y flexible. Inicialmente, no se contemplaba una intervención focal, sino un modelo teórico. La necesidad de desarrollar y poner en práctica un segundo modelo incrementó la presión temporal.

Dispersión de la Atención

Trabajar en varios proyectos simultáneamente ha dificultado mi máxima implicación en todos ellos. En el último período, surgieron oportunidades profesionales interesantes que complicaron la integración temporal y cronológica esperada para este trabajo, resultando en menor concentración y tiempo para comprender el síndrome y dominar el lenguaje de intervención necesario desde el inicio.

Capacidad de Síntesis

La capacidad de decir que no. La psicopatía es un síndrome ampliamente estudiado en los últimos años y ha sido un reto importante cubrir todo el conocimiento de áreas vinculadas. Este trabajo incorpora la conceptualización del diagnóstico, rasgos vinculados, desarrollo infanto-juvenil, rasgos en infancia y adolescencia, factores adversos como el contexto familiar, la interacción con el apego y la vinculación temprana, modelos educativos actuales, el modelo biopsicosocial y el desarrollo de grupos y sus necesidades, clave para el control de variables y el éxito de la propuesta de intervención. Muchos temas relevantes fueron desestimados por necesidad de integración en el trabajo, pero siguen siendo importantes para considerar en futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Aiger, M., & Palacín Lois, M. (2012). Medición de actividad grupal en relación a la interdependencia mediante Sociograph (medida electrodérmica grupal). *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*, 2012, vol. 09, p. 1-23.
- Alzina, R. B., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Anturí Londoño, T., & Chavarro Vásquez, L. T. (2021). Rasgos psicopáticos en la etapa infanto-juvenil: revisión sistemática.
- Arza Gastón, J. (2022). Implicaciones jurídico-forenses del trastorno antisocial de la personalidad y esquizofrenia paranoide.
- Ariola, A., & Pérez, H. (1999). Inteligencia emocional: Teoría y praxis en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 1-5.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Blair, R. J. R., & Zhang, R. (2020). Recent neuro-imaging findings with respect to conduct disorder, callous-unemotional traits and psychopathy. *Current opinion in psychiatry*, 33(1), 45-50.
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006.
- Celedón Rivero, J. C., Cogollo, M. E., Barón García, B., Miranda Yáñez, M., & Martínez Bustos, P. (2016). Estilos de apego en un grupo de jóvenes con rasgos antisociales y psicopáticos. *Encuentros*, 14(1), 151-165.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Journal for the Study of Education and Development*, 7(27-28), 119-138.
- Corral-Verdugo, V., Frías, M., Sing, B. F., & Fonllem, C. T. (2006). Rasgos de la conducta antisocial como correlatos del actuar anti y proambiental. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 7(1), 89-103.
- De Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, (10), 107-124.
- De la Peña Fernández, M. E., & Gómez, J. L. G. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 6(1), 9-24.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97-116.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Feldman, R. S., Olguín, V. C., Acosta, M. G., & Hoyos, M. T. A. (2008). Desarrollo en la infancia.

- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2017). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.
- Fernández-Martínez, A. M., & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.
- Fritzen, S. J. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo* (Vol. 24). Editorial Sal Terrae.
- García, N. A., & Solís, F. O. (2008). Neuropsicología de la violencia y sus clasificaciones. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 8(1), 95-114.
- Garín, P. B. (1996). Un análisis comparativo de respuestas a la privación parental en niños de padres separados y niños huérfanos en régimen de internado. *Psicothema*, 8(3), 597-608.
- Ghiggia, A., Castelli, L., Adenzato, M., & Di Tella, M. (2024). Emotional competencies and psychological distress: Is loneliness a mediating factor?. *Scandinavian journal of psychology*, 65(2), 359-368.
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, R. R., & Trijueque, D. G. (2014). Psicopatía: Análisis criminológico del comportamiento violento asociado y estrategias para el interrogatorio. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 14(1), 125-149.
- Guitart, E. R., & Robles, J. L. A. (2019). Psicopatía en la infancia y adolescencia. *Olhar criminológico (OC)*, 129.
- Halty, L., & Prieto-Ursúa, M. (2015). Psicopatía infanto-juvenil: Evaluación y tratamiento. *Papeles del psicólogo*, 36(2), 117-124.
- Hernangóme, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 7(3), 227-242.
- Hernández, B. G., & da Silva, M. L. C. F. (2023). INTERVENCIÓN PRECOZ EN LOS RASGOS INSENSIBLES NO EMOCIONALES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES CON EL FIN DE PREVENIR LA PSICOPATÍA: UNAREVISIÓN. Universidad de Alfonso X El Sabio.
- Herrero, Ó., Ordóñez, F., Salas, A., & Colom, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema*, 14(2), 340-343.
- Husenman, S. (s/f). *Introducción a la dinámica de grupo. El grupo T como herramienta de laboratorio*. Trillas.

- Jalón, M. J. D. A., & Arias, R. M. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, *18*(3), 378-383.
- Jiménez-Blanco, A., Sastre, S., Artola González, T., & Alvarado Izquierdo, J. M. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Un modelo evolutivo. *La Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación. RIDEP*, *3*(56), 129-141.
- Jiménez Morales, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, *41*(1), 69-79.
- León-Rodríguez, D. A., & Sierra-Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista latinoamericana de psicología*, *40*(1), 35-45.
- López Badenes, C. (2022). La psicopatía y los asesinos en serie.
- López-Romero, L., Romero, E., & Villar, P. (2012). Relaciones entre estilos educativos parentales y rasgos psicopáticos en la infancia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *20*(3).
- López, S. (2013). Revisión de la psicopatía: Pasado, presente y futuro. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, *24*(2), 1-16.
- Magro, C. L., & Sánchez, J. I. R. (2005). Aproximación histórica al concepto de psicopatía. *Psicopatología clínica legal y forense*, *5*(1), 137-168.
- Moreno, C. M., Vicente, E. S., & Martínez, C. E. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, *30*(1), 11-30.
- Navarro, J., Meneses, R., Nadal, M., & Landsberger, E. (2016). Desarrollo y desempeño en equipos de proyecto: validez incremental de la escala de desarrollo grupal. *Anuario de psicología*, *46*(1), 8-16.
- Navarro-Pardo, E., Moral, J. C. M., Galán, A. S., & Beitia, M. D. S. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*, *24*(3), 377-383.
- Nipedal, C., Nesdale, D., & Killen, M. (2010). Social group norms, school norms, and children's aggressive intentions. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *36*(3), 195-204.
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, *33*(4), 358-366.
- Oval, A. G., & Mancebo, M. M. G. (2020/2021). Proyecto de Educación Emocional para los/as menores en acogimiento residencial de Aldeas Infantiles SOS, El Tablero. Facultad de Educación.
- Oyserman, D., Fryberg, S. A., & Yoder, N. (2007). Identity-based motivation and health. *Journal of personality and social psychology*, *93*(6), 1011.
- Pallás, M. D. C. M., Barrón, R. G., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European journal of education and psychology*, *2*(1), 69-78.
- Pisano, S., Muratori, P., Gorga, C., Levantini, V., Iuliano, R., Catone, G., ... & Masi, G. (2017). Conduct disorders and psychopathy in children and adolescents: aetiology, clinical presentation and treatment strategies of callous-unemotional traits. *Italian journal of pediatrics*, *43*, 1-11.

Piscoya-Arbañil, J. A. (2018). Principios éticos en la investigación biomédica. *Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna*, 31(4), 159-164.

REYNOSO, P. C. A. "RASGOS DE PERSONALIDAD EN ADOLESCENTES HUERFANOS".

Simón, B. S., Sánchez, B. P., Alonso, L. F., Molleda, C. B., & Díaz, F. J. R. (2015). La psicopatía: Una revisión bibliográfica y bibliométrica. *Arquivos brasileiros de Psicologia*, 67(2), 105-121.

Soler, C. L., & López, J. R. L. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial delictiva. *Psicopatología clínica legal y forense*, 3(2), 5-19.

Todorov, J. J., Devine, R. T., & De Brito, S. A. (2023). Association between childhood maltreatment and callous-unemotional traits in youth: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 146, 105049.

Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.

Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & organization studies*, 2(4), 419-427.

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160.

Ugarriza, N., & Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (008), 11-58.

Vaida, S. & ŞERBAN, D. (2021). Group development stages. A brief comparative analysis of various models. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Psychologia-Paedagogia*, 91-110.

Vinet, E. V. (2010). Psicopatía infanto-juvenil: avances en conceptualización, evaluación e intervención. *Terapia psicológica*, 28(1), 109-118.

Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 105-116.

Yesuron, M. R. (2011). *La correspondencia entre delito sexual y psicopatía como una actitud defensiva frente a la perversidad* (Doctoral dissertation, Universidad Empresarial Siglo XXI).

Zumbach, J., Rademacher, A., & Koglin, U. (2021). Conceptualizing callous-unemotional traits in preschoolers: Associations with social-emotional competencies and aggressive behavior. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 15(1), 24.

Anexos

Anexo 1. Diferencias de clasificación de la psicopatía según el CIE-11 y el DSM-V.

Tabla 1.

Diferencias de clasificación de la psicopatía según el CIE-11 y el DSM-V.

CIE-11	DSM-V
<p>Definición: un Trastorno Específico de la Personalidad, denominándose Trastorno Asocial de la Personalidad.</p> <ul style="list-style-type: none">- Descuido de las obligaciones sociales y frialdad en la expresión de sentimientos hacia los demás.- Gran diferencia entre el comportamiento de la persona y las normas sociales.- Una conducta que no se modifica fácilmente a través de la experiencia adversa, ni aún por medio del castigo.- Baja tolerancia a la frustración y un umbral tras el cual se recurre a la agresión y la violencia también es bajo.- Tendencia a culpar a otros o a ofrecer racionalizaciones verosímiles acerca del comportamiento que lleva a la persona a entrar en conflicto con la sociedad.	<p>Definición: Trastorno de Personalidad Antisocial con un patrón dominante de inatención y vulneración de los derechos de los demás, que se produce desde los 15 años.</p> <p>Debe cumplir 3 o más de los siguientes hechos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Incumplimiento de las normas sociales respecto a los comportamientos legales, que se manifiesta por actuaciones repetidas que son motivo de detención.- Engaño, que se manifiesta por mentiras repetidas, utilización de alias o estafa para provecho o placer personal.- Impulsividad o fracaso para planear con antelación.- Irritabilidad y agresividad, que se manifiesta por peleas o agresiones físicas repetidas.- Desatención imprudente de la seguridad propia o de los demás.- Irresponsabilidad constante, que se manifiesta por la incapacidad repetida de mantener un comportamiento laboral coherente o cumplir con las obligaciones económicas.- Ausencia de remordimiento, que se manifiesta con indiferencia o racionalización del hecho de haber herido, maltratado o robado a alguien. <p>Para el diagnóstico se debe tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none">- El individuo tiene como mínimo 18 años.- Existen evidencias de la presencia de un trastorno de la conducta con inicio antes de los 15 años. <p>El comportamiento antisocial no se produce exclusivamente en el curso de la esquizofrenia o de un trastorno bipolar.</p>

*Adaptación de Simón et al. (2015).

Anexo 2. Tipos de Apego.

Tabla 2.

Tipos de Apego.

TIPO DE APEGO	DEFINICIÓN
APEGO SEGURO	En el dominio interpersonal tienden a establecer relaciones cálidas, estables y relaciones íntimas satisfactorias. A nivel intrapersonal, tienden a ser más positivas, integradas y con perspectivas coherentes de sí mismas. Muestran tener una alta accesibilidad a esquemas y recuerdos positivos, lo que les lleva a tener expectativas positivas con otros, a confiar más y a intimar más con ello sin que haya predominio de la desconfianza hacia los demás.
APEGO ANSIOSO EVITANTE	Rechazan la información que puede crear desconcierto, cerrando sus esquemas a ésta, poseen estructuras cognitivas muy rígidas, tienen más propensión al enfado, centrándose la mayoría de las veces en metas perjudiciales, frecuentes episodios de cólera y otras emociones negativas.
APEGO ANSIOSO AMBIVALENTE	Buscan la proximidad de la figura primaria y al mismo tiempo se resisten a ser tranquilizados por ella, exponiendo agresión hacia la figura significativa de apego.

*Adaptación de Celedón, Barón, Cogollo, Yáñez y Martínez (2016).

Anexo 3. Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson.

Tabla 3.

Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson.

EDAD APROXIMADA	ETAPAS DE DESARROLLO PSICOSOCIAL DE ERIKSON	RESULTADOS
<i>Del nacimiento a los 12 - 18 meses</i>	Confianza frente a desconfianza	Positivo: Sentimientos de confianza del apoyo ambiental Negativo: Miedo y preocupación en relación con los demás
<i>De los 12 a 18 meses a los 3 años</i>	Autonomía frente a vergüenza y duda	Positivo: Autosuficiencia si se alienta la exploración Negativo: Dudas acerca de uno mismo, falta de independencia
<i>De los 3 años a los 5 o 6</i>	Iniciativa frente a culpa	Positivo: Descubrimiento de vías para iniciar acciones Negativo: Culpa en torno las acciones y los pensamientos
<i>De los 5 o 6 años a la adolescencia</i>	Industriosidad frente a inferioridad	Positivo: Desarrollo de sentido de competencia Negativo: Sentimientos de inferioridad, falta de sentido de dominio
<i>Durante la adolescencia</i>	Identidad frente a difusión de rol	Positivo: Conciencia de unicidad del yo, conocimiento del rol a seguir Negativo: Incapacidad para identificar roles apropiados en la vida
<i>Adulthood temprana</i>	Intimidad frente a aislamiento	Positivo: Desarrollo de relaciones sexuales y amorosas, y de amistades cercanas Negativo: Temor a las relaciones con otros
<i>Adulthood media</i>	Generatividad frente a estancamiento	Positivo: Sentido de contribución a la continuidad de la vida Negativo: Trivialización de las actividades propias
<i>Adulthood tardía</i>	Integridad del yo frente a desesperanza	Positivo: Sentido de unidad en los logros de la vida Negativo: Arrepentimiento por la pérdida de oportunidades en la vida

*Adaptación de Feldman, Olguín, Acosta, & Hoyos (2008).

Anexo 4. Niveles y Etapas de la Moralidad.

Tabla 4

Niveles y Etapas de la Moralidad según Kohlberg.

NIVEL 1 Moralidad Preconvencional: los intereses concretos del individuo se consideran en términos de recompensas y castigos.	ETAPA 1 Obediencia y orientación al castigo: en esta etapa, las personas se someten a las reglas con la finalidad de evitar el castigo, y la obediencia ocurre por su propio beneficio.
NIVEL 2 Moralidad convencional: En este nivel, las personas enfrentan los problemas morales como miembros de la sociedad. Están interesadas en agradar a otros al actuar como buenos miembros de la sociedad.	ETAPA 2 Orientación a la recompensa: en esta etapa, las reglas se siguen sólo por beneficio propio. La obediencia ocurre en virtud de las recompensas que se reciben.
NIVEL 3 Moralidad posconvencional: En este nivel, las personas usan principios morales que se ven como más amplios que los de cualquier sociedad particular.	ETAPA 3 Moralidad del "buen muchacho": los individuos en esta etapa muestran interés por conservar el respeto de los demás y por hacer lo que se espera de ellos.
	ETAPA 4 Moralidad de autoridad que busca mantener el orden social: las personas en esta etapa se conforman con las reglas de la sociedad y consideran que "bueno" es lo que la sociedad define como tal.
	ETAPA 5 Moralidad de contrato, derechos individuales y ley democráticamente aceptada: las personas en esta etapa hacen lo que está bien motivadas por un sentido de obligación hacia las leyes que se acuerdan dentro de la sociedad. Perciben que es posible modificar las leyes como parte de los cambios en un contrato social implícito.
	ETAPA 6 Moralidad de principios y conciencia individuales: en esta etapa final, una persona sigue las leyes porque se basan en principios éticos universales. Las leyes que violan los principios se desobedecen.

* Adaptación de Feldman, Olguín, Acosta & Hoyos (2008).

Anexo 5. Competencias Emocionales.

Tabla 5.

Competencias Emocionales según Saarni.

COMPETENCIA EMOCIONAL	DEFINICIÓN	COMPONENTES
CONCIENCIA EMOCIONAL	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	Toma de decisiones. Dar nombre a las emociones. Comprensión de las emociones de los demás.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Expresión emocional Regulación emocional Habilidades de afrontamiento Competencia para autogenerar emociones positivas.
AUTONOMÍA EMOCIONAL	Se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.	Autoestima Automotivación Actitud positiva Responsabilidad Autoeficacia emocional Análisis crítico de normas sociales Resiliencia.
COMPETENCIA SOCIAL	Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.	Dominar las habilidades sociales básicas Respeto por los demás Practicar la comunicación receptiva y expresiva Compartir emociones Comportamiento pro-social y cooperación Asertividad, prevención y solución de conflictos Capacidad de gestionar situaciones emocionales.
COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.	Fijar objetivos adaptativos Toma de decisiones Buscar ayuda y recursos Ciudadanía activa, responsable y comprometida Bienestar y fluidez.

*Adaptación de Graczyk (2000), Payton (2000) y Casel (2006).

Anexo 6. Estructuras Organizativas de los Objetivos del T-Group.

Tabla 6.

Estructuras Organizativas de los Objetivos del T-Group según Schein y Bennis.

ESTRUCTURA	OBJETIVOS
YO (Self)	<ul style="list-style-type: none">- Aumento del apercibimiento de las propias emociones y reacciones y el impacto sobre los demás.- Aumento del apercibimiento de las emociones y reacciones de los demás y el impacto sobre sí.- Aumento del apercibimiento de la acción dinámica del grupo, los cambios de actitudes y la competencia en relaciones interpersonales.
ROL	<ul style="list-style-type: none">- Aumento del apercibimiento sobre el propio rol organizacional de la dinámica de la organización.- Aumento del apercibimiento de la de los sistemas sociales mayores y la del proceso de cambio del rol, así como de los cambios de actitudes respecto al rol propio, de los demás y las relaciones.
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Aumento del apercibimiento del cambio de actitudes y relaciones interpersonales bajo problemas específicos.- Entrenamiento en relaciones entre grupos.

*Adaptación de Husenman (1979).

Anexo 7. Desarrollo Grupal por Etapas

Tabla 7.

Desarrollo Grupal por Etapas según Tuckman, Wheelan y Tubb.

FASE 1	
INICIO	
<i>Formación</i> Tuckman (1965)	Según Bonebright (2010), el primer prerrequisito para un equipo es establecer relaciones entre sus miembros, considerando que las relaciones preexistentes pueden influir en la experiencia inicial. La primera etapa implica crear una estructura inicial, marcada por ambigüedad y el deseo de aceptación, evitando conflictos. Según Tuckman (1965; 1977), los comportamientos incluyen cortesía, evaluación de compañeros, discusiones no relacionadas con la tarea y definición de procesos. Los sentimientos comunes son optimismo, anticipación, sospecha, miedo y ansiedad. Las relaciones son de dependencia y se siguen patrones seguros. Es crucial establecer una visión compartida, reglas básicas y roles. Un líder debe proporcionar estructura, orientación y un ambiente de aceptación. Para avanzar, el equipo debe superar esta etapa inicial.
<i>Dependencia e inclusión</i> Wheelan (1992; 1996)	En esta etapa, se produce el contacto inicial entre los miembros del grupo bajo la premisa de crear un equipo. Los miembros son cautelosos y educados, altamente conformistas y temen ser rechazados. Una respuesta común a la mayoría de los problemas es evitar el conflicto y mostrar una alta conformidad. Todo el grupo asume un consenso, los roles se distribuyen según factores sociales externos y, aunque hay un patrón de comunicación centralizado, aún no existen normas estructurales u organizativas potentes. El líder es visto como un miembro benevolente y competente, de quien se espera que brinde seguridad y orientación. Por lo tanto, rara vez se le desafía y se confía en él para establecer estándares, mediar en las conversaciones y proporcionar seguridad al grupo.
<i>Orientación</i> Tubb (1978; 2012)	Durante la Orientación, los miembros del grupo interactúan entre sí y tratan de comprender una estrategia emergente y establecer expectativas sobre el trabajo a realizar. Esta etapa es muy similar a los pasos iniciales de otros modelos establecidos, proponiendo que los miembros del equipo buscan soluciones diplomáticas a cualquier conflicto interno. A medida que el grupo comienza a formar conexiones y los miembros empiezan a formarse opiniones unos sobre otros, se crea una instantánea de cómo operará el grupo y las ansiedades iniciales y la incomodidad debido a la falta de seguridad social comienzan a disiparse.
FASE 2	
DESARROLLO	
<i>Tormenta</i> Tuckman (1965)	Según Seck (2014), el conflicto es una parte inherente del progreso de un equipo y es inevitable en su desarrollo normal. No se puede evitar si se espera que un equipo alcance su máximo potencial, ya que los conflictos fortalecen los procesos del equipo. Seck (2014) también explica que esta etapa es el momento para expresar opiniones, preocupaciones y sugerencias, así como para acomodar y aclimatar a aquellos frustrados con las estrategias actuales. Subraya la importancia de la comunicación en esta etapa, ya que sin ella el equipo puede frustrarse y correr el riesgo de no resolver conflictos importantes. Las relaciones personales en esta etapa se caracterizan por la competitividad y los conflictos, que inevitablemente surgen cuando los miembros intentan enfocarse en las tareas. Tuckman (1965) señala que esta etapa está dominada por una lucha de poder y la necesidad de cuestionar el liderazgo y la estructura del equipo. Entre los comportamientos observables se incluyen discusiones, falta de claridad en los roles y, en general, falta de progreso en las tareas. Jones (2019) destaca que esta etapa es notable por sus propiedades de incentivo, ya que los miembros del equipo se ven desafiados a participar más en procesos intelectuales complejos. A medida que el grupo se vuelve más hostil consigo mismo, expresa la individualidad de sus miembros, lo que puede dar lugar a emociones fuertes.

Ito y Brotheridge (2008) señalan que esta etapa puede ocurrir varias veces durante un proyecto, ya que los miembros del equipo se sentirán más cómodos entre sí con el tiempo y pueden desear expresar sus opiniones más adelante.

Lo cierto es que, según Tuckman (1965), al final de esta etapa el equipo debe haber experimentado una serie de conflictos de los que se puede discernir: una revisión de las normas y jerarquías pasadas, una inclinación hacia escuchar y ofrecer retroalimentación a los compañeros de equipo y un mayor desarrollo de las relaciones interpersonales e intragrupalas. Se espera que los líderes proporcionen las estrategias necesarias para superar los conflictos improductivos y faciliten los procesos de retroalimentación. Para poder avanzar a la siguiente etapa, los miembros del equipo deben cambiar su mentalidad de "probar y comprobar" a una de resolución de problemas, siendo la capacidad de comunicar y escuchar una de las características más importantes en esta etapa.

*Conradependencia y
lucha*
Wheelan (1992; 1996)

A medida que el grupo avanza, la segunda etapa se caracteriza por un aumento del poder entre los miembros. Ellos se involucrarán cada vez más en la tarea, identificando posibles problemas y discrepando sobre objetivos y tareas. Así, desafiarán al líder y se verán animados por la situación a disentir, lo que marcará al equipo por el conflicto.

El grupo disminuye en conformidad, ya que se forman cliques y se genera una intolerancia subsiguiente hacia ellas. Aunque los objetivos y las aclaraciones son los principales elementos de esta etapa, los subgrupos siguen siendo un problema destacado. Así, cuando se resuelven los conflictos, naturalmente se aumenta el consenso y se crea cultura, al tiempo que se incrementa la confianza y la cohesión general.

A nivel de liderazgo, la tendencia no es de resistencia ciega, sino más bien de aceptar cambios y fomentar la independencia en lugar de la dependencia. Por lo tanto, el enfoque del líder debe estar en fomentar un nivel de libertad operativa.

Conflictos
Tubb (1978; 2012)

Durante la etapa de Conflicto, el grupo se siente lo suficientemente cómodo en sus relaciones internas y comienza a centrarse mucho más en las tareas que en los aspectos sociales del equipo. A medida que los individuos se comprometen cada vez más con el proyecto, alcanzan un nivel de individualidad que genera fricciones y conflictos. Tubbs afirma que el conflicto es central en la interacción humana, por lo tanto, es necesario para responder a preguntas importantes dentro del grupo: ¿quién es el líder?, ¿qué responsabilidades pertenecen a quién?, ¿funciona eficazmente la estructura establecida del grupo?, etc. Parece que durante esta fase, los miembros dominantes inevitablemente saldrán de la seguridad de sus posiciones y explorarán cada vez más oportunidades, mientras que los miembros subordinados optarán por un enfoque más silencioso.

FASE 3

DESARROLLO

Normación
Tuckman (1965)

A medida que los equipos superan las tormentas de la etapa anterior y alcanzan un estado más equilibrado, se hace evidente que deben establecer directrices y enfocarse en trabajar juntos en lugar de luchar por el poder o discutir (Pugalis & Bentley, 2013).

Según Tuckman, la etapa de norming es donde se observa una transición de un liderazgo singular a un estilo más abierto y compartido. La confianza es esencial para un liderazgo efectivo y, por lo tanto, es un requisito para el equipo en esta etapa para evitar la disolución. Bonebright (2010) subraya la naturaleza de la transición en la mentalidad de los miembros del equipo, de un trabajo individual a una asimilación al grupo como una entidad mayor. Así, mientras los miembros crean una afiliación dentro del grupo, obtienen un tipo de lealtad hacia el grupo y fomentan el mantenimiento y la mejora del mismo.

Además, es notable que la libertad de expresión aumenta significativamente durante esta etapa. Por lo tanto, se espera que el grupo establezca un conjunto de directrices y se enfoque en establecer protocolos, planes y en buscar perfeccionar los procesos relacionados con el rendimiento. Una parte importante de esta etapa también es el fomento de la creatividad y la armonía. Wheelan (1996) añade que los comportamientos que fomentan la estructura y el descubrimiento de roles dentro de los límites de la utilidad son aceptados. Gren, Torkar y Feldt (2017) van más allá y explican que la tercera etapa es la columna vertebral para las habilidades

relacionadas con la competencia del grupo. El líder adopta un enfoque más consultivo en el proceso, con el fin de aumentar la flexibilidad y permitir que el grupo forme sus propias directrices. También se observa un grado de división del trabajo ajustado para maximizar la productividad. Los conflictos siguen presentes, pero se reducen significativamente en cuanto al grado de daño a través de una gestión más efectiva que en la segunda etapa. A veces, existe el temor de que el grupo pueda disolverse; por lo tanto, hay una resistencia moderada a cualquier cambio.

Confianza y estructura
Wheelan (1992; 1996)

A nivel de los miembros, esta etapa se percibe como un punto álgido de compromiso. Los grupos que alcanzan esta etapa generalmente están predominantemente satisfechos y contentos, lo que se traduce en una mayor eficiencia en el trabajo, aunque aún no alcanzan su máximo rendimiento. Desde la perspectiva del grupo, se observa un aumento en la claridad y el consenso. A medida que esto fortalece los lazos dentro del grupo, también se puede observar un aumento en la flexibilidad de la comunicación y en los temas enfocados en las tareas. El liderazgo se reduce aún más a un papel asesor, con el rol de guía adquiriendo una posición más central. El igualitarismo es el enfoque preferido para la toma de decisiones en esta etapa.

Consenso
Tubb (1978; 2012)

El Consenso es la etapa que ocurre cuando finaliza el Conflicto y supone que los miembros comprenden mucho mejor sus roles que antes. Durante esta etapa, Tubbs observó un modelo interactivo fluido, con mucha menos fricción durante los procesos del equipo y una mayor productividad. Se valora el aporte de cada miembro del grupo y la resolución de problemas internos se basa menos en la lucha y el deseo de establecer dominancia, y mucho más en encontrar soluciones impactantes a través de las mejores estrategias que el grupo pueda idear. Aunque ocasionalmente pueden ocurrir fricciones, estas no impactarán al grupo ni a los productos finales tan intensamente como lo sugeriría la etapa anterior. Los miembros desarrollarán tanto a nivel individual como a nivel grupal. El liderazgo puede y será distribuido de manera equitativa.

FASE 4

DESARROLLO

Ejecución
Tuckman (1965)

En esta etapa, se realiza la mayor parte del trabajo de las tareas. Gren, Torkar y Feldt (2017) sostienen que esta es una de las etapas más largas y marca la culminación de la transición del grupo hacia un equipo en todo su mérito. A medida que el enfoque se traslada a la mayor parte del trabajo, se mantiene diligentemente la cohesión del equipo, y los observadores pueden notar un grado de entusiasmo en el trabajo del equipo. Las normas establecidas en la etapa anterior se utilizan para proporcionar apoyo motivacional y un alto rendimiento. Además, esta es una etapa que no todos los equipos alcanzarán, lo que explica por qué algunos equipos nunca tendrán los resultados esperados. Seck (2014) señala que todavía existen conflictos, pero la gestión es tan efectiva en esta etapa que la negociación y la comunicación desarmen el potencial destructivo. De hecho, Seck sugiere que las relaciones formadas hasta esta etapa entre los miembros tienen un impacto positivo tanto en la gestión de conflictos como en el rendimiento general del equipo. El trabajo de un autor llamado Brown (1991) se menciona en la conversación y, según su artículo, esta etapa se puede resumir en dos palabras: intimidad y madurez. Zhen (2017) señala que en esta etapa hay un cultivo beneficioso de la autogestión y la disciplina. Sin embargo, Ito y Brotheridge (2008) una vez más señalan que existe el riesgo de deterioro en esta etapa también. Este deterioro (que puede aparecer a través de un tipo de evento de crisis) puede, de hecho, utilizarse como un apoyo para impulsar al equipo hacia un estado positivo en lugar de llevar a la disolución del grupo.

Trabajo
Wheelan (1992; 1996)

Esta etapa es quizás la más codiciada para la mayoría de los líderes. Desde el punto de vista de los miembros, es la etapa más claramente definida, ya que se caracteriza por la claridad de los objetivos, el acuerdo con los objetivos, la sedimentación de roles y la conformidad voluntaria. Todo lo anterior solo puede mantenerse unido mediante una cooperación elevada dentro del grupo.

Desde la perspectiva del grupo en su conjunto, se puede describir como la etapa en la que todos los roles se asignan a aquellos que mejor se ajustan a ellos. La comunicación está estructurada para satisfacer las demandas de las tareas y fomentar la retroalimentación.

En cuanto al liderazgo, se observa una mejora en la delegación de responsabilidades y se puede notar un modelo de liderazgo no directivo en aumento. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, debido al nivel avanzado de esta etapa, hay un grado de flexibilidad inherente en el estilo adoptado, y siempre se esforzará por adaptarse al nivel de desarrollo general del grupo.

Cierre
Tubb (1978; 2012)

Durante el Cierre, el grupo ya ha completado su objetivo y está evaluando la eficiencia de los procesos que han llevado a cabo. Esta es una fase posterior a la acción, que incluye la partida hacia otros proyectos y equipos, lo cual otros modelos considerarían una etapa completamente diferente. (Tubb, 2012).

FASE 5

DESPEDIDA

Tuckman, después de filtrar su trabajo a través de la literatura internacional y tras más de una década de estudios, decidió añadir una etapa que aborda la disolución de un equipo. También llamada la etapa de "terminación", *adjourning* es cuando el equipo ha cumplido su propósito y debe disolverse debido a diversas razones. El modelo de Tuckman de 1977 sugiere que, aunque el grupo continúa trabajando, la tarea en sí misma ya no es el foco del equipo. En su lugar, surge un ciclo de emociones que debe ser gestionado. Estas emociones pueden ser intensas e incluir comportamientos como llorar, terminar relaciones interpersonales, negación y una sensación general de tristeza. Debido a este conjunto de comportamientos, Jones (2019) menciona que esta etapa puede resumirse como "duelo". Además, señala que, aunque rara vez vemos este desarrollo en entornos educativos, es ampliamente utilizado en entornos organizacionales debido a sus capacidades de reorganización.

Clausura
Tuckman (1965)

En esta etapa, los miembros del equipo han desarrollado y completado su tarea juntos y ahora celebran su éxito. Jones (2019) continúa destacando cómo hay una ambigüedad e incertidumbre que oscurece esta celebración, ya que es posible una transición hacia lo desconocido. Recomienda a los líderes preparar un plan de transición para suavizar esta etapa y reducir los sentimientos negativos asociados con la separación.

Es notable que esta etapa no es un punto final para todo el grupo, y algunos veteranos del equipo anterior seguirán adelante hacia el próximo proyecto y asistirán en la formación de un nuevo equipo con su experiencia acumulada. En este punto, se produce un autoanálisis para que el equipo pueda comprender mejor sus experiencias. Varias etapas pueden incluso coexistir al mismo tiempo durante este paso. También vale la pena considerar que esta etapa puede facilitar un salto hacia adelante, más allá del lapso habitual de las propias etapas (Zhen, 2017). Un plan adecuado para esta etapa incluirá reconocer la participación de todos los miembros del equipo, así como sus logros, y brindar la oportunidad de decir adiós y obtener un cierre.

*Adaptación de Vaida, Sebastian y Serban (2021).

Anexo 8. Etapas de la Amistad.

Tabla 9.

Etapas de la Amistad según Damon y Gart.

ETAPA 1 Amistad basada en el comportamiento de los demás	De los 4 a los 7 años	Los amigos se perciben principalmente como una fuente de oportunidades para interacciones placenteras.
ETAPA 2 Amistad basada en la confianza	De los 8 a los 10 años	Los amigos se consideran aquellos en quienes se puede confiar para recibir ayuda cuando se necesita. Por ello, las transgresiones de confianza se toman muy en serio, y no pueden ser corregidas simplemente con interacciones positivas, como sucede en edades más tempranas.
ETAPA 3 Amistad basada en la cercanía psicológica	De los 11 a los 15 años	La amistad en esta etapa se caracteriza por sentimientos de cercanía, generalmente alcanzados al compartir pensamientos y sentimientos personales a través del descubrimiento mutuo. Además, estas amistades tienden a ser un poco exclusivas.
ETAPA 4 La importancia de la pertenencia	De los 15 a los 18 años	Los pares proporcionan información sobre qué roles y comportamientos son más aceptables, actuando como un grupo de referencia. Los grupos de referencia son aquellos con los que uno se compara. Además, se desarrollan procesos de relación de género dentro de estos grupos.

*Adaptación de Feldman, Olguín, Acosta y Hoyos (2008).

Anexo 9. Desarrollo de las Sesiones del Modelo Teórico.

Tabla 10.

Descripción de Actividades y Organización de las Sesiones del Modelo de Intervención.

DINÁMICA	DURACIÓN	OBJETIVOS	INDICACIONES
PRESENTACIÓN			
Situación en el Espacio	15'	Procurar sentir el espacio, entrar en contacto con los otros miembros del grupo. Relacionarse con los demás.	<ol style="list-style-type: none"> 1) El conductor pide a todos los participantes del grupo que se aproximen unos a otros sentándose en el suelo o en sillas. 2) Pide que todos cierren los ojos y, extendiendo los brazos, procuren «sentir el espacio del grupo»: todo el espacio que está delante de ellos, el que tienen encima, el que está detrás y abajo. Y a continuación, que se hagan conscientes del contacto con los demás pasando por encima los unos de otros, tocándose, etc. 3) El ejercicio continúa durante unos cinco minutos, en los que el conductor tendrá oportunidad de observar las reacciones de los participantes y ver cómo algunos prefieren permanecer fijos en su propio espacio y consideran una intrusión que otros penetren en él. También podrá observar cómo otros se muestran muy remisos en introducirse en el espacio de sus vecinos, temiendo ser desechados, mientras que otros buscan, por el contrario, a las personas y aprecian el contacto físico. 4) Se finaliza el ejercicio recogiendo las reacciones de los participantes, comunicadas ahora verbalmente.
La Telaraña	35'	Permitir que los miembros del grupo se conozcan. Permitir la integración de los miembros al grupo.	<p>El facilitador da la indicación de que todos los participantes se coloquen de pie, formando un círculo.</p> <p>Pasos para seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) El conductor entrega a uno de los participantes la bola de cordel; éste tiene que decir su nombre, procedencia, algo que se le dé bien y algo que se le dé mal. 2) El que tiene la bola de cordel toma la punta de este y lanza la bola a otro compañero, quien a su vez debe presentarse de la misma manera. Luego, tomando el hilo, lanza la bola a otra persona del círculo. 3) La acción se repite hasta que todos los participantes quedan enlazados en una especie de tela de araña. 4) Una vez que todos se han presentado, quien se quedó con la bola debe regresarla a aquél que se la envió, repitiendo los datos por esa persona; este último hace lo mismo, de manera que la bola va recorriendo la misma trayectoria, pero en sentido inverso, hasta regresar al compañero que inicialmente la lanzó.
El Amigo Secreto	35'	Crear un clima de compañerismo e integración.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se le entrega a cada miembro un papel y se les pide que escriban en él su nombre y algunas características personales (cosas que le gusten, aspiraciones, etc.).

- 2) Una vez que todos hayan llenado su papelito se ponen estos en una bolsa o algo similar y se mezclan. Después, cada uno saca un papel al azar, sin mostrarlo a nadie; el nombre que está escrito corresponde al que va a ser su amigo secreto.
- 3) Este paso incluye la comunicación con el amigo secreto. En cada actividad de trabajo se le debe hacer llegar un mensaje de manera tal que la persona no pueda identificar quién se lo envía. Puede ser en forma de carta o nota, algún pequeño obsequio, o cualquier otra cosa que implique comunicación. La forma de hacer llegar el mensaje se deja a la elección de cada cual, por supuesto, nadie debe delatar quién es el amigo secreto de cada quién, aun cuando lo sepa.

En la última sesión de trabajo grupal se descubren las "amigos secretos". A la suerte, algún compañero dice quién cree que es su amigo secreto y porqué. Luego se descubre si acertó o no y el verdadero amigo secreto se manifiesta; luego le toca a este decir quién cree que sea su amigo secreto y se repite el procedimiento y así sucesivamente hasta que todos hayan encontrado el suyo.

AUTOCONOCIMIENTO

Conocimiento Personal en Relación con Otro	15'	Desarrollar la conciencia de uno mismo en relación con las demás personas.	<ol style="list-style-type: none"> 1) El conductor indica a los participantes que, en silencio, vayan formando subgrupos, que sea un número par de subgrupos, con personas hacia las que se sienten atraídos o experimentan mayor afinidad. 2) Durante unos cinco minutos cada subgrupo relata a otro subgrupo las razones de su mutua atracción, procurando especificar las bases sobre las que se asienta. 3) Pasado el tiempo, el conductor indica a los participantes que formen nuevos subgrupos, que también han de ser número par, y que, en silencio, se vayan uniendo ahora con personas con las que no creen tener afinidades sino ser muy diferentes. 4) Nuevamente cada uno de estos subgrupos relata a otro los motivos de las diferencias que ellos ven que existen entre ellos. 5) Pasado ese tiempo, el conductor indica que de nuevo se vayan uniendo en subgrupos, pares, con personas con las que no se sienten a gusto. 6) Igualmente, durante unos cinco minutos, cada subgrupo relata a otro las razones del disgusto en que se sienten unas personas con otras. 7) Se termina con una reunión general en la que se hacen comentarios sobre lo vivenciado en las diversas fases de este ejercicio.
Presentación Subjetiva	35'	Permitir que los miembros se conozcan.	<ol style="list-style-type: none"> 1) El conductor pide a los participantes que formen un círculo alrededor de un conjunto de fotografías, previamente colocadas de un modo arbitrario, de modo que todos los asistentes puedan observarlas. 2) Se da un tiempo razonable para que cada uno elija una fotografía, con la que más se identifique, de acuerdo con su personalidad, modo de vida, trabajo, gustos, que le recuerde alguna anécdota de su vida, etc.

		<p>Obtener elementos sobre los puntos de vista de los participantes acerca del mundo que les rodea.</p>	<p>3) Después que todos los participantes han escogido su fotografía, van presentándose uno a uno, mostrándola y explicando el motivo por el que escogió esa fotografía, cómo y porqué se identificó con ella.</p>
Gráfico de mi Vida	10'	<p>Representar gráficamente los hechos más importantes de la propia vida de cada uno.</p> <p>Representar gráficamente la situación en que cada participante se encuentra en el momento actual, en relación con la familia, el grupo, la sociedad, etc.</p>	<p>1) El conductor explica los objetivos del ejercicio. Distribuye, luego, una hoja en blanco a cada participante. Cada uno dibuja una línea graduada de 0 a 100 y señala en ella el lugar en que se encuentra en este momento en relación con la familia, con el grupo, con la sociedad, etc.</p> <p>2) Puede, también, cada participante expresar y dibujar prospectivas: es decir, cómo piensa que va a ser su vida de aquí a diez años, por ejemplo, en las diversas áreas.</p> <p>3) A continuación, cada uno irá exponiendo al grupo su gráfico y explicando los motivos de las posiciones que ha marcado.</p> <p>4) Se termina haciendo los comentarios, aclaraciones, testimonios e intercambios de ideas sobre la experiencia vivida.</p>
Estatus	30'	<p>Permite expresar la idea colectiva que un grupo tiene sobre un tema.</p>	<p>1) Se le da la instrucción al grupo de que debe elaborar una figura que exprese determinada idea, concepto, sentimiento, valoración, etc. Dicha figura se creará utilizando a una o varias personas que son colocadas en determinada posición, sin movimientos y sin palabras, pero con un nivel de expresión que transmita el mensaje.</p> <p>2) El conductor puede designar uno o dos miembros del grupo para que organicen la estatua. Todos los miembros pueden discutir durante algunos minutos y ponerse de acuerdo en las posiciones que cada uno debe asumir para formar la estatua que decidieron previamente.</p> <p>También el facilitador puede formar varios equipos y darle a cada uno la tarea de formar una estatua sobre un mismo tema, lo que permitirá contrastar imágenes y puntos de vista diferentes. A diferencia de las técnicas anteriores, las estatuas no necesitan de preparación anterior para realizarse, lo único que se necesita es tener elegido el tema.</p>

COMPRESIÓN DE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS

El Correo	15'	Para buscar la animación del grupo.	<ol style="list-style-type: none">1) Se forma un círculo con todas las sillas, una para cada participante, menos uno, quien se queda de pie parado en el centro del círculo e inicia el ejercicio.2) El participante del centro dice, por ejemplo: "traigo una carta para todos los compañeros que tienen bigotes; todos los compañeros que tengan bigotes deben cambiar de sitio. El que está en el centro trata de ocupar una silla. El que se queda sin sitio pasa al centro y hace lo mismo, inventando una característica nueva, por ejemplo: "traigo una carta para todos los que tienen zapatos negros", etc.
El Espejo: Ponerse en la Piel del Otro	30'	<p>Que las personas tomen conciencia de la dificultad existente en comprender a los demás.</p> <p>Mostrar cómo la falta de comunicación es, muchas veces, un problema de falta de comprensión.</p>	<ol style="list-style-type: none">1) El conductor explica lo que entendemos con la frase «ponerse en la piel del otro». ¿Cómo es el otro en sí mismo, cómo vive sus cosas, sus sentimientos?, etc. ¿Cómo comprender a los demás para comunicarnos mejor con ellos?, etc.2) Se forman subgrupos en parejas, para poder vivenciar mejor la situación de «espejo» con el compañero. Este ejercicio tiene tres fases:<ol style="list-style-type: none">1.a: El compañero A realiza una acción, real o figurada, como tomar un café, trabajar en su escritorio, escribir una carta, etc.; el compañero B le imitará en todos sus gestos, siguiendo su ritmo, sus emociones, etc. y procurará hacerlo con toda precisión.2.a: Se invierten los papeles. B realiza la acción y A le imita.3.a: Unos momentos de concentración de cada uno sobre su compañero. Luego, cada uno de ellos va a ser, al mismo tiempo, el que hace la acción y el espejo que imita los gestos del otro. Las dos personas hacen a la vez las dos cosas.3) Cada pareja comenta la experiencia que han vivido poniendo en común las siguientes observaciones:<ol style="list-style-type: none">a- su dificultad para estar atento todo el tiempo;b- su capacidad de concentración en el otro;c- cómo los gestos externos revelaban sus sensaciones y movimientos interiores;d- las diferencias entre tomar la iniciativa de una acción e imitarla.
Cosme y Damián se dan a Conocer	30'	Ayudar a los miembros de un grupo a conocerse con cierta	<ol style="list-style-type: none">1) El conductor forma binas, que durante unos diez minutos van a realizar un trabajo de mutuo conocimiento. En esta entrevista van a procurar conocerse el uno al otro, evitando los datos meramente demográficos (como lugar de nacimiento, etc.) o meramente funcionales (como el trabajo al que se dedican): se trata, por el contrario, de captar características personales de cada uno. Este ejercicio se orienta, también, a «saber

facilidad y de un modo que no les resulte amenazador.

Explorar los sentimientos que se originan al «ponerse en el lugar del otro».

Explorar las dimensiones de un breve encuentro.

Enfatizar la necesidad de saber escuchar cuidadosamente durante una conversación.

oír»; por eso conviene asegurarse de que uno está entendiendo bien, usando, por ejemplo, el ejercicio de repetición: «Entiendo que lo que me estás diciendo es...»

- 2) Al cabo de unos diez minutos, se forma todo el grupo grande y cada uno va presentando a su compañero de bina. El que hace la presentación está de pie detrás de la persona a la que está presentando y al hablar usa la primera persona, como si realmente fuera la misma persona la que se está presentando. El que está siendo presentado no puede intervenir mientras dura la presentación que hace el otro; podrá hacerlo al final del ejercicio.
- 3) Cuando termina esta presentación de todos, el conductor coordina una intervención general de todos, en la que cada cual puede puntualizar, pero, sobre todo, debe centrarse en manifestar lo que ha sentido durante el ejercicio.

Cualidades

15'

Concienciar a los miembros del grupo para que sepan observar las buenas cualidades de las otras personas.

Que las personas descubran cualidades hasta ahora ignoradas por ellas mismas.

El conductor comenzará diciendo que, en la vida diaria, las más de las veces las personas observamos más los defectos que las cualidades de los demás. Ahora todos van a tener la oportunidad de realzar una cualidad de los compañeros.

- 1) El conductor distribuye una papeleta a cada uno. Y cada cual escribe en ella la cualidad que, a su parecer, caracteriza mejor a su compañero de la derecha.
- 2) La papeleta deberá ser completamente anónima, sin ninguna identificación. Por ello, no deberá constar el nombre de la persona de la derecha, ni se deberá firmar.
- 3) Luego, el conductor pide a todos que doblen la papeleta; se recogen y las redistribuye.
- 4) Hecha la redistribución, comenzando por la derecha del conductor, uno a uno irá leyendo en voz alta la cualidad que consta en la papeleta, y la irá asignando, el que la lee, a la persona del grupo a la que, a su entender, se ajusta mejor esa cualidad. Sólo podrá asignársela a una persona. Y deberá manifestar muy brevemente por qué ve él que esa cualidad caracteriza a esa persona.
- 5) Puede suceder que una misma persona del grupo sea señalada más de una vez como portadora de cualidades; por eso, al final, cada uno dirá públicamente la cualidad que él asignó a la persona de su derecha.
- 6) Al final, el conductor pide a los participantes que den sus testimonios sobre lo vivenciado en toda la marcha del ejercicio.

EXPRESIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL

Ejemplo Básico	15'	Reducir los niveles de ansiedad en un grupo. Provocar un ambiente más relajado en el grupo.	<ol style="list-style-type: none">1) El conductor comenzará a decir en un tono de voz suave y monótono y con un ritmo suave: "Aflojen los músculos del brazo izquierdo, los músculos del brazo izquierdo comienzan a relajarse poco a poco, se tornan blandos, flojos, suaves, sueltos, relajados... poco a poco se van tornando pesados cada vez más pesados... el brazo izquierdo se torna pesado... pesa... pesa más... y más...y más. 2) Cuando el coordinador observe que los miembros del grupo se han concentrado y comienzan a relajar el brazo izquierdo, pasa al brazo derecho, repitiendo las mismas palabras, y así sucesivamente para cada pierna, el tronco, etc. 3) Continúa diciendo: "Todos los músculos del cuerpo están relajados, flojos, los brazos...las piernas...el cuello...los hombros...la espalda...el tronco...el abdomen... Se sienten relajados, tranquilos, agradablemente relajados y tranquilos, cada vez más relajados y tranquilos... Los brazos se van tornando calientes, cada vez más calientes, agradablemente calientes, se tornan pesados, cada vez más pesados... esta sensación de calor y peso se va transmitiendo a las piernas, las piernas se van tornando calientes y pesadas, cada vez más calientes y pesadas, cada vez se sienten más tranquilos, más suaves, agradablemente relajados. 4) Una vez lograda la relajación, el facilitador dirá: "En la medida en que cuente hasta tres, sus músculos se irán recuperando poco a poco, abrirán los ojos y seguirán tranquilos y relajados. Uno, dos y tres.
Ejercicio de Confianza	30'	Acercar el proceso de conocimiento mutuo en el grupo. Estudiar las experiencias del propio descubrimiento. Desarrollar la autenticidad en el grupo. Dar a todos la oportunidad de hablar y de escuchar.	<ol style="list-style-type: none">1) El conductor hace una breve introducción hablando sobre el descubrimiento personal y la importancia de este ejercicio para ello.2) Distribuye una papeleta a cada participante.3) Uno a uno, todos leen la pregunta de su papeleta y van respondiéndola con toda sinceridad.4) Al terminar de hacerlo, se tiene un debate abierto sobre el ejercicio realizado. <p>Posibles preguntas para este ejercicio:</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál es tu «hobby» preferido? ¿Cómo empleas tu tiempo libre?2. ¿Qué importancia tiene la religión en tu vida?3. ¿Qué es lo que menos te gusta?4. ¿Qué te parece el divorcio?5. ¿Qué emoción tienes más dificultad en controlar?6. ¿Qué persona del grupo te resulta más atractiva?7. ¿Qué comida es la que menos te gusta?

8. ¿Qué rasgo de tu personalidad te define mejor?
9. ¿Cuál es ahora tu mayor problema?
10. En tu infancia, ¿cuáles fueron los mayores castigos o críticas que recibiste?
11. Cuando eras estudiante, ¿en qué actividades participaste?
12. ¿Cuáles son tus mayores recelos respecto a este grupo?
13. ¿Qué queja tienes respecto a tu vivencia grupal?
14. ¿Te gusta tu nombre?
15. ¿A quién del grupo escoges como líder?
16. ¿A quién escoges para ir con él de vacaciones?
17. ¿Prefieres vivir en un piso o en una casa de campo?
18. ¿Qué país te gustaría visitar especialmente?
19. ¿Cuáles son algunas de las causas de la falta de relación entre algunos padres e hijos?
20. Si fueras presidente del Gobierno, ¿cuál sería tu meta prioritaria?

Ejercicio de Analogía	20'	<p>Ayudar a penetrar en el mundo interior de una persona.</p> <p>Estimular pensamientos analógicos y asociativos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) El conductor orientará al grupo explicando cómo el proceso de educación creativa o autorrealización comprende la asociación y combinación de los elementos de la experiencia de maneras nuevas y diferentes. Las asociaciones pueden hacerse en términos de información, de sensaciones o de sentimientos. Todo ello es importante para la actividad creativa. El ejercicio de analogía ayuda a las personas a ejercitarse en el desarrollo y uso más productivo de sus capacidades asociativas. 2) Luego, el conductor pide a los participantes que expresen sus reacciones en términos analógicos, escogiendo a una persona que sea bien conocida de todos. 3) Para facilitar las conexiones, el conductor puede formular interrogantes como: «¿A qué se parece?», «¿Qué te recuerda?» Y luego, preguntas como éstas: «Si esta persona fuera un color, ¿cuál sería?», o «¿qué clase de comida?», «¿qué país?», «¿qué animal?», «¿qué parte del cuerpo?», «¿qué olor?», etc. 4) El conductor indicará que, en cada caso, la respuesta intente expresar la esencia del asunto y no detalles concretos. Por ejemplo, si quiere expresar los rasgos de carácter de una persona muy comedida, asociarlo a un «puré de patatas sin sal». 5) Este ejercicio podrá variar, incluyendo la analogía directa para expresar los sentimientos. Por ejemplo, expresar sentimientos acerca de los miembros del grupo en términos de cosas ordinarias o colores o en términos de cómo le gustaría a uno entrar en contacto con esa persona. 6) Termina el ejercicio con una verbalización en que se pone en común, detalladamente, lo vivenciado.
Juego de los Voluntarios	20'	Remover bloqueos emocionales.	<ol style="list-style-type: none"> 1) El conductor explica cómo los elementos psicológicos que contribuyen a crear un conflicto en alguien pueden ser representados. A continuación, y para mostrar un método de aumentar el conocimiento interno en un grupo relativamente amplio, solicita voluntarios para participar en una experiencia.

Desarrollar la toma de conciencia sobre uno mismo y sus propios sentimientos.

Desarrollar la sensibilidad y la percepción de otras personas y del mundo circundante.

- 2) Luego, interrumpiéndose, y para ayudar a los participantes a comprender los sentimientos que les llevan a la decisión de presentarse o no como voluntarios, el conductor dirá lo siguiente: «En realidad no quiero voluntarios. Lo que quiero es que vosotros os fijéis en la experiencia que acabáis de vivenciar: la de tener que decidir si os presentáis voluntarios o no. Imaginaos dos personas dentro de vuestra cabeza: una os dice que os presentéis y la otra que no. Visualice cada uno la conversación entre esas dos personas, en la que intentan convencerse mutuamente, hasta que una de ellas gana la partida».
- 3) Terminada esa discusión, el conductor manda que confronten a esas dos personas no-verbalmente y vean lo que acontece, cerrando para ello los ojos durante dos o tres minutos e imaginando esa confrontación.
- 4) Los participantes relatarán, después, sus visualizaciones. A petición del conductor, todos procurarán describir cómo eran las dos personas, cómo se hacían oír, su porte, lo que decían, dónde estaban, quién ganó, etc.
- 5) Las historias individuales esclarecen, generalmente, las consideraciones que entran en conflicto y el proceso de tomar la decisión de presentarse o no.

HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La Tempestad de las Ideas

60'

Aportar gran número de ideas o soluciones acerca de un problema evitando críticas o valoraciones hasta el momento oportuno.

- 1) El conductor puede poner un ejemplo práctico, breve. Forma luego subgrupos de unas seis personas. Cada subgrupo nombra un secretario que irá anotando todo.

Presentar los resultados de una sesión de este tipo y las ventajas que puede aportar.

Ejercicio de Examen Personal

30'

Tomar conciencia de las estrategias que usamos en las situaciones de conflicto.

Examinar los métodos que usamos para resolver los conflictos.

- 1) El conductor explica que van a hacer un ejercicio de imaginación para poder examinar sus estrategias en la solución de los conflictos individuales. Durante unos cinco minutos, el conductor conducirá al grupo a través de la fantasía imaginativa siguiente:
- 2) Indica que adopten todos una postura confortable que cierren los ojos y procuren concentrarse, olvidándose de todo lo demás y relajándose todo lo que puedan.
- 3) El conductor comienza diciendo: «Estamos ahora todos andando por la calle; de repente vemos que a cierta distancia se acerca hacia nosotros una persona que es familiar a cada uno de nosotros, la reconocemos.
- 4) Es una persona con la que estoy en conflicto. Caigo en la cuenta de que tengo que decidir rápidamente cómo afrontar este encuentro. A medida que se me acerca la persona, una infinidad de alternativas pasan por mi cabeza. Tengo que decidir ahora mismo, qué voy a hacer y cómo voy a orientar el encuentro». El

Introducir estrategias negociadoras y aprender habilidades para negociar.

conductor se detiene. Espera un poco. Y sigue: «Ya ha pasado la persona. ¿Cómo te sientes? ¿Qué nivel de satisfacción sientes en este momento?»

- 5) El conductor pide a todos que vuelvan a la realidad, que abran los ojos, etc.
- 6) Durante unos cinco minutos, todos responderán por escrito a estas preguntas:
¿En qué alternativas pensé sobre todo?
¿Qué alternativa elegí?
¿Qué nivel de satisfacción sentí al final?
- 7) Cada participante comenta, ahora, con otros dos compañeros, las respuestas que han dado y uno de ellos se encarga de hacer una síntesis escrita de lo que se diga.
- 8) Se tiene, luego, un debate en plenario partiendo de la exposición de las síntesis realizadas. En general se observa que las estrategias más empleadas son: evitar, aplazar y enfrentar los conflictos.
- 9) Se termina con una exposición, de cada participante, de sus reacciones ante el ejercicio realizado. El conductor hace un comentario al problema de los conflictos, para el que se puede apoyar en el texto siguiente:

Estrategias para la solución de conflictos:

El conflicto es una realidad de todos los días en las personas. En casa, en el trabajo, etc., las necesidades y los valores de las personas chocan constantemente con los de otras personas. Hay conflictos pequeños y relativamente fáciles de superar. Otros son mayores y requieren alguna estrategia para darles una solución satisfactoria, pues de lo contrario, crean tensiones constantes y enemistades.

La habilidad para solucionar satisfactoriamente los conflictos es probablemente una de las más importantes cualidades que una persona puede tener, al menos en la perspectiva de sus relaciones sociales. En nuestra sociedad tenemos pocas oportunidades para educarnos en esto. Como todas las habilidades, también ésta se compone de una infinidad de subhabilidades, que cada una tiene su entidad propia pero que son interdependientes. Necesitamos asimilar esas habilidades tanto a nivel cognoscitivo como a nivel de comportamiento.

Los niños solucionan sus conflictos con estrategias propias. Pero no siempre solucionan los conflictos satisfactoriamente; aun así, ellos las siguen usando porque no reflexionan ni están aclarados sobre la existencia de otras alternativas.

La solución de los conflictos se produce por tres tipos de estrategias: evitándolos, aplazándolos y afrontándolos. Evitar y enfrentar son estrategias diametralmente opuestas. Hay personas que procuran evitar las situaciones conflictivas y otras que procuran huir de determinados tipos de conflicto. Intentan reprimir reacciones

emocionales, ir por otros caminos e incluso abandonan completamente la situación. Eso ocurre o porque esas personas no saben enfrentar satisfactoriamente esas situaciones o porque no tienen habilidades para negociarlas satisfactoriamente.

Aunque las estrategias de evitar tienen cierto valor cuando es posible la fuga, generalmente no proporcionan a la persona que las usa un alto nivel de satisfacción. Tienen a dejar dudas y miedos para cuando se encuentren el mismo tipo de situaciones en el futuro, y también sobre los propios valores

de coraje y capacidad para afrontar las cosas de la vida. La segunda táctica consiste esencialmente en dar largas, dejando que la situación se enfríe, al menos temporalmente; el asunto de que se trata no queda nada claro y no hay muchas probabilidades de que se llegue nunca a enfrentarlo. Lo mismo que en el caso anterior, tampoco esta estrategia produce satisfacción y da inseguridad para el futuro, cosas que dejan preocupada a la persona.

La tercera estrategia lleva consigo enfrentar y confrontar las situaciones y las personas que están en conflicto. La confrontación puede subdividirse, a su vez, en estrategias de poder y de negociación. Las de poder, incluyen el uso de la fuerza física y de otro tipo de castigos, venganzas, etc.

Esas tácticas son muchas veces eficientes. Cuando se usan, casi siempre hay un vencedor y un vencido. Por desgracia para el vencido muchas veces el conflicto vuelve a surgir. Hostilidad, angustias e incluso heridas físicas son casi siempre las consecuencias de las tácticas protagonizadas por la estrategia del poder.

Usando la estrategia de la negociación, ambas partes del conflicto pueden ganar. El objetivo de la negociación consiste en resolver el conflicto con un compromiso o solución que satisfaga a los que se han visto envueltos en el conflicto. Todo indica que el uso de la estrategia de la negociación es que mayor cantidad de consecuencias positivas lleva consigo, o al menos el que menos consecuencias negativas tiene.

Pero las buenas negociaciones requieren otras habilidades que hay que aprender y practicar. Como, por ejemplo, la habilidad de saber determinar y concretar la naturaleza del conflicto, la eficiencia en mostrar el deseo de negociar, la claridad para señalar cuáles son los puntos claves a negociar sin meterse en otros aspectos que pueden enconar más las cosas, la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, y el saber usar el proceso de solución del problema mediante decisiones consensuadas.

AUTOESTIMA

Como Yo Solo Hay
Uno

60'

Dar y Recibir Afecto

30'

Vivenciar los problemas relacionados con dar y recibir afecto.

- 1) El conductor presenta el ejercicio, indicando cómo para la mayoría de las personas tanto dar como recibir afecto son cuestiones difíciles. Para ayudarnos a experimentar esas dificultades vamos a usar un método llamado «bombardeo intenso».
- 2) Las personas del grupo dirán a una persona que se ha elegido para que sea el foco de atención, todos los sentimientos positivos que sienten por ella. Ella sólo oye.
- 3) La intensidad de la experiencia puede variar usando algunas modificaciones. Seguramente la más simple es hacer que la persona foco de atención no esté en el centro del círculo, sino separada, un poco lejos, y de espaldas al grupo, mientras escucha lo que se le dice; o quedarse en el grupo, pero no en el centro sino en un sitio cualquiera, como una más.
- 4) El impacto es mucho más fuerte si cada uno de los que van hablando se coloca al hacerlo delante de la persona, cara a cara con él, y le da la mano o le agarra el brazo y le mira a los ojos...
- 5) Al final se hace intercambio de comentarios sobre lo vivenciado y experimentado.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS NORMAS SOCIALES

El Pueblo Manda

15'

Para animar al grupo y contribuir a su concentración.

- 1) El conductor explica que se van a dar diferentes órdenes que, para que sean cumplidas, se debe haber dicho antes la siguiente consigna: "El pueblo manda", por ejemplo: "EL pueblo manda se pongan de pie". Sólo cuando diga la consigna la orden puede realizarse. Se pierde si no se cumple la orden o cuando se obedece sin haber dicho previamente la consigna.
- 2) Se pasa entonces a dar las distintas órdenes. De vez en cuando, el facilitador incluirá órdenes con una consigna distinta, pero algo semejante a la real; por ejemplo, "el pueblo dice que se pongan de pie".
- 3) Las órdenes se darán lo más rápidamente posible, para que el ejercicio sea ágil.

La Dificultad del
Consenso

30'

Esclarecer valores y conceptos morales.

Provocar un ejercicio de consenso para mostrar su dificultad, principalmente cuando son valores y conceptos morales los que están en juego.

- 1) El conductor explica los objetivos del ejercicio.
- 2) Distribuye una copia del texto a cada uno para que cada cual haga su opción personal escogiendo a las seis personas de su preferencia.
- 3) Se organizan, luego, subgrupos de cinco personas para que realicen su opción de grupo trabajando por llegar al consenso en su decisión.
- 4) Se forma de nuevo el grupo grande y cada subgrupo relata el resultado de su decisión.
- 5) Se puede intentar llegar al consenso entre las opciones hechas por cada subgrupo.
- 6) Se sigue un debate sobre la experiencia vivida.

Anejo: El refugio subterráneo

Imaginad que nuestra ciudad está amenazada de bombardeo. Se aproxima un hombre y os pide una decisión inmediata. Hay un refugio subterráneo que sólo puede cobijar a seis personas. Hay doce que quieren entrar en él. Estas son las características de esas doce personas. Haz tu elección y quédate sólo con seis.

- Un violinista de 40 años, drogadicto.
 - Un abogado de 25 años.
 - La mujer de ese abogado, de 24 años, que acaba de salir del manicomio.
- Ambos quieren estar juntos en el refugio o fuera de él.
- Un sacerdote de 75 años.
 - Una prostituta de 35 años.
 - Un ateo de 20 años, autor de varios asesinatos.
 - Una universitaria, que tiene voto de castidad.
 - Un físico de 28 años, que sólo acepta entrar en el refugio si puede llevar consigo su pistola.
 - Un orador fanático, de 21 años.
 - Una muchacha de 12 años, retrasada mental.
 - Un homosexual, de 47 años.
 - Una mujer de 32 años, con dificultades psíquicas y que sufre ataques epilépticos.

Prueba de Resistencia Ante la Presión Social	30'	Crear en la persona la capacidad, el equilibrio y la madurez suficientes para aceptar críticas, superar situaciones cerradas, pesimismo, desánimos, censuras sociales y demás cosas de este tipo.	Este ejercicio es fuerte y sólo se debe hacer cuando el grupo haya alcanzado un determinado grado de compenetración, aceptación mutua y cuando todos acepten hacerlo. 1) Dos o tres participantes, voluntarios, o escogidos por el grupo, van de uno en uno ante cada participante y le van diciendo todo lo que creen saber de él, sus aspectos positivos y negativos, sus reticencias ante él. 2) Si hay tiempo y verdadero deseo en los participantes, es óptimo que todos lo hagan y construyan así, juntos, tantas fotos de cada uno de ellos cuantos sean los participantes. 3) Este ejercicio admite, entre otras, la siguiente variación: el conductor pide que cada participante aporte los aspectos positivos, negativos y las reticencias de su compañero de la derecha. 4) Al final, se hace un resumen y se organiza una rueda de comentarios y vivencias tenidas en el ejercicio.
Restablecimiento de la Confianza	15'	Mejorar la confianza mutua. Restablecer la confianza.	Se trata de un ejercicio no-verbal, que es muy útil si se hace con seriedad. 1) El conductor explica los objetivos del ejercicio y la técnica que tiene: una persona irá conduciendo a otra a través de obstáculos. 2) Se forman las binas. A una de las personas se le tapan los ojos con una venda.

- 3) El que conduce al «ciego» coloca su mano en el hombro del otro y
 1. le va conduciendo en silencio, entre los obstáculos que hay por la sala.
- 4) Especialmente el «ciego» debe prestar mucha atención a las reacciones y sensaciones que va teniendo.
- 5) Luego, se intercambian los papeles en la bina y se repite el ejercicio. Se puede cambiar el lugar o forma de los obstáculos.
- 6) Cuando se termina, se tiene un tiempo amplio para intercambiar ideas sobre la experiencia vivida. Cada uno expresará sus reacciones y sensaciones, procurando responder a las siguientes preguntas:

¿Qué impresión me hizo el tener que ser conducido? ¿Opuse resistencia a mi compañero? ¿Iba confiado o desconfiado? ¿Cómo experimenté las reacciones que pude captar en mi compañero? ¿Cómo me sentía? Se ponen, también, en común los sentimientos que ha producido la experiencia: ¿Esta experiencia va a ayudarme a mejorar mis relaciones? Cada uno relaciona, también, estos sentimientos con su proceso de comunicación con sus compañeros, y hace alguna relación de lo vivido con el proceso de comunicación y con el modo de relación que tiene con las personas. ¿Necesitas mejorar tu confianza en los demás? ¿Qué te ha parecido lo mejor de este ejercicio?

DOMINAR LAS HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS

Perdón, lo Siento	60'		
Técnica no Verbal de Control y Mando	40'	Experimentar sentimientos de dominio o sumisión.	<ol style="list-style-type: none"> 1) El conductor ordena que una o dos personas del grupo se pongan en pie encima de un pupitre y que en esa posición continúen participando en las actividades ordinarias que esté haciendo el grupo. 2) Es importante señalar que esas personas deben hacer lo mandado sin mayores explicaciones. 3) Pasados cinco minutos más o menos, el conductor podrá solicitar la reacción de los demás para observar si, de hecho, han tenido la impresión de subordinación y notar, también, cómo esas simples modificaciones espaciales hacen aflorar nítidas sensaciones de comodidad o incomodidad, de aliento o desaliento, etc. 4) El ejercicio puede hacerse, también, poniendo simplemente a una persona en pie mientras todos los demás siguen sentados y con otras variantes de posturas o situaciones.

COMUNICACIÓN

Aprendo a Describir	40'		
Trabajo en Equipo	30'	Mostrar la eficiencia del trabajo en equipo.	<ol style="list-style-type: none"> 1) La tarea del grupo consiste en encontrar un método de trabajo que resuelva con la máxima rapidez el problema que propone el texto «Avenida complicada». 2) El conductor forma subgrupos de cinco a siete personas y entrega a cada participante una copia del texto.

- 3) Cada subgrupo intenta solucionar el problema del texto, participando todos, poniéndose de acuerdo en el método, aportando sus pistas...
- 4) Siguiendo las informaciones del texto, la solución final deberá presentar cada una de las cinco casas con sus características de color, su propietario, su coche, su bebida preferida y su animal doméstico.
- 5) Ganará el subgrupo que primero presente la solución del problema.
- 6) Al final, cada subgrupo hace una evaluación sobre la participación de cada uno, y del conjunto, en la tarea que han realizado.
- 7) El conductor podrá reunir a todo el grupo grande para hacer con todos comentarios y aportaciones a lo vivido.

Anejo: «La avenida complicada»

La tarea del grupo consiste en encontrar un método de trabajo que pueda resolver lo más rápidamente posible el problema que el texto siguiente nos presenta.

En esta «Avenida complicada» hay cinco casas numeradas: 801, 803, 805, 807 y 809, de izquierda a derecha. Cada casa se caracteriza por un color diferente, por un coche cada uno de una marca, por una bebida preferida y por un animal doméstico distinto en cada casa. Las informaciones que posibilitan la solución son:

- Las cinco casas están localizadas en la misma avenida y en la misma acera.
- El mejicano vive en la casa roja.
- El peruano tiene un coche Mercedes.
- El argentino tiene un cachorro.
- El chileno bebe Coca-Cola.
- Los conejos están a la misma distancia del Cadillac que de la cerveza.
- El gato no bebe café ni habita en la casa azul.
- En la casa verde se bebe Whisky.
- La vaca es vecina de la casa donde se bebe Coca-Cola.
- La casa verde tiene como vecina a su derecha la casa gris.
- El peruano y el argentino son vecinos.
- El propietario del Volkswagen cría conejos.
- El Chevrolet pertenece a la casa roja.
- Se bebe Pepsi-Cola en la casa tercera.
- El brasileño es vecino de la casa azul.
- El propietario del Ford bebe cerveza.
- El propietario de la vaca es vecino del dueño del Cadillac.

— El propietario del Chevrolet es vecino del dueño del caballo.

TOMA DE DECISIONES

Ejercicio de
Consenso

40'

Ensayar una decisión por
consenso.

Desarrollar en los participantes
la capacidad de participación en
la discusión grupal.

- 1) Cada participante recibe una copia del texto y toma su decisión personal empleando en ello unos cinco minutos.
- 2) Se organizan los subgrupos de cinco a siete personas.
- 3) Se da a cada subgrupo otra copia del texto en la que pondrán el orden preferencial del grupo.
- 4) Cada participante procurará defender su punto de vista argumentando con las razones que a él le llevaron a establecer su propio orden preferencial cuando tomó su decisión individual.
- 5) Terminada la tarea de grupo, se organiza una reunión con todos para comentarios y apreciaciones.

Anejo: Historia de Marlene

El ejercicio que vamos a hacer es un ensayo de consenso. La conclusión unánime es casi imposible. Es preciso, pues, que los participantes sepan considerar la subjetividad de cada uno para que la decisión pueda llegar a producirse.

El texto que vamos a dar narra la historia de una joven en la que cinco personas entran en juego. A ti te toca establecer un orden de preferencia o de simpatía para con esas cinco personas. En una primera fase cada uno indicará su grado de simpatía para con cada uno de los cinco personajes, colocándolos en orden de uno a cinco, dando el 1 al más simpático para él, el 2 al segundo, etc., hasta el 5 al menos simpático para él.

A continuación, cada uno dará las razones de sus preferencias y teniendo en cuenta todas esas informaciones se procede a hacer un orden que sea consensuado por todo el grupo.

La historia de Marlene:

Los personajes son: Marlene, un barquero, un eremita, Pedro y Pablo. Marlene, Pedro y Pablo son amigos de infancia. Se conocen desde hace mucho. Pablo se quiso casar con Marlene, pero ella le rehusó alegando que estaba enamorada de Pedro. Cierta día Marlene decide visitar a Pedro, que vive al otro lado del río. Al llegar al río, Marlene pide a un barquero que la pase al otro lado y el barquero le dice que él se dedica a eso, que es su forma de vida y el pan de cada día y que, por tanto, tiene que pagar por ello. Marlene no tiene ni una perra, y le explica al barquero su situación, su gran deseo de verse con Pedro; le ruega, por favor, que la pase al otro lado. El barquero acepta si ella le entrega el abrigo. Marlene duda y decide ir a consultar a un ermitaño que está por allí; le cuenta todo y le pide su consejo. El ermitaño le dice que la comprende muy bien, pero que en ese momento no puede darle consejo alguno, ni siquiera dialogar con ella sobre el asunto; le dice que decida

por su cuenta. Marlene vuelve al río, acepta lo que la pide el barquero, atraviesa el río, va a casa de Pedro y pasa con él tres días muy felices. La mañana del cuarto día, Pedro recibe un telegrama en el que se le oferta un empleo muy bien remunerado en el extranjero: es lo que él había ansiado desde siempre. Da la noticia a Marlene y la abandona en aquel mismo momento. Marlene cae en profunda tristeza y decide darse un paseo. Se encuentra con Pablo y le cuenta la razón de su tristeza. Al cabo de un rato, Marlene le dice a Pablo: «Recuerdas que hace tiempo me dijiste que querías casarte conmigo; yo te rechacé porque no me sentía enamorada de ti; pero ahora pienso que sí lo estoy y quiero casarme contigo». Pablo le responde: «Es demasiado tarde. No me interesa ya. No quiero restos del otro».

Mi orden de preferencia es:

En primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, en cuarto lugar, en quinto lugar.

Historia de “La Máquina de Escribir”

50’

Mostrar que la búsqueda de consenso mejora la decisión.

Explorar el impacto que las suposiciones tienen sobre la decisión.

- 1) El conductor distribuye a cada participante una copia de «La máquina registradora». Durante unos minutos cada uno lee y contesta las afirmaciones según las considere verdaderas, falsas o desconocidas.
- 2) A continuación, se forman subgrupos de cinco a siete personas y se da a cada uno de ellos otra copia del texto. Deben hacer un trabajo de consenso grupal durante unos diez o quince minutos y contestar grupalmente a las cuestiones con la apreciación de verdadera, falsa, desconocida.
- 3) El conductor enuncia las respuestas que son correctas: (la 3 es falsa, la 6 verdadera y las demás son desconocidas).
- 4) Al final se tiene una puesta en común sobre lo vivido al realizar este ejercicio centrándose, sobre todo, en examinar y comentar el impacto que las suposiciones tienen sobre las decisiones y sobre los valores del grupo.

Texto: «La máquina registradora»

La historia:

Un comerciante acaba de encender la luz de su tienda de calzados cuando aparece un hombre pidiendo dinero. El propietario abre una máquina registradora. El contenido de la máquina registradora es retirado y el hombre sale corriendo. Inmediatamente se avisa a un miembro de la policía.

Afirmaciones acerca de la historia:

1. En cuanto el propietario encendió la luz de su tienda de calzado, llegó un hombre ¿V F?
2. El ladrón fue un hombre ¿V F?

3. El hombre no pidió dinero ¿V F?
4. El que abrió la máquina registradora fue el propietario ¿V F?
5. El propietario de la tienda de calzado retiró el contenido de la máquina registradora y salió corriendo. ¿V F?
6. Alguien abrió la máquina registradora V F?
7. Cuando el que pidió dinero se hizo con lo que había en la máquina registradora, salió corriendo ¿V F?
8. Aunque había dinero en la máquina registradora la historia no dice qué cantidad ¿V F?
9. El ladrón pidió dinero al propietario ¿V F?
10. La historia contiene una serie de acontecimientos que envuelven a tres personas: un propietario, un hombre que pidió dinero y un miembro de la policía. ¿V F?
11. Los siguientes acontecimientos de la historia son verdaderos: alguien pidió dinero — una máquina registradora fue abierta — su dinero fue retirado y un hombre salió corriendo de la tienda ¿V F?

BUSCAR AYUDA Y RECURSOS

Ejercicio de Salida	15'	Aliviar el excesivo control interno de un grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1) El conductor señala a las seis o siete personas que van a ser el grupo de actuantes; se ponen en pie, en el centro del grupo, formando entre ellas un círculo apretado entrelazando sus brazos. 2) El conductor señala a una persona, entre las que estén más inhibidas, y ésta se coloca de pie dentro del círculo formado por los actuantes. Intenta salir del círculo de la forma que sea, por arriba, por abajo o rompiendo la cadena de los brazos. 3) Los del círculo ponen el máximo empeño en mantenerla dentro y en no dejarla salir. 4) El ejercicio se puede hacer varias veces con distintas personas tanto en el círculo como en el intento de salir. 5) Al final se tiene un plenario, con los que han actuado y con todos los observadores, con comentarios sobre lo vivido en este ejercicio.
El Trueque de un Secreto	45'	Liberar de sus inhibiciones a las personas constreñidas. Crear mayor capacidad de empatía entre distintos participantes de un grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1) El conductor distribuye una papeleta a cada uno. 2) Los participantes deberán escribir en la papeleta la dificultad que encuentran en la relación y que no les agrada exponer oralmente en público. 3) El conductor recomienda que disimulen la letra para que no se sepa quién es el autor. 4) Todos doblan la papeleta de forma idéntica, y una vez recogidas se mezclan y se distribuye una papeleta doblada a cada uno de los participantes. 5) El conductor pide que cada uno asuma el problema que ha aparecido en la papeleta que le ha tocado y que lo haga como si él mismo fuera el autor, esforzándose por comprenderlo. 6) Cada uno lee en voz alta el problema utilizando la primera persona «yo» y haciendo las adaptaciones necesarias, aporta su solución. 7) Al explicar el problema a los otros, cada uno deberá procurar personalizarlo, hacerlo vivir... 8) No se permite debate ni preguntas durante la exposición.

9) Al final, el conductor podrá dirigir el debate sobre las reacciones, formulando las preguntas siguientes:

- ¿Cómo te sentiste al describir tu problema?
- ¿Cómo te sentiste al exponer el problema del otro?
- ¿Cómo te sentiste cuando el otro relataba tu problema?
- A tu parecer, ¿comprendió el otro bien tu problema?
- ¿Consiguió ponerse en tu situación?
- ¿Crees que tú llegaste a comprender el problema del otro?
- ¿Cómo te sentiste en relación con los demás miembros del grupo?
- Como consecuencia de este ejercicio, ¿crees que vas a cambiar tus sentimientos en relación con los otros?

10) El conductor da las reglas del ejercicio. No se pueden hacer críticas en todo el ejercicio sobre lo que cada cual diga; cuanto más extremosa sea la idea, tanto mejor, pues lo que se busca es el gran número de ideas que tengan, desde luego, cierta coherencia y viabilidad.

1.a Fase: El conductor presenta el problema a resolver. Por ejemplo: ha naufragado un barco y un superviviente alcanza una isla desierta. ¿Qué puede hacer para sobrevivir y ponerse a salvo? El grupo dispondrá de quince minutos para aportar ideas.

2.a Fase: Terminado ese tiempo, el conductor avisa que comienza la valoración de las ideas y la selección de las mejores; la crítica sigue prohibida.

3.a Fase: En caso de haber subgrupos, el conductor pide que entre todos organicen una lista única de las mejores ideas.

4.a Fase: En reunión conjunta, se lee la lista y se forma una pirámide cuya base serán las ideas más válidas.

Remover Obstáculos

30'

Ubicar los problemas al interior del grupo, o sea, que el grupo interiorice sus problemas.

Permite hacer una mejor planificación del trabajo, al ver con qué elementos se cuenta y

1) Basándose en la realidad concreta de un grupo, (sus problemas, planes de trabajo, integrantes, etc.), se prepara el material que apoye la identificación de los problemas.

Ejemplo: en esta hoja están las actividades y metas que nos habíamos propuesto, veamos qué hemos logrado realizar hasta ahora:

- No hemos logrado realizar todas las actividades planificadas, por ejemplo, no hicimos el campismo.
- La asistencia a clases ha tenido dificultades.
- Existen aún estudiantes evaluados de insuficiente.

qué dificultades hay que enfrentar.

- 2) Se prepara de antemano una serie de preguntas básicas que permitan ubicar los "obstáculos" que ha habido para realizar el plan de trabajo o funcionamiento del grupo. Y ya sea de forma individual o en grupo (según el número de participantes y el tiempo) se deben responder de forma honesta y crítica.

Ejemplo: ¿Qué defectos personales obstaculizan el logro de las metas?

¿Qué obstáculos vemos en el interior del grupo que impiden la realización de los programas que tenemos?

- 3) Los grupos o personas escriben en las tarjetas sus opiniones (una opinión por tarjeta), ejemplo: un defecto personal, siendo honesto, es que soy un poco indisciplinado.
- 4) Se hace una clasificación de las tarjetas empezando por la primera pregunta y así sucesivamente.
- 5) Una vez clasificada una pregunta, se ve cuál es el obstáculo central, lo mismo se hace con las siguientes.

Ejemplo: El obstáculo central que encontramos en los defectos personales es la irresponsabilidad.

- 6) Luego de la clasificación se pasa, utilizando la misma mecánica a sugerir posibles soluciones a los obstáculos centrales.

Ejemplo: ¿Qué podríamos hacer frente al problema de la falta de responsabilidad?

CIERRE

Esto Me Recuerda	30'	Para animar al grupo y ayudar a su concentración.	<ol style="list-style-type: none">1) Todos los participantes se sientan en círculo. Uno de los participantes recuerda alguna cosa en voz alta.2) Comenzando por la derecha (o por la izquierda), el resto de los participantes manifiesta en voz alta lo que a cada uno de ellos eso les hace recordar espontáneamente.3) Quien tarde más de cuatro segundos en responder, da una prenda o sale del ejercicio.
Juego de los Voluntarios	20'	Remover bloqueos emocionales. Desarrollar la toma de conciencia sobre uno mismo y sus propios sentimientos.	<ol style="list-style-type: none">1) El conductor explica cómo los elementos psicológicos que contribuyen a crear un conflicto en alguien pueden ser representados. A continuación, y para mostrar un método de aumentar el conocimiento interno en un grupo relativamente amplio, solicita voluntarios para participar en una experiencia.2) Luego, interrumpiéndose, y para ayudar a los participantes a comprender los sentimientos que les llevan a la decisión de presentarse o no como voluntarios, el conductor dirá lo siguiente: «En realidad no quiero voluntarios. Lo que quiero es que vosotros os fijéis en la experiencia que acabáis de vivenciar: la de tener que decidir si os presentáis voluntarios o no. Imaginaos dos personas dentro de vuestra cabeza: una os dice que os presentéis y la otra que no. Visualice cada uno la conversación entre esas dos personas, en la que intentan convencerse mutuamente, hasta que una de ellas gana la partida».

Desarrollar la sensibilidad y la percepción de otras personas y del mundo circundante.

- 3) Terminada esa discusión, el conductor manda que confronten a esas dos personas no-verbalmente y vean lo que acontece, cerrando para ello los ojos durante dos o tres minutos e imaginando esa confrontación.
- 4) Los participantes relatarán, después, sus visualizaciones. A petición del conductor, todos procurarán describir cómo eran las dos personas, cómo se hacían oír, su porte, lo que decían, dónde estaban, quién ganó, etc.
- 5) Las historias individuales esclarecen, generalmente, las consideraciones que entran en conflicto y el proceso de tomar la decisión de presentarse o no.

P.N.I.

40'

Permite al conductor conocer qué aspectos positivos, negativos e interesantes en la temática y el grupo de sesiones en general

- 1) Se le entrega una hoja de papel a cada miembro del grupo por el facilitador.
- 2) Se les orienta que cada uno de forma individual, sin consultar con nadie escriba lo que ha encontrado de positivo, de negativo y de interesante en la sesión o grupo de sesiones.
- 3) Una vez han llegado las hojas, éstas se recogen.

*Adaptación de Fritzen (1988).

Anexo 10. Desarrollo de la Intervención Focal.

Tabla 13.

Descripción de Actividades y Organización de la Intervención Focal.

DINÁMICA	DURACIÓN	OBJETIVOS	INDICACIONES
PRESENTACIÓN			
Un Objeto que me Representa	30'	Contextualizar y alinear la visión de la Intervención y los objetivos y normas grupales. Abordar la conciencia emocional teórica.	1) Se dispone el espacio en un círculo cerrado con los integrantes. 2) Se pide responder a 4 preguntas: <ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo me llamo?- ¿Qué espero de la sesión?- ¿Qué hago aquí?- Un objeto que me representa en el día a día.
IDENTIDAD PERSONAL			
Construcción de Identidad	45'	Procura entrenar el pensamiento abstracto y la expresión física del autoconcepto.	1) Se pide a los integrantes que utilicen libremente el espacio y objetos para representar cómo sería "su casa".
Interpretación Subjetiva	15'	Persigue el objetivo de entrenar el asertividad y la permeabilidad constructiva.	1) Se facilitan post-its. 2) Se solicita que dejen un comentario asertivo de lo que les sugiera cada una de las otras casas y lo dejen. 3) Volver a "su casa" y leer detenidamente los comentarios.
Feedback	45'	Fomentar la interacción y el intercambio de experiencias para fomentar un entorno de seguridad psicológica.	1) Se vuelve a recuperar el primer espacio redondo. 2) Se abre la posibilidad de compartir experiencias y sentimientos que han tenido durante la actividad. Se pueden responder preguntas cómo: <ul style="list-style-type: none">- ¿Te ha sido sencillo representar tu casa?- ¿Por qué no tiene techo?- ¿Cambiarías algo?- ¿Cómo te has sentido con los comentarios?- ¿Algún comentario te ha hecho sentir incomodidad?

IDENTIDAD DE GRUPO

Construcción en Grupo	45'	Deconstruir el ego individual para generar identidad de grupo y colaboración mediante el trabajo en equipo.	1) Se pide construir un edificio que integre las estructuras de las casas que habían creado.
Feedback	45'	Fomentar la interacción y el intercambio de experiencias para fomentar la pertenencia grupal.	1) Se vuelve a recuperar el primer espacio redondo. 2) Se abre la posibilidad de compartir experiencias y sentimientos que han tenido durante la actividad. Se pueden responder preguntas cómo: - ¿En qué has contribuido durante la construcción? - ¿Alguien quiere agradecer a alguien su participación? - ¿Estáis orgullosos del resultado final?

CIERRE

Lo Que Me Llevo	15'	Permite al conductor conocer qué aspectos positivos, negativos e interesantes en la temática y el grupo de sesiones en general	1) Se regresa al espacio inicial de círculo. 2) Se pide cerrar con una palabra de la experiencia, que puede ser: un concepto, una idea, una propuesta, etc.
-----------------	-----	--	--

Anexo 11. Inventario de Inteligencia Emocional ICE:NA de BarOn.

Nombre : _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Colegio : _____ Estatal () Particular ()
 Grado : _____ Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - Completo

Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Aguila



INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

+

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1. Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4. Soy feliz.	1	2	3	4
5. Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6. Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8. Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9. Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
10. Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11. Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18. Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21. Peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me agrada sonreír.	1	2	3	4

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24. Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26. Tengo mal genio.	1	2	3	4
27. Nada me molesta.	1	2	3	4
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29. Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32. Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33. Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35. Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36. Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37. No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39. Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40. Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41. Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43. Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47. Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48. Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49. Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50. Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51. Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52. No tengo días malos.	1	2	3	4
53. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54. Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56. Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57. Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58. Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59. Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60. Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Gracias por completar el cuestionario

Anexo 12. Adaptation del Test Psychopathy Checklist-Revised.

TPR		
N	PREGUNTA	RESPUESTA
1	¿Qué esperas de este taller?	
2	Puntúa entre 0 (nada) y 100 (máximo)	x
	Tienes problemas de conducta	
	Sabes reconocer la responsabilidad de tus acciones	
	Eres capaz de autoevaluarte	
	Sabes ponerte en el lugar del otro	
	Te comunicas de forma correcta con los compañeros	
	Te comunicas de forma correcta con los profesionales	
	Sabes explicar tus problemas	
	Muestras interés por el taller	
	Verbalizas deseo de cambio	
	Aceptas compromisos	
3	Comentarios	

Anexo 13. Formulario de Observación.

GA	Nombre:	0 - Nunca 1 - En una ocasión 2 - En más de una ocasión 3 - Constantemente NP - No aplica				
N	ÍTEM	DESCRIPCIÓN	PRE	DURANTE	POST	COMENTARIOS
1	FACILIDAD DE PALABRA, ENCANTO SUPERFICIAL	Hablador, locuaz, poco sincero Gran conversador Conocimientos sobre muchas disciplinas y terminología técnica (aparentemente)				
2	SENTIDO DESMESURADO DE AUTOVALÍA	Visión exagerada de sus capacidades y propia valía Seguridad en sí misma Atribución externa; la responsabilidad es de los demás Posición de víctima				
3	NECESIDAD DE ESTIMULACIÓN, TENDENCIA AL ABURRIMIENTO	Buscador de sensaciones Actividades de riesgo y abuso de sustancias Rechazo de actividades monótonas o rutinarias				
4	MENTIROSO PATOLÓGICO	Aspecto característico de sus interacciones sociales Falsas identidades "Miente por gusto", afición, hobby				
5	ESTAFADOR MANIPULADOR	Uso del engaño para estafar, cometer fraudes o manipular a los demás				
6	AUSENCIA DE REMORDIMIENTO O SENTIMIENTO DE CULPA	Indiferencia general hacia las consecuencias negativas de sus actos sobre los demás Incapacidad para valorar la gravedad de sus actos; hay ausencia de culpa (parte más afectiva) Atribución externa, acciones reiteradas perjudiciales para los demás → No hay ese insight				
7	APECTO SUPERFICIAL	Incapacidad para experimentar emociones con normalidad → variedad e intensidad. Frialdad emocional Emocionalidad exagerada, superficial y de corta duración → teatralidad Incongruencia entre emoción y conducta				

8	INSENSIBILIDAD AFECTIVA / AUSENCIA DE EMPATÍA	No empatía e indiferencia hacia los sentimientos, derechos y bienestar de los demás Desprecio y falta de interés por los demás Emotividad = debilidad				
9	ESTILO DE VIDA PARASITARIO	Dependencia económica de los demás como parte de su estilo de vida. Patrón de conducta persistente Proxeneta → marcar directamente un 2				
10	POBRE AUTOCONTROL DE LA CONDUCTA	Irascible o con mal genio Reacción violenta (física o verbal), inapropiada y de corta duración Consumo de alcohol es un FR				
11	CONDUCTA SEXUAL PROMISCUA	Relaciones sexuales impersonales / ocasionales: gran variedad Provistas de falta de afecto y vinculación, ver el patrón, selección indiscriminada de estímulos sexuales Explorar la delincuencia sexual; si hay antecedentes → puntuar directamente un 2				
12	PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA INFANCIA	Problemas conductuales graves hasta los 12 años (variedad)				
13	AUSENCIA DE METAS REALISTAS A LARGO PLAZO	Incapacidad o falta de voluntad para llevar a cabo planes y objetivos realistas a largo plazo Vivir mucho “al día”, “trotamundos” ...				
14	IMPULSIVIDAD	Conducta irreflexiva, no premeditada				
15	IRRESPONSABILIDAD	No hace referencia a los delitos Hace referencia al incumplimiento de compromisos y obligaciones de forma habitual Poco sentido del deber o lealtad hacia los demás y en diferentes ámbitos				

16	INCAPACIDAD PARA ACEPTAR LA RESPONSABILIDAD DE LAS PROPIAS ACCIONES	Es incapaz o no está dispuesto a asumir la responsabilidad personal de las propias acciones (Delictivas o no) o sus consecuencias Locus de control externo				
17	FRECUENTES RELACIONES MARITALES DE CORTA DURACIÓN	Muchas relaciones sentimentales con cierto grado de compromiso y convivencia Omitir ítem si: individuo muy joven o mucho tiempo alejado de posibles contactos potenciales (prisión)				
18	DELINCUENCIA JUVENIL	Antecedentes importantes de conducta antisocial en la adolescencia hasta los 17 años Sólo contactos oficiales con la justicia (detenciones, cargos o condenas)				
19	REVOCACIÓN DE LA LIBERTAD CONDICIONAL	Adulto (18 o más) que ha violado la libertad condicional o ha evadido de una institución Omitir si: el sujeto no ha tenido contacto formal con el sistema judicial penal en su edad adulta, antes del delito actual.				
20	VERSATILIDAD CRIMINAL	Varias tipologías delictivas (siendo adulto) No hablamos de gravedad ni de frecuencia, sino de naturaleza del delito, de tipología.				

Anexo 14. Cuestionario de Satisfacción.

S				
N	PREGUNTA	SÍ	NO	OTRA
1	¿Crees que este taller te ha enseñado cosas útiles para tu vida cotidiana?			
2	¿Crees que con la información que has recibido te será más fácil identificar tus comportamientos?			
3	¿Crees que este taller te ha ayudado a conocer los “riesgos” que te pueden llevar a una conducta violenta?			
4	¿Te has sentido incómodo durante la sesión?			
5	¿Crees que el taller te ha ayudado a conocer cuándo y dónde debes pedir ayuda?			
6	¿Tu participación en el programa ha cambiado tu forma de ver las posibilidades que tenías de responder ante una situación problemática?			
7	¿Te ha sido fácil compartir tus experiencias?			
8	¿Te ha parecido correcta la forma en la que se ha hecho la sesión?			
9	¿Te ha parecido correcta la intervención del profesional que ha conducido la sesión?			
10	¿Piensas que sería bueno hacer otro taller de autoconocimiento para seguir trabajando algún aspecto concreto?			
11	¿Cambiarías alguna cosa si hubiera otro taller?			
12	Escribe que es lo que más te ha gustado del taller			
13	Escribe que es lo que menos te ha gustado del taller			
14	¿Le recomendarías a alguna persona agresiva (violenta) que hiciese el programa de autocontrol que tu hiciste?			
15	Haz cualquier comentario que creas que puede ser útil para este taller de autoconocimiento.			

Anexo 15. Resultados Cuantitativos del Test Adaptado del PCL-R.

Tabla 15.

Valores Cuantitativos del Test Adaptado del PCL-R.

PREGUNTA	PORCENTAJE
Tienes problemas de conducta	22,5
Sabes reconocer la responsabilidad de tus acciones	82,08
Eres capaz de autoevaluarte	77,91
Sabes ponerte en el lugar del otro	78,91
Te comunicas de forma asertiva con los compañeros	78,75
Te comunicas de forma asertiva con los profesionales	84,25
Sabes explicar tus problemas	68,16
Muestras interés por el taller	88,75
Verbalizas deseo de cambio	75,41
Aceptas compromisos	86

Anexo 16. Resultados Cualitativos del Test PCL-R.

Tabla 16.

Valores Cualitativos del Test Adaptado del PCL-R.

Escribe que es lo que más te ha gustado del taller	Escribe que es lo que menos te ha gustado del taller	Haz cualquier comentario que creas que puede ser útil para este taller de autoconocimiento.
Conocer más a mis compañeros Conocernos, aprender, trabajo en equipo	Sentirme incómodo No tengo nada que no me haya gustado	No sé decir nada útil para el taller Alguna tarea sobre crecimiento personal, autocontrol, pero pacífico
Toda la dinámica	Todo me gustó	Son muy necesarias en estos tiempos. Las personas no se conocen a sí mismas. Gracias.
Te hace reflexionar Lo que más me ha gustado es lo fácil que nos lo ha puesto Jaume para hablar de las cosas, sus comentarios y acciones ayudan mucho	Hacerlo con gente que no conozco Lo que menos me ha gustado ha sido la última actividad, aunque me ha gustado igualmente	Deberían hacerlo más seguido Es un taller llevado por un buen profesional
Dinámica emocional El comportamiento de los compañeros La sinceridad del profesional La confianza Ambiente de motivación	Satisfecho Realmente nada, solo me cuesta estar quieta Demasiada gente para sincerarte del todo Todo me ha gustado	Me ha hecho pensar bastante Venir dispuesto a colaborar Todo me ha gustado mucho Hablar más sobre motivación en el programa que viene

Anexo 17. Resultados Cuantitativos del Cuestionario de Satisfacción.

Tabla 18.

Resultados Cuantitativos del Cuestionario de Satisfacción.

PREGUNTA	VALOR "SI"
¿Crees que este taller te ha enseñado cosas útiles para tu vida cotidiana?	12
¿Crees que con la información que has recibido te será más fácil identificar tus comportamientos?	11
¿Crees que este taller te ha ayudado a conocer los "riesgos" que te pueden llevar a una conducta violenta?	10
¿Te has sentido incómodo durante la sesión?	5
¿Crees que el taller te ha ayudado a conocer cuándo y dónde debes pedir ayuda?	10
¿Tu participación en el programa ha cambiado tu forma de ver las posibilidades que tenías de responder ante una situación problemática?	8
¿Te ha sido fácil compartir tus experiencias?	6
¿Te ha parecido correcta la forma en la que se ha hecho la sesión?	11
¿Te ha parecido correcta la intervención del profesional que ha conducido la sesión?	12
¿Piensas que sería bueno hacer otro taller de autoconocimiento para seguir trabajando algún aspecto concreto?	12
¿Cambiarías alguna cosa si hubiera otro taller?	6
Escribe que es lo que más te ha gustado del taller	10

Anexo 18. Resultados Cualitativos del Cuestionario de Satisfacción.

Tabla 19.

Resultados Cualitativos del Cuestionario de Satisfacción.

Escribe que es lo que más te ha gustado del taller	Escribe que es lo que menos te ha gustado del taller	Haz cualquier comentario que creas que puede ser útil para este taller de autoconocimiento.
Conocer más a mis compañeros Conocernos, aprender, trabajo en equipo	Sentirme incómodo No tengo nada que no me haya gustado	No sé decir nada útil para el taller Alguna tarea sobre crecimiento personal, autocontrol, pero pacífico
Toda la dinámica	Todo me gustó	Son muy necesarias en estos tiempos. Las personas no se conocen a sí mismas. Gracias.
Te hace reflexionar Lo que más me ha gustado es lo fácil que nos lo ha puesto Jaume para hablar de las cosas, sus comentarios y acciones ayudan mucho	Hacerlo con gente que no conozco Lo que menos me ha gustado ha sido la última actividad, aunque me ha gustado igualmente	Deberían hacerlo más seguido Es un taller llevado por un buen profesional
Dinámica emocional El comportamiento de los compañeros La sinceridad del profesional La confianza Ambiente de motivación	Satisfecho Realmente nada, solo me cuesta estar quieta Demasiada gente para sincerarte del todo Todo me ha gustado	Me ha hecho pensar bastante Venir dispuesto a colaborar Todo me ha gustado mucho Hablar más sobre motivación en el programa que viene

Anexo 19. Fotografías de la Intervención Focal

