MARSHA M. LINEHAN

MANUAL DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES DBT

PARA EL/LA TERAPEUTA

PRIMERA EDICIÓN EN CASTELLANO
REVISIÓN Y TRADUCCIÓN A CARGO DE PABLO GAGLIESI

TRES OLAS
EDICIONES

Marsha M. Linehan

Manual de entrenamiento en habilidades DBT

PARA EL/LA TERAPEUTA

PRIMERA EDICIÓN EN CASTELLANO
REVISIÓN Y TRADUCCIÓN A CARGO DE PABLO GAGLIESI

TRES OLAS EDICIONES

edulp
Editorial de la Universidad de La Plata

Linehan, Marsha M.
Manual de entrenamiento en habilidades DBT : para el/la terapeuta / Marsha M. Linehan ; Pablo Gagliesi. - 1a ed - La Plata : EDULP, 2020.
Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8348-61-2

1. Salud Mental. 2. Psicología. I. Gagliesi, Pablo II. Título
CDD 150

MANUAL DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES DBT ®
Para el/la terapeuta
MARSHA M. LINEHAN

EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

© 2020 - Edulp
Primera edición, 2020
Edición en formato digital: septiembre de 2020
Conversión a formato digital: Libresque

EL LIBRO MUERE CUANDO LO FOTOCOPIAS O LO DISTRIBUYES DIGITALMENTE

Amigo lector:

La obra que usted tiene en sus manos posee un gran valor. En ella, su autor ha vertido conocimientos, experiencia y mucho trabajo. El editor ha procurado una presentación digna de su contenido y está poniendo todo su empeño y recursos para que sea ampliamente difundida, a través de su red de comercialización.

Al fotocopiar o distribuir digitalmente este libro, el autor y el editor dejan de percibir lo que corresponde a la inversión que han realizado y se desalienta la creación de nuevas obras.

Rechace cualquier ejemplar “pirata” o fotocopia ilegal de este libro, pues de lo contrario estará contribuyendo al lucro de quienes se aprovechan ilegítimamente del esfuerzo del autor y del editor.

La reproducción no autorizada de obras protegidas por el derecho de autor no solo es un delito, sino que atenta contra la creatividad y la difusión de la lectura.

¡Forma parte de nuestra comunidad!

Facebook: @tresolasediciones
Instagram: @tresolasediciones
Web: www.tresolasediciones.com

La Terapia Dialéctico Conductual (DBT) creada por la Dra. Marsha Linehan ha demostrado eficacia en el tratamiento y prevenciñon de los problemas de salud mental asociados a la desregulación emocional. Linehan, Ph D. (ABPP), es profesora emérita de psicología en la Universidad de Washington y directora emérita de Behavioral Research and Therapy Clinics (BRTC).

Este manual completo, revisado y actualizado de la segunda edición en inglés está orientado a los entrenadores de habilidades y terapeutas para el entrenamiendo en habilidades DBT. Se trata de una guía valiosa con explicación de las fichas y hojas de trabajo y notas didácticas e indicaciones en el entrenamiento de habilidades en millares de consultantes en varios países del mundo.

"Los profesionales de la salud mental -realicen o no DBT como su modelo de tratamiento principal- escontrarán en ls manuales de entrenamiento habilidades para el terapeuta y para el cosultante en aporte invaluable a la clínica actual".

Judith S. Beck., Ph. D.
Presidente del Instituto Beck Terapia Cognitiva

Cuando enseño a mis estudiantes graduados –que trabajan con personas complejas y difíciles de tratar con alto riesgo de suicidio– siempre les recuerdo que pueden elegir entre cuidarse a sí mismos o cuidar a sus pacientes, porque no siempre pueden hacer ambas cosas. Si quieren cuidarse a sí mismos, incluso cuando eso pueda significar un posible costo para sus pacientes, les recuerdo que están en la profesión equivocada.

Dedico este libro a todos aquellos que han encontrado el coraje para llevar a cabo este trabajo cuando implica un posible costo para sí mismos.

También se lo dedico a mis colegas de la Clínica de Terapia e Investigación del Comportamiento de la Universidad de Washington: Elaine Franks, quien ha hecho todo lo posible para limitar los costos para mí; mis alumnos, quienes me han mantenido en marcha cuando quise detenerme; Katie Korslund, mi segunda al mando, quien me ha dado tantos consejos; Melanie Harned, quien me ha apoyado tantas veces de muchas maneras; y todos aquellos de la División de Asuntos Humanos (Human Subjects Division) de la Universidad de Washington, que nunca, ni una sola vez, han obstruido mi investigación, a menudo "no convencional", que trata a personas con un riesgo extremadamente alto de suicidio. Su disposición a permitir tal investigación de alto riesgo cuando otras

universidades probablemente no lo hubieran hecho es un ejemplo para otros y ha hecho posible este libro.

Sobre la autora

Marsha M. Linehan, Ph. D., (ABPP), es la creadora de la Terapia Dialéctico Conductual (de ahora en adelante nos referiremos a esta terapia por sus siglas en inglés, DBT[1]), profesora emérita de psicología en la Universidad de Washington y directora emérita de *Behavioral Research and Therapy Clinics* (BRTC).

Su interés principal de investigación es el desarrollo y evaluación de tratamientos —basados en la evidencia— para poblaciones con alto riesgo de suicidio y trastornos mentales múltiples y graves.

Las contribuciones de la doctora Linehan a la investigación del suicidio y la investigación en psicología clínica han sido reconocidas con numerosos premios, entre ellos el Premio Medalla de Oro al Logro en Vida en la Aplicación de Psicología de la Fundación Psicológica Americana (*American Psychological Foundation*) y el Premio James McKeen Cattell de la Asociación de la Ciencia Psicológica (*Association for Psychological Science*). En su honor, la Asociación Americana de Suicidología (*American Association of Suicidology*) creó el Premio Marsha Linehan a la investigación sobresaliente en el tratamiento del comportamiento suicida.

Es maestra Zen y enseña prácticas de *mindfulness* a través de talleres y retiros para proveedores de atención médica.

[1] *Dialectical Behavior Therapy.*

Prólogo

La edición original de este manual se publicó en 1993. En aquel momento, la única investigación realizada sobre la Terapia Dialéctico Conductual (DBT, por sus siglas en inglés) había sido un ensayo clínico del año 1991 que comparaba DBT con el tratamiento habitual para personas con intentos suicidas recurrentes y diagnóstico de trastorno límite de la personalidad (TLP). Desde entonces, se han llevado a cabo una enorme cantidad de investigaciones sobre DBT estándar, que generalmente consiste en terapia individual, entrenamiento grupal en habilidades, *coaching* telefónico y reuniones de consultoría del equipo terapéutico. También se han realizado investigaciones sobre el entrenamiento independiente y sobre las prácticas conductuales, que, juntas, conforman las habilidades DBT. Las que incorporo en esta edición son producto de mi experiencia; una amplia investigación sobre las emociones, *regulación emocional*, *tolerancia al malestar*, *mindfulness*, así como los nuevos hallazgos en las ciencias sociales las estrategias de tratamiento desarrolladas dentro del paradigma cognitivo-conductual. Los principales cambios en el paquete de habilidades revisadas se describen a continuación.

Habilidades para trastornos múltiples y poblaciones no clínicas

El manual original se enfocó completamente en el tratamiento de consultantes con alto riesgo de suicidio y TLP. Esto se debió principalmente a que la investigación sobre DBT, incluyendo las habilidades, se había llevado a cabo solo con personas que cumplían con esos criterios.

Sin embargo, desde esa primera edición se han realizado una serie de estudios centrados en diferentes poblaciones, en las que DBT ha demostrado ser efectivo. Por ejemplo, en trastornos alimenticios, depresión resistente al tratamiento y una amplia variedad de casos.

Tanto las investigaciones de mis colegas como la mía propia evidenciaron que el aumento en el uso de habilidades conduce a la reducción de los intentos de suicidio, las autolesiones no suicidas, las dificultades para regular las emociones y los problemas interpersonales. También se añadió un subconjunto de habilidades para alcohólicos y se obtuvieron mejores resultados en comparación con el tratamiento sin las habilidades.

Otro subconjunto se enseña en el programa de la Alianza de Educación Nacional para el Trastorno Límite de la Personalidad (NEABPD) para familiares de personas con TLP.

Las habilidades básicas se enseñan en los grupos de amigos y familiares, en las Clínicas de Terapia e Investigación Conductual de la Universidad de Washington, conformados por aquellos que desean aprender a lidiar con personas difíciles y aceptarlas. Esto incluye amigos, familiares, empleados, colegas, gerentes de

prestadores de salud y terapeutas que tratan con poblaciones complejas.

Los consultores corporativos también están considerando DBT como una forma de mejorar la moral y la productividad de las empresas.

Se han desarrollado nuevos conjuntos, especializados en control excesivo de emociones, habilidades del sendero del medio (creadas originalmente para padres y adolescentes, pero adecuadas para muchas poblaciones), trastorno de déficit de atención/hiperactividad y adicciones.

Los planes de lecciones ahora se usan en los sistemas escolares de primaria y secundaria, están incorporándose a programas enfocados en la resiliencia y se pueden aplicar en diversos entornos de trabajo. Asimismo se enseñan ampliamente en los programas generales de salud mental comunitaria, pacientes hospitalizados, cuidados agudos, medicina forense y muchos otros espacios.

En resumen, existen datos sustanciales y experiencia clínica que sugieren que las habilidades son efectivas en una gran variedad de poblaciones clínicas y no clínicas, y en diferentes ámbitos.

Esto no debería ser una sorpresa. Muchas las desarrollé al leer manuales y literatura de tratamiento sobre intervenciones conductuales basadas en la evidencia. Luego observé lo que los terapeutas les decían a los consultantes que hicieran frente a cada problema, reacomodé esas instrucciones en forma de fichas de habilidades y hojas de trabajo, y escribí notas de enseñanza para los terapeutas. Por ejemplo, en el caso de la habilidad *acción opuesta* (ver capítulo 9) para el miedo, reorganicé los tratamientos basados en la exposición para los trastornos de ansiedad en un

lenguaje más simple. También apliqué los mismos principios de cambio a otras emociones caóticas. *Verificar los hechos* es una estrategia central en las intervenciones de terapia cognitiva.

Las habilidades DBT son lo que los terapeutas conductuales les dicen a los consultantes que hagan en muchos tratamientos efectivos. Algunas son programas de tratamiento completos formulados como una serie de pasos, como el nuevo *protocolo de pesadillas,* del módulo de *regulación emocional.*

Las habilidades de *mindfulness* son producto de mis dieciocho años en escuelas católicas, mi formación en prácticas de oración contemplativa a través del programa de orientación espiritual del Instituto Shalem y mis treinta y cuatro años como estudiante de Zen y ahora como maestra Zen. Muchas provinieron de la ciencia conductual básica y la investigación en psicología cognitiva y social. Otras fueron desarrolladas por colegas que trabajan con nuevas poblaciones.

Nuevas habilidades en esta edición

Aún hay cuatro módulos principales: habilidades de *mindfulness*, de *efectividad interpersonal*, de *regulación emocional* y de *tolerancia al malestar*. Dentro de estos módulos, he agregado:

1. En ***mindfulness*** (capítulo 7), una sección sobre su enseñanza desde perspectivas alternativas, incluida la espiritual.
2. En ***efectividad interpersonal*** (capítulo 8), dos secciones nuevas. La primera se centra en las habilidades para construir relaciones deseadas y para terminar con las indeseadas. La segunda se enfoca en equilibrar la aceptación y el cambio en los vínculos

interpersonales. Utiliza prácticamente las mismas habilidades que Alec Miller, Jill Rathus y yo desarrollamos para el entrenamiento en habilidades multifamiliares para adolescentes, en el que participan también los padres de los consultantes.

3. En ***regulación emocional*** (capítulo 9), un mayor número de emociones descritas en detalle: se ha ampliado de seis a diez, incorporando asco, envidia, celos y culpa. Una sección sobre el cambio de respuestas emocionales suma dos nuevas habilidades: *verificar los hechos* y *resolución de problemas,* y amplía *acción opuesta.* Las habilidades para *reducir la vulnerabilidad emocional* se han reorganizado en un conjunto denominado *ACA CUIDA*. En la sección sobre la acumulación de emociones positivas, se modificó el Esquema de Eventos Agradables (ahora llamado Lista de Eventos Agradables) a fin de que sea apropiado tanto para adolescentes como para adultos. Se agregó una ficha que enumera una serie valores y prioridades de vida. Otra habilidad nueva, *anticípate*, se enfoca en practicar estrategias de afrontamiento antes de las situaciones difíciles. También se incluyeron protocolos opcionales para pesadillas e higiene del sueño. Por último, se elaboró una nueva sección para reconocer emociones extremas *(identifica tu punto personal de quiebre de habilidades)*, que incluye pasos para usar *supervivencia a la crisis* en esas situaciones.

4. En ***tolerancia al malestar*** (capítulo 10), la nueva habilidad *STOP —Stop, toma un paso atrás*, *observa y procede con mindfulness*— adaptada de la que desarrollaron Francheska Perepletchikova, Seth Axelrod y sus colegas. La sección de *supervivencia a la crisis* ahora incluye un nuevo conjunto de habilidades destinadas a cambiar la química corporal para regular rápidamente las emociones extremas

(llamadas *TIP*). También se añade un nuevo conjunto orientado a la reducción de conductas adictivas: *abstinencia dialéctica*, *mente clara*, *refuerzo comunitario*, *quemando puentes y construyendo nuevos*, *rebelión alternativa* y *negación adaptativa*.

5. En todos los módulos hice una serie de cambios. Ahora cada uno comienza con sus metas, junto con una ficha de objetivos y una hoja de trabajo de *pros y contras* correspondiente. La hoja de trabajo es opcional y se puede usar si el consultante no desea o está ambivalente respecto a la práctica. Se ha agregado una habilidad de *mindfulness* tanto al módulo de *efectividad interpersonal* (*mindfulness de los otros*) como al de *tolerancia al malestar* (*mindfulness de los pensamientos actuales*). Estas adiciones —junto con *mindfulness de las emociones actuales* (*regulación emocional*) — tienen como objetivo mantener vivo el hilo de la *conciencia plena*.

Notas de enseñanza más extensas

Muchas personas que me han visto enseñar habilidades DBT han comentado que la mayor parte del contenido no se incluyó en la primera edición del libro. En esta, he agregado mucha más información. En primer lugar, he incorporado las bases de investigación para las habilidades desarrolladas. En segundo lugar, he proporcionado una amplia gama de diferentes puntos de enseñanza que puedes elegir, muchos más de los que tú o yo podríamos cubrir en una clase de entrenamiento.

Es posible que, al principio, parezca abrumador. Es importante recordar que este libro no debe leerse de principio a fin en una sola sesión. En cambio, las notas están organizadas por habilidades

específicas, de modo que al enseñar una —o varias— puedes encontrar las notas que les corresponden. Será importante leer sobre las habilidades que se planea trabajar y luego resaltar solo los puntos a enfatizar. Con práctica, a través del tiempo, descubrirás que expandes tu enseñanza para incluir diferentes contenidos.

También encontrarás que hay partes del material que se ajustan a algunos de tus consultantes y partes que se adecuan a otros. El objetivo es que pueda ser utilizado de manera flexible. Con experiencia, sin dudas empezarás a agregar tus propios puntos de enseñanza.

Más ejemplos clínicos

Un mayor número de ejemplos clínicos, esenciales para una buena enseñanza, también se incorporan en esta edición. Sin embargo, debes tener la libertad de modificarlos y sustituirlos para satisfacer las necesidades de tus consultantes. Diferentes conjuntos de ejemplos pueden ser necesarios en poblaciones diversas, según se trate de personas con gran desregulación emocional y dificultades para controlar impulsos, con sobrecontrol emocional o dependientes de sustancias. También pueden variar teniendo en cuenta la cultura, etnia, nacionalidad, nivel socioeconómico y edad. En mi experiencia, lo que se debe cambiar entre las poblaciones son los ejemplos, pero no las habilidades.

Más fichas interactivas y fichas opcionales

Muchas de las fichas se han modificado para permitir una mayor interacción durante las sesiones de entrenamiento. La mayoría tiene casillas de verificación para que los participantes puedan marcar ítems importantes para ellos o habilidades que están dispuestos a practicar en las próximas semanas. Cada módulo ahora tiene fichas opcionales, asociadas a la originales mediante el mismo número, más una letra (por ejemplo, 1a, 1b). Estas pueden entregarse a los participantes —y enseñárselas o no—, ser utilizadas por el entrenador o simplemente ignorarlas si no se consideran útiles. Mi experiencia es que son extremadamente beneficiosas para algunos grupos y personas, pero no para otros.

Hojas de trabajo mejoradas

Por demanda popular, las hojas de tareas se han vuelto a denominar hojas de trabajo, que se enumeran en cada ficha, y a la inversa. Ahora hay varias que son alternativas. Este aumento se debe a una serie de factores.

Por un lado, se hizo evidente a lo largo de los años que una hoja que funciona muy bien para una persona puede no ser buena para otra. Como resultado, he desarrollado varias para cada ficha. Para la mayoría de las secciones, hay un conjunto de hojas que cubre las habilidades en toda la sección. Esto es para consultantes con pocas probabilidades de completar muchas tareas y pueden ayudar a aquellos que ya han terminado el entrenamiento y ahora están trabajando para mantener su práctica.

Por otro, a diferentes personas les gustan distintos tipos de práctica. Algunas quieren verificar qué tareas realizaron, otras

prefieren describirlas y calificar su efectividad, y están aquellos a quienes les gusta escribir diarios describiendo lo que han hecho y cómo los ha afectado. He descubierto que es más efectivo dejar que los consultantes elijan las hojas de trabajo entre un conjunto de opciones.

Múltiples esquemas de enseñanza descritos

La edición de 1993 del manual incluyó las habilidades y hojas de trabajo específicas que se utilizaron en el primer ensayo clínico aleatorizado de DBT. En ese momento, DBT no se había extendido demasiado y no había muchos ejemplos de cómo elegir habilidades en situaciones en las que no se podían enseñar todas.

Tampoco se habían desarrollado habilidades para poblaciones especiales como los adolescentes o personas con adicciones, trastornos alimenticios, etcétera. Dado que hay muchas nuevas en esta edición, no es posible enseñarlas todas en un grupo de veinticuatro semanas, incluso cuando se repite una segunda ronda de la misma duración, como en un programa de tratamiento de un año.

Se incorpora una serie de esquemas para las habilidades de enseñanza, incluidos los de un año, los de seis meses y los entrenamientos más breves en unidades de cuidados agudos y entornos no tradicionales. También para poblaciones particulares, como adolescentes y toxicómanos.

En líneas generales estos esquemas se basan en ensayos clínicos que demostraron que el programa de habilidades

específicas fue efectivo. Por eso ahora hay varios conjuntos de habilidades básicas que se describen en los apéndices de la Parte I.

Mi estrategia general es darles a los participantes todas las fichas y hojas de trabajo. Luego sigo un programa de enseñanza que determino en función de la población, el número de semanas de tratamiento y la investigación actual. En el camino, les digo que, si tenemos tiempo y me convencen de hacerlo, les enseñaré otras habilidades.

Una nota sobre los términos utilizados

Hay muchos términos para una persona que enseña y entrena habilidades de comportamiento: terapeuta, psicoterapeuta, terapeuta individual, de parejas, familiar, contexto del consultante, grupal, líder grupal, consejero, administrador de casos, entrenador de habilidades, entrenador de conducta, *coach* de habilidades, trabajador de crisis, trabajador de salud mental, proveedor de cuidados de salud mental, etcétera. En este manual, “terapeuta” se refiere a una persona que brinda psicoterapia u otros servicios de salud mental. En DBT estándar, este sería el terapeuta individual.

Las expresiones “entrenador de habilidades”, “coordinador de habilidades” y “líder” aluden a las personas que imparten entrenamiento, ya sea individualmente o en grupo. Esto se refiere a los entrenadores de habilidades grupales. En ocasiones, uso “profesional” como referencia general a cualquier persona que brinde servicios de atención médica.

Prólogo a la edición en castellano

Finalmente, llegó el libro que esperábamos.

En el medio de estos festejos, tenemos que hacer un par de aclaraciones que funcionen también como disculpas frente a la incomodidad que pueden generar algunos temas.

Primero, este manual está pensado para servir a una extensa y diversa población que pertenece a diferentes culturas que tienen al castellano como lenguaje principal. Las diferencias a veces enriquecen la conversación entre colegas y consultantes, por ejemplo cómo llamar más precisamente en nuestro contexto una emoción, pero por el otro lado, podrían distraernos de la función principal que es el aprendizaje de una habilidad. Hablar un mismo idioma puede ser una ventaja o un escollo.

Hablamos de muchas maneras el castellano, podríamos decir que hablamos distintos castellanos. Intentamos aquí reflejar, a través de numerosas consultas con colegas que viven en diferentes países, nuestras diferencias, pero también establecer algunas reglas o formas que permitan la comunicación entre especialistas y eviten deslizamientos teóricos fuera de DBT, facilitando la diseminación y la investigación. Espero que puedan entender los lectores que estas soluciones de compromiso han tenido este noble propósito.

Segundo, este manual aparece en el medio de un profundo y maravilloso cambio social en relación al debate sobre el género.

Lamentablemente no hemos logrado, por diversos motivos —incluso administrativos y financieros—, adoptar plenamente un lenguaje moderno y no atado a la normativa de género. Hemos mantenido o/a como terminaciones generales y la o en los plurales. Nuestra preocupación está fundada en que servimos a una población para la cual un lenguaje inclusivo es, en definitiva, curativo. Asumimos ese compromiso en futuras ediciones.

Tercero, DBT tiene muchos términos para los cuales no hay una traducción adecuada o exacta al castellano y no hay una tradición de la que podamos servirnos. Hemos considerado opiniones de colegas de varios países para llegar a algunos acuerdos y las traducciones caseras que muchos equipos han trabajosamente desarrollado para sus consultantes. También tuvimos que incluir las sugerencias y lineamientos de los editores de la versión en inglés y los entrenadores Behavioral Tech. Como verán, hay muchas personas que están detrás de esta traducción y ajuste clínico.

Cuarto, debido a la difusión extendida de algunos anglicismos como *mindfulness* hasta en los medios de comunicación, preferimos un uso más bilingüe, donde podamos ir y volver de esos términos con flexibilidad antes que atarnos a un estricto manejo del lenguaje en el manual. El desarrollo de los acrósticos ha sido otra tarea espinosa e imperfecta. Hemos acordado algunos pero estamos abiertos a nuevas propuestas. Queremos pensar esta primera edición como un puntapié para la construcción de una comunidad DBT en castellano que siga despierta, escribiendo, investigando, proveyendo ideas y nuevas sugerencias en una especie de edición viva que pueda actualizarse.

Agradecimientos a la edición en castellano

El presente manual ha sido posible con la ayuda de colaboradores del equipo de DBT de la Fundación Foro en Buenos Aires. Ese equipo, al que tengo el orgullo de pertenecer, ha compartido sus propias traducciones caseras para el establecimiento de grupos en diecisiete países en los últimos diez años. Ese equipo no ha dudado en entregar con generosidad su trabajo de hormiga a quien lo solicite, sin otro interés que el de lograr que DBT esté al alcance de las personas que lo necesitan. Han recibido comentarios y agredecimientos de esos primeros manuales hechos a fuerza de fotocopias y con el temor de infringir los derechos de autoría. Desde entonces han llegado mensajes de reconocimiento desde lugares insólitos como un grupo de inmigrantes hispanos en Alaska, una colega que trabaja en cárceles en una ciudad del interior de Argentina, un grupo de colegas que hace DBT en un hospital en Los Ángeles, un equipo de DBT en Barcelona, consultantes que nos mandan fotos de sus tareas de habilidades desde Colombia, México e incluso Filipinas. Este equipo es testigo de que mostrar vulnerabilidad, correr riesgos, ser compasivos y generosos nos acerca.

Los colegas involucrados de alguna u otra manera en el desarrollo de esta traducción han sido Juan Pablo Boggiano, Paula José Quintero, Corrine Stoewsand, Laura Ottone, Carola Pechon, Carla

Lamaletto, Florencia Rebaudi, Javier Abraham, Melina Weinstein y Florencia Duthu. También han estado involucradas personas que trabajan en Fundación Foro, como Javier Camacho y el equipo de secretaría y administración de la Fundación.

Por otro lado, los aportes incondicionales de los siguientes colegas han sido relevantes para el presente trabajo: Paolo Perez Luna y Lucía Dodero, de Lima, Perú; Diana Melissa Quant y todo el equipo de DBT Bogotá, Colombia; Michel Reyes y Nathalia Vargas, de DBT México; el equipo de DBT Chile, dirigido por Cecilia Brahms —una compañera de este viaje de diseminación— y por el equipo de entrenadores de DBT Latinoamérica, entre ellos Ricardo Aguayo, Jael Cahmi, Vicente del Solar, Suhadee Enriquez —que ha representado las relaciones con la población latina en Estados Unidos— y Mariví Navarro Haro, de España. La traducción y revisión clínica al portugués de este manual dirigida por Vinicius Dornelles nos ha permitido revisar algunos parámetros que fueron centrales en este trabajo.

Este manual no habría sido posible sin el trabajo de Facundo Abalo, los editores Marcos Bruzzoni y Ana Manasanch, las diseñadoras Julieta Lloret, Andrea López Osornio y María Reboredo, la asistente de traducción Agustina Pozzo y Eugenia Olavide de DBT Latinoamérica.

El apoyo incondicional de *Behavioral Tech*, de Tony DuBose, André Ivanoff-Kahn y la propia Marsha Linehan y su hija Geraldine Rodríguez fue también imprescindible para su publicación.

Pero, sin ninguna duda, este libro no estaría en nuestras manos ahora sino fuera por las y los consultantes que han trabajado con nosotros en los últimos quince años, desde que trajimos a casa el

primer manual en inglés debajo del brazo. No puedo no agradecerle a ellos que crecieron con nosotros. A veces pienso en esos árboles que crecen vecinos, tan vecinos, tan pegados, que sus troncos y ramas se mezclan para crear un nuevo árbol, con el mismo propósito: alcanzar la luz del sol.

Si en el uso de este manual tus consultantes consiguen acercarse a vidas valiosas, recuerda que ha sido construido en un arduo y largo trabajo con consultantes desde hace años. Miles de personas han estado involucradas en la creación de este libro, son parte de la arquitectura de este cuerpo de herramientas.

Los hierros y el hormigón que sostienen la obra tienen mucho sudor, y muchas lágrimas, de consultantes, familiares, allegados y terapeutas, que han ayudado a la construcción de este puente. Un puente que acorta y hace posible el camino hacia una vida que valga la pena ser vivida.

Índice

Prólogo
Prólogo a la edición en castellano
Agradecimientos a la edición en castellano
Parte I. Introducción al entrenamiento en habilidades DBT

- Capítulo 1. Guía para el entrenamiento en habilidades de la Terapia Dialéctico Conductual
- Capítulo 2. Planificación para llevar a cabo el entrenamiento en habilidades
- Capítulo 3. Estructuración de las sesiones de entrenamiento en habilidades
- Capítulo 4. Entrenamiento en habilidades. Objetivos y procedimientos del tratamiento
- Capítulo 5. Aplicación de las estrategias fundamentales de DBT en el entrenamiento en habilidades conductuales
- Parte I. Apéndices

Parte 2. Notas de enseñanza para los módulos de habilidades DBT

Capítulo 6. Habilidades generales: orientación y análisis conductual

I. Los objetivos del entrenamiento en habilidades (Fichas generales 1-1A)
II. Descripción general: introducción al entregamiento en habilidades (Ficha general 2)
III. Orientación al entrenamiento en habilidades (Ficha general 3-4)
IV. Teotía biosocial de la desregulación (Ficha general 5)
V. Descripción general: Análisis conductual (Ficha general 6)
VI. Análisis en cadena de conductas problema (Fichas generales 7–7A)
VII. Análisis de los enlaces perdidos (Ficha general 8)
VIII. Análisis de los enlaces perdidos combinado con análisis en cadena (Fichas generales 7–8)

Capítulo 7. Habilidades de mindfulness

I. Objetivos del módulo (Fichas de Mindfulness 1–1A)
II. Descripción general: Habilidades centrales de mindfulness (Ficha de mindfulness 2)
III. Mente sabia (Fichas de Mindfulness 3–3A)
IV. Habilidades “Qué” de mindfulness: observar (Fichas de mindfulness 4–4A)
V. Habilidades “Qué” de mindfulness: Describir (Fichas de mindfulness 4–4B)

VI. Habilidades “Qué” de mindfulness: Participar (Fichas de mindfulness 4–4C)
VII. Habilidades “Cómo” de mindfulness: No Juzgar (Fichas de mindfulness 5–5A)
VIII. Habilidades “Cómo” de mindfulness: Una cosa a la vez (Fichas de mindfulness 5–5B)
IX. Habilidades “Cómo” de mindfulness: Siendo efectivo (Fichas de mindfulness 5–5C)
X. Resumen del múdulo
XI. Descripción general: otras perspectivas sobre mindfulness (Ficha de mindfulness 6)
XII. Práctica de mindfulness: una perspectiva espiritual (Ficha de mindfulness 7)
XIII. Mente sabia: una perspectiva espiritual (Ficha de mindfulness 7A)
XIV. Práctica del amor compasivo (Ficha de mindfulness 8)
XV. Medios hábiles: equilibrar mente del hacer con mente del estar (Fichas de mindfulness 9–9A)
XVI. Mente sabia: caminando por el sendero del medio (Ficha de mindfulness 10)

Capítulo 8. Habilidades de efectividad interpersonal

I. Objetivos del módulo (Ficha de efectividad interpersonal 1)
II. Factores que reducen la efectividad interpersonal (Fichas de efectividad interpersonal 2–2A)

III. Descripción general: habilidades centrales de efectividad interpersonal (Ficha de efectividad interpersonal 3)
IV. Clarificar los objetivos en situaciones interpersonales (Ficha de efectividad interpersonal 4)
V. Habilidades de efectividad en los objetivos: Dear man (Fichas de efectividad interpersonal 5–5A)
VI. Habilidades de efectividad en las relaciones: AVES (Fichas de efectividad interpersonal 6–6A)
VII. Habilidades de efectividad en el Autorrespeto: VIDA (Ficha de efectividad interpersonal 7)
VIII. Evaluar tus opciones: cuán intensamente pedir o decir no (Ficha de efectividad interpersonal 8)
IX. Resolución de problemas de habilidades de efectividad interpersonal (Ficha de efectividad interpersonal 9)
X. Descripción general: construir relaciones y terminar con las destructivas (Ficha de efectividad interpersonal 10)
XI. Habilidades para conocer potenciales amigos (Fichas de efectividad interpersonal 11–11A)
XII. Mindfulness de los otros (Fichas de efectividad interpersonal 12–12A)
XIII. Cómo terminar relaciones (Fichas de efectividad interpersonal 13–13A)
XIV. Descripción general: habilidades caminando por el sender del medio (Ficha de efectividad interpersonal 14) (1)

XV. Dialéctica (Fichas de efectividad interpersonal 15–16C) (1)
XVI. Habilidades de validación (Fichas de efectividad interpersonal 17–19A) (1)
XVII. Estrategias para cambiar la conducta (Fichas de efectividad interpersonal 20–22A) (1)

Capítulo 9. Habilidades de regulación emocional

I. Objetivos del módulo (Ficha de regulación emocional 1)
II. Descripción general: entender y etiquetar emociones (Ficha de regulación emocional 2)
III. Lo que las emociones hacen por ti (Ficha de regulación emocional 3)
IV. ¿Qué dificulta regular las emociones? (Fichas de regulación emocional 4-4A)
V. Modelo para describir las emociones (Fichas de regulación emocional 5-6)
VI. Observar, describir y etiquetar emociones (Ficha de regulación emocional 6)
VII. Descripción general: cambiando respuestas emocionales (Ficha de regulación emocional)
VIII. Verificar los hechos (Fichas de regulación emocional 8–8A)
IX. Prepararse para acción opuesta y resolución de problemas (Ficha de regulación emocional 9)
X. Actuar de forma opuesta a la emoción actual (Fichas de regulación emocional 10–11)

XI. Resolución de problemas (Ficha de regulación emocional 12)
XII. Revisión de acción opuesta y resolución de problemas (Ficha De regulación emocional 13)
XIII. Descripción general: reducir la vulnerabilidad ante la mente emocional (Ficha de regulación emocional 14)
XIV. Acumular experiencias positivas: a corto plazo (Fichas de regulación emocional 15–16)
XV. Acumular experiencias positivas: a largo plazo (Fichas de regulación emocional 17–18)
XVI. Habilidades de construir competencia y anticípate para las situaciones emocionales (Ficha de regulación emocional 19)
XVII. Cuidar tu mende cuidado de tu cuerpo (Ficha de regulación emocional 20)
XVIII. Protocolo de pesadillas (Ficha de regulación emocional 20A)
XIX. Protocolo de higiene del sueño (Ficha de regulación emocional 20B)
XX. Descripción general: cómo manejar emociones realmente difíciles (Ficha de regulación emocional 21)
XXI. Mindfulness de las emociones actuales (Ficha de regulación emocional 22)
XXII. Manejar las emociones extremas (Ficha de regulación emocional 23)
XXIII. Resolución de problemas de habilidades de regulación emocional (Ficha de regulacuón emocional 24)

XXIV. Revisión de habilidades para la regulación emocional (Ficha de regulación emocional 25)

Capítulo 10. Habilidades de tolerancia al malestar

I. Descripción general: habilidades de supervivencia a la crisis (Ficha de tolerancia al malestar 2)
II. Oobjetivos del módulo (Ficha de tolerancia al malestar 1)
III. Reconocer una crisis cuando la ves (Ficha de tolerancia al malestar 3)
IV. Stop: detener la conducta problemática inmediatamente (Ficha de tolerancia al malestar 4)
V. Pros y contras como estrategia para tomar decisiones conductuales (Ficha de tolerancia al malestar 5)
VI. Habilidades TIP para manejar la activación emocional extrema (Fichas de tolerancia al malestar 6–6C)
VII. Distráete con mente sabia: aceptas (Ficha de tolerancia al malestar 7)
VIII. Cálmate con lo cinco sentidos (Fichas de tolerancia al malestar 8–8A)
IX. Mejorar el momento (Fichas de tolerancia al malestar 9–9A)
X. Descripción general: habilidades de aceptación de la realidad (Ficha de tolerancia al malestar 10)
XI. Aceptación radical (Fichas de tolerancia al malestar 11–11B)
XII. Redireccionar la miente (Ficha de tolerancia al malestar 12)

XIII. Disposición abierta (Ficha de tolerancia al malestar 13)
XIV. Media sonrisa y manos dispuestas (Fichas de tolerancia al malestar 14–14A)
XV. Dándole permiso a la mente: mindfulness de los pensamientos actuales (Ficha de tolerancia al malestar 15-15 A)
XVI. Descripción general: cuando la crisis es una adicción o abuso de una sustancia (Fichas de tolerancia al malestar 16–16A)
XVII. Abstinencia dialéctica (Fichas de tolerancia al malestar 17–17A)
XVIII. Mente clara (Fichas de tolerancia al malestar 18–18A)
XIX. Refuerzo comunitario (Ficha de tolerancia al malestar 19)
XX. Quemando puentes y construyendo nuevos (Ficha de tolerancia al malestar 20)
XIX. Rebelión alternativa y negación adaptativa (Ficha de tolerancia al malestar 21)

Nota del editor:

El siguiente libro es una versión EPUB. El y la lectora podrán encontrar algunas variaciones de formato en relación a la versión impresa, pero las mismas se tratan solo de cuestiones vinculadas al ajuste para los diferentes dispositivos y no a los contenidos, que se mantienen iguales en las dos versiones.

PARTE I

Introducción al entrenamiento en habilidades DBT

Capítulo 1

Guía para el entrenamiento en habilidades de la Terapia Dialéctico Conductual

¿Qué es DBT?

El entrenamiento en habilidades descrito en este manual se basa en un modelo de tratamiento llamado Terapia Dialéctico Conductual (DBT, por sus siglas en inglés), un tratamiento cognitivo-conductual de amplio espectro desarrollado originalmente para consultantes con intentos suicidas recurrentes y diagnóstico de Trastorno Límite de la Personalidad (TLP). Consiste en la combinación de psicoterapia individual, entrenamiento grupal, *coaching* telefónico y reuniones de consultoría del equipo terapéutico. Fue la primera psicoterapia que, mediante ensayos clínicos controlados, demostró ser efectiva para TLP (1). Desde entonces se han realizado múltiples ensayos clínicos que evidencian su efectividad no solo en esos casos, sino también para muchos otros trastornos y problemas, incluyendo el control insuficiente o excesivo de las emociones y los patrones cognitivos y conductuales asociados. Además, un número creciente de estudios (resumidos más adelante en este capítulo)

sugiere que el entrenamiento por sí solo es una intervención prometedora en una variedad de diferentes poblaciones, como aquellas con problemas de alcoholismo, familiares de personas suicidas y víctimas de maltrato doméstico, entre otros.

La terapia se basa en una teoría dialéctica y biosocial de trastorno psicológico que hace hincapié en el rol de la dificultad en la regulación de las emociones —tanto insuficiente como excesiva— y de la conducta.

La desregulación emocional ha sido vinculada a diversos problemas de salud mental (2) derivados de patrones de inestabilidad en la regulación de las emociones, el control de los impulsos, las relaciones interpersonales y la autoimagen. El objetivo general del entrenamiento apunta directamente a ayudar a las personas a cambiar esos patrones emocionales, de conducta, de pensamiento e interpersonales asociados con los problemas de la vida. Por lo tanto, comprender la filosofía del tratamiento y los fundamentos teóricos de DBT como un todo es central para el uso efectivo de este manual. Tal comprensión también es importante dado que determinará la actitud de los terapeutas hacia el tratamiento y sus consultantes. Esa actitud es un componente significativo en las relaciones de los terapeutas y sus consultantes, fundamentales para lograr efectividad, en particular cuando se trata de personas altamente suicidas y desreguladas.

Una mirada a lo que viene

Este manual se divide en dos partes principales. La Parte I (capítulos 1-5) guía a los lectores en la comprensión de DBT y su

entrenamiento en particular. La Parte II (capítulos 6-10) contiene instrucciones detalladas para enseñar las habilidades específicas.

Además, se encuentra a la venta un volumen impreso que contiene las fichas para consultantes y las hojas de trabajo para todos los módulos.

En el resto del capítulo, describo la visión dialéctica del mundo que sustenta el tratamiento y las suposiciones inherentes a dicha visión. Luego se describe el modelo biosocial de la desregulación emocional severa (incluido el TLP) y su desarrollo, así como la forma en que las variaciones del modelo se aplican a las dificultades en la regulación de las emociones en general.

Como ya se señaló, las habilidades presentadas en este manual están diseñadas específicamente para abordar la desregulación emocional y sus consecuencias desadaptativas.

El capítulo 1 concluye con una breve descripción de la investigación sobre DBT estándar (psicoterapia individual, *coaching* telefónico, equipo de consultoría y entrenamiento), así como sobre el entrenamiento, menos el componente de terapia individual. En los capítulos 2-5, discuto los aspectos prácticos del entrenamiento: planificación del entrenamiento que incluye ideas para diferentes currículos de habilidades basadas en la población de consultantes y el ambiente (capítulo 2); estructuración del formato de la sesión y entrenamiento inicial (capítulo 3); objetivos y procedimientos del tratamiento (capítulo 4); y aplicación de otras estrategias y procedimientos para el entrenamiento en habilidades conductuales (capítulo 5).

Juntos, estos capítulos establecen la base para decidir cómo llevar a cabo el entrenamiento en una clínica o práctica en particular.

Se suma, además, un conjunto de apéndices que consta de once currículos diferentes para programas de entrenamiento.

En la Parte II comienza el componente formal de entrenamiento: cómo presentárselo a los consultantes y orientarlos hacia sus objetivos (capítulo 6). Luego, siguen las pautas sobre cómo enseñar habilidades específicas, agrupadas en cuatro módulos: *habilidades de mindfulness* (capítulo 7), de *efectividad interpersonal* (capítulo 8), de *regulación emocional* (capítulo 9) y de *tolerancia al malestar* (capítulo 10).

Para cada una hay fichas que brindan a los consultantes instrucciones para practicarlas. Las fichas tienen al menos una hoja de trabajo asociada (generalmente más de una) para que registren su práctica.

Las descripciones de las fichas y hojas de trabajo relacionadas se presentan en recuadros al comienzo de cada sección principal, dentro de las notas de enseñanza de los diversos módulos (capítulos 6-10).

Debo señalar aquí que todas las habilidades en nuestros ensayos clínicos se llevaron a cabo en grupos, aunque realizamos entrenamiento individual en mi clínica. Muchas de las pautas de tratamiento presentadas aquí suponen que el entrenamiento se realice en grupos, principalmente porque es más fácil adaptar las técnicas para consultantes individuales que viceversa. (Este tema se discute en el próximo capítulo).

Este manual es un complemento de mi texto más completo sobre DBT, Tratamiento Cognitivo-Conductual del Trastorno Límite de Personalidad (3). Aunque las habilidades son efectivas para otros trastornos, los principios subyacentes al tratamiento siguen siendo

importantes y se discuten allí. Los fundamentos científicos y las referencias de muchos de mis enunciados y posiciones están documentados en los capítulos 1-3 de ese texto; por lo tanto, no los reviso ni los cito aquí nuevamente.

La visión dialéctica del mundo y supuestos básicos

Como su nombre lo sugiere, DBT se basa en una visión dialéctica del mundo. Aplicada a la terapia conductual tiene dos significados: el de la naturaleza fundamental de la realidad, y el del diálogo persuasivo y la relación terapéutica. Entendida como una visión del mundo o posición filosófica, basada en el diálogo y la relación, la dialéctica constituye la base de la terapia. Se refiere a la manera de abordar el tratamiento y a las estrategias utilizadas por el terapeuta para efectuar cambios (resumidas en el capítulo 5).

Las perspectivas dialécticas sobre la naturaleza de la realidad y la conducta humana comparten tres características principales.

• En primer lugar, así como lo hacen las perspectivas de los sistemas dinámicos, la dialéctica enfatiza la interrelación o totalidad de la realidad. Considera que el análisis de partes individuales de un sistema tiene un valor limitado, a menos que las relacione con el todo. Por lo tanto, dirige nuestra atención a las partes individuales de un sistema (es decir, una conducta específica), así como a la transacción de la parte con otras (por ejemplo, otras conductas, el

entorno ambiental) y con contextos más amplios (como la cultura, el estado del mundo en ese momento).

Con respecto al entrenamiento, un terapeuta primero debe tener en cuenta la interrelación entre los déficits de habilidades. Aprender un nuevo conjunto es extremadamente arduo sin aprender, a la vez, otras relacionadas. Una visión dialéctica también es compatible con los puntos de vista tanto contextuales como los feministas de la psicopatología. El aprendizaje de habilidades conductuales es particularmente difícil cuando el entorno inmediato de una persona o la sociedad en la que vive no son compatibles con dicho aprendizaje. Por lo tanto, no solo debe aprender habilidades de autorregulación y para influenciar a su entorno, sino también cuándo regularlas.

• En segundo lugar, la realidad no es considerada estática, sino compuesta por fuerzas internas opuestas (tesis y antítesis) de cuya síntesis se desarrolla un nuevo conjunto de fuerzas opuestas. Una idea dialéctica muy importante es que todas las proposiciones contienen dentro de ellas sus propias oposiciones. Como lo expresó Goldberg, “asumo que la verdad es paradójica, que cada pieza de sabiduría contiene dentro de sí sus propias contradicciones, *que las verdades se sostienen codo a codo*” (pp. 295-296, énfasis en el original) (4). La dialéctica, en este sentido, es compatible con los modelos psicodinámicos de conflicto de la psicopatología. Los pensamientos, las conductas y las emociones dicotómicas y extremas se consideran fracasos dialécticos. La persona está atrapada en las polaridades, incapaz de alcanzar la síntesis.

Con respecto al entrenamiento en habilidades conductuales, tres polaridades específicas pueden hacer que el progreso sea extremadamente difícil. El terapeuta debe prestar atención a cada polaridad y ayudar a cada consultante a avanzar hacia una síntesis viable:

— La dialéctica entre la necesidad de que los consultantes se acepten tal como son en ese momento y la necesidad de que cambien. Esta dialéctica en particular es la más importante en cualquier psicoterapia y el terapeuta debe negociarla con habilidad para que se produzca un cambio.

— La tensión entre que los consultantes obtengan lo que necesitan para ser más competentes y pierdan lo que necesitan si se vuelven más competentes. Una vez tuve una consultante que semana tras semana nos informaba que no había realizado ninguna de las tareas conductuales asignadas e insistía en que el tratamiento no funcionaba. Cuando sugerí —luego de seis meses— que quizás este no era el tratamiento para ella, me informó que en realidad sí había estado probando las nuevas habilidades desde el principio y que la habían ayudado. Sin embargo, no me lo había dicho porque temía que si mostraba alguna mejora, la expulsaría del entrenamiento.

— El mantenimiento de la integridad personal de los consultantes y la validación de sus propios puntos de vista sobre sus dificultades versus el aprendizaje de nuevas habilidades que los ayudarán a salir de su sufrimiento. Si mejoran al aprender nuevas habilidades, validan su opinión de que en realidad el problema era que no tenían las suficientes para ayudarse a sí mismos. No habían estado tratando de manipular a la gente, como los habían acusado de

hacer. No tienen como objetivo lastimar a los demás y tampoco carecen de motivación positiva. Pero, el hecho de que aprendan nuevas habilidades también puede validar las opiniones de los demás de otras formas: podría parecer que habían estado en lo cierto desde el principio (y el consultante estaba equivocado) o que él mismo era el problema (no su entorno). La dialéctica no solo hace que el consultante se concentre en estas polaridades, sino que también sugiere formas de salir de ellas.

• La tercera característica de la dialéctica —basada en las dos anteriores— es la suposición de que la naturaleza fundamental de la realidad es el cambio y el proceso, más que el contenido o la estructura. Esto implicaría que tanto la persona como el entorno experimentan una transacción continua. Por lo tanto, la terapia no se enfoca en mantener un entorno estable y consistente, sino que busca ayudar al consultante a sentirse cómodo con el cambio. Un ejemplo de esto es que desalentamos a las personas de sentarse siempre en los mismos lugares en los grupos de entrenamiento. Los terapeutas deben estar atentos no solo a cómo están cambiando sus consultantes, sino también a cómo cambian con el tiempo ellos mismos y el tratamiento que están aplicando.

Teoría biosocial: cómo se desarrolla la desregulación emocional[1]

Como ya se indicó, DBT se desarrolló originalmente para personas altamente suicidas y luego para personas que cumplían con criterios de TLP. Un tratamiento efectivo, sin embargo, requiere de una teoría

coherente. Por lo tanto, mi primera tarea fue desarrollar una teoría que me permitiera entender el acto del suicidio, así como el TLP. Tenía tres criterios para mi teoría. Debía:

- guiar la implementación del tratamiento,
- generar compasión y
- ajustarse a los datos de la investigación.

La teoría biosocial que desarrollé se basó en la premisa de que tanto el suicidio como el TLP son, en esencia, trastornos de desregulación emocional. La conducta suicida es una respuesta al sufrimiento emocional insoportable. El TLP es un trastorno mental severo que deviene de una grave desregulación del sistema afectivo. Las personas con este trastorno muestran un patrón característico de inestabilidad en la regulación emocional, el control de los impulsos, las relaciones interpersonales y la autoimagen.

La desregulación emocional también se ha relacionado con diversos problemas de salud mental. El abuso de sustancias, los trastornos alimentarios y muchos otros patrones destructivos de conducta con frecuencia funcionan como formas de escapar de emociones insoportables. Los teóricos han propuesto que el trastorno depresivo mayor debe conceptualizarse como un trastorno de desregulación emocional, basado en parte en un déficit en el aumento y mantenimiento de las emociones positivas (5). De manera similar, revisiones bibliográficas han demostrado que los trastornos de ansiedad, la esquizofrenia y hasta los trastornos bipolares están directamente relacionados con la desregulación emocional (6, 7).

El modelo de emociones DBT

Para comprender la desregulación emocional, primero tenemos que entender qué son realmente las emociones. Proponer cualquier definición de la construcción “emoción”, sin embargo, es sumamente difícil y rara vez se llega a un acuerdo, incluso entre los investigadores. De todos modos, enseñar sobre regulación emocional requiere de algún intento de describirlas.

DBT en general, y las habilidades en particular, se basan en el supuesto de que las emociones constituyen un sistema completo de patrones de respuestas breves e involuntarias a estímulos internos y externos (8). De manera similar a otros puntos de vista, enfatiza la importancia del valor adaptativo evolutivo de las emociones para comprenderlas (9). Aunque las respuestas emocionales son sistémicas, se puede considerar que están compuestas por los siguientes subsistemas relacionados entre sí:

- vulnerabilidad emocional frente a los estímulos;
- eventos internos y/o externos que, si se alimentan, actúan como estímulos emocionales (por ejemplo, eventos disparadores);
- evaluación e interpretaciones de los estímulos;
- tendencias de respuesta, que incluyen respuestas neuroquímicas y fisiológicas, experienciales e impulsos de acción;
- respuestas y acciones expresivas no verbales y verbales; y
- efectos posteriores del “desencadenante” emocional inicial, incluyendo emociones secundarias.

Es útil considerar los patrones de acción a respuestas emocionales como parte integrante de dichas respuestas en vez de como consecuencias de las emociones. Al combinar todos estos elementos dentro de un sistema de interacción, DBT está enfatizando que la modificación de cualquier componente del sistema emocional probablemente cambie el funcionamiento del sistema entero. En resumen, si uno quiere cambiar sus propias emociones, incluidas las acciones emocionales, puede hacerlo modificando cualquier parte del sistema.

Desregulación emocional

La desregulación emocional es la incapacidad, pese a los mejores esfuerzos, de cambiar o regular los estímulos emocionales, las experiencias, las acciones, las respuestas verbales y/o las expresiones no verbales en condiciones normativas. La desregulación emocional generalizada se observa cuando la incapacidad para regular las emociones se produce en una amplia gama de emociones, problemas de adaptación y contextos situacionales. Es resultado de la vulnerabilidad a la alta emocionalidad, junto con la incapacidad de regular las respuestas intensas vinculadas a la emoción. Entre sus características se incluyen:

- exceso de experiencias emocionales dolorosas;
- incapacidad para regular la activación intensa;
- problemas para desviar la atención de los estímulos emocionales;

- distorsiones cognitivas y fallas en el procesamiento de la información;
- control insuficiente de conductas impulsivas relacionadas con fuertes emociones positivas y negativas;
- dificultades para organizar y coordinar actividades a fin de alcanzar objetivos no dependientes del estado de ánimo durante la activación emocional; y
- tendencia a congelarse o disociarse bajo estados fuertes de estrés.

También puede presentarse como sobrecontrol y supresión emocional, lo que lleva a emociones negativas generalizadas, bajas emociones positivas, incapacidad para incrementar las emociones positivas y dificultad para la comunicación emocional. La desregulación sistémica es producida por la vulnerabilidad emocional y por estrategias de modulación de la emoción desadaptativas e inadecuadas.

La vulnerabilidad emocional se define por estas características:

- muy alta emocionalidad negativa como línea de base,
- sensibilidad a estímulos emocionales,
- respuesta intensa a estímulos emocionales y
- retorno lento a la línea de base emocional una vez que ha ocurrido la activación emocional.

Regulación emocional

La *regulación emocional*, por el contrario, es la capacidad de:

- inhibir la conducta impulsiva e inapropiada relacionada con fuertes emociones negativas o positivas;
- organizarse uno mismo para accionar coordinadamente en función a un objetivo externo (es decir, actuar de una manera que no dependa del estado de ánimo cuando sea necesario);
- autocalmar cualquier activación fisiológica que la emoción fuerte haya inducido; y
- reenfocar la atención en presencia de una emoción fuerte.

Puede ser automática y controlada de forma consciente. En DBT, la atención se centra primero en aumentar el control consciente y en segundo lugar, en obtener suficiente práctica para internalizar las habilidades ya adquiridas de modo que, a la larga, se vuelvan automáticas.

Vulnerabilidades biológicas
(Lo "bio" en la teoría biosocial) (10)[2]

Las disposiciones sobre la emocionalidad negativa, la alta sensibilidad a los estímulos emocionales y la impulsividad son precursores biológicos de la desregulación emocional. Las influencias biológicas incluyen la herencia, los factores intrauterinos, los accidentes físicos de la infancia o la adultez que afectan el cerebro y los efectos de las experiencias de aprendizaje temprano, tanto en el desarrollo como en el funcionamiento del cerebro.

Una disfunción en cualquier parte del extremadamente complejo sistema de regulación emocional humana puede proporcionar la base biológica para la vulnerabilidad emocional inicial y las

subsiguientes dificultades en la modulación de la emoción. Por lo tanto, la disposición biológica puede ser distinta en diferentes personas.

Dos dimensiones del temperamento infantil son particularmente relevantes aquí: control esforzado y emocionalidad negativa.

El control esforzado, que contribuye a la regulación emocional y conductual, es un término general para una serie de conductas de autorregulación (que incluyen la inhibición de las respuestas dominantes para involucrarse en respuestas menos dominantes, la planificación y la detección de errores en el comportamiento).

Es probable que los niños en riesgo de desregulación emocional generalizada y descontrol conductual tengan bajo control esforzado y alta afectividad negativa, que se caracteriza por incomodidad, frustración, timidez, tristeza e incapacidad para calmarse.

El ambiente de cuidado
(Lo "social" en la teoría biosocial)

Las contribuciones del ambiente social, particularmente la familia, incluyen:

- una tendencia a invalidar las emociones y una incapacidad para moldear y modelar expresiones apropiadas de emoción;
- un estilo de interacción que refuerza la activación emocional; y
- un mal ajuste entre el temperamento del niño y el estilo de crianza de los cuidadores.

Este último punto se enfatiza aquí porque resalta las transacciones de biología y ambiente que dan forma a la conducta del niño y del cuidador. En teoría, un niño con baja vulnerabilidad biológica puede estar en riesgo de TLP y/o desregulación emocional si existe una discrepancia absoluta entre sus características y las del cuidador, o si los recursos de la familia son extremadamente críticos (por ejemplo, por problemas de alcoholismo de algún miembro o un hermano con cáncer). Tales situaciones tienen el potencial de perpetuar la invalidación, porque las demandas del niño a menudo exceden la capacidad del entorno para satisfacerlas.

Lo contrario también es probable: un niño biológicamente vulnerable puede ser resistente en un ambiente bien adaptado donde existen fuertes apoyos familiares. Tales resultados diferenciales me llevaron a proponer tres tipos principales de familias que aumentan el riesgo de TLP: la familia desorganizada (por ejemplo, una que es omnipresente o maltratadora); la familia perfecta (por ejemplo, una donde expresar emociones negativas es tabú), y la familia normal (una caracterizada por una débil capacidad de ajuste).

Es importante destacar que las características del cuidador no son necesariamente fijas o preexistentes. Más bien, este también es un producto de transacciones biológicas, sociales y psicológicas complejas, incluidos los efectos evocadores del niño en el estilo de crianza.

El rol de un ambiente invalidante

El rol de la invalidación en el desarrollo de la desregulación emocional tiene mucho sentido, una vez que te das cuenta de que una de las funciones primarias de las emociones en los humanos (así como en otros mamíferos) es servir como un sistema rápido de comunicación. La invalidación de emociones envía el mensaje de que la comunicación no fue recibida. Cuando el mensaje es importante, el remitente aumenta considerablemente la comunicación al intensificar la emoción. Cuando el receptor no "capta" la comunicación o no la cree, es comprensible que incremente los esfuerzos para detener la comunicación, en general por algún medio de invalidación. Y así continúa, una y otra vez, escalando por ambas partes hasta que un lado cede. Muchas veces es el receptor quien finalmente se detiene y escucha o cede a las demandas del emisor altamente emocional. Ergo, la escalada se ha reforzado. Cuando esto continúa de manera intermitente, se consolida el patrón de escalada de la desregulación de la emoción.

Tal ambiente es dañino para un niño que comienza su vida con alta vulnerabilidad emocional. Las personas con estos rasgos provocan la invalidación de un entorno que, de otro modo, podría haber sido de apoyo.

Una característica definitoria de un ambiente invalidante es la tendencia a responder de forma errática e inapropiada a la experiencia privada (por ejemplo, creencias, pensamientos, sentimientos, sensaciones) y en particular, a ser insensible a la experiencia privada que no se manifiesta en público. Los ambientes invalidantes también tienden a responder de forma extrema (es decir, con reacciones excesivas o insuficientes) a experiencias privadas que sí se manifiestan en público.

Los componentes fenomenológicos, fisiológicos y cognitivos de las emociones son experiencias privadas prototípicas que conducen a la invalidación en estos ambientes. Para aclarar la contribución del ambiente invalidante a los patrones de comportamiento emocionalmente desregulados, contrastémoslo con los ambientes que fomentan las habilidades de regulación de las emociones más adaptativas.

En la familia óptima, la validación pública de la experiencia privada se da con frecuencia. Por ejemplo, cuando un niño dice: “Tengo sed”, los padres le dan de beber (en lugar de decir: “No, no tienes. Acabas de beber”). Cuando un niño llora, los padres lo calman o intentan descubrir qué está mal (en lugar de decir: “¡Deja de llorar!”). Cuando un niño expresa enojo o frustración, lo toman en serio (en lugar de descartarlo como poco importante). Cuando el niño dice: “Hice mi mejor esfuerzo”, el padre está de acuerdo (en lugar de decir: “No, no lo hiciste”). Se tienen en cuenta las preferencias del niño (como el color de la habitación, las actividades o la ropa); sus creencias y pensamientos son tomados y respondidos seriamente; y sus emociones se ven como comunicaciones importantes. La comunicación exitosa de la experiencia privada en dicha familia es seguida por cambios en la conducta de otros miembros, que aumentan la probabilidad de que se satisfagan las necesidades del niño y disminuyen la probabilidad de consecuencias negativas. La respuesta de los padres, que está en sintonía y no es aversiva, da como resultado niños que son más capaces de distinguir sus propias emociones y las de los demás.

Por el contrario, una familia invalidante es problemática porque en ella las personas responden a la comunicación de preferencias,

pensamientos y emociones con respuestas no adaptadas. Específicamente, con falta de respuesta o consecuencias extremas. Esto lleva a una intensificación de las diferencias entre la experiencia privada de un niño emocionalmente vulnerable y la que tiene el contexto. Estas discrepancias persistentes constituyen el entorno de aprendizaje necesario para que se generen los problemas asociados con la desregulación emocional.

Además de las fallas tempranas para responder de manera óptima, un ambiente invalidante generalmente enfatiza el control de la expresividad emocional, en especial de emociones negativas. Las experiencias dolorosas a menudo se trivializan y se atribuyen a rasgos negativos, como falta de motivación, de disciplina y de adopción de una actitud positiva. Las emociones positivas fuertes y las preferencias asociadas se pueden atribuir a otros rasgos negativos, como la falta de juicio y reflexión o la impulsividad.

Otras características del ambiente invalidante incluyen restringir las demandas que un niño puede hacer sobre el medioambiente, discriminarlo sobre la base del género u otras características arbitrarias y usar el castigo (desde la crítica hasta el abuso físico y sexual) para controlar la conducta.

El ambiente invalidante contribuye a la desregulación emocional al no enseñar al niño a etiquetar y modular la activación, a tolerar el malestar o a confiar en sus propias respuestas emocionales como interpretaciones válidas de los acontecimientos. También le enseña activamente a invalidar sus propias experiencias, al hacer necesario que explore el entorno en busca de señales sobre cómo actuar y sentir. Al simplificar en exceso la facilidad de resolver los problemas de la vida, no lo orienta para establecer metas realistas.

Además, al castigar la expresión de la emoción negativa y erráticamente reforzar la comunicación emocional solo después de la escalada del niño, la familia da forma a un estilo de expresión emocional que oscila entre la inhibición extrema y la desinhibición extrema. En otras palabras, la respuesta habitual de la familia a la emoción impide la función comunicativa de las emociones ordinarias.

La invalidación emocional, particularmente de las emociones negativas, es un estilo de interacción característico de las sociedades que valoran el individualismo, incluido el autocontrol y el logro individual, como sucede en la cultura occidental en general.

Una cierta cantidad de invalidación es, por supuesto, necesaria para criar a un niño y enseñar autocontrol. No todas las comunicaciones de emociones, preferencias o creencias pueden responderse de manera positiva. El niño que es muy emocional y tiene dificultades para controlar las conductas emocionales provocará mayores esfuerzos de su entorno para hacerlo, en especial de los padres, pero también de amigos y profesores.

La invalidación puede ser bastante efectiva para inhibir temporalmente la expresión emocional. Sin embargo, los ambientes invalidantes tienen efectos diversos en diferentes niños. Las estrategias de control de la emoción utilizadas en las familias invalidantes pueden tener un impacto negativo pequeño —o incluso ser útiles— en aquellos que están fisiológicamente bien equipados para regular sus emociones. No obstante, en los niños emocionalmente vulnerables se cree que tienen un impacto devastador Normalmente, esta visión transaccional del desarrollo de la desregulación emocional generalizada no debe usarse para

disminuir la importancia del trauma en la etiología del TLP y la desregulación emocional. Los investigadores han estimado que hasta un 60-75 % de las personas con TLP tienen antecedentes de traumas infantiles (11, 12) y muchas continúan experimentando traumas adicionales durante la adultez (13, 14). En un estudio, los investigadores encontraron que el 90 % de los consultantes hospitalizados con TLP reportaron alguna experiencia de abuso verbal, emocional, físico y/o sexual de adultos y que estas tasas fueron significativamente más altas que las reportadas por participantes en comparación con trastornos del eje II distintos al TLP. No está claro, sin embargo, si el trauma en sí mismo facilita el desarrollo de TLP y de patrones de desregulación de alta emoción, o si el trauma y el desarrollo del trastorno son el resultado de la disfunción familiar e invalidación. En otras palabras, la ocurrencia de problemas de victimización y regulación emocional puede surgir del mismo conjunto de circunstancias de desarrollo.

Desarrollo de la desregulación emocional: resumen

La desregulación emocional en general, así como la encontrada en TLP específicamente, es un resultado de la disposición biológica, el contexto ambiental y la transacción entre ambos durante el desarrollo. El modelo biosocial propone lo siguiente:

- el desarrollo de la labilidad emocional extrema se basa en las características del niño (por ejemplo, la sensibilidad emocional de base, la impulsividad), en una transacción con un contexto social que moldea y mantiene la labilidad;

- las transacciones de refuerzo recíproco entre las vulnerabilidades biológicas y los factores de riesgo ambientales aumentan la desregulación emocional y el descontrol conductual, lo que contribuye a resultados cognitivos y sociales negativos;
- una constelación de características identificables y estrategias de afrontamiento inadaptadas se desarrolla con el tiempo; y
- estos rasgos y conductas pueden exacerbar el riesgo de desregulación emocional generalizada en todo el desarrollo, debido a los efectos evocativos en las relaciones interpersonales y el funcionamiento social, y a través de la interferencia con el desarrollo emocional saludable. Este modelo se ilustra en la figura 1.1.

Las consecuencias de la desregulación emocional

Maccoby ha argumentado que la inhibición de la acción es la base para la organización de todas las conductas (15). El desarrollo de repertorios de autorregulación (como en el control esforzado, descrito antes), en particular la capacidad de inhibir y controlar las emociones, es uno de los aspectos importantes del desarrollo de un niño. La capacidad de regular la experiencia y la expresión de la emoción es crucial, porque su ausencia conduce a la alteración de la conducta, en especial aquella dirigida hacia un objetivo y otras conductas prosociales. La emoción fuerte reorganiza o redirige el

comportamiento, preparando a la persona para acciones que competirán con el repertorio de comportamiento no emocional o menos emocionalmente impulsado.

Las características conductuales de las personas que cumplen con los criterios para una amplia gama de trastornos emocionales pueden conceptualizarse como los efectos de la desregulación emocional y las estrategias de regulación emocional inadaptadas. Las conductas impulsivas —y especialmente las autolesivas y suicidas— pueden considerarse como estrategias inadaptadas pero altamente efectivas de regulación emocional. Por ejemplo, en general la sobredosis conduce a largos períodos de sueño, lo que a su vez reduce la susceptibilidad a la desregulación emocional. Aunque el mecanismo por el cual la automutilación ejerce propiedades reguladoras de las emociones no está claro, es muy común que las personas que se involucran en tal conducta informen un alivio sustancial de la ansiedad y otros estados emocionales negativos intensos que siguen a tales actos.

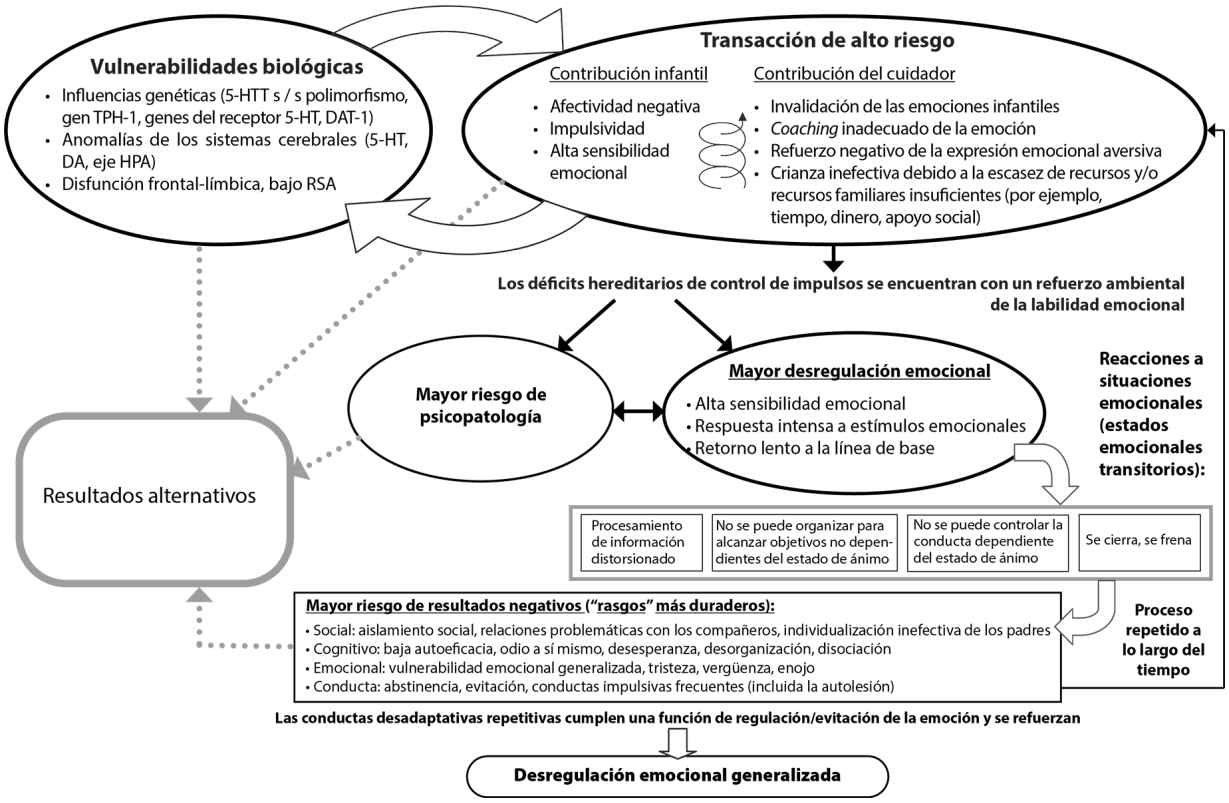


FIGURA 1.1. Ilustración del modelo de desarrollo biosocial (DBP). 5-HT, serotonina; 5-HTT, transportador de serotonina; TPH-1, triptófano hidroxilasa 1; DA, dopamina; DAT-1, transportador de dopamina 1; HPA, hipotálamo-hipófisis-adrenocortical; RSA, arritmia sinusal respiratoria. Adaptado con permiso de Crowell, S. E., Beau-chaine, T. P., y Lenzenweger, M. F. (2008). The development of borderline personality and self-injurious behavior. En T. P. Beauchaine y S. Hinshaw (Eds.), *Child psychopathology* (p. 528). Hoboken, Nueva Jersey: Wiley. Copyright 2008 por John Wiley & Sons, Inc.

La conducta suicida también es muy efectiva para provocar conductas de ayuda del entorno, que pueden servir para evitar o cambiar las situaciones que provocan dolor emocional. Por ejemplo, la conducta suicida es generalmente la forma más efectiva para que una persona no psicótica ingrese en una unidad psiquiátrica para consultantes hospitalizados.

La ideación del suicidio, su planificación y la imaginación de morir de ese modo, cuando se acompaña de la creencia de que el dolor terminará, pueden brindar una intensa sensación de alivio. Finalmente, planificar y participar en un acto de autolesión (y sus consecuencias, si se hace público) puede reducir las emociones dolorosas al proporcionar una distracción tentadora.

La incapacidad para regular la activación emocional también interfiere con el desarrollo y mantenimiento de una conciencia de sí mismo. En general, esta se forma por las observaciones de uno mismo y de las reacciones de los demás ante las acciones propias. La consistencia emocional y la previsibilidad, a lo largo del tiempo y situaciones similares, son requisitos previos para el desarrollo de la identidad. Esta incapacidad conduce a una conducta impredecible y una inconsistencia cognitiva, y por lo tanto interfiere con el desarrollo de la identidad. La tendencia de las personas desreguladas a tratar de inhibir las respuestas emocionales también puede contribuir a la ausencia de un fuerte sentido de identidad. El entumecimiento asociado con el afecto inhibido muchas veces se experimenta como vacío, lo que contribuye aún más a una conciencia de uno mismo inadecuada y, a veces, completamente ausente. Si la percepción que tiene un individuo de los eventos nunca es “correcta”, o lo es pero aleatoriamente, es natural que desarrolle una sobredependencia de los otros para verificarlos.

Las relaciones interpersonales efectivas dependen tanto de una conciencia de uno mismo estable como de una capacidad de espontaneidad en la expresión emocional. Las relaciones exitosas también requieren de una capacidad para la autorregulación emocional y la tolerancia a los estímulos emocionalmente dolorosos.

Sin tales capacidades, es comprensible que las personas desarrollen relaciones caóticas. Cuando la desregulación emocional es generalizada o grave, interfiere con una conciencia estable de uno mismo y con la expresión emocional normal. Las dificultades para controlar las conductas impulsivas y las expresiones de emociones negativas extremas pueden causar estragos en las relaciones de muchas maneras; en particular, las dificultades con la ira y su expresión impiden el mantenimiento de relaciones estables.

Relación entre la desregulación emocional y el entrenamiento (16)

Como se señaló, muchos trastornos mentales pueden conceptualizarse como trastornos de regulación emocional, con déficits tanto en el aumento de las emociones positivas como en la disminución de las emociones negativas. Una vez que te das cuenta de que las emociones incluyen tanto acciones como tendencias de acción, puedes ver el vínculo entre la desregulación emocional y muchos trastornos definidos como descontrol conductual (por ejemplo, trastornos por abuso de sustancias). Las habilidades DBT están dirigidas directamente a estos patrones disfuncionales.

En primer lugar, la desregulación de la conciencia de uno mismo es común en personas con desregulación emocional grave. Tanto en la depresión como en TLP, por ejemplo, no es inusual que las personas informen que no tienen ninguna conciencia de sí mismas, se sienten vacías y no saben quiénes son. También son frecuentes los sentimientos de estar desconectadas de las demás, de

desprecio por sí mismas y de invalidez o inutilidad. Además, quienes presentan alta desregulación emocional suelen ven la realidad a través de la lente de sus emociones, y no tal como es. Por ende, tanto las respuestas de juicio como las inferencias, suposiciones y creencias distorsionadas son secuelas comunes.

Para abordar la desregulación de la conciencia de uno mismo, el primer módulo de entrenamiento (capítulo 7) tiene como objetivo enseñar un conjunto básico de habilidades de *"conciencia plena"* (*mindfulness*), que tienen que ver con la capacidad de experimentar y observarse conscientemente a uno mismo, al entorno y a los acontecimientos con curiosidad y sin juicio; es decir, ver y articular la realidad tal como es y participar efectivamente en el flujo del momento presente. Para tratar el impacto de la alta emocionalidad, también se centran en *observar* y *describir* con precisión los eventos presentes internos y externos sin juzgar ni distorsionar la realidad. Estas habilidades son fundamentales para todas y, por lo tanto, se revisan al comienzo de cada módulo subsiguiente.

En segundo lugar, las personas con desregulación emocional a menudo experimentan desregulación interpersonal. Por ejemplo, pueden tener relaciones caóticas e intensas, marcadas con dificultades. Pero es posible que les resulte extremadamente difícil abandonarlas. En cambio, son capaces de realizar esfuerzos intensos y frenéticos para evitar ser abandonados por personas que consideran importantes. Incluso más que la mayoría, parecen tener un buen desempeño cuando están en relaciones estables y positivas, y un desempeño pobre cuando no están en tales relaciones. Los problemas con la ira y los celos pueden arruinar las relaciones íntimas y las amistades; la envidia y la vergüenza pueden

llevar a evitar a los demás. Las personas muy ansiosas pueden necesitar tener otra persona todo el tiempo como una conducta de seguridad. En contraste, la depresión severa puede causar dificultades para relacionarse o entablar relaciones. Por lo tanto, otro módulo de entrenamiento (capítulo 8) apunta a enseñar habilidades de *efectividad interpersonal*.

En tercer término, las dificultades con la desregulación emocional son comunes en muchos trastornos e incluyen problemas para reconocer emociones, para describirlas y etiquetarlas, para evitarlas y para saber qué hacer cuando una emoción está presente. Por lo tanto, un tercer módulo de entrenamiento (capítulo 9) tiene como objetivo enseñar estas y otras habilidades de *regulación emocional*.

Por último, las personas con una alta desregulación emocional a menudo tienen patrones de desregulación conductual, como el uso indebido de sustancias, los intentos de lesionarse o suicidarse y otras conductas impulsivas problemáticas, que en DBT se consideran como conductas desadaptativas de resolución de problemas, producto de la incapacidad de una persona para tolerar el malestar emocional el tiempo suficiente como para buscar soluciones potencialmente más efectivas. Para contrarrestar estas conductas de mala adaptación, un cuarto módulo de entrenamiento (capítulo 10) enseña habilidades efectivas y adaptativas de *tolerancia al malestar*.

La tabla 1.1 enumera las habilidades específicas en cada uno de estos módulos.

TABLA 1.1. Resumen de habilidades DBT específicas por módulo

Habilidades de *Mindfulness*

Habilidades básicas de *mindfulness*

Mente sabia (estados de la mente)

Habilidades “qué” (observar, describir, participar) Habilidades “cómo” (no juzgar, *una cosa a la vez*,

siendo efectivo)

Otras perspectivas sobre *mindfulness*

Práctica de *mindfulness*: una perspectiva espiritual incluyendo mente sabia y práctica del amor compasivo

Medios hábiles: equilibrar mente del hacer con mente del estar

Mente sabia: caminando por el sendero del medio

Habilidades de Efectividad Interpersonal

Obteniendo los objetivos de manera habilidosa

Metas claras

Efectividad en los objetivos

DEAR MAN (Describe, Expresa, sé Asertivo, Refuerza, Mantén tu posición, Aparenta estar seguro, Negocia)

Efectividad en las relaciones

AVES (Actúa interesado/a, Valida, modales

Educados, Sé gentil)

Efectividad en el autorespeto

VIDA (Valores, sé Imparcial, no te Disculpes,

sé Auténtico)

Cómo y con cuanta intensidad pedir o decir no

Habilidades de efectividad interpersonal

suplementarias

Construir relaciones y acabar con las destructivas

Habilidades para conseguir potenciales

amistades

Mindfulness de los otros

Cómo terminar relaciones

Habilidades de caminando por el sendero del medio

Dialéctica

Validación

Estrategias de cambio conductual

Cambiando respuestas emocionales

Verificar los hechos

Acción opuesta

Resolución de problemas

Reducir la vulnerabilidad ante la mente emocional

ACA CUIDA (Acumula experiencias positivas, construir Competencia, Anticípate)

Manejar emociones realmente difíciles:

Mindfulness de las emociones actuales

Manejar las emociones extremas

Habilidades de Tolerancia al Malestar

Habilidades de supervivencia a la crisis

Habilidades STOP (Stop, Toma un paso atrás, Observa, Procede con *mindfulness*)

Pros y contras

TIP: la química de tu cuerpo (Temperatura, ejercicio Intenso, respiración Pausada rítmica, relajación muscular en Paralelo)

Distráete con mente sabia ACEPTAS (Actividades, Contribuciones, Emociones, otros Pensamientos, Tomar distancia, Analogías, otras Sensaciones)

Cálmate con los cinco sentidos (vista, oído, olfato, gusto, tacto; escaneo corporal)

Mejorar el momento SALVARA (Significado o propósito, Aliento y repensar la situación, Lugar seguro, una cosa a la Vez, un Alto o vacaciones, Rezar, Acciones relajantes)

Habilidades de aceptación radical

Aceptación radical

Redireccinando la mente

Disposición abierta y flexible

Media sonrisa

Manos dispuestas

Mindfulness de los pensamientos actuales

Habilidades suplementarias de *tolerancia al malestar*
Cuando la crisis es una adicción:
Abstinencia dialéctica
Mente clara
Refuerzo comunitario
Quemando puentes y construyendo nuevos
Rebelión alternativa y Negación adaptativa

El programa estándar de tratamiento DBT

DBT se creó originalmente para consultantes de alto riesgo y diagnóstico múltiple con grave desregulación emocional generalizada; los problemas clínicos que presentaban eran complicados. Estaba claro desde el principio que el tratamiento tenía que ser flexible y basado en principios, en lugar de un guión estricto con un protocolo que se adaptara a todos los casos. Para dar algo de claridad y estructura a la flexibilidad inherente incorporada en el tratamiento, DBT se construyó como una intervención modular, con componentes que se pueden introducir y extraer según las necesidades de cada consultante y la estructura del tratamiento.

Funciones del tratamiento

DBT articula claramente las funciones del tratamiento, que está diseñado para:

- mejorar la capacidad del consultante mediante el aumento de la conducta habilidosa;

- mejorar y mantener su motivación para cambiar y comprometerse con el tratamiento;
- asegurar que la generalización del cambio ocurra a través del tratamiento;
- mejorar la motivación del terapeuta para ofrecer un tratamiento efectivo; y
- ayudar a la persona a reestructurar o cambiar su entorno de tal manera que apoye y mantenga el progreso y avance hacia sus metas (ver figura 1.2).

Modos del tratamiento

Para llevar a cabo estas funciones de manera efectiva, el tratamiento se distribuye en diferentes modos: terapia individual o manejo de casos, entrenamiento en habilidades grupales o individuales, *coaching* de habilidades entre sesiones y un equipo de consultoría (ver figura 1.3). Cada uno de los modos tiene diferentes objetivos de tratamiento y también distintas estrategias disponibles para alcanzarlos. No es el modo en sí lo que es crítico, sino su capacidad para abordar una función en particular. Por ejemplo, asegurar que las nuevas capacidades se generalicen desde la terapia a la vida cotidiana de un consultante se puede lograr de varias maneras, según el entorno. En un entorno de comunidad, se le puede enseñar a todo el personal a modelar, moldear, entrenar y reforzar el uso de habilidades; en un entorno ambulatorio, la generalización usualmente se produce a través de *coaching* telefónico. El terapeuta individual (que siempre es el terapeuta principal en DBT estándar), junto con el consultante, es responsable

de organizar el tratamiento para que se cumplan todas las funciones.

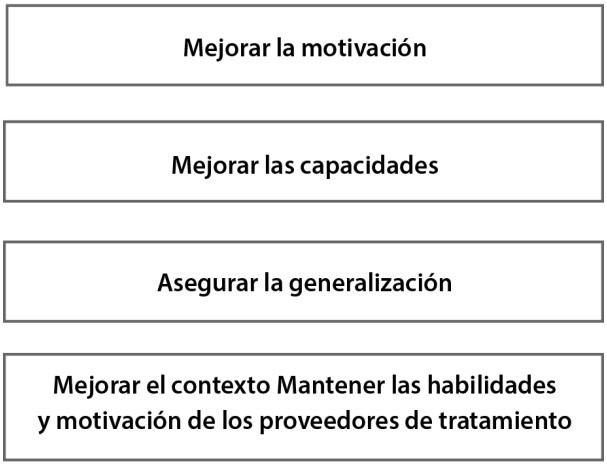


FIGURA 1.2. Funciones de tratamiento integral. Adaptado de Lungu, A., & Linehan, M. M. (2015). Dialectical behaviour therapy: A comprehensive multi and trans-diagnostic intervention. En A. Nezu & C. Nezu (Eds.), The Oxford handbook of cognitive behavioural therapies. New York: Oxford University Press. Copyright 2014 por The Guilford Press. Adaptado con permiso de The Guilford Press y Oxford University Press.

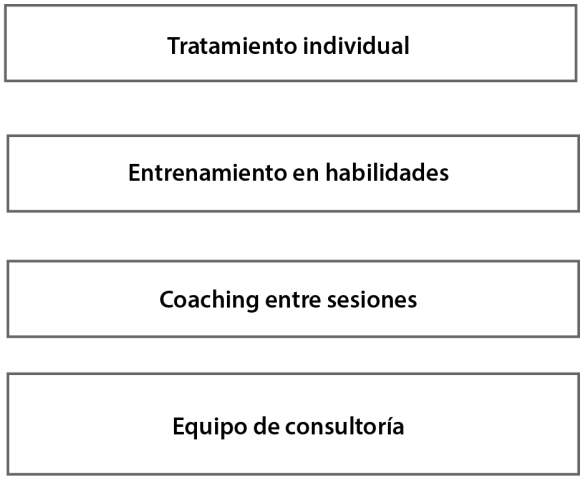


FIGURA 1.3. Modularidad de los modos de tratamiento. Adaptado de Lungu, A., & Linehan, M. M. (2015). Dialectical behaviour therapy: A comprehensive multi- and trans-diagnostic intervention. En A. Nezu & C. Nezu (Eds.), The Oxford handbook of cognitive behavioural therapies. New York: Oxford University Press. Copyright 2014 por The Guilford Press. Adaptado con permiso de The Guilford Press y Oxford University Press.

Módulos de habilidades DBT

Las habilidades que se enseñan a los consultantes reflejan una dialéctica clave descrita anteriormente: la necesidad de que se acepten a sí mismos tal como son y la necesidad de que cambien. Por lo tanto, hay conjuntos de habilidades de aceptación, así como de cambio. Para cualquier problema encontrado, los enfoques efectivos pueden incluir ambos (ver figura 1.4).

Las habilidades se vuelven a dividir en los cuatro módulos según los temas que abordan: *conciencia plena* (*mindfulness*), *regulación emocional*, *efectividad interpersonal* y *tolerancia al malestar*. Cada uno contiene una serie de secciones y luego, una serie de

habilidades, que normalmente se enseñan en secuencia pero que también pueden trabajarse por separado.

Los consultantes pueden trabajar en una sola habilidad o conjunto de habilidades a la vez; esto ayuda a evitar que se sientan abrumados por todas las cosas que necesitan aprender y cambiar. Una vez que han progresado en un conjunto de habilidades, pueden incorporarlas para trabajar en un nuevo módulo. Algunas de las más complejas, como las de *efectividad interpersonal* (es decir, las *habilidades DEAR MAN* descritas en el capítulo 8), también están compuestas de partes más pequeñas para aumentar la comprensión y la accesibilidad.

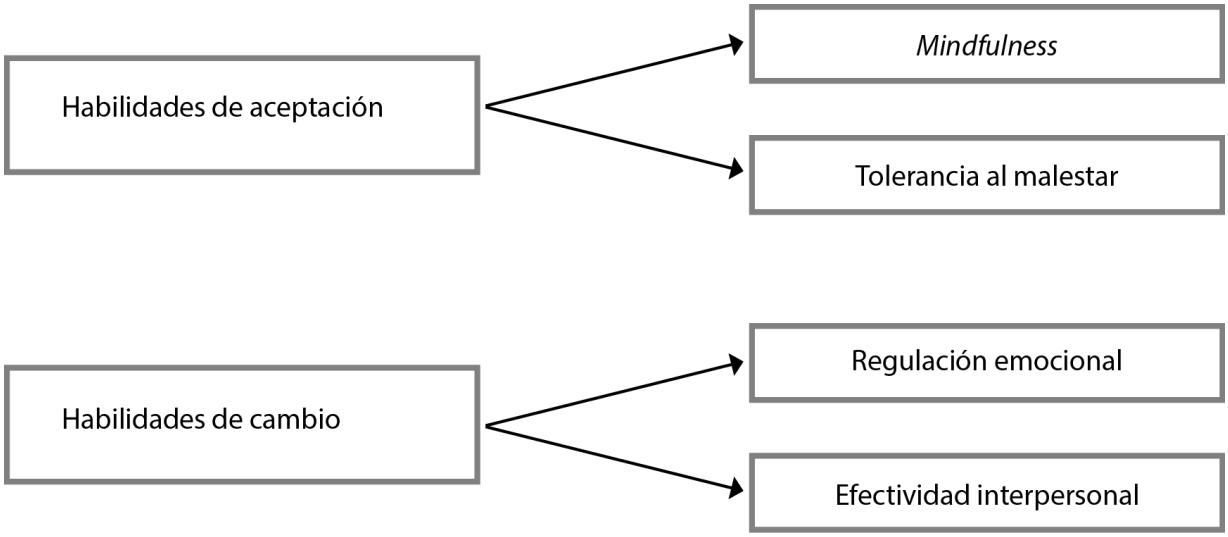


FIGURA 1.4. Modularidad de habilidades de aceptación y cambio. Adaptado de Lungu, A., & Linehan, M. M. (2015). Dialectical behaviour therapy: A comprehensive multi- and trans-diagnostic intervention. En A. Nezu & C. Nezu (Eds.), The Oxford handbook of cognitive behavioural therapies. New York: Oxford University Press. Copyright 2014 por The Guilford Press. Adaptado con permiso de The Guilford Press y Oxford University Press.

Roles del entrenador y el terapeuta individual

Como se describió en este capítulo, el modelo teórico en el que se basa DBT sostiene que una combinación de déficits de habilidades y problemas motivacionales subyace a la desregulación emocional.

En primer lugar, las personas con desregulación emocional grave y generalizada, incluidas aquellas con TLP, carecen de importantes habilidades de autorregulación, interpersonales y de tolerancia al malestar. En particular, son incapaces de inhibir conductas desadaptativas dependientes del estado de ánimo, o de iniciar conductas independientes de este y necesarias para alcanzar objetivos a largo plazo.

En segundo lugar, las emociones fuertes y las creencias disfuncionales asociadas, aprendidas en el ambiente original de invalidación, junto con los actuales ambientes de invalidación, forman un contexto motivacional que inhibe el uso de cualquier habilidad conductual.

Muchas veces la persona también es reforzada por conductas inapropiadas y disfuncionales. Por lo tanto, se debe prestar atención a aumentar el surtido de habilidades y su motivación para emplearlas. Sin embargo, a medida que mis colegas y yo desarrollamos este enfoque de tratamiento, rápidamente se hizo evidente que:

- el entrenamiento en habilidades conductuales, en la medida en que creemos que es necesario, es muy difícil —si no imposible— en el contexto de una terapia orientada a reducir la motivación para morir y/o actuar de una manera reactiva emocionalmente; y

- no se puede prestar suficiente atención a los problemas de motivación en un tratamiento tan riguroso como el requerido para el entrenamiento.

De este dilema nació la idea de dividir la terapia en dos componentes: uno que se enfoca principalmente en el entrenamiento en habilidades conductuales, y el otro, en temas motivacionales (incluida la motivación para mantenerse vivo, para reemplazar las conductas disfuncionales con hábiles y para construir una vida digna de ser vivida).

El rol del entrenador en DBT ambulatoria estándar con consultantes severamente desregulados es aumentar sus habilidades, mediante la enseñanza, y conseguir que las practiquen.

El rol del terapeuta individual es manejar las crisis y ayudarlos a aplicar las habilidades que están aprendiendo para reemplazar las conductas disfuncionales. El terapeuta individual proporciona *coaching* telefónico de habilidades según sea necesario. Además, como se indicó antes y en la figura 1.3, un componente integral de DBT estándar es el equipo de consultoría: los entrenadores y los terapeutas individuales se reúnen de forma regular no solo para apoyarse entre sí, sino también para proporcionar un equilibrio dialéctico en sus interacciones con los consultantes.

La terapia individual para personas con suicidio crónico y para aquellos que presentan trastornos graves puede ser necesaria por varias razones. Primero, para los entrenadores puede ser muy dificultoso manejar las llamadas de crisis que sean necesarias. El número de casos es demasiado grande. Segundo, en un grupo de habilidades que se reúne solo una vez a la semana, no hay mucho tiempo para atender los problemas del proceso individual que

puedan surgir ni para ayudar a cada persona de manera adecuada a integrar las habilidades en su vida. Algunos consultantes precisan mucho más tiempo que otros en habilidades particulares. La necesidad de ajustar el ritmo de acuerdo al promedio aumenta la probabilidad de que, sin atención externa, no aprendan al menos algunas de las habilidades.

¿Qué tipo de psicoterapia individual funciona mejor con el entrenamiento? Nuestros hallazgos de investigación hasta la fecha son mixtos. En el primer estudio sobre el tema, encontramos que el entrenamiento más la terapia individual DBT es superior al entrenamiento más la terapia individual sin DBT (17).

En un segundo estudio, probamos el entrenamiento más una versión de manejo intensivo de casos que también puede ser efectivo para algunos consultantes, mientras que para otros, DBT estándar con terapia individual DBT puede ser mejor (18). En DBT, “manejo de casos” se refiere a ayudar al consultante a manejar su entorno físico y social para mejorar el funcionamiento general de la vida y su bienestar, que le facilite el progreso hacia los objetivos de la vida y que se acelere el progreso del tratamiento (3). Los terapeutas individuales con frecuencia pueden servir como administradores de casos, ayudando a los consultantes a interactuar con otros profesionales o agencias, así como a enfrentar los problemas de supervivencia en la vida cotidiana. En este estudio, sin embargo, el manejo de casos reemplazó la terapia DBT individual. El número de consultantes era muy pequeño (seis). Los administradores de casos se reunían semanalmente con sus equipos; se usó la Lista de Verificación de Estrategias de Conducta Suicida DBT (*DBT Suicidal Behavior Strategies Checklist*) (ver

capítulo 5, tabla 5.2); estaban disponibles para el *coaching* telefónico de consultantes durante las horas de trabajo y en otras ocasiones tenían acceso a una línea de crisis comunitaria; y se aplicaron muchos de los elementos de aceptación DBT (validación, intervención ambiental) que equilibraron el foco en el cambio de muchas habilidades.

Sin embargo, es posible que los terapeutas que realizan entrenamiento no siempre tengan control sobre el tipo de psicoterapia individual que reciben sus consultantes. Esto es frecuente en entornos de salud mental comunitarios y en unidades de hospitalización o residenciales. En los entornos donde se está introduciendo DBT, puede darse que no haya suficientes terapeutas individuales de DBT para tratar a todos. O que una unidad esté tratando de integrar diferentes enfoques para el tratamiento. Por ejemplo, varias unidades psiquiátricas para consultantes hospitalizados han intentado una integración del entrenamiento con terapia psicodinámica individual. Las unidades de consultantes hospitalizados agudos pueden estructurar el tratamiento psicosocial principalmente en función del entorno y la formación profesional, y la terapia individual consiste en terapia de apoyo como complemento de la farmacoterapia. El siguiente capítulo analiza los problemas de los entrenadores en el manejo de terapeutas individuales que no son DBT.

Modificaciones de las estrategias de terapia cognitiva y conductual en DBT

DBT en su conjunto y el entrenamiento en particular aplican una amplia gama de estrategias cognitivas y de terapia conductual. Al

igual que los programas estándar de terapia cognitivo-conductual (TCC), DBT enfatiza la evaluación continua y la recopilación de datos sobre conductas actuales; la definición clara y precisa de los objetivos de tratamiento y la colaboración activa entre el terapeuta y el consultante, incluida la atención para orientarlo hacia la intervención y obtener un compromiso mutuo con los objetivos. Muchos componentes de DBT (como resolución de problemas, entrenamiento, manejo de contingencias, exposición y modificación cognitiva) han sido prominentes en las terapias cognitivas y de conducta durante años. Aunque de allí toma prestados muchos principios y procedimientos, el desarrollo y la evolución de DBT a lo largo del tiempo se produjeron cuando intenté, y en muchos aspectos fracasé, lograr que TCC estándar funcionara con la población de consultantes a los que estaba tratando. Cada modificación que hice se produjo cuando intentaba resolver problemas específicos que no podía resolver con las intervenciones estándar TCC disponibles en ese momento. Estas modificaciones han llevado a que DBT destaque diez áreas que, aunque no son nuevas, no habían recibido tanta atención en las aplicaciones tradicionales de TCC. Los componentes de tratamiento que DBT ha agregado a la TCC se enumeran a continuación. Muchos, si no la mayoría, son ahora comunes en varias intervenciones TCC.

- Síntesis de aceptación con cambio.
- Inclusión de *mindfulness* como una práctica para los terapeutas y como una habilidad fundamental para los consultantes.
- Énfasis en el tratamiento de conductas que interfieran con la terapia, tanto del consultante como del terapeuta.

- Énfasis en la relación terapéutica y las autodevelaciones del terapeuta.Énfasis en los procesos dialécticos.
- Énfasis en las etapas del tratamiento y en las conductas de orientación según la gravedad y el peligro.
- Inclusión de un protocolo específico de evaluación y gestión del riesgo de suicidio.
- Inclusión de habilidades conductuales derivadas principalmente de otras intervenciones basadas en la evidencia.
- El equipo de consultoría como componente integral de la terapia.
- Centrarse en la evaluación continua de múltiples resultados a través de anotaciones diarias.

Si estas diferencias entre DBT y los enfoques estándar de TCC son fundamentalmente importantes es, por supuesto, una pregunta empírica. En cualquier caso, las intervenciones de TCC han ampliado su alcance desde la primera aparición de DBT, y los componentes de este se han abierto camino en muchas intervenciones estándar. Las diferencias se han erosionado. Esto es más evidente en la creciente atención a la síntesis de aceptación y cambio y a la inclusión de *mindfulness* en muchos tratamientos actuales (por ejemplo, terapia cognitiva basada en *mindfulness*, terapia de aceptación y compromiso); también se puede ver en el énfasis en la atención a las conductas en sesión, en particular a las que interfieren con la terapia (como la psicoterapia analítica funcional). Aunque hasta la fecha los investigadores no han encontrado que la relación terapéutica necesariamente medie los resultados en la terapia conductual, el campo en su conjunto pone

un mayor énfasis ahora en desarrollar y mantener una relación interpersonal de colaboración. Los capítulos 4 y 5 analizan las estrategias de DBT enumeradas antes, así como la forma de aplicar las estrategias de TCC en el contexto de entrenamiento.

Eficacia de DBT estándar

En la tabla 1.2 se presenta una descripción general de los ensayos controlados aleatorios (ECA) que examinan la efectividad de DBT estándar. Como se señaló, este incluye terapia individual DBT, entrenamiento, entrenamiento entre sesiones y equipo DBT. Para obtener información actualizada sobre la investigación, visita el sitio del Instituto Linehan (*www.linehaninstitute.org/resources/fromMarsha*).

DBT estándar como tratamiento para el TLP

Se han realizado numerosos estudios que evalúan la efectividad de DBT estándar como tratamiento para personas de alto riesgo con trastornos mentales graves y complejos. La mayoría se ha centrado en que cumplan con los criterios para TLP, principalmente porque tienen tasas altas de suicidio y de desregulación emocional generalizada, y en general presentan una gama compleja de conductas fuera de control graves. En su origen, DBT fue diseñada para tratar la complejidad que surge de tal desregulación. En la actualidad, es el único tratamiento con suficiente investigación de alta calidad para ser evaluado como efectivo para esta población por la Base de Datos Cochrane de Revisiones Sistemáticas (*Cochrane*

Database of Systematic Reviews), un grupo de evaluación independiente muy respetado de Gran Bretaña (19).

TABLA 1.2. ECA de DBT estándar

Tratamiento/diagnóstico/ población estudiada	Grupo de comparación	Resultados significativos
DBT para TLP: **44** mujeres	Tratamiento usual (TU)	**DBT disminuyó** riesgo de conducta suicida, uso de servicios, abandono **DBT y TU disminuyó** ideación suicida, depresión, desesperanza[1, 17, 65]
DBT para TLP: **58** mujeres	TU	**DBT disminuyó** intentos suicidas **DBT disminuyó CASIS** Conducta autolesiva sin intencionalidad suicida **DBT y TU disminuyó** abuso de sustancias[20, 21]
DBT para TLP: **101** mujeres	Tratamiento comunitario (TCPE)	**DBT disminuyó** intentos suicidas, admisiones hospitalarias por intentos suicidas, abandono **DBT produjo** reducción significativa en los trastornos por uso de sustancias; cambios significativos en la autoafirmación, amor propio y autoprotección; y menos autoataques durante el tratamiento y seguimiento. **DBT y TCPE disminuyó** ideación suicida, depresión **DBT y TCPE aumentó** remisión de depresión mayor, ansiedad y trastornos alimenticios. **CTBE produjo** interacción significativa del tratamiento para la afirmación del terapeuta / proyección del terapeuta **DBT aumentó** afiliación introyecta[42]
DBT para TLP: **73** mujeres	TU + lista de espera	**DBT y TU disminuyó ALNS,** admisiones hospitalarias o duración de la estancia

		hospitalaria, calidad de vida, discapacidad[64]
DBT para excombatientes con TLP: **20 mujeres**	TU	**DBT disminuyó ALNS**, hospitalizaciones, ideación suicida, disociación, desesperanza, depresión, supresión de la ira / expresión [22]
DBT para excombatientes con TLP: **20 mujeres**	TU	**DBT disminuyó ALNS**, ideación suicida, depresión (auto-reporte), desesperanza, expresiones de ira. **DBT y TU** disminuyó uso de servicios, depresión, ansiedad, supresión de ira[23]
DBT para TLP con dependencia actual de drogas: **28 mujeres**	TU	**DBT disminuyó** abuso de sustancias **DBT y TU disminuyó** arranques de ira[34]
DBT + levo-alfa-acetilmetadol (LAAM; un medicamento agonista opioide) para TLP con dependencia actual de opiáceos: **23** mujeres	Terapia de validación con grupo de 12 pasos (CVT-12s) + LAAM	**DBT y CVT-12s disminuyó** psicopatología, uso de opiáceos; sin embargo, los participantes en CVT-12 aumentaron el uso de opiáceos en los últimos 4 meses [35]
DBT para trastornos de la personalidad del grupo B: **42** adultos	TU	**DBT disminuyó** conductas de riesgo autoreportadas **DBT y TU disminuyeron ANLS**, uso de servicios, represión de agresión e ira, depresión, irritabilidad[24]
DBT + medicamento para al menos un trastorno de personalidad, alto nivel de depresión: **35** adultos	Únicamente medicación	**DBT produjo rápida** remisión de desorden de depresión mayor[37]
DBT para TLP: **180** adultos	Manejo psiquiátrico general (MPG)	**DBT y GPM disminuyó** conducta suicida, uso de servicios de crisis, depresión, enojo, síntomas de malestar[66]
DBT para estudiantes universitarios de 18 a 25 años con ideaciones	Supervisión por expertos en	**DBT disminuyó ALNS**, uso de medicación psicotrópica, tendencias suicidas, depresión autoreportada **DBT aumentó** satisfacción de vida[31]

suicidas actuales: **63** personas	tratamientos psicodinámicos	
DBT para pacientes hospitalizados por TEPT: **74** mujeres	TU + lista de espera	**DBT aumentó** remisión de TEPT[32]
DBT para pacientes hospitalizados por TLP: **60** mujeres	TU + lista de espera	**DBT aumentó** abstinencia de **ALNS**, **disminuyó** depresión y ansiedad **DBT y TU disminuyó** ira[26]
DBT para desórdenes alimenticios y abuso / dependencia de sustancias: **21** mujeres	TU	**DBT disminuyó** índice de abandono, alimentación disfuncional, conductas/actitudes de uso de sustancias en el post comparado con el pre **DBT aumentó** capacidad para hacer frente y regular las emociones negativas en el post comparado con el pre[33]

Nota: información de Naecsiu, A.D. & Linehan, M.M. (2014) Borderline Personality Disorder. In D.H. Barlow (Ed.) Clinical Handbook of psychological disorders (5ta Edición) NY; Gilford Press.

DBT estándar como tratamiento para conductas suicidas

En adultos diagnosticados con TLP y en riesgo de suicidio, DBT estándar ha producido mejoras significativamente mayores en las medidas de arrebatos de ira, desesperanza, ideación suicida y conducta suicida, así como una reducción en el ingreso a los departamentos de emergencia y unidades de consultantes hospitalizados por suicidio, en comparación con tratamiento usual (TU) (1, 17, 20, 21, 22, 23, 24) y con tratamiento por expertos de la comunidad (23, 25).

En este último estudio, los terapeutas expertos fueron elegidos por los líderes de salud mental en Seattle como los mejores terapeutas no conductuales en el área. El objetivo de la investigación fue averiguar si DBT funciona debido a sus características únicas o porque es solo una buena terapia estándar. En otras palabras, la pregunta fue: “¿Son todos los tratamientos iguales?”. La respuesta fue: “No”. En comparación con el tratamiento realizado por expertos de la comunidad, DBT redujo los intentos de suicidio a la mitad, las admisiones a los departamentos de emergencias hospitalarias a la mitad y las admisiones hospitalarias por tendencias suicidas en un 73 %. Bohus y sus colegas obtuvieron resultados similares en una adaptación de doce semanas con pacientes mujeres hospitalizadas con historia suicida (26). Más consultantes que recibieron tratamiento con DBT se abstuvieron de autolesionarse durante el postratamiento que aquellos que recibieron TU (62 % vs. 31 %).

DBT estándar como tratamiento para trastornos afectivos y otros

Entre las personas que cumplen con los criterios para TLP, los resultados en los estudios de DBT indican que es eficaz para varios trastornos distintos de TLP. Durante un año de tratamiento, quienes estaban en DBT mejoraron notablemente en las reducciones de la depresión, con tasas de remisión de depresión mayor y dependencia de sustancias tan buenas como las encontradas en tratamientos basados en la evidencia de TCC e intervenciones farmacológicas (27). Además, informaron cambios significativos al desarrollar una introyección más positiva (una construcción

psicodinámica que medimos para testear la creencia de que DBT solo trata los síntomas). Y fortalecieron su autoestima, amor propio y autoprotección, así como evidenciaron menos ataques contra sí mismos durante el curso del tratamiento y mantuvieron estos logros luego de un año, de acuerdo con el seguimiento realizado DBT como tratamiento para el suicidio no se limita a los adultos. La investigación con adolescentes suicidas (28, 29, 30) y estudiantes universitarios suicidas (30) también ha encontrado reducciones importantes en el uso de medicamentos psicotrópicos, depresión y conductas suicidas, así como aumentos en la satisfacción de la vida, cuando se compara DBT con las condiciones de control.

DBT estándar como tratamiento general

Aunque DBT en su origen fue desarrollada para personas de alto riesgo, fuera de control y con dificultades complejas, la composición modular del tratamiento permite a los terapeutas “acelerar” o “desacelerar” la cantidad de componentes utilizados activamente en el tratamiento en un momento dado. Hasta la fecha, las adaptaciones de DBT han demostrado ser efectivas para el trastorno de estrés postraumático (TEPT) debido al abuso sexual infantil (32); trastornos de la alimentación comórbidos con abuso de sustancias (33); dependencia de drogas comórbida con TLP (34, 35, 36); trastornos de la alimentación (39, 40); trastornos de la personalidad del grupo B (24); TEPT con y sin comorbilidad TLP (41); y depresión en adultos mayores (37, 38). Tomados en conjunto, estos estudios sugieren que es un tratamiento ampliamente eficaz.

Esta flexibilidad modular también nos permite incorporar al tratamiento nuevas intervenciones y estrategias para reemplazar las antiguas, que son menos efectivas. Por lo tanto, a medida que pasa el tiempo, es probable que la utilidad de DBT se expanda a medida que se amplía la base de investigación.

Entrenamiento en habilidades DBT como un tratamiento independiente

El entrenamiento está emergiendo rápidamente como un tratamiento independiente. Aunque la mayoría de las investigaciones sobre la eficacia de DBT consisten en ensayos clínicos en DBT estándar, muchos sitios a lo largo de los años han proporcionado solo habilidades DBT, en general debido a recursos insuficientes para brindar todo el tratamiento. A medida que estos programas se multiplicaron, comenzó la investigación para determinar si proporcionaron un tratamiento efectivo. Esta creciente área de investigación sugiere que el entrenamiento por sí solo puede ser muy efectivo en muchas situaciones.

Evidencia de la efectividad de las habilidades DBT como un tratamiento independiente

En la tabla 1.3 se presenta una descripción general de los Ensayos de Control Aleatorios (ECA) que examinan la efectividad del entrenamiento sin terapia individual. En la tabla 1.4 se presentan estudios adicionales, que no son ECA, que exploran la efectividad de las habilidades por sí solas.

Como puede verse en la tabla 1.3, en los ECA clínicos, en varias áreas se halló efectivo el entrenamiento sin terapia individual concurrente. Se encontró que reducía la depresión en nueve estudios separados (38, 42, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 54); la ira, en cuatro estudios (43, 46, 52, 53); y la desregulación emocional (38, 51), incluida la inestabilidad afectiva (43) e intensidad emocional (44), en cuatro estudios. Las adaptaciones de las habilidades DBT también demostraron ser un tratamiento eficaz para los trastornos de la alimentación en tres estudios (39, 45, 46), así como para los problemas relacionados con el consumo de alcohol (51) y el trastorno de déficit de atención/hiperactividad (TDAH) (50).

Entre las mujeres encarceladas, las habilidades DBT fueron eficaces para reducir los síntomas de TEPT, la depresión y los problemas interpersonales (54). Entre los hombres y las mujeres en centros penitenciarios, se demostró que disminuyen la agresión, la impulsividad y la psicopatología (55). También redujeron el potencial de violencia y la expresión de ira en las parejas con historias de violencia. Entre las personas en rehabilitación vocacional con trastornos mentales graves, disminuyeron la depresión, la desesperanza y la ira, y aumentaron el número de horas de trabajo, así como la satisfacción laboral (52). Tal como se observa en la tabla 1.4, los estudios del entrenamiento en pre-post diseños de investigación (donde no hay una condición de control para comparar resultados) tienen hallazgos similares a los ECA. Demostraron una disminución de la depresión (57, 58, 60, 61, 62) y síntomas de TDAH (61), así como un aumento del funcionamiento global (60) y el ajuste de la adaptación social (62). Se realizaron tres estudios de entrenamiento con familias de personas con problemas de

desregulación emocional (56, 57, 58) y los tres evidenciaron reducción en el dolor y la sobrecarga. Se publicaron muy pocos estudios sobre entrenamiento para niños; sin embargo, en el caso de los niños con trastorno de oposición desafiante (ODD, por sus siglas en inglés), el entrenamiento se asoció con reducciones en la externalización e internalización de la depresión y de las conductas problemáticas, a la par de un incremento en las positivas.

La mayoría de estos estudios ofrecieron solo el componente de entrenamiento. Lynch y sus colegas presentaron dos excepciones (37). En el primer estudio, las habilidades y el *coaching* telefónico DBT se agregaron a los antidepresivos y se compararon con tratamientos solo con antidepresivos en una muestra de adultos mayores con depresión. En el segundo estudio, DBT estándar con medicación se comparó con la medicación sola para una muestra de adultos mayores con trastornos de personalidad comórbidos. En ambos, los autores encontraron que la depresión remitió mucho más rápido cuando los individuos fueron tratados con DBT y medicamentos que cuando fueron tratados solo con medicamentos.

Los estudios sobre trastornos de la alimentación utilizaron únicamente adaptaciones de habilidades DBT. Varios de estos estudios no informaron qué habilidades utilizaron, lo que dificulta la determinación de cuáles fueron importantes para lograr un cambio clínico. Aunque el entrenamiento se ha relacionado con la reducción de la desregulación emocional en general (63), precisaremos más investigación para determinar exactamente qué habilidades son necesarias y cuáles se pueden descartar.

El siguiente capítulo aborda cuestiones clave en la planificación para llevar a cabo el entrenamiento.

TABLA 1.3 . ECA con solo entrenamiento en habilidades

Diagnóstico/población de estudio	**Grupo de comparación**	**Resultados significativos**
DBT para desórdenes alimenticios y abuso / dependencia de sustancias: **21** mujeres	TU	**DBT disminuyó** índice de abandono, alimentación disfuncional, conductas/actitudes de uso de sustancias en el post comparado con el pre **DBT aumentó** capacidad para hacer frente y regular las emociones negativas en el post comparado con el pre[33]
TLP: **49** mujeres, **11** hombres	Terapia grupal estándar	**Habilidades DBT disminuyeron** depresión, ansiedad, irritabilidad, ira, inestabilidad emocional, abandono del tratamiento[43]
TLP: **29** mujeres, **1** hombre	Video control	**Habilidades DBT aumentaron** conocimiento de habilidades DBT, confianza en las habilidades **Habilidades DBT disminuyeron** la intensidad emocional[44]
Bulimia nerviosa: **14** mujeres	Control de lista de espera	**Habilidades DBT disminuyeron** conducta de atracones/purgas, depresión[45]
Trastornos alimenticios por atracones: **101** hombres y mujeres	Terapia de grupo de comparación activa	**Habilidades DBT disminuyeron** atracones[39]
Trastornos alimenticios por atracones: **22** mujeres	Control de lista de espera	**Habilidades DBT disminuyeron** ira, forma corporal y preocupaciones sobre la alimentación **Habilidades DBT aumentaron** abstinencia de conducta de atracones[46]
Desorden de depresión mayor: **24** hombres y mujeres	Condición de control	**Habilidades DBT disminuyeron** puntuaciones de depresión

		Habilidades DBT aumentaron procesamiento emocional[47]
Desorden de depresión mayor: **29** mujeres y **5** hombres mayores de 60	DBT + tratamiento con medicamentos vs. tratamiento con medicamentos solamente	**Habilidades DBT disminuyeron** puntuaciones de depresión autocalificadas. **Habilidades DBT aumentaron** remisión completa de los síntomas depresivos/dependencia, afrontamiento adaptativo[38]
Desorden de depresión mayor: **18** mujeres, **6** hombres	Control de lista de espera	**Habilidades DBT aumentaron** procesamiento emocional asociado a disminuciones en la depresión[48]
Trastorno bipolar: **26** adultos	Control de lista de espera	**Habilidades DBT disminuyeron** depresión, miedo hacia la recompensa **Habilidades DBT aumentaron** conciencia plena, regulación emocional[49]
TDAH: **51** adultos	Grupo de discusión poco estructurado	**Habilidades DBT disminuyeron** síntomas de TDAH[50]
Bebedores problemáticos: **87** mujeres, **58** hombres (todos en edades universitarias)	BASICOS; control	**Habilidades DBT disminuyeron** depresión, problemas relacionados con el consumo de alcohol **Habilidades DBT aumentaron** regulación emocional, humor positivo[51]
Rehabilitación vocacional para enfermedades mentales severas: **12** adultos	TU	**Habilidades DBT disminuyeron** depresión, desesperanza, ira **Habilidades DBT aumentaron** satisfacción laboral, horas laborales trabajadas[52]
Violencia doméstica: **55** hombres	Programa de manejo de la ira	**Habilidades DBT disminuyeron** violencia doméstica potencial, expresiones de ira[53]
Mujeres encarceladas con historial de trauma: **24** mujeres	Comparación sin contacto	**Habilidades DBT disminuyeron** TEPT, depresión y problemas en las relaciones interpersonales[54]
	Manejo de casos	**Habilidades DBT disminuyeron**

Presos: **18** mujeres, **45** hombres Familiares de personas con	Sin grupo de comparación:	agresión, impulsividad, y psicopatología **Habilidades DBT aumentaron** capacidades de lidiar[55] **Habilidades DBT disminuyeron** pena, carga.

TABLA 1.4 . Tratamientos que no son ECA con solo Entrenamiento de Habilidades DBT

Diagnóstico/población de estudio	Grupo de comparación	Resultados significativos
TLP: **44** hombres y mujeres	Pre–post intervención	**Habilidades DBT** disminuyeron el duelo, el sufrimiento y aumentaron las competencias personales. El cambio fue mayor en mujeres.
Familiares de personas con intentos de suicidio: **13** hombres y mujeres	Pre–post intervención	**Habilidades DBT disminuyeron** ansiedad, percepción de la carga de los familiares exceso de involucración emocional. **Habilidades DBT aumentaron** salud psiquiátrica general [57]
Conducta autolesiva: **32** mujeres, **2** hombres	Pre–post intervención	**Habilidades DBT disminuyeron** el número de hospitalizaciones, citas de pacientes ambulatorios, psicopatología general. [58]
Delincuentes condenados con discapacidad intelectual diagnosticada: **7** mujeres y hombres	Pre–post intervención	**Habilidades DBT disminuyeron** riesgo dinámico. **Habilidades DBT aumentaron** las fortalezas relativas, las habilidades de afrontamiento y el funcionamiento general. [59]
TOD: **54** adolescentes masculinos y femeninos	Diseño pre–post	**Habilidades DBT disminuyeron** depresión, conductas negativas.

		Habilidades DBT aumentaron conductas positivas por ejemplo, conductas productivas). [60]
TDAH: **8** adultos masculinos y femeninos	Pre–post intervención	**Habilidades DBT disminuyeron** síntomas TDAH y depresión. [61]
Víctimas de violencia interpersonal: **31** mujeres	Pre–post intervención	**Habilidades DBT disminuyeron** depresión, desesperanza, malestar general. **Habilidades DBT aumentaron** ajuste social.

Nota: Evaluación breve de alcohol e intervención para estudiantes universitarios (un enfoque de reducción de daños).

Referencias

1. Linehan, M. M., Armstrong, H. E., Suarez, A., Allmon, D., & Heard, H. L. (1991). Cognitive-behavioral treatment of chronically parasuicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry*, *48*, 1060–1064.
2. Kring, A. M., & Sloan, D. M. (2010). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment.* New York: Guilford Press.
3. Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
4. Goldberg, C. (1980). The utilization and limitations of paradoxical interventions in group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy, 30,* 287–297.
5. Heller, A. S., Johnstone, T., Shackman, A. J., Light, S. N., Peterson, M. J., Kolden, G. G., et al. (2009). Reduced

capacity to sustain positive emotion in major depression reflects diminished maintenance of frontostriatal brain activation. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 106,* 22445–22450.

6. Cisler, J. M., Olatunji, B. O., Feldner, M. T., & Forsyth, J. P. (2010). Emotion regulation and the anxiety disorders: An integrative review. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32,* 68–82.
7. Kring, A. M., & Werner, K. H. (2004). Emotion regulation and psychopathology. In P. Philippot & R. S.Ekman, P. E., & Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
8. Tooby, J., & Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, *11*(4), 375–424.
9. Crowell, S. E., Beauchaine, T. P., & Linehan, M. M. (2009). A biosocial developmental model of borderline personality: Elaborating and extending Linehan's theory. *Psychological Bulletin*, *135*(3), 495–510.
10. Ogata, S. N., Silk, K. R., Goodrich, S., Lohr, N. E., Westen, D., & Hill, E. M. (1990). Childhood sexual and physical abuse in adult patients with borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry, 147*(8), 1008–1013.
11. Wagner, A. W., & Linehan, M. M. (1994). Relation- ship between childhood sexual abuse and topography of parasuicide among women with borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders, 8*(1), 1–9.

12. Messman-Moore, T. L., & Long, P. J. (2003). The role of childhood sexual abuse sequelae in the sexual revictimization of women: An empirical review and theoretical reformulation. *Clinical Psychology Review, 23*(4), 537–571.
13. Zanarini, M. C., Frankenburg, F. R., Reich, D. B., Hennen, J., & Silk, K. R. (2005). Adult experiences of abuse reported by borderline patients and Axis II comparison subjects over six years of prospective follow-up. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *193*(6), 412–416.
14. Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent–child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
15. Neacsiu, A. D., Bohus, M., & Linehan, M. M. (2014). Dialectical behavior therapy: An intervention for emotion dysregulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 491–507). New York: Guilford Press.
16. Linehan, M. M., Heard, H. L., & Armstrong, H. E. (1993). Naturalistic follow-up of a behavioral treatment for chronically parasuicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry*, *50*(12), 971–974.
17. Linehan, M. M., Korslund, K. E., Harned, M. S., Gallop, R. J., Lungu, A., Neacsiu, A. D., McDavid, J., Comtois, K. A., & Murray-Gregory, A. M. (2014). *Dialectical Behavior Therapy for high suicide risk in borderline personality disorder: A component analysis.* Manuscript submitted for publication.
18. Stoffers, J. M., Vollm, B. A., Rucker, G., Timmer, A., Huband, N., & Lieb, K. (2012). Psychological therapies for borderline

personality disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 2012*(8), CD005652.

19. Van den Bosch, L., Verheul, R., Schippers, G. M., & van den Brink, W. (2002). Dialectical behavior therapy of borderline patients with and without substance use problems: Implementation and long-term effects. *Addictive Behaviors*, *27*(6), 911–923.
20. Verheul, R., van den Bosch, L. M., Koeter, M. W., de Ridder, M. A., Stijnen, T., & van den Brink, W. (2003). Dialectical behaviour therapy for women with borderline personality disorder: 12-month, randomised clinical trial in The Netherlands. *British Journal of Psychiatry*, *182*(2), 135–140.
21. Koons, C. R., Robins, C. J., Lindsey Tweed, J., Lynch, T. R., Gonzalez, A. M., Morse, J. Q., et al. (2001). Efficacy of dialectical behavior therapy in women veterans with borderline personality disorder. *Behavior Therapy*, *32*(2), 371–390.
22. Koons, C. R., Chapman, A. L., Betts, B. B., O'Rourke, B., Morse, N., & Robins, C. J. (2006). Dialectical behavior therapy adapted for the vocational rehabilitation of significantly disabled mentally ill adults. *Cognitive and Behavioral Practice*, *13*(2), 146–156.
23. Feigenbaum, J. D., Fonagy, P., Pilling, S., Jones, A., Wildgoose, A., & Bebbington, P. E. (2012). A real-world study of the effectiveness of DBT.
24. Linehan, M. M., Comtois, K. A., Murray, A. M., Brown, M. Z., Gallop, R. J., Heard, H. L., et al. (2006). Two-year randomized controlled trial and follow-up of dialectical

behavior therapy vs. therapy by experts for suicidal behaviors and borderline personality disorder. *Archives of General Psychiatry*, *63*(7), 757–766.

25. Bohus, M., Haaf, B., Simms, T., Limberger, M. F., Schmahl, C., Unckel, C., et al. (2004). Effectiveness of inpatient dialectical behavioral therapy for border- line personality disorder: A controlled trial. *Behaviour Research and Therapy, 42,* 487–499.
26. Harned, M. S., Chapman, A. L., Dexter-Mazza, E. T., Murray, A., Comtois, K. A., & Linehan, M. M. (2009). Treating co-occurring Axis I disorders in re- currently suicidal women with borderline personality disorder. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, (1), 35–45.
27. Katz, L. Y., Cox, B. J., Gunasekara, S., & Miller, A. L. (2004). Feasibility of dialectical behavior therapy for suicidal adolescent inpatients. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *43*(3), 276–282.
28. McDonell, M. G., Tarantino, J., Dubose, A. P., Matestic, P., Steinmetz, K., Galbreath, H., & McClellan, J. M. (2010). A pilot evaluation of dialectical behavioural therapy in adolescent long-term inpatient care. *Child and Adolescent Mental Health*, *15*(4), 193–196.
29. Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2002). Dialectical behavior therapy adapted for suicidal adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *32*(2), 146–157.
30. Pistorello, J., Fruzzetti, A. E., MacLane, C., Gallop, R., & Iverson, K. M. (2012). Dialectical behavior therapy (DBT) applied to college students: A randomized clinical trial.

Journal of Consulting and Clinical Psychology, *80*(6), 982–994.

31. Bohus, M., Dyer, A. S., Priebe, K., Krüger, A., Kleindienst, N., Schmahl, C., et al. (2013). Dialectical behaviour therapy for post-traumatic stress disorder after childhood sexual abuse in patients with and without borderline personality disorder: A randomised controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *82*(4), 221–233.
32. Courbasson, C., Nishikawa, Y., & Dixon, L. (2012). Outcome of dialectical behaviour therapy for concurrent eating and substance use disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *19*(5), 434–449.
33. Linehan, M. M., Schmidt, H., Dimeff, L. A., Craft, J. C., Kanter, J., & Comtois, K. A. (1999). Dialectical behavior therapy for patients with borderline personality disorder and drug-dependence. *American Journal on Addictions*, *8*(4), 279–292.
34. Linehan, M. M., Dimeff, L. A., Reynolds, S. K., Comtois, K. A., Welch, S. S., Heagerty, P., et al. (2002). Dialectical behavior therapy versus comprehensive validation therapy plus 12-step for the treatment of opioid dependent women meeting criteria for borderline personality disorder. *Drug and Alcohol Dependence*, *67*(1), 13–26.
35. Linehan, M. M., Lynch, T. R., Harned, M. S., Korslund, K. E., & Rosenthal, Z. M. (2009). *Preliminary outcomes of a randomized controlled trial of DBT vs. drug counseling for opiate-dependent BPD men and women*. Paper presented at

the 43rd Annual Convention of the Association for Behavioral and Cognitive Therapies, New York.

36. Lynch, T. R., Cheavens, J. S., Cukrowicz, K. C., Thorp, S. R., Bronner, L., & Beyer, J. (2007). Treatment of older adults with co-morbid personality disorder and depression: A dialectical behavior therapy approach. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, *22*(2), 131–143.
37. Lynch, T. R., Morse, J. Q., Mendelson, T., & Rob- ins, C. J. (2003). Dialectical behavior therapy for de- pressed older adults: A randomized pilot study. *American Journal of Geriatric Psychiatry*, *11*(1), 33–45.
38. Safer, D. L., & Jo, B. (2010). Outcome from a randomized controlled trial of group therapy for binge eating disorder: Comparing dialectical behavior therapy adapted for binge eating to an active comparison group therapy. *Behavior Therapy*, *41*(1), 106–120.
39. Safer, D. L., & Joyce, E. E. (2011). Does rapid response to two group psychotherapies for binge eating disorder predict abstinence? *Behaviour Research and Therapy*, *49*(5), 339–345.
40. Bohus, M., Dyer, A. S., Priebe, K., Krüger, A., Kleindienst, N., Schmahl, C., Niedtfeld, I., & Steil, R. (2013). Dialectical behaviour therapy for post- traumatic stress disorder after childhood sexual abuse in patients with and without borderline personality disorder: A randomised controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics, 82*(4), 221–233.
41. Bedics, J. D., Atkins, D. C., Comtois, K. A., & Linehan, M. M. (2012). Weekly therapist ratings of the therapeutic

relationship and patient introject during the course of dialectical behavioral therapy for the treatment of borderline personality disorder. *Psychotherapy*, *49*(2), 231–240.

42. Soler, J., Pascual, J. C., Tiana, T., Cebrià, A., Barrachina, J., Campins, M. J., et al. (2009). Dialectical behaviour therapy skills training compared to standard group therapy in borderline personality disorder: A 3-month randomised controlled clinical trial. *Behaviour Research and Therapy*, *47*(5), 353–358.
43. Waltz, J., Dimeff, L. A., Koerner, K., Linehan, M. M., Taylor, L., & Miller, C. (2009). Feasibility of using video to teach a dialectical behavior therapy skill to clients with borderline personality disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, *16*(2), 214–222.
44. Safer, D. L., Telch, C. F., & Agras, W. S. (2001). Dialectical behavior therapy for bulimia nervosa. *American Journal of Psychiatry*, *158*(4), 632–634.
45. Telch, C. F., Agras, W. S., & Linehan, M. M. (2001). Dialectical behavior therapy for binge eating disorder. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69(6), 1061–1065.
46. Harley, R., Sprich, S., Safren, S., Jacobo, M., & Fava, M. (2008). Adaptation of dialectical behavior therapy skills training group for treatment-resistant depression. *Journal of Nervous and Mental Dis- ease*, *196*(2), 136–143.
47. Feldman, G., Harley, R., Kerrigan, M., Jacobo, M., & Fava, M. (2009). Change in emotional processing during a dialectical behavior therapy-based skills group for major

depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, *47*(4), 316–321.

48. Van Dijk, S., Jeffrey, J., & Katz, M. R. (2013). A randomized, controlled, pilot study of dialectical behavior therapy skills in a psychoeducational group for individuals with bipolar disorder. *Journal of Affective Disorders, 145,* 386–393.
49. Hirvikoski, T., Waaler, E., Alfredsson, J., Pihlgren, C., Holmström, A., Johnson, A., et al. (2011). Reduced ADHD symptoms in adults with ADHD after structured skills training group: Results from a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, *49*(3), 175–185.
50. Whiteside, U. (2011). *A brief personalized feedback intervention integrating a motivational interviewing therapeutic style and DBT skills for depressed or anxious heavy drinking young adults.* Unpublished doctoral dissertation, University of Washington.
51. Koons, C. R., Chapman, A. L., Betts, B. B., O'Rourke, B., Morse, N., & Robins, C. J. (2006). Dialectical behavior therapy adapted for the vocational rehabilitation of significantly disabled mentally ill adults. *Cognitive and Behavioral Practice*, *13*(2), 146–156.
52. Cavanaugh, M. M., Solomon, P. L., & Gelles, R. J. (2011). The Dialectical Psychoeducational Workshop (DPEW) for males at risk for intimate partner violence: A pilot randomized controlled trial. *Journal of Experimental Criminology*, *7*(3), 275–291.
53. Bradley, R. G., & Follingstad, D. R. (2003). Group therapy for incarcerated women who experienced interpersonal

violence: A pilot study. *Journal of Traumatic Stress*, *16*(4), 337–340.

54. Shelton, D., Sampl, S., Kesten, K. L., Zhang, W., & Trestman, R. L. (2009). Treatment of impulsive aggression in correctional settings. *Behavioral Sciences and the Law*, *27*(5), 787–800.
55. Hoffman, P. D., Fruzzetti, A. E., Buteau, E., Neiditch, E. R., Penney, D., Bruce, M. L., et al. (2005). Family connections: A program for relatives of persons with borderline personality disorder. *Family Process*, *44*(2), 217–225.
56. Rajalin, M., Wickholm-Pethrus, L., Hursti, T., & Jokinen, J. (2009). Dialectical behavior therapy-based skills training for family members of suicide attempters. *Archives of Suicide Research*, *13*(3), 257–263.
57. Sambrook, S., Abba, N., & Chadwick, P. (2007). Evaluation of DBT emotional coping skills groups for people with parasuicidal behaviours. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *35*(2), 241–244. Sakdalan, J. A., Shaw, J., & Collier, V. (2010). Staying in the here-and-now: A pilot study on the use of dialectical behaviour therapy group skills training for forensic clients with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *54*(6), 568–572.
58. Nelson-Gray, R. O., Keane, S. P., Hurst, R. M., Mitchell, J. T., Warburton, J. B., Chok, J. T., et al. (2006). A modified DBT skills training program for oppositional defiant adolescents: Promising preliminary findings. *Behaviour Research and Therapy*, *44*(12), 1811–1820.

59. Hesslinger, B., van Elst, L. T., Nyberg, E., Dykierek, P., Richter, H., Berner, M., et al. (2002). Psycho- therapy of attention deficit hyperactivity disorder in adults. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, *252*(4), 177–184.
60. Iverson, K. M., Shenk, C., & Fruzzetti, A. E. (2009). Dialectical behavior therapy for women victims of domestic abuse: A pilot study. *Professional Psychology: Research and Practice*, *40*(3), 242–248.
61. Iverson, K. M., Shenk, C., & Fruzzetti, A. E. (2009). Dialectical behavior therapy for women victims of domestic abuse: A pilot study. *Professional Psychology: Research and Practice*, *40*(3), 242–248.
62. Neacsiu, A. D., Rizvi, S. L., & Linehan, M. M. (2010). Dialectical behavior therapy skills use as a mediator and outcome of treatment for borderline personality disorder. *Behaviour Research and Therapy*, *48*(9), 832–839.
63. A.Carter, G. L., Willcox, C. H., Lewin, T. J., Conrad, M., & Bendit, N. (2010). Hunter DBT project: Randomized controlled trial of dialectical behaviour therapy in women with borderline personality disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *44*(2), 162–173.
64. Linehan, M. M., Tutek, D. A., Heard, H. L., & Arm- strong, H. E. (1994). Interpersonal outcome of cognitive behavioral treatment for chronically suicidal borderline patients. *American Journal of Psychiatry*, *151*(12), 1771–1775.
65. McMain, S., Links, P., Gnam, W., Guimond, T., Cardish, R., Korman, L., & Streiner, D. (2009). A randomized trial of

dialectical behavior therapy versus general psychiatric management for borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, *166*(12), 1365–1374.

[1] Las ideas discutidas en esta sección sobre la teoría biosocial en general (y el modelo de emociones DBT en particular) se extraen no solo del texto principal de DBT, sino que también se basan en los siguientes: Neacsiu, A. D., Bohus, M., & Linehan, M. M. (2014). Dialectical behavior therapy: An intervention for emotion dysregulation. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (2nd ed., pp. 491–507). New York: Guilford Press; y Crowell, S. E., Beauchaine, T. P., & Linehan, M. M. (2009). A biosocial developmental model of borderline personality: Elaborating and extending Linehan's theory. Psychological Bulletin, 135(3), 495–510.

[2] La sección "Vulnerabilidades biológicas (Lo 'bio' en la teoría biosocial)" está adaptada con permiso de Crowell, S. E., Beauchaine, P., & Linehan, M. M. (2009). A biosocial developmental model of borderline personality: Elaborating and extending Linehan's theory. *Psychological Bulletin*, 135(3), 495–510. Copyright 2009 by the American Psychological Association.

Capítulo 2

Planificación para llevar a cabo el entrenamiento en habilidades

El entrenamiento en habilidades conductuales es vital cuando las habilidades necesarias para resolver problemas y alcanzar las metas deseadas no están presentes en el repertorio conductual de una persona. Es decir, cuando la conducta no tiene interferencias como el miedo, conflictos motivacionales o creencias no realistas, la persona no puede generar o producir las conductas requeridas. El término “habilidades” en DBT se usa como sinónimo de “capacidades” e incluye en su sentido más amplio las habilidades cognitivas, emocionales y de conducta (o acción) junto con su integración, que es necesaria para un desempeño efectivo.

La efectividad se mide por los efectos directos e indirectos de las conductas. El desempeño efectivo puede definirse como aquellas conductas que conducen a una mayor cantidad de resultados positivos con un mínimo de resultados negativos. Por lo tanto, las “habilidades” se utilizan tanto en el sentido de “usar recursos hábiles”, como en el de responder a las situaciones de forma adaptativa o efectiva.

El énfasis en la integración de conductas para producir una respuesta hábil es importante. Generalmente, las personas tienen componentes conductuales o partes de una habilidad, pero no pueden integrarlas coherentemente cuando las necesitan.

Por ejemplo, una respuesta de habilidad interpersonal requiere juntar las palabras que ya conocen en oraciones efectivas, junto con el lenguaje corporal apropiado, la entonación, el contacto visual, etcétera. Rara vez las partes son nuevas; la combinación, sin embargo, a menudo lo es.

En la terminología DBT, casi cualquier conducta deseada puede considerarse como una habilidad. Por lo tanto, ambas cosas son partes de las habilidades: hacer frente a los problemas de forma efectiva y evitar las respuestas más desadaptativas.

El objetivo central de DBT en su conjunto es reemplazar la conducta ineficaz, inadaptada o no calificada por respuestas hábiles. El entrenamiento se propone ayudar a la persona a adquirir las habilidades necesarias. Los pasos para planificarlo se describen en la tabla 2.1 y se discuten con más detalle a continuación. La forma de integrar las habilidades en las intervenciones que no son de DBT se describe más adelante en este capítulo.

TABLA 2.1. Organizar el entrenamiento en habilidades DBT en tu práctica

1. Formar (o unirse) a un equipo DBT.
2. Seleccionar los miembros de entrenamiento de tu equipo.
3. Seleccionar módulos y conjuntos de habilidades específicas.
4. Planificar un currículo de entrenamiento.
5. Decidir sobre:
   a. Práctica intensiva versus espaciada en un programa de 1 año.

b. Entrenamiento en habilidades individuales versus grupales.
c. Grupos abiertos versus grupos cerrados.
d. Grupos heterogéneos versus grupos homogéneos.

6. Aclarar los roles de los entrenadores, los terapeutas individuales, los administradores de casos, las enfermeras y el personal de línea, y los psicofarmacólogos en un programa de entrenamiento.

Formar (o unirse) a un equipo DBT (1)

Los grupos de consultoría DBT requieren al menos dos personas que se reúnen semanalmente, si ambas están en la misma localidad; cuando no es posible, los miembros del equipo pueden reunirse en una comunidad de aprendizaje en línea o a través de aplicaciones de Internet. Debido a que el foco principal de un equipo DBT está en los proveedores de tratamiento, no en los destinatarios de entrenamiento, los entrenadores no tienen que tratar a los mismos consultantes. Por ejemplo, un consultante podría estar en tratamiento individual en una clínica y en un grupo de entrenamiento que se realiza en otra (cada clínica con su propio equipo DBT). Sin embargo, la coordinación de las intervenciones es mayor si los terapeutas individuales, administradores de casos, farmacéuticos y entrenadores están en el mismo equipo. (Consulta a Sayrs & Linehan, en prensa, para obtener más información sobre cómo configurar, ejecutar y resolver problemas en un equipo de consulta de DBT [2]).

Selección de miembros de entrenamiento del equipo: cualificaciones y características

necesarias

El entrenamiento puede ser realizado por terapeutas, asesores, administradores de casos, trabajadores sociales, personal del entorno (en ámbitos residenciales) y enfermeros psiquiátricos (cuando se trata de pacientes hospitalizados). Los psiquiatras y enfermeros especializados pueden ser entrenadores muy efectivos.

Para las personas sin trastornos mentales identificados, el entrenamiento también puede ser realizado por cualquier persona (maestros, padres, familiares, voluntarios y entrenadores profesionales) que esté bien capacitada en sus principios y en las habilidades.

El clero, los psicofarmacólogos y otros proveedores de atención médica (como psiquiatras, médicos, enfermeros especializados, enfermeros, terapeutas ocupacionales y otro personal médico en entornos ambulatorios), cuando están capacitados suelen ser excelentes entrenadores. Además, las personas carismáticas que han pasado por un entrenamiento y han superado sus propias dificultades también pueden ser buenos coentrenadores y consejeros pares.

Para hacer el tratamiento de manera efectiva, los entrenadores deben estar bien capacitados: tener un buen conocimiento de las habilidades, practicarlas ellos mismos y saber cómo enseñarlas. Necesitan conocer y ser capaces de utilizar las técnicas básicas de terapia conductual (como el análisis de la conducta, el análisis de soluciones, el manejo de contingencias, los procedimientos de exposición y los aspectos básicos de la construcción de habilidades) y las estrategias de tratamiento DBT (como las estrategias

dialécticas, la *validación* y la *resolución de problemas*, las de contingencia, las de comunicación recíprocas e irreverentes, consulta con el consultante y las estrategias de intervención ambiental), así como los protocolos DBT, particularmente el de suicidio. Estos contenidos se revisan en el capítulo 5. Actualmente no tenemos evidencia de que el tipo de título académico sea un factor crítico para mejorar los resultados del entrenamiento.

Las actitudes de los entrenadores hacia los consultantes también son muy importantes. Algunos terapeutas consideran que los consultantes que no se comportan hábilmente y afirman no saber hacerlo de manera diferente son resistentes (o, al menos, están regidos por motivos ajenos a la conciencia). Estos clínicos estiman que dar consejos, entrenar, hacer sugerencias o enseñar de otro modo nuevas conductas alienta la dependencia y la necesidad de gratificación y que esto no es bueno en una terapia.

Otros terapeutas y entrenadores caen en la trampa de creer que los consultantes apenas pueden hacer nada. En ocasiones, incluso creen que son incapaces de aprender conductas nuevas y más hábiles. La aceptación, el cuidado y la intervención ambiental comprometen el aprendizaje de estos clínicos. No es sorprendente que cuando estas dos orientaciones coexisten dentro del equipo de tratamiento, a menudo surjan conflictos y “división del personal”. Un enfoque dialéctico sugeriría buscar la síntesis.

Cuando se inicia un equipo DBT, los criterios para ser miembro son los mismos para todos los participantes. Deben estar por voluntad propia, aceptar la asistencia a las reuniones, comprometerse con el aprendizaje y la aplicación de DBT y ser igualmente vulnerables a la influencia de los demás. El último

criterio significa que todos traerán al equipo cualquier dificultad relacionada con sus intentos de aplicar los principios e intervenciones DBT (incluidas las de habilidades) con los consultantes con los que están trabajando.

Selección de módulos y habilidades específicas para enseñar

Como se señaló en el capítulo 1, hay cuatro módulos de habilidades:

- *Mindfulness* (o conciencia plena).
- *Efectividad interpersonal.*
- *Regulación emocional.*
- *Tolerancia al malestar.*

Cada uno se divide en secciones básicas y complementarias, con habilidades especializadas, opcionales o avanzadas. Las últimas secciones pueden eliminarse si no satisfacen las necesidades de poblaciones de consultantes específicas o si el tiempo lo exige. Las secciones y habilidades específicas también pueden enseñarse por separado. (Consulta la tabla 1.1 para ver cuáles son básicas y cuáles complementarias).

Si hay nuevos miembros en el grupo, se entrega un conjunto de fichas generales durante la orientación, antes del inicio de cada módulo de habilidades de *mindfulness.*

Un conjunto de habilidades suplementarias que enseñan análisis de conducta también se incluye en las habilidades generales.

En DBT estándar, el entrenamiento se realiza en grupos de seis a ocho participantes (diez como máximo) más dos líderes de grupo, una vez a la semana durante dos horas y media (dos horas con adolescentes). Los participantes completan un ciclo completo de habilidades básicas a través de todos los módulos en seis meses. En un programa de tratamiento de un año, repiten el ciclo por un total de doce meses.

Los módulos de habilidades principales están diseñados para durar de cinco a siete semanas (*efectividad interpersonal*, cinco semanas; *tolerancia el malestar*, seis; *regulación emocional*, siete, *mindfulness,* dos semanas y se repite, junto con una breve orientación, antes del inicio de cada nuevo módulo).

Este ciclo básico se describe en la tabla 2.2. Consulta los apéndices de la Parte I para obtener un resumen más detallado, junto con los esquemas de sesión por sesión de los diferentes programas de entrenamiento para diversos trastornos, períodos de tiempo y entornos.

No hay datos empíricos que sugieran cómo ordenar los módulos. El primero debe ser *mindfulness*, dado que esas habilidades básicas se tejen a lo largo de los restantes. En nuestro programa actual, *efectividad interpersonal*, *regulación emocional* y *tolerancia al malestar* siguen en ese orden, al igual que en este manual.

El módulo de *efectividad interpersonal* se centra en cómo los consultantes pueden disminuir el dolor y el sufrimiento al interactuar de manera efectiva con su entorno social para provocar cambios en los demás y —cuando sea necesario— resistir a su influencia. El de *regulación emocional* supone que aunque una situación (interpersonal o de otro tipo) pueda generar dolor y sufrimiento, las

respuestas también deben y pueden cambiarse. El de *tolerancia al malestar* asume que, aunque haya mucho sufrimiento, es posible tolerarlo, aceptarlo y vivir la vida a pesar del dolor. Esta es una lección difícil para cualquiera. Uno puede, sin embargo, abogar razonablemente en defensa de cualquier orden. En muchas clínicas, los consultantes reciben las fichas de estrategias de *supervivencia a la crisis* (parte de *tolerancia al malestar*) durante la primera reunión. Estas habilidades son más o menos autoexplicativas y muchos participantes las encuentran muy útiles. Luego, cuando se enseña *tolerancia al malestar*, se revisan en detalle. En los casos de desregulación y falta de comprensión de las emociones considerables, se puede comenzar con *regulación emocional*. En nuestros grupos, este suele ser el caso de los adolescentes multifamiliares.

TABLA 2.2. Programa de entrenamiento en habilidades DBT en el tratamiento estándar:Ciclo de dos veces en todos los módulos durante 12 meses

Orientación + Módulo de *mindfulness*:	2 semanas
Módulo de *efectividad interpersonal*:	5 semanas
Orientación + Módulo de *mindfulness*:	2 semanas
Módulo de *regulación emocional*:	7 semanas
Orientación + Módulo de *mindfulness*:	2 semanas
Módulo de *tolerancia al malestar*:	6 semanas
	(24 semanas, 6 meses)
Orientación + Módulo de *mindfulness*:	2 semanas
Módulo de *efectividad interpersonal*:	5 semanas
Orientación + Módulo de *mindfulness*:	2 semanas
Módulo de *regulación emocional*:	7 semanas
Orientación + Módulo de *mindfulness*:	2 semanas
Módulo de *tolerancia al malestar*:	6 semanas
	(48 semanas, 12 meses)

Sugerencias para planificar un currículo de entrenamiento

El material de instrucción en el entrenamiento, especialmente en un contexto grupal, debe presentarse a un ritmo adaptado al nivel de comprensión de los participantes. Dado que el ritmo de cada sesión será diferente, al igual que el de las personas o grupos, el contenido instructivo en los capítulos 6 al 10 de este libro no se divide en segmentos dentro de sesiones particulares.

Sin embargo, en mi experiencia, cuando los entrenadores enseñan estas habilidades por primera vez, la cantidad de material se siente abrumadora.

Los entrenadores noveles a veces se detienen demasiado con las primeras y luego les queda poco tiempo para las que siguen.

Lo que es importante variará según las diferentes personas o grupos, dependiendo de su experiencia y niveles de habilidades. Los entrenadores deben elaborar planes de lecciones para cada sesión e intentar cubrir el material durante el tiempo asignado a cada una.

Los planes de estudio para once programas de habilidades diferentes se describen en los apéndices de la Parte I. La mayoría de estos se basa en los esquemas utilizados en varios estudios de investigación que usan las habilidades DBT. La mejor estrategia para abordar un módulo por primera vez es seguir los siguientes pasos.

Decide cuántas semanas en total durará tu programa de entrenamiento y cada sesión. Esto dependerá de que los participantes tengan o no trastornos mentales, la gravedad de estos u otros problemas, los objetivos de tu programa (por ejemplo, estabilización, tratamiento, desarrollo de habilidades), la disponibilidad del personal, los recursos financieros, los datos de investigación sobre los resultados de diferentes duraciones y factores únicos de tu contexto de tratamiento.

1. Determina qué habilidades definitivamente quieres enseñar y cuáles deseas incluir como auxiliares. El contenido debe basarse en los datos de investigación para los trastornos/problemas que estás abordando y, cuando hay pocos datos para guiar tu elección, debes fundarte en tus conocimientos sobre qué habilidades son las más adecuadas para los consultantes. En los apéndices, los planes de estudio están organizados por el número de semanas que dura cada programa y por la población que pretende tratar. Revísalos y selecciona el currículo que mejor se adapte a tu situación.
2. Elige qué fichas y hojas de trabajo deseas utilizar (consulta www.guilford.com/skills-training-manual). No las uses sin antes revisarlas. Las hojas de trabajo están asociadas con fichas; se enumeran después del número de cada ficha y viceversa. Las descripciones relevantes de ambas se dan en el cuadro de descripción general para cada habilidad —o conjunto— en las notas de enseñanza.
3. Hay varios tipos de hojas de trabajo. Las de información general pueden usarse cuando se quiere trabajar varias

habilidades y no solo las enseñadas en una sesión en particular. Estas hojas son las primeras de cada sección y están vinculadas a las fichas que resumen los encuentros. Las hojas de trabajo de habilidades específicas se centran en una habilidad particular o conjunto de habilidades pequeñas. En algunos casos, las hojas de trabajo múltiples se enfocan en el mismo conjunto de habilidades (y se les da el mismo número), pero difieren en la cantidad de práctica que proveen. Las letras A, B y C que siguen al número de la hoja generalmente indican diferentes tareas para los participantes. Por ejemplo, algunas les piden que practiquen una habilidad particular una o dos veces entre sesiones; otras solicitan que cada habilidad en un conjunto se practique entre sesiones; e incluso otras proponen la práctica diaria de una habilidad o conjunto. También hay hojas de trabajo de calendario, donde los participantes deben escribir sobre las habilidades que usan cada día entre sesiones.

La primera vez que enseñes habilidades divide cada módulo en secciones correspondientes al número exacto de semanas disponibles. Esta experiencia dictará cómo cronometrar los módulos la segunda vez, y así sucesivamente. Recomiendo que los entrenadores copien las notas de enseñanza que cubren las habilidades que trabajarán en una sesión específica, y luego resalten los puntos principales que planean abordar. Con esta estrategia, puede ser útil enseñar primero el material de acuerdo con el orden que propone este manual. Después de un primer análisis, se pueden realizar modificaciones en el contenido y orden

para adaptarlo al estilo del entrenador o a una situación clínica particular.

Prácticas intensivas versus espaciadas en un programa de un año

Aunque los módulos están diseñados para ser abordados en cinco a siete semanas, se puede trabajar hasta un año en cada uno. El contenido de cada área de habilidades es completo y complejo para un período tan corto. Cubrir el material en este breve número de semanas requiere una administración del tiempo muy estricta. Los terapeutas también tienen que estar dispuestos a seguir adelante cuando algunos de los consultantes (o incluso todos) no han adquirido las habilidades que se enseñan actualmente. Los participantes a veces se sienten abrumados por la cantidad de información la primera vez que pasan por cada módulo. En un programa de un año, ¿por qué no expandirlos a una serie de tres módulos de diez a catorce semanas (comenzando cada uno con dos semanas de *habilidades de mindfulness*), en lugar de dos conjuntos de tres módulos de cinco a siete semanas? En otras palabras, ¿por qué no ir a la práctica intensiva (la primera opción) en lugar de la práctica espaciada (la segunda)? Hay varias razones para el formato actual.

Primero, todas las personas, pero particularmente aquellas que tienen problemas para regular sus emociones, pueden ser variables en su estado de ánimo y funcionalidad. Es posible que pasen por períodos de varias semanas sin asistir a reuniones o, cuando están

presentes, prestar atención mínima (o nula). Presentar el material dos veces aumenta la probabilidad de que estén presenten, tanto física como psicológicamente, al menos una vez, cuando se cubre un segmento en particular.

Segundo, los participantes tienen necesidades distintas; por lo tanto, los módulos son diferencialmente relevantes y preferidos por varias personas. Tener que sentarse durante diez a catorce semanas a lo largo de un módulo no deseado es muy difícil. Hacerlo durante cinco a siete también lo es, pero no tanto.

Tercero, en un formato de diez a catorce semanas los módulos programados como segundo y tercero tienen menos tiempo de práctica que en un formato de cinco a siete semanas, que se enseña dos veces. Si pudiera argumentar que un módulo es el más importante y necesita la mayor práctica, esto no sería un riesgo. Sin embargo, no tengo datos empíricos controlados para determinar cuál sería. Además, es dudoso que un módulo sea el mejor para todos los consultantes. La premisa central de un enfoque orientado a las habilidades conductuales es que la adquisición de nuevas habilidades requiere de una práctica extensa. A pesar de que el material a menudo puede sentirse abrumador la primera vez que se presenta en el formato de cinco a siete semanas, los consultantes parecen capaces de practicarlas en su vida diaria. Por lo tanto, presentar cada módulo una vez durante los primeros seis meses de tratamiento deja un mínimo de seis meses para la práctica continua, antes de que finalice el entrenamiento.

Cuarto, repasar el material después de que los consultantes hayan tenido la oportunidad de practicar durante varios meses puede ser beneficioso. Cobra más sentido y ofrece a los

participantes la oportunidad de aprender que los problemas que parecen realmente difíciles en un momento dado no siempre lo son, si perseveran en sus intentos de superarlos.Finalmente, mi experiencia ha sido que cuando se asignan diez a catorce semanas para cubrir un módulo, es mucho más fácil desviar el tiempo de terapia para atender las crisis de los participantes individuales y los problemas del proceso. Es común que los entrenadores empiecen a pensar que tienen mucho tiempo para temas dinámicos. Aunque se les debe prestar atención, esto puede desviarlos del entrenamiento hacia la terapia de procesos de apoyo. En mi experiencia, en estos casos es extremadamente difícil recuperar el control de la agenda.

Entrenamiento en habilidades individual versus grupal

El entrenamiento exitoso requiere disciplina por parte de los participantes y de los entrenadores. La agenda de la sesión está establecida por las habilidades que se deben aprender. Por el contrario, en la psicoterapia típica y en la terapia individual DBT, en general la agenda se establece por los problemas actuales de un consultante. Cuando son apremiantes, mantenerse en una agenda requiere que los entrenadores tomen un papel muy activo, controlando la dirección y el enfoque de la sesión. Muchos no están capacitados para asumir un rol directivo; por lo tanto, a pesar de sus buenas intenciones, con frecuencia los esfuerzos se desvanecen a medida que las dificultades de los participantes aumentan. La atención inadecuada a la enseñanza real de las habilidades, y el

enfoque resultante, es más probable en el entrenamiento individual que en el grupal.

Incluso a quienes están bien capacitados en estrategias directivas les resulta complicado cumplir con una agenda cuando los participantes tienen situaciones urgentes o de crisis y desean ayuda o asesoramiento de inmediato. Sus inevitables crisis y su alto malestar emocional constituyen un problema importante y continuo. Es difícil para los participantes y, en consecuencia, para sus entrenadores, atender todo menos las crisis actuales durante las sesiones. Es particularmente complejo mantenerse enfocado en las habilidades cuando un participante amenaza con suicidarse o, de lo contrario, abandona si su dificultad actual no se toma en serio. Por lo general, esto significa (desde el punto de vista del participante) renunciar al programa del día para resolver la crisis actual.

Otros pueden ser menos exigentes con el tiempo y la energía de la sesión, pero su pasividad, somnolencia, inquietud y/o falta de interés puede representar un obstáculo formidable. En tal caso, es fácil que un terapeuta o un entrenador también se canse y simplemente abandone el esfuerzo, en especial si no es un firme creyente del entrenamiento. Este puede ser aburrido si los participantes no colaboran, en especial para los entrenadores que han realizado un trabajo considerable con otros participantes. Los estados de ánimo fluctuantes de los consultantes de una semana a otra y dentro de las sesiones (una característica de quienes tienen problemas para regular sus emociones), junto con el interés de los terapeutas, pueden crear caos en los planes de entrenamiento.

Con los consultantes que tienen problemas múltiples, serias dificultades para regular sus emociones, crisis frecuentes o un

deseo intenso de cambiar la conducta de otra persona. Es como tratar de enseñarle a alguien a instalar una carpa en medio de un huracán. No obstante, también es cierto que si tuvieran habilidades más efectivas en sus repertorios, podrían enfrentar mejor las situaciones de crisis. Y este es el dilema: ¿cómo se enseñan las habilidades necesarias para sobrellevar la situación, cuando la incapacidad actual de un participante para hacerles frente es tan grande que no es receptivo a adquirir nuevas respuestas conductuales? En el tratamiento individual, a menudo no hay nada más allá de los dos participantes para mantener la terapia encaminada. Si ambos quieren cambiar a otra cosa, pueden hacerlo fácilmente.

Mantener el entrenamiento encaminado también puede ser complejo cuando los participantes son amigos, parejas o familiares de personas que corren un alto riesgo de suicidio o que se involucran en patrones conductuales disfuncionales que los participantes tienen dificultades extremas para tolerar.

En estos grupos, es muy importante que los líderes dejen en claro durante la orientación que el enfoque siempre está en aumentar las habilidades de los participantes. El foco no está en cómo cambiar a otras personas. Esto puede ser un problema particular para cualquier familiar que se encuentre en entrenamiento, principalmente cuando necesitan consultar cómo manejar a un miembro de la familia, con la expectativa de ayudarlo a cambiar. Algo similar puede ocurrir cuando un miembro del grupo insiste en recibir ayuda para cambiar a otra persona (un jefe, un empleado, etcétera). Si la dificultad es persistente o interfiere con el

entrenamiento del resto, hemos encontrado que una o dos reuniones de consulta individuales pueden ser útiles.

Claramente, algunas habilidades están dirigidas a influir en otros. Las de *efectividad interpersonal* se centran en desarrollar conductas influyentes, incluida la asertividad efectiva con otros y habilidades conductuales tales como refuerzo, extinción, inundación y castigo, dirigidas a aumentar o disminuir las conductas de los demás.

La línea entre este enfoque en las habilidades interpersonales y la capacidad de influir en otros, por un lado, y el de cambiar específicamente a otros puede ser delgada. No obstante, en el manejo de estas dos polaridades, a veces es crítico mantenerse dialéctico.

Por muchas de las razones discutidas anteriormente, el modo estándar de entrenamiento es una intervención grupal. La obligación de los terapeutas con los demás participantes es mantenerse en el camino, incluso cuando uno de ellos quiere cambiar de rumbo. Si una persona no está de humor para aprender habilidades, otras pueden estarlo. El refuerzo que estos otros consultantes brindan a los entrenadores puede ser más poderoso que el castigo dado por el que no está de humor.

El quid del problema es el siguiente: el entrenamiento con una persona que no ve pronto sus beneficios en ocasiones no se refuerza inmediatamente ni para el participante ni para quien enseña. Para muchos, no hay una sensación de alivio rápido o resolución de problemas.

Es como enseñar tenis: un estudiante no suele ganar el primer partido después de la lección inicial. Ganar requiere práctica, práctica, práctica. El entrenamiento en habilidades conductuales

tampoco es tan interesante como tener una “charla de corazón a corazón”. Implica un trabajo mucho más activo tanto para el consultante como para el terapeuta. Por lo tanto, para que el entrenamiento funcione, se deben tomar precauciones especiales para organizar eventos, de modo que ambos se encuentren lo suficientemente reforzados para continuar.

Entrenamiento en habilidades individual

Una serie de circunstancias pueden hacer que sea preferible o necesario llevar a cabo el entrenamiento de forma individual con un consultante, en lugar de hacerlo en grupo. En un entorno de práctica privada o en una clínica pequeña es posible que no haya más de una persona que necesite entrenamiento a la vez. Algunos consultantes no son apropiados para grupos. Aunque, en mi experiencia, esto es muy raro. Aquel que no puede inhibir la conducta agresiva manifiesta hacia otros miembros no debe ser colocado en un grupo hasta que no esté bajo control. También suele ser preferible tratar el trastorno de ansiedad social (fobia social) antes de pedirle que se una a un grupo. Es posible que algunos ya hayan participado en uno durante un año o más, pero necesiten una mayor atención centrada en una categoría o conjunto de habilidades.

Finalmente, hay casos en los que el consultante no puede asistir a las sesiones grupales. En contextos de atención primaria, o cuando el entrenamiento se integra en la terapia individual, las habilidades pueden enseñarse durante esas sesiones.

En estos casos, tener a mano las fichas y hojas de trabajo hará que sea más fácil para quienes ingresaron individualmente deslizar el entrenamiento en el tejido de la atención individual continua. El terapeuta puede hacer esfuerzos para incorporar los procedimientos en cada sesión. Un problema con esto es que las reglas no son claras: a veces no es evidente para el consultante qué contingencias están operando en un momento dado en una interacción. Podría no ser claro cuándo se debe o no prestar atención, y por lo tanto reforzar, una crisis. Un inconveniente para el terapeuta es que es extremadamente difícil mantenerse en el camino. Mi propia incapacidad para hacer esto fue uno de los factores más importantes en el desarrollo de DBT tal como es hoy.Otra alternativa es tener un segundo terapeuta que realice entrenamiento en habilidades individuales con cada consultante. Las reglas para la conducta del consultante y del terapeuta en este caso son claras. Las habilidades conductuales generales se aprenden con el entrenador; el manejo de las crisis y la resolución de problemas individuales, incluida la aplicación de habilidades aprendidas a situaciones de crisis o problemas particulares, son el foco de las sesiones con el terapeuta principal o el administrador de casos. Esta modalidad parece especialmente ventajosa en ciertas situaciones. Por ejemplo, en nuestra clínica universitaria, varios estudiantes están ansiosos por obtener experiencia en el trabajo con personas con trastornos graves que necesitan terapia a largo plazo, pero no pueden comprometerse con una terapia individual de este tipo. Realizar un entrenamiento focalizado en habilidades durante un período de tiempo es una buena oportunidad para estos estudiantes y, según mi experiencia, también ha funcionado bien para los

consultantes. Esta sería una opción en cualquier entorno donde los residentes, trabajadores sociales o enfermeros estén siendo capacitados profesionalmente. En una práctica clínica grupal, los terapeutas pueden realizar entrenamiento entre sí; en una clínica grande se podría contratar a algunos terapeutas con talentos específicos en esta área. En un equipo de consultoría, los terapeutas individuales pueden ser también los entrenadores de habilidades. En programas clínicos más grandes se pueden nombrar terapeutas que son talentosos para los grupos para que hagan solo esta tarea. De este modo se podría organizar, a partir de una suerte de especializaciones, aquellos que se ocupan más de grupos de entrenamiento de habilidades o aquellos que prefieren el trabajo individual.

Los terapeutas individuales que no tienen a nadie para referir a los consultantes para entrenamiento, o que quieren hacerlo ellos mismos, deben hacer que el contexto sea diferente al de la psicoterapia habitual. Por ejemplo, se puede programar una reunión semanal aparte dedicada de manera específica al entrenamiento o alternarlo semanalmente con la terapia individual.

La última opción es probable que funcione cuando el consultante no necesita sesiones semanales individuales enfocadas en crisis y resolución de problemas. Si es posible, la sesión debe llevarse a cabo en una sala diferente a la utilizada para psicoterapia individual. Otras posibilidades incluyen el cambio de sillas; mover una mesa o escritorio cerca del terapeuta y el consultante (o colocarla entre ambos) para disponer los materiales; usar una pizarra; subir la iluminación; tener sesiones en un momento diferente del día que las de psicoterapia, o por un período de tiempo más corto o más largo;

organizar grabaciones de audio o video de las sesiones, si esto no se realiza en psicoterapia individual, o viceversa; o cobrar honorarios diferentes. Para un terapeuta con un consultante particularmente difícil, la participación en un grupo de supervisión/consulta es importante para mantener la motivación. Incluso para aquellas personas que están en entrenamiento en habilidades grupales, una tarea de los terapeutas individuales es reforzar el uso de habilidades y también enseñarlas “por adelantado”, por así decirlo, según sea necesario. Los terapeutas también pueden usar el manual, las fichas o las hojas de trabajo.

Entrenamiento en habilidades grupales

La principal ventaja del entrenamiento en habilidades grupales es que es eficiente. Un grupo puede incluir tan solo dos personas. En nuestra clínica, con consultantes muy disfuncionales, tratamos de tener entre seis y ocho personas en cada grupo. Este tratamiento tiene mucho que ofrecer, más allá de lo que brinda cualquier terapia individual:

- Los terapeutas tienen la oportunidad de observar y trabajar con conductas interpersonales que aparecen en las relaciones con los compañeros, pero que rara vez ocurren en sesiones de terapia individual.
- Los consultantes pueden interactuar con otras personas, y la validación y el desarrollo resultantes de un grupo de apoyo suelen ser muy terapéuticos. DBT fomenta las relaciones entre los consultantes del grupo de habilidades

fuera de la sesión, siempre que esos vínculos, incluidos los conflictos, puedan discutirse dentro de las sesiones.

- En el grupo, los consultantes aprenden unos de otros, aumentando así las vías de información terapéutica.
- Se reduce la intensidad de la relación personal entre consultantes individuales y los líderes de grupo; en términos dinámicos, la transferencia se diluye. Esto puede ser muy importante, porque la intensidad de la terapia a veces crea más problemas de los que resuelve para aquellos que tienen dificultades para regular sus emociones.
- Si se puede establecer una norma de habilidades de práctica entre sesiones, esta puede aumentar la práctica en personas que por sí mismas podrían ser mucho menos propensas a realizarlas.
- Los grupos ofrecen una oportunidad relativamente no amenazante para que los consultantes individuales aprendan cómo estar en un grupo.

En mis programas de investigación en curso hemos ofrecido una variedad de diferentes programas de tratamiento. En el de DBT estándar de un año, los consultantes en terapia individual también participan en el entrenamiento en habilidades grupales. En el de gestión de casos DBT de un año, los consultantes tienen un administrador de casos así como también entrenamiento en habilidades grupales. En el de adolescentes, ven a un terapeuta individual y —junto con sus padres u otros cuidadores— asisten al grupo de habilidades. También brindamos un entrenamiento de seis meses para amigos y familiares de personas que son difíciles de

acompañar o con trastornos mentales complejos. Y uno similar para personas con desregulación emocional.

Es necesario tener en cuenta una serie de cuestiones al configurar un grupo de habilidades: si deben ser abiertos o cerrados; heterogéneos u homogéneos; cuántos líderes o entrenadores incluir y cuáles deben ser sus roles. A continuación discuto estos temas.

Grupos abiertos versus grupos cerrados

En un grupo abierto, los nuevos miembros pueden ingresar de forma continua. En uno cerrado, las personas permanecen unidas durante un cierto período de tiempo; no se permiten nuevos miembros una vez que la composición está establecida. A veces esto dependerá de cuestiones pragmáticas. En muchos entornos clínicos, especialmente en las unidades de pacientes hospitalizados, los grupos abiertos son una necesidad. Sin embargo, en entornos ambulatorios, es posible reunir a un número de personas que requieran entrenamiento y que acepten permanecer juntas por un período de tiempo.

Si hay una opción disponible, ¿qué tipo de grupo funciona mejor?

He probado ambos tipos y creo que los grupos abiertos, por dos razones. Primero, en un grupo cerrado se hace cada vez más fácil desviarse de la agenda y alejarse del foco de aprendizaje. Los problemas de proceso en general se incrementan a medida que los miembros se sienten más cómodos entre sí. Si bien esas dificultades pueden ser importantes y no deben ignorarse, existe una clara diferencia entre un grupo de entrenamiento en habilidades conductuales y uno de proceso interpersonal. Agregar

periódicamente nuevas habilidades a los miembros del grupo de entrenamiento que esperan aprender nuevas habilidades conductuales obliga al resto a volver a la tarea.

Segundo, en un grupo abierto los nuevos consultantes tienen la capacidad de volver a energizarlo o permitir una modificación de normas cuando sea necesario. Además, a quienes tienen dificultades de cambio y/o confianza les brinda la oportunidad de aprender a enfrentarlas en un entorno relativamente estable. Si el cambio ocurre en forma controlada pero continua, los consultantes están en un contexto donde pueden experimentar esos cambios con la ayuda necesaria de tal modo que sean efectivos usando las habilidades.

Grupos heterogéneos versus grupos homogéneos

Los miembros del grupo de entrenamiento en mi clínica son en gran medida (pero no en su totalidad) homogéneos con respecto al diagnóstico. Dependiendo de las necesidades de mis estudiantes o de las investigaciones actualmente en curso, hemos restringido el ingreso a personas que:

- cumplen con los criterios para TLP;
- tienen TLP y son altamente suicidas;
- tienen TLP con serios problemas de ira;
- tienen TLP y abusan de sustancias;
- tienen TLP y TEPT;
- son adolescentes suicidas junto con sus padres;

- tienen desregulación emocional; o
- son amigos o familiares de personas con trastornos graves.

En la mayoría de los grupos, también aceptaremos a uno o dos participantes que estén siendo tratados en nuestra clínica, pero cumplan con los criterios para otros trastornos (como depresión, trastornos de ansiedad). Los miembros no son particularmente homogéneos. Las edades van desde los trece a los dieciocho años en los grupos de adolescentes y desde los dieciocho en adelante en otros; algunos incluyen consultantes de ambos sexos. Los estados socioeconómicos, educativos, matrimoniales y de pareja varían.

Con la excepción de los grupos diseñados para amigos y familiares y para los adolescentes y sus familias, prohibimos a las parejas sexuales compartir el entrenamiento; estas se colocan en diferentes grupos al ingreso. Si se desarrolla una relación sexual entre dos miembros, tenemos la regla de que uno debe cambiar de grupo. Esa relación puede crear enormes dificultades para ambos.

Nuestro grupo representa para muchos consultantes su primera experiencia de estar con otras personas que comparten dificultades similares. Aunque, desde mi punto de vista, un grupo homogéneo es ventajoso en la formación de habilidades grupales, la elección tiene sus pros y sus contras.

Argumentos en contra de un grupo homogéneo

Hay una serie de argumentos bastante sólidos en contra de un grupo homogéneo de consultantes que tienen trastornos graves, incluida una fuerte desregulación emocional, conductas suicidas o que pueden provocar contagio.

El primero es que, para personas suicidas y/o altamente impulsivas, puede ser riesgoso hacer tratamiento ambulatorio. Las terapias en general son factores estresantes para consultantes con desregulación emocional. Se activarán respuestas intensas que requerirán de un hábil manejo terapéutico.

Un terapeuta debe ser muy bueno para leer y responder a señales no verbales y comunicaciones verbales indirectas, una tarea difícil en las mejores circunstancias. Los comentarios terapéuticos en ocasiones se malinterpretan y las palabras insensibles pueden tener un fuerte impacto.

Estos problemas se agravan en grupo. Es imposible para los profesionales rastrear y responder individualmente a las reacciones emocionales de cada miembro en una sesión. Con más consultantes y un ritmo más rápido que el del trabajo individual, aumenta la probabilidad de que los terapeutas cometan errores y hagan comentarios insensibles, y que los consultantes malinterpreten lo que está sucediendo. Además, es más difícil expresar sus reacciones emocionales frente a otros miembros. Por lo tanto, la posibilidad de que salgan agitados, con respuestas emocionales que no pueden manejar, es mayor en las instancias grupales que en las individuales.

Un segundo inconveniente tiene que ver con la tendencia de los consultantes con graves problemas de regulación emocional a involucrarse emocionalmente con las tragedias de los demás. Suelen ponerse ansiosos, enojados, deprimidos y desesperanzados, no solo por sus propias vidas, sino también por las dificultades de quienes están cerca. Por lo tanto, solo el hecho de escuchar las descripciones de la vida de otros puede precipitar respuestas

emocionales intensas y dolorosas. Este ha sido otro tema muy complejo para nuestro personal; también tenemos que escuchar historias dolorosas de los consultantes. Imagina cuánto más difícil es para las personas que tienen poca capacidad para modular sus respuestas a información con carga emocional.

Otro argumento en contra se basa en la idea de que en el grupo no habrá nadie para modelar conductas apropiadas y adaptativas, o, de manera similar, que habrá un modelado extenso de las inapropiadas. Simplemente no he encontrado que este sea el caso. De hecho, con frecuencia me sorprende la capacidad de nuestros consultantes para ayudarse mutuamente a enfrentar los problemas de la vida. En protocolos de terapia complejos, como los procedimientos basados en la exposición, no es inusual que se ayuden entre sí a superar el tratamiento. La única área en la que parece existir una ausencia de modelos apropiados es en la de hacer frente a los sentimientos negativos extremos. Al inicio del tratamiento, en especial con las personas suicidas, a veces es necesario que los líderes asuman gran parte de la responsabilidad de modelar cómo enfrentar las emociones negativas de una manera no suicida (consulta el capítulo 5 de este manual).

Un cuarto argumento en contra de grupos homogéneos, en particular con personas que tienen TLP o depresión mayor, se relaciona con su pasividad, su capacidad para “captar” los estados de ánimo y la conducta de los demás y su incapacidad para actuar de manera independiente. El contagio de la conducta suicida puede ser un serio problema. A veces, si un miembro llega a una sesión desanimado o deprimido, pronto todos se sentirán de la misma manera. Si los líderes no tienen cuidado, incluso ellos pueden

hundirse también. Una de las razones por las cuales tenemos dos líderes para cada grupo en nuestra clínica es que cuando esto sucede, el terapeuta tendrá a alguien que lo mantendrá funcionando a un nivel energético. Finalmente, a veces se dice que algunas poblaciones de consultantes (por ejemplo, adolescentes o personas con TLP) son más propensas a la “búsqueda de atención” que otras, y que esta tendencia será perjudicial para cualquier proceso grupal. Una vez más, no he encontrado que este sea el caso.

Argumentos a favor de un grupo homogéneo

Desde mi perspectiva, hay dos poderosos argumentos a favor de un grupo homogéneo. Primero, permite a los líderes adaptar las habilidades y las concepciones teóricas que ofrecen a los problemas específicos de los miembros. La mayoría de las habilidades enseñadas son aplicables a muchas poblaciones de consultantes. Sin embargo, un grupo heterogéneo requiere una presentación más genérica de las habilidades, y su aplicación a los problemas centrales de cada persona debe resolverse individualmente. Con un grupo homogéneo, se pueden dar ejemplos que reflejen sus dificultades y situaciones específicas. Un esquema conceptual común sería difícil de presentar en uno heterogéneo, a menos que fuera muy general.

Un segundo argumento es que constituye una oportunidad para que los consultantes estén con un grupo de personas que comparten los mismos problemas e inquietudes. Desde mis conocimientos, esta es una experiencia de validación muy poderosa para nuestros consultantes. Muchos han estado en otros grupos,

pero no han tenido la vivencia de estar cerca de personas similares. Aquellos con TLP y otros trastornos severos, pueden de esta manera encontrarse con otros que realmente entienden los impulsos —a menudo inexplicables— de lastimarse a sí mismos, de usar drogas, el deseo de estar muertos, la incapacidad de regular la ira, la incapacidad para salir de un estado de ánimo deprimido, la frustración de no poder controlar las emociones y la conducta o el dolor de las experiencias emocionalmente invalidantes. Los adolescentes pueden compartir con otros que entienden sus dificultades con los padres, el dolor de ser intimidados, su intenso deseo de ser aceptados y sus creencias de que no lo son. En los grupos de amigos y familiares, comparten la tristeza de tener seres queridos que sufren y el sentimiento frecuente de desesperación e impotencia.

Un factor que puede complicar la ventaja de tener un grupo de personas con el mismo trastorno o problema tiene que ver con diferentes tasas de progreso individual en el tratamiento. Cuando un consultante se involucra en conductas disfuncionales es muy valioso contar con otros luchando con el mismo problema. Sin embargo, una vez que ha detenido tales conductas, puede ser muy difícil si los demás no lo han hecho. Escuchar sobre la conducta fuera de control de otros parece causar una mayor necesidad de hacer lo mismo; esta es, por supuesto, una experiencia amenazadora para una persona que está trabajando arduamente para evitar patrones de conducta disfuncionales. Además, hemos descubierto que, a medida que los consultantes progresan en la terapia, en ocasiones comienzan a cambiar su autoestima de “persona con un trastorno” a la de “persona normal”. Especialmente si tienen muchos juicios de

valor, puede resultarles difícil permanecer en un conjunto definido como un grupo para personas con algún trastorno. Estos dos temas —la necesidad de imitar la conducta disfuncional y la de cambiar la propia imagen— deben ser tratados de manera efectiva por los líderes.

Clarificando los roles de los entrenadores

Líderes de grupo de habilidades

En los grupos de DBT estándar, usamos un modelo de entrenadores conformado por un líder de grupo primario y por un colíder (es decir, entrenador y coentrenador). Sus funciones durante una sesión típica difieren. El líder principal comienza las reuniones, realiza los análisis de conducta iniciales de la práctica de la tarea y presenta nuevo material sobre las habilidades. También es responsable de la sincronización de la sesión, moviéndose de persona a persona según lo permita el tiempo. Por lo tanto, tiene la responsabilidad general de la adquisición de habilidades.

Las funciones del colíder son más diversas:

- Media las tensiones que surgen entre los miembros y el líder principal, proporcionando un equilibrio a partir del cual se puede crear una síntesis.
- Mientras el líder está mirando al grupo como un todo, el colíder mantiene un enfoque en cada miembro individual, notando cualquier necesidad de atención particular y

abordándola directamente durante las sesiones o consultando con el líder principal durante descansos.

- Sirve como coprofesor y tutor, ofreciendo explicaciones alternativas, ejemplos, etcétera. Puede mover su asiento alrededor del grupo según sea necesario para ayudar a los participantes a encontrar las fichas u hojas de trabajo correctas o para proporcionarles apoyo. Muchas veces es quien realiza un seguimiento de las tareas asignadas. Esto es especialmente importante cuando se encomiendan actividades individuales especiales, a uno o más participantes. En estos casos, también se encarga de recordárselas.

Si hay “un malo”, generalmente es el líder principal, quien impone las normas del grupo; si hay “un bueno”, es el colíder, que siempre trata de ver la vida desde el punto de vista de una persona que está “abajo”.

Con frecuencia —aunque no siempre— en una reunión de grupo, la persona que está “abajo” es un miembro del grupo; por lo tanto, la imagen del “bueno” emerge para el colíder.

Mientras ambos líderes mantengan la perspectiva dialéctica del conjunto, esta división del trabajo y los roles puede ser bastante terapéutica. Obviamente, se requiere cierto grado de seguridad personal por parte de ambos para que funcione.

Las estrategias de consulta DBT pueden ser especialmente importantes aquí. El equipo de consulta DBT sirve como el tercer punto que proporciona el equilibrio dialéctico entre los dos colíderes, tanto como lo hace el colíder entre el líder principal y un miembro en una sesión. Por lo tanto, la función del equipo en una situación de

tensión es resaltar la verdad en cada lado, fomentando la reconciliación y la síntesis.

A lo largo de los años, muchos equipos han intentado convencerme de que un líder es todo lo que se necesita para la mayoría de los grupos. Sigo sin estar convencida. Con personas altamente desreguladas y/o suicidas, un colíder tiene un valor incalculable en tanto puede abandonar la sala si es necesario para impedir que alguien lleve a cabo una amenaza de suicidio, ir a buscar una bolsa de hielo para una persona con activación extrema, validar a un miembro que se sienta atacado por el líder o entrenar a un consultante durante un descanso mientras que el líder entrena a otro. En un grupo multifamiliar, el colíder puede entrenar al adolescente mientras el líder empuja a un padre para que practique sus habilidades con su hijo. En los grupos de amigos y familiares, así como en otros donde los participantes no tienen trastornos mentales identificados, es sorprendente lo útil que puede ser un colíder para atender los problemas del proceso que a menudo surgen.

En resumen, administrar un grupo de entrenamiento es una tarea compleja. Finalmente, es de enorme ayuda tener un observador de nuestra propia conducta y que además conozca las habilidades. En un grupo que lideraba por la noche llegaba con poca energía, entonces mi coentrenador me mencionó esto y propuso que tomáramos una gaseosa cola fría antes del grupo. Ahora ella solo me recuerda todas las semanas y me da retroalimentación durante los recesos para que me mantenga activa y alerta.

Entrenadores de habilidades individuales

El entrenador de habilidades individuales desempeña tanto el papel del líder como el del colíder, tal como se describe con anterioridad. Es extremadamente importante que se mantenga en el rol de enseñar las habilidades, mientras equilibra esa actividad con resolución de problemas actuales. Aunque no es un terapeuta individual, es apropiado que sugiera habilidades específicas para las dificultades que presentan los consultantes, como *acción opuesta* cuando están evitando algo o *anticípate* cuando tienen miedo de fallar. No debe caer en el rol de un terapeuta individual. La mejor manera de evitar esto es siempre tener en cuenta el mantra de "¿Qué habilidades puedes usar?".

Terapeutas DBT individuales

Para una persona en entrenamiento el terapeuta individual es el principal proveedor de tratamiento y, como tal, es responsable de su planificación general; para el manejo de crisis, incluyendo suicidas; para encargarse del *coaching* según las necesidades y de las llamadas de crisis o hacer arreglos para que las atienda otro profesional; y para tomar decisiones sobre modificaciones al tratamiento, incluida la cantidad de rondas completas de entrenamiento que debe hacer la persona, si es necesario el ingreso a un nivel más alto de atención, etcétera.

Excepto en una crisis para evitar lesiones graves o la muerte, los entrenadores derivan el manejo de crisis a terapeutas individuales, cuya tarea incluye aplicar la lente de las habilidades conductuales para ayudar a los consultantes a generar soluciones a sus problemas.

De hecho, un buen terapeuta encontrará cómo usar las habilidades de cada módulo en las sesiones individuales. Por ejemplo, cuando se está enseñando el de *tolerancia al malestar*, verá cómo engarzar estas habilidades con los problemas actuales que se están trabajando. Si el enfoque es la *efectividad interpersonal*, puede preguntar cómo la situación problemática (o su solución) podría estar relacionada con las acciones interpersonales.

En general, los problemas se convierten en “problemas” porque los eventos están asociados con respuestas emocionales aversivas; una solución puede ser que el consultante trabaje para cambiarlas. Una respuesta efectiva también puede ser emitida en términos de *aceptación radical* o habilidades de *mindfulness*.

Administradores de casos DBT

Si un consultante no tiene un terapeuta individual, un administrador de casos DBT es el profesional principal y es responsable de todas las tareas descritas anteriormente para dicho terapeuta. Además, aunque ambos se centran en la evaluación clínica, la planificación y la resolución de problemas, los administradores de casos suelen ser más activos para facilitar la atención en el entorno de vida del consultante.

Por lo tanto, su función también incluye la identificación de los recursos del servicio, la comunicación activa con los proveedores, la coordinación de la atención y la promoción de opciones para satisfacer las necesidades de una persona y de la familia.

No solo ayuda a identificar a los profesionales e instalaciones adecuadas en todo el proceso continuo, sino que también trabaja

activamente con el consultante para garantizar que los recursos disponibles se utilicen de manera razonable.

En resumen —a diferencia de un terapeuta DBT— realiza muchas más intervenciones ambientales. Sin embargo, la tarea debe ser mantenerse centrado y promover el uso de estrategias de *consulta al consultante* (ver más adelante). La idea aquí es entrenar a los consultantes para que se involucren activamente en las tareas. En otras palabras, enseñarles a pescar en lugar de darles los peces. Esto implica entrenarlos en las *habilidades de efectividad interpersonal*, de *regulación emocional*, de *tolerancia al malestar* y de *mindfulness* para tener éxito (3).

Enfermeras DBT y personal

Su función principal es administrar las contingencias en centros de hospitalización y residenciales, entrenar a los consultantes en el uso de habilidades y utilizarlas para resolver problemas. Su papel en el fortalecimiento de habilidades y la generalización es a menudo crítico en los programas de tratamiento comunitarios.

Estos profesionales con frecuencia hacen un uso extensivo de la habilidad de *análisis en cadena* (descrita en el capítulo 6), ya que ayudar a los consultantes a comprender los factores que incitan y conducen sus conductas generalmente se logra con más precisión en la situación en la que ocurren las conductas.

A partir de este análisis, un enfermero o un miembro del personal pueden ofrecer sugerencias efectivas para una respuesta más hábil o intervenir con mayor claridad en las contingencias que rodean la conducta.

Psicofarmacólogos DBT

Sus deberes principales (ya sea un psiquiatra o un enfermero profesional) son proporcionar medicamentos que —basados en evidencia— se ajusten a las necesidades de cada consultante, y monitorear el cumplimiento de ese régimen prescripto, así como los resultados y los efectos secundarios.

Una tarea esencial adicional es entrenar al consultante, siempre que sea posible, en las habilidades relevantes, las que están dirigidas a tratar enfermedades físicas, insomnio/pesadillas, mala nutrición, efectos de las drogas y el alcohol, y falta de ejercicio. Pero es igualmente importante trabajar con la amplia gama de habilidades DBT. Al igual que otros profesionales, el psicofarmacólogo (excepto en emergencias) también deriva la intervención de crisis al profesional principal (terapeuta o administrador de casos), pero hasta entonces pregunta: "¿Qué habilidades puede usar hasta que lo contacte?".

En algunos entornos, cuando no hay un terapeuta individual o un administrador de casos, asume el rol de profesional principal, responsable de las tareas descritas. En otros entornos, en especial cuando el contacto con el psicofarmacólogo es poco frecuente y no se conocen trastornos graves, el líder asume el papel de terapeuta primario. Es importante que estos roles se discutan y aclaren dentro del equipo.

Responsabilidades de los entrenadores con los principales profesionales de la salud

La capacidad de aplicar cualquiera de las habilidades conductuales a situaciones problemáticas es tan importante como difícil. Los terapeutas individuales deben conocer las habilidades conductuales por dentro y por fuera, y poder pensar rápidamente durante una sesión o una crisis. Es responsabilidad de los entrenadores de habilidades asegurarse de que el terapeuta individual tenga acceso y esté familiarizado con las habilidades que el consultante recibe.

En general, esta información —junto con la asistencia y cualquier otro dato clínico importante— se proporciona a todos los terapeutas DBT en las reuniones semanales del equipo. Las estrategias para hacerlo se discuten a continuación.

Consulta entre terapeutas individuales DBT y entrenadores

La comunicación entre terapeutas y entrenadores es fundamental. Si las expectativas de unos y otros no se detallan y revisan con frecuencia, es muy probable que los dos tratamientos queden escindidos. Las estrategias del equipo de consultoría constituyen un aspecto clave de DBT y requieren que todos los terapeutas se reúnan regularmente para compartir información y mantenerse dentro del marco de la terapia. En mi clínica, cada semana se lleva a cabo una reunión de consulta de entre una hora y una hora y media, en la que los entrenadores comentan qué habilidades se están enseñando esa semana. Cuando es necesario, se las enseñan a los otros miembros del equipo.

En este contexto, es útil para los consultantes que sus terapeutas principales y entrenadores compartan un lenguaje común al discutir

la aplicación de las habilidades conductuales. Y disminuye las potenciales confusiones.

Aunque la consistencia y la conformidad entre los diversos agentes de tratamiento no son particularmente valoradas en DBT, aquí puede ser útil, ya que la cantidad de nuevas habilidades que se pueden aprender es bastante grande. Las reuniones también favorecen el sentido de comunidad de terapeutas. Además, se mencionan los problemas que pueden tener los consultantes individuales al aplicar habilidades y/o la interacción en las reuniones grupales. El terapeuta principal consulta con los entrenadores y toma en cuenta esa información al planificar el tratamiento individual.

Mi énfasis en la importancia de las reuniones entre terapeutas individuales y entrenadores puede —en apariencia— contradecir las estrategias de *consulta al consultante*, que también son parte integral de DBT. Primero, debo señalar que estas estrategias de consulta requieren que los terapeutas caminen en una línea muy fina. Los temas son algo complejos. Cuando el equipo tratante es un grupo de personas organizado como un equipo DBT, una clínica, una unidad para pacientes hospitalizados o alguna entidad similar, en la que múltiples profesionales interactúan y tratan a consultantes, el intercambio entre terapeutas es esencial, siempre que los consultantes estén informados y consientan dicha colaboración. La aplicación de esta estrategia simplemente requiere que los terapeutas se abstengan de intervenir entre sí en nombre de un consultante. Por lo tanto, deben tener cuidado de no caer en la trampa de convertirse en intermediarios.

Cuando el terapeuta principal es un entrenador

No es raro que los entrenadores también sean terapeutas individuales o administradores de casos para algunos de los consultantes de un grupo. Con menos frecuencia, un psicofarmacólogo también puede ser un entrenador. En estos casos, es importante mantener los roles claros. En otras palabras, cuando uno está enseñando habilidades, es importante centrarse en eso y esperar hasta que finalice la sesión para volver al otro rol. Esto se debe no solo a limitaciones de tiempo en una clase, sino también a que tan pronto como los entrenadores comienzan a manejar las crisis, es probable que los consultantes individuales presenten más dificultades para debatir y resolver problemas. Enfocarse en aprender nuevas conductas puede requerir mucho más esfuerzo que sentarse y discutir los problemas.

Entrenamiento en habilidades fuera de DBT estándar

DBT estándar combina el entrenamiento con terapia individual o manejo intensivo de casos, además de *coaching* telefónico por parte del terapeuta individual y reuniones semanales del equipo de tratamiento. Cuando no hay un terapeuta individual, pueden ser necesarias algunas modificaciones. Por ejemplo, puede decidirse proporcionar *coaching* por teléfono, texto o correo electrónico entre sesiones. También es posible darle un mayor énfasis al uso de las aplicaciones de *coaching* DBT para *smartphones* y otras aplicaciones y sitios web de DBT. (Para ubicarlos, escribe “DBT autoayuda” en tu motor de búsqueda). A veces, los entrenadores pueden ofrecer sesiones de consulta individuales a los miembros del

grupo. En algunos casos esto es particularmente necesario en grupos para amigos y familiares, en momentos en que los miembros están muy perturbados con respecto a una persona y desean y necesitan más entrenamiento en el uso de habilidades del que puede desarrollarse en una sola sesión grupal.

Comparar y aclarar los roles de los terapeutas individuales y de los entrenadores en las crisis suicidas

DBT estándar, que incluye terapia individual, entrenamiento, *coaching* telefónico/intervención de crisis según sea necesario y el equipo de consulta DBT, fue diseñado específicamente para personas altamente suicidas con fuerte desregulación emocional. La reducción de las conductas suicidas e inadaptadas no es el objetivo inmediato del entrenamiento, sino que se centra en enseñar habilidades generales que pueden aplicarse a los problemas actuales de la vida.

Los entrenadores no tienen la función de aplicar las habilidades en la conducta suicida actual, ni en otras conductas severas, ni tampoco en las que interfieren con el progreso de la terapia (excepto, en ocasiones, las conductas que interfieren con el entrenamiento).

De hecho, como comento más adelante, el debate sobre la conducta autolesiva actual, el uso de sustancias y otras conductas contagiosas se desalienta activamente en el entrenamiento. Los informes de ideas suicidas, de autolesiones previas y de mala adaptación que interfieren con la terapia, incluidos los problemas extremos con el entrenamiento, suelen relegarse a los terapeutas

individuales, principalmente debido a limitaciones de tiempo.Los problemas para mantener esta orientación surgen cuando un terapeuta individual envía a sus consultantes al entrenamiento debido a los sólidos datos que lo presentan como una intervención efectiva para personas altamente suicidas. Nuestros colegas terapeutas que no son DBT saben que los profesionales formados en DBT también están capacitados en la evaluación y el manejo de la conducta suicida. Por lo tanto, un terapeuta que no sea DBT puede comenzar a confiar erróneamente en un entrenador para manejar una conducta suicida de alto riesgo, al menos cuando este está presente o disponible por teléfono. Desafortunadamente, un entrenador confía en un terapeuta individual de manera similar. En algunos casos, es posible que un entrenador, si no está formado en DBT como un tratamiento completo, ni siquiera se encuentre capacitado en el manejo de conductas suicidas. Y ahí radica el problema: los entrenadores de habilidades enseñan habilidades.

Gestión de trabajo con consultantes de terapeutas individuales que no son DBT

Cuando un consultante de habilidades DBT está en terapia (o manejo de casos) con un terapeuta que no es DBT, es particularmente importante que los entrenadores tengan un acuerdo muy claro con el terapeuta individual. En mi clínica, decidimos admitir a un consultante con alto nivel de suicidio y/o trastornos graves solo si su terapeuta individual acepta lo siguiente:

1. Resistir la tentación de confiar en el entrenador para llevar a cabo intervenciones dirigidas a reducir las conductas

suicidas actuales y otras conductas con disfunciones graves. Esto significa que debe estar de acuerdo en encontrarse disponible para las llamadas de crisis del entrenador y/o el consultante durante y después de las sesiones. El objetivo de este punto es garantizar que sea él —y no el entrenador— quien tome decisiones sobre el tratamiento del consultante cuando surjan problemas. En esencia, un entrenador llama al terapeuta si surge una crisis y luego sigue las instrucciones del tratamiento. Esta política se basa en la presunción de que el terapeuta conoce al consultante mucho mejor y que este conocimiento es esencial para tomar decisiones sobre la gestión de crisis. Además de conocer esta política, debe estar dispuesto a ser responsable de la gestión y la toma de decisiones sobre el tratamiento. Si bien un entrenador puede asegurarse de que un consultante llegue al departamento de emergencias del hospital local, es muy diferente decidir que esa deba ser la primera alternativa. Se hace una excepción a esta política cuando un consultante es altamente suicida y el entrenador cree que se necesita un tratamiento médico o una evaluación de emergencia para pacientes hospitalizados, pero el terapeuta individual no está de acuerdo sin una justificación adecuada o se niega a tomar la decisión de gestión de tratamiento necesaria. Los terapeutas también deben ser informados de que los entrenadores no están disponibles para las llamadas de crisis.

2. Entrenar al consultante en el uso de las habilidades en la vida diaria. Por lo general, proporcionamos segundas copias

de todas las fichas y hojas de trabajo a nuestros consultantes y les pedimos que las entreguen a sus terapeutas. Para tener éxito, debe obtenerse información suficiente sobre las habilidades enseñadas en el entrenamiento a fin de ayudar al consultante a aplicarlas en áreas problemáticas. El terapeuta también necesita conocerlas (o aprenderlas) y ser capaz de aplicarlas por sí mismo; esto no es tan simple como podría parecer. También es importante advertirle que los entrenadores no hacen *coaching* por teléfono sobre habilidades, ya que se considera que es el rol del terapeuta.

3. Comprender que los entrenadores no le darán informes sobre las conductas o asistencia de sus consultantes en sesiones grupales. Si los necesitara —y el consultante estuviera de acuerdo— el entrenador podrá proporcionar informes periódicos al consultante, y este entregarlos luego al terapeuta. El principio aquí está contenido en la estrategia de *consulta al consultante*, que lo promueve como una fuente confiable de información, capaz de intervenir de manera efectiva en su propio nombre dentro de la red de atención médica.

En nuestra clínica, usamos el acuerdo de la figura 2.1 y le pedimos a cada terapeuta individual (que no sea DBT) que lo firme. La experiencia ha sido que la mayoría, en la práctica privada, acepta estos acuerdos para incluir a sus consultantes en nuestros grupos. Sin embargo, hemos tenido algunos que inicialmente los aceptaron pero, cuando surgieron crisis graves, insistieron en que tomáramos las decisiones clínicas sobre sus consultantes. También hemos

tenido consultantes cuyos terapeutas se negaron a recibir llamadas fuera de horario, y en su lugar utilizaron la línea de crisis de su área como su “terapeuta de respaldo”. Desafortunadamente, muchas clínicas de crisis cuentan con voluntarios con poca o ninguna capacitación formal y, por lo tanto, generalmente el entrenador no puede entregarle la responsabilidad del consultante. Por lo tanto, es clave que los entrenadores que no quieren asumir la responsabilidad de manejar las crisis (particularmente, las suicidas) lo discutan con los terapeutas antes de comenzar el entrenamiento. Asimismo debe quedar claro quién estará disponible para los consultantes durante y después de las sesiones de entrenamiento. De modo que también le pedimos al terapeuta principal que complete un plan de crisis. En la figura 2.2 se muestra un formulario para obtenerlo y otra información esencial de un terapeuta primario.

Cuando los terapeutas individuales no incorporan el entrenamiento en psicoterapia

La intervención activa y el entrenamiento pueden no ser compatibles con la psicoterapia individual en la que un terapeuta en particular está dispuesto a participar. Algunos, por ejemplo, consideran que ayudar a los consultantes a aprender nuevas conductas hábiles es tratar los “síntomas” en lugar de la “enfermedad”. En un contexto, los terapeutas individuales (que eran médicos) les dijeron a los consultantes que recibieran entrenamiento de los enfermeros sobre cómo reemplazar las conductas maladaptativas con habilidades. Esto envió el mensaje de que las nuevas habilidades no eran importantes, ya que la “terapia real” estaba teniendo lugar con sus terapeutas individuales. En esos casos, los consultantes necesitarán

ayuda adicional para usar las habilidades que están aprendiendo. Los entrenadores tienen la posibilidad de realizar una serie de modificaciones opcionales para abordar estas dificultades. Podrían organizar una reunión semanal adicional de entrenamiento donde los consultantes obtengan ayuda para descubrir cómo usar sus habilidades en situaciones de vida problemáticas.

Pero muchas veces las personas necesitan ayuda en el momento en el que están en crisis. El entrenamiento es como enseñar baloncesto: los entrenadores no solo conducen sesiones de práctica durante la semana, sino que también asisten al partido semanal para ayudar a los jugadores a usar lo que estuvieron practicando.Con los consultantes ambulatorios, esto suele hacerse mejor a través de llamadas telefónicas. En DBT estándar, donde tienen terapeutas individuales, las llamadas de ayuda a los entrenadores están muy limitadas; casi todas están dirigidas a los terapeutas individuales. Sin embargo, si estos no las atienden ni brindan *coaching*, los entrenadores pueden decidir aceptarlas, al menos cuando el motivo de la comunicación es obtener asistencia.

En las unidades para pacientes hospitalizados, los miembros del personal deben aprender las habilidades conductuales junto con los consultantes y pueden servir como entrenadores. Allí se ofrecen reuniones semanales de consulta de habilidades, que se ejecutan como horas de oficina académicas.

Idealmente, los consultantes también pueden llamarse unos a otros para pedir ayuda. En la aplicación del modelo de DBT en unidades con hospitalización, el terapeuta enseña nuevas habilidades; los miembros del personal de enfermería realizan grupos regulares de revisión de tareas, donde los consultantes se

reúnen para repasar sus intentos de practicar nuevas habilidades y obtener ayuda en áreas de dificultad; y los terapeutas individuales refuerzan el uso de las habilidades de los consultantes. En entornos residenciales, puede ser útil ofrecer grupos de habilidades avanzadas donde los miembros colaboren entre sí para aplicarlas en situaciones diarias.

La generalización de habilidades también se puede mejorar mucho si las personas en el entorno de un consultante, como los miembros de la familia, también las aprenden y luego lo ayudan a entrenar todos los días (4). El entrenador o el terapeuta individual pueden entrenar a los familiares, como se hace en el modelo para adolescentes, donde participa al menos uno de los padres. En otros ámbitos se han desarrollado adaptaciones de DBT para que los oficiales de libertad condicional puedan enseñar habilidades a los convictos en libertad provisional, los maestros de escuelas puedan incluirlas en el currículo, o los proveedores de atención primaria de la salud hagan lo propio en sus contextos de trabajo (4, 5).

Integración del entrenamiento en terapia individual no DBT

Muchos terapeutas, asesores, administradores de casos, psicofarmacólogos, profesionales de salud mental, enfermeros, médicos y otros profesionales no especializados en DBT en ocasiones encontrarán útil la integración de una o varias habilidades en su tratamiento de consultantes. Las estrategias para incorporarlas en la terapia continua se indican a continuación.

- Lee atentamente las notas de tratamiento para cada una de las habilidades que se utilizarán. Aquí lo importante es que

los profesionales las conozcan y sepan cuáles van con el problema o conjunto de problemas.

- Luego, decide si vas a utilizar una ficha y/o una hoja de trabajo para enseñarlas, o si solo lo harás oralmente. Si estás planeando utilizar ocasionalmente esos materiales, cópialos y mantenlos a mano en tu oficina o en un lugar cercano.
- Cuando surja la ocasión de enseñar una habilidad en particular, discute con el consultante la idea de aprenderla.
- Usa las estrategias de orientación discutidas en el capítulo 6, si es necesario, para vender la habilidad que deseas enseñar.
- Entrega una copia del material al consultante y guárdala tú mismo.
- Revisa la habilidad utilizando los procedimientos de entrenamiento descritos en el capítulo 6.
- Practica la habilidad con el consultante e indica o sugiere que la practique antes de la siguiente visita.
- En la medida de lo posible, mantente abierto para que te llame entre sesiones para el entrenamiento.
- Asegúrate de preguntarle sobre su práctica en la próxima visita.
- Verifica periódicamente con él si todavía está utilizando las habilidades que has enseñado.
- Fomenta la conducta hábil.

Si bien puede parecer que la calidad directiva del entrenamiento sería incompatible con los tratamientos psicoanalíticos y de apoyo, el hecho de que tantos terapeutas de otra orientación y no

conductuales enseñen y/o integren habilidades DBT en sus terapias sugiere que este no es el caso (para ejemplos, ingresa “habilidades DBT psicoanalíticas” en tu motor de búsqueda).

Referencias

1. Neacsiu, A. D., & Linehan, M. M. (2014). Border-line personality disorder. En D. Barlow (Ed.), *Clinical handbook of psychological disorders* (5th ed., pp. 394–461). New York: Guilford Press.
2. Sayrs, J. H. R., & Linehan, M. M. (en prensa). *Developing therapeutic treatment teams: The DBT model.* New York: Guilford Press.
3. Case Management Society of America. (n.d.). Tomado de *www.cmsa.org/Home/CMSA/WhatisaCaseManager/tabid/224/Default.aspx*
4. Miller, A. L., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2007). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents*. New York: Guilford Press.
5. Mazza, J. J., Dexter-Mazza, E. T., Murphy, H. E., Miller, A. L., & Rathus, J. H. (en prensa). *Dialectical behavior therapy in schools.* New York: Guilford Press.

Capítulo 3

Estructuración de las sesiones de entrenamiento en habilidades

En este capítulo analizo cómo estructurar varios tipos de sesiones de entrenamiento, incluidas las de pretratamiento que deben realizarse antes de comenzar y cubren la orientación preliminar y el compromiso con el entrenamiento DBT. Una vez que se completan, siguen varios tipos específicos de encuentros, que incluyen:

- sesiones que constituyen una alianza y orientan a los nuevos participantes al entrenamiento;
- sesiones de entrenamiento; y
- últimas sesiones, cuando una o más personas están terminando su programa.

Sesiones de pretratamiento: tareas a completar antes de que comience el entrenamiento

El pretratamiento se refiere a todas las sesiones y conversaciones que ocurren entre un consultante y un profesional hasta que ambas

partes acuerdan que DBT es una intervención adecuada para las metas y objetivos del consultante, y deciden trabajar juntas.

Hay cinco tareas de pretratamiento (descritas en la tabla 3.1):

1. Realizar una evaluación de pretratamiento y decidir qué tan apropiado es el entrenamiento para el consultante.
2. Decidir la intensidad del tratamiento y el tipo de entrenamiento necesario para el consultante en particular.
3. Orientar al consultante en los aspectos específicos del entrenamiento.
4. Desarrollar un compromiso de colaboración para hacer el entrenamiento juntos.
5. Comenzar a desarrollar una alianza.

Cada una de estas tareas debe realizarse durante las entrevistas individuales iniciales con cada consultante antes de que se le permita el entrenamiento, y los pasos 3 a 5 deben repetirse durante la orientación de las habilidades, que precede a cada iteración del módulo de *mindfulness*.

Realización de una evaluación de pretratamiento

La evaluación inicial clínica debe incluir la valoración de los problemas, metas, objetivos primarios, conductas que amenazaron la vida en el pasado y lo hacen en el presente, diagnóstico según sea necesario, déficits de lenguaje o lectura (si estos recursos aparecen como cuestionables). El clínico debe pedir el historial completo, que contenga datos de tratamientos previos, incluso de DBT. Puede hacerse formalmente o tomar evaluaciones más

estructuradas (entrevistas, tests o escalas específicas). Dependiendo del contexto, es recomendable programar una entrevista telefónica previa. Hemos encontrado que esto es particularmente valioso para grupos de amigos, familiares y para aquellos que están dirigidos a tratar a personas con problemas específicos (por ejemplo, trastornos por uso de sustancias). El evaluador, finalmente, debe decidir si el entrenamiento, ya sea individual o en grupo, parece ser apropiado para ese consultante.

Determinación de la intensidad del tratamiento y el tipo de entrenamiento necesario

Una función importante de la secuencia de evaluación descrita con anterioridad es determinar si el consultante individual necesita un tratamiento más completo que el entrenamiento independiente. En otras palabras, ¿la persona requiere algo más que habilidades DBT? Se pueden considerar muchas opciones e intensidades de atención, como DBT ambulatoria estándar; entrenamiento más manejo intensivo de casos; habilidades DBT integradas en DBT individuales; DBT agregado a la administración de casos o psicoterapia no DBT; y tratamiento DBT ambulatorio, residencial y de día. (Consulta el libro de Dimeff y Koerner para obtener descripciones de varios modelos de intervención DBT) (1). La cantidad y el tipo de componentes de tratamientos adicionales dependerán en su mayor parte del “nivel de trastorno” del consultante, que se define por la presencia actual de trastorno mental y —si está presente— su gravedad, generalidad y

complejidad, así como la discapacidad y la amenaza inminente para la vida que supone para esa persona.

El nivel de trastorno está vinculado a una de las cuatro etapas del tratamiento, que, a su vez, se relacionan con objetivos y metas para aumentar y disminuir conductas específicas. La tabla 3.2 es una guía para tomar este tipo de decisiones.

En general, los criterios para colocar a un consultante en la etapa 1 son un trastorno mental grave actual, un descontrol conductual y/o una amenaza inminente para la vida. Cualquiera de estas condiciones prohibirá trabajar en otros objetivos antes de que la conducta y el funcionamiento queden bajo un mejor control. Como sugirió Mintz al analizar el tratamiento del consultante suicida, todas las formas de psicoterapia son ineficaces con un consultante muerto (2).

En las etapas posteriores (2-4), los objetivos del tratamiento son:

- reemplazar la “desesperación silenciosa” por la experiencia emocional no traumática (etapa 2);
- lograr la felicidad y la infelicidad “ordinarias” y reducir los problemas de la vida (etapa 3);
- resolver una sensación de incompletud, y desarrollar libertad y alegría (etapa 4).

No todos los consultantes entran a terapia en la misma etapa, ni pasan por las mismas, incluso pueden ir y volver de ellas.

Como se señaló en el capítulo 1, el entrenamiento ahora se ofrece como un tratamiento independiente para una variedad de trastornos mentales y de otros problemas específicos; como intervención preventiva en los sistemas escolares y como un conjunto de

habilidades interpersonales, de conciencia plena y de resiliencia para el público en general.

Por lo tanto, la evaluación es fundamental para seleccionar el tipo correcto de programa de habilidades para el consultante. En este escrito, sin embargo, hay muy poca investigación sobre cómo hacer coincidir a las personas que buscan DBT con el nivel de atención necesario. En consecuencia, las recomendaciones de la tabla 3.2 se basan en mi propia experiencia clínica y en la de otros, y no en datos firmes.

Una vez que se determina el nivel de atención, lo siguiente que debe decidirse es qué currículo de entrenamiento se adapta mejor a cada persona. En la medida de lo posible, esta decisión debe fundarse en la investigación realizada hasta la fecha y en los problemas presentados por los consultantes. Desafortunadamente, muchos informes de investigación no enumeran las habilidades específicas utilizadas. En nuestras clínicas, siempre enseñamos las habilidades básicas DBT y otras como aquellas orientadas a tratar el trastorno por el uso de sustancias, que surgen de los problemas específicos de aquellos que tratamos. He intentado ofrecer algo de ayuda con estas opciones en los apéndices de la Parte I, siguiendo el capítulo 5.

Finalmente, es importante decidir cómo se evaluará el progreso en el tratamiento. Muchas personas usan hojas de registro diario DBT (consulta el capítulo 4 de este manual) como un método para rastrear los aumentos y disminuciones de las conductas problemáticas, así como los cambios en el estado de ánimo, la autoeficacia, el uso de habilidades y las creencias del consultante de que estas ayudan. Sin embargo, debido a que esos materiales se

desarrollaron como un medio que permite que el consultante y el terapeuta realicen un seguimiento conductual para informar la terapia semanal, no están configurados de manera óptima para el análisis de datos. Su uso —como una forma de revisar el progreso a lo largo del tiempo— generalmente implica transferir la información a algún tipo de base de datos o sistema de registro y luego analizarlos para detectar cambios en las variables de interés. Esto se puede hacer mediante el uso de estadísticas y/o dibujando gráficos que representen modificaciones en el tiempo.

En nuestras clínicas, y en muchas que brindan intervenciones conductuales, también utilizamos medidas de evaluación gratuitas o económicas que tienen propiedades psicométricas aceptables. En la tabla 3.3 se proporciona una lista. Si las utilizas, será importante seleccionar aquellas que medirán los resultados relevantes para tu población de consultantes. En un tratamiento de seis meses, puede ser útil dar cuestionarios en el pretratamiento, a los tres y a los seis meses. Para un tratamiento de un año, es posible que desees administrarlos antes de comenzar y a los cuatro, ocho y doce meses.

Orientación del consultante en los aspectos específicos del entrenamiento

Después de la evaluación, el terapeuta debe presentar de manera concisa el modelo de déficit de habilidades de desregulación emocional y conductual, que se describe en el capítulo 1.

Si la entrevista de diagnóstico y el compromiso con el entrenamiento se cubrieron por completo en la admisión o con el

terapeuta individual de DBT estándar, la reunión previa al tratamiento con el líder o colíder puede ser mucho más breve.

En mi clínica, cada persona del programa de DBT estándar tiene primero una evaluación completa (incluidas las entrevistas de diagnóstico) y luego se reúne con el terapeuta individual para una discusión exhaustiva del entrenamiento. Luego, los consultantes se reúnen con el líder o el colíder durante aproximadamente quince minutos antes de su primera sesión.

En nuestros grupos de entrenamiento (sin terapia individual) se realiza primero una sesión de admisión y luego una reunión con el líder o colíder para evaluar si el entrenamiento es apropiado para sus metas. El compromiso inicial se obtiene en este encuentro.

La entrevista individual de pretratamiento debe orientar al consultante en los aspectos específicos del entrenamiento. Esto incluye cómo funcionará el grupo (si lo hay), cuál es su rol y el del entrenador y en qué se diferencia de otros tipos de terapia.

Por lo general, en DBT estándar (que incluye un terapeuta individual), estas discusiones se realizan entre el consultante y el coordinador de admisión (si lo hay) y luego entre el consultante y el terapeuta individual. El entrenador se reúne posteriormente con los nuevos consultantes, entre cinco y quince minutos antes de su primera sesión. Si el entrenamiento es una intervención independiente o si las habilidades se están integrando en la terapia individual en curso, entonces realiza todas las tareas que un terapeuta individual llevaría a cabo.

Orientación de los consultantes en el entrenamiento versus otros tipos de terapia

Es esencial que los entrenadores discutan la diferencia entre un grupo de entrenamiento y otras psicoterapias grupales o individuales. Muchas personas esperan un grupo en el que puedan compartir con personas como ellos. Aunque se comparte mucho, el entrenamiento grupal se enfoca en practicar las habilidades y no en las crisis que hayan ocurrido durante la semana.

Hay participantes que nunca han estado en ningún tipo de terapia conductual, menos aún en un grupo orientado a las habilidades.

Mi experiencia es que la diferencia no se puede enfatizar demasiado. A veces, los consultantes han recibido una enorme cantidad de terapia no conductual en la que se les han enseñado varios ingredientes necesarios para el cambio terapéutico que el entrenamiento con frecuencia no aborda.

En cada grupo que hemos realizado hasta ahora, uno o más participantes se han enfadado por su incapacidad para hablar sobre lo que es realmente importante en el grupo. Para una consultante, hablar de lo que venga a la mente estaba tan asociado con el proceso de la terapia que le costaba reconocer que el entrenamiento es una forma de terapia. No hace falta decir que hubo mucha fricción con ella en el grupo. En los capítulos 4 y 6 discuto con mayor detalle la orientación en el entrenamiento.

Desarrollar un compromiso de colaboración para hacer entrenamiento

Una vez que hayas decidido aceptar a una persona, es importante que tú mismo te comprometas a tratarla. Ingresar a un tratamiento con renuencia, reserva o antagonismo, o por órdenes no deseadas

de otros, puede afectar considerablemente tus posibilidades de desarrollar una relación sólida y de colaboración con tus participantes. También debes hablar con los consultantes potenciales sobre cualquier presión de los miembros de la familia que pueda ser el principal impulso para su llegada a DBT o al entrenamiento específicamente, en especial cuando los adolescentes reciben tratamiento con sus padres.

Debido a que DBT estándar requiere tanto terapia individual como entrenamiento, es posible que un terapeuta individual también esté presionándolo para que asista al entrenamiento. Para que sea efectivo, las personas deben participar voluntariamente; por lo tanto, puede ser necesario trabajar con ellas para ver los pros —y no solo los inconvenientes— de asistir y aprender las habilidades. Recuerda, la participación puede ser coercitiva y voluntaria al mismo tiempo. En este punto, si aceptas un consultante reacio pero mayormente dispuesto a recibir tratamiento, las prácticas de *aceptación radical* y *acción opuesta* serán muy importantes. Trabajar con tu equipo también será relevante para fortalecer tu compromiso personal con la tarea. Sigue todas las pautas para que los participantes también se comprometan. ¡Es imposible conseguir demasiado! El entrenador no debe asumir que otros terapeutas (por ejemplo, el individual o el entrevistador de admisión en un entorno clínico) lo hayan obtenido. Este es un error que mis colegas y yo cometimos al principio de nuestro programa y pagamos un alto precio por ello. La sesión de tratamiento previo también es una buena oportunidad para comenzar a desarrollar una alianza terapéutica personal con el consultante.

Comenzando a desarrollar la alianza

El uso de estrategias de relación terapéutica de DBT estándar, como la aceptación y mejora de la relación, es particularmente importante al inicio del entrenamiento (ver más adelante). En un contexto grupal, una de las primeras tareas es mejorar la unión entre los consultantes y los entrenadores, y comenzar el proceso de creación de cohesión grupal.

Nos ha resultado útil que los entrenadores llamen a cada nuevo miembro unos días antes de la primera reunión para recordarle la sesión, aclarar las instrucciones y comunicarle las ganas que tienen de conocerlo. También es un buen momento para que los entrenadores aborden los temores de último momento y los planes para abandonar incluso antes de comenzar.

Aquellos que se unen a un grupo en curso también están invitados a asistir temprano a su primera sesión para una breve orientación sobre los conceptos básicos del entrenamiento. Previamente, discutimos la importancia de alentarlos y darles la bienvenida. Los consultantes que comienzan un módulo tarde reciben, además, una breve revisión de las habilidades ya enseñadas.

Los entrenadores deben llegar unos minutos antes de cada reunión, en especial de la primera, para saludar e interactuar brevemente. Para los participantes reacios y/o temerosos, esta puede ser una experiencia relajante. También ofrece una oportunidad para que los entrenadores escuchen sus preocupaciones y refuten los planes para irse temprano. Tratamos de confinar las interacciones individuales dentro del contexto de la interacción grupal, a fin de mantener la identidad esencial del grupo.

En la primera reunión podría ocurrir que los consultantes estén tímidos o temerosos. Es natural, ya que al comienzo es difícil saber cómo comportarse o confiar en gente que uno apenas conoce. Por lo general, abordamos el encuentro pidiendo a cada persona que diga su nombre, que cuente cómo se enteró del grupo y que proporcione cualquier información propia que quiera compartir. Los entrenadores también dan información sobre ellos mismos y sobre cómo llegaron a esa instancia.

La siguiente tarea de los entrenadores es ayudar a los consultantes a ver la relevancia de un modelo de entrenamiento para sus propias vidas. Se proporciona una descripción general del año de tratamiento (consulta la tabla 2.2 en el capítulo 2); se presenta una teoría de la desregulación emocional y se describe el formato de las próximas sesiones. Si el grupo es homogéneo con respecto al trastorno o tipo de problema (como uso de sustancias, comportamiento suicida, trastornos alimenticios), entonces también se ofrece un modelo similar de habilidades conductuales específico. En cada punto se explica la importancia del material para las propias experiencias del consultante. Se distribuye y discute una ficha (hoja general 1) que ilustra la relación entre las características de la desregulación emocional y los objetivos del entrenamiento (consulta el capítulo 6 para obtener detalles). Por lo general, también escribo esto en la pizarra en la sala.

Aquí es esencial que el entrenador transmita que el tratamiento puede ayudar a los participantes a mejorar su calidad de vida. El tratamiento debe ser vendido a los consultantes. En este momento, suelo señalar que DBT no es un programa de prevención del suicidio (o de abstinencia de sustancias o de mejora de los

síntomas), sino un programa para mejorar la vida. No es nuestra idea hacer que las personas vivan vidas que no valgan la pena, sino ayudarlas a construir la que realmente quieran vivir. Las estrategias de tratamiento dialéctico y de validación son los principales vehículos de tratamiento.

Las estrategias de aceptación en las relaciones en el entrenamiento en habilidades grupales requieren que los entrenadores experimenten y comuniquen aceptación de los miembros del grupo a diferentes niveles.

Primero, el progreso clínico de cada consultante debe ser aceptado tal como es. También deben consentirse las relaciones entre los entrenadores y los miembros, entre los miembros y otros terapeutas, entre los miembros individuales, entre los propios entrenadores y entre el grupo en su conjunto y los entrenadores.

La mera complejidad de esta situación puede dificultar la aceptación, porque es fácil sentirse abrumado, lo que usualmente es seguido de rigidez y no aceptación. Es esencial tratar de no tapar o truncar con rapidez los conflictos y las emociones difíciles en el grupo.

Muchos consultantes que tienen problemas para regular sus emociones también tienen grandes dificultades con el entrenamiento en habilidades grupales. Algunos están en él solo porque es necesario, se sienten incómodos y no pueden interactuar de manera efectiva en esta atmósfera. Para otros, las habilidades parecen poco importantes, infantiles o tontas. Otros se desmoralizan al poco tiempo luego de algunos intentos fallidos de dominarlas. Estos casos no proveen a los entrenadores de muchos refuerzos naturales, que deben enfrentarse a silencios muertos,

incumplimiento, respuestas inapropiadas o extremas a la más mínima desviación de la sensibilidad perfecta, y a una atmósfera grupal poco comunicativa, hostil y de escaso apoyo.

El potencial de errores al liderar a un grupo así es enorme. Un entrenador puede esperar no solo cometer muchos, sino también ser muy consciente de los que comete el otro entrenador. Las habilidades de aceptación de la realidad son cruciales para responder de una manera no destructiva.

Los entrenadores que atacan a los miembros o los amenazan son casi siempre el resultado de un fracaso en la aceptación de la relación, que requiere una actitud sin prejuicios que vea todos los problemas como parte del proceso terapéutico: “agua para el molino”, por así decirlo. Deben ver que la mayoría de las respuestas conflictivas de parte del grupo se derivan de patrones de respuesta emocionalmente desregulados. En otras palabras, si no presentaran tales problemas, no necesitarían un grupo de entrenamiento. En la medida en que los entrenadores no reconocen este hecho, es probable que empleen conductas que rechacen o ataquen a la víctima y que sean demasiado sutiles para reconocerlas, pero que, sin embargo, tengan un efecto iatrogénico. Dicho de otro modo, una disposición flexible del entrenador tiene que ser innata o cultivada.

Mejorar la relación

Las estrategias para mejorar la relación involucran conductas por parte de los entrenadores que aumentan los valores terapéuticos, aquellas que hacen que el vínculo sea más que una simple amistad útil.

Una relación interpersonal positiva y colaborativa es tan importante aquí que en cualquier otro tipo de terapia. Sin embargo, su desarrollo es considerablemente más complejo debido al mayor número de personas involucradas.

La pregunta es cómo establecerla entre los miembros y los entrenadores, así como entre los mismos participantes.

Todas las estrategias DBT están diseñadas de una forma u otra para mejorar la relación de trabajo colaborativo. Las estrategias discutidas aquí son aquellas destinadas principalmente a establecer a los entrenadores de grupo como expertos, acreditados y eficaces. Por lo tanto, el objetivo es comunicar que realmente saben lo que están haciendo y tienen algo que ofrecer que será útil para todos. Esta no es una tarea fácil; pero se hace aún más difícil por el hecho de que los miembros del grupo comparten entre sí sus fracasos anteriores en terapias individuales y grupales, y comparten su desesperanza o lo poco que les han servido otros tratamientos. Con frecuencia representan sus problemas como Goliat y el tratamiento como David, pero sin el éxito que David tuvo en el Antiguo Testamento. La tarea de los entrenadores es transmitir la historia tal como ocurrió. La experiencia, la credibilidad y la eficacia se pueden comunicar de diversas maneras. La pulcritud, el profesionalismo, el interés, la comodidad, la autoconfianza, el estilo del habla y la preparación para las sesiones de terapia de los entrenadores no son menos útiles que en la psicoterapia individual.

Es fundamental en la conducción de grupos que la sala esté preparada antes de que lleguen a todos: las fichas y las hojas de trabajo deben distribuirse; las sillas deben estar en su lugar y los refrigerios (si se proporcionan) deben estar preparados.

Según mi experiencia, la clave del problema de la credibilidad es que muchos consultantes, especialmente aquellos con trastornos graves y crónicos, no creen que sea útil aprender habilidades. Esta incredulidad resta valor a cualquier motivación positiva para hacerlo y, a menos que lo logren y obtengan recompensas positivas, es difícil cambiar esa actitud. De hecho, esta dinámica puede convertirse en un círculo vicioso.

Los entrenadores deben encontrar una manera de romper ese círculo si quieren que los consultantes avancen. El enfoque más útil es decirles que, según su experiencia, estas habilidades han sido muy útiles para mucha gente. Por supuesto, esto solo se puede decir si de hecho es real. Aquellos que nunca las han enseñado deben confiar en la experiencia de otros. (Nuestros propios datos son información valiosa en tales casos). Además, los entrenadores pueden compartir su propia experiencia. Para algunos consultantes es el incentivo más poderoso para aprender.

La credibilidad se daña cuando los entrenadores prometen que una habilidad en particular resolverá un problema determinado. De hecho, DBT es una especie de disparo de perdigones: algunas de las habilidades funcionan algunas veces para algunas personas. No he tenido ningún consultante hasta la fecha que no pueda beneficiarse de algo, pero nadie se beneficia de todo. Es crucial presentar esta información; de lo contrario, la credibilidad se verá amenazada de inmediato.

Otro tema clave a tratar es el de la confianza y la confidencialidad. Las oportunidades para mostrarse digno de confianza se producen cuando un miembro está ausente en una sesión. En todo momento, se deben mantener las confidencias y no se debe transmitir

información innecesaria sobre una persona del grupo cuando no está presente. Sin embargo, dicha ausencia puede servir como una oportunidad poderosa para mejorar la confianza de otros participantes en los entrenadores. La manera en que se habla de aquel que no está transmite información al resto acerca de cómo serán tratados cuando no asistan.

En general, la política debe ser proteger a los miembros de juicios negativos. Por ejemplo, si uno de ellos explota, sale de una sesión y cierra la puerta, los entrenadores pueden responder al evento con explicaciones comprensivas en lugar de hacerlo con críticas.

Desde luego, esta misma estrategia puede usarse cuando todos están presentes. No es inusual que una persona se comporte de una manera que los entrenadores sepan que resultará en juicios negativos por parte del resto. O que otros miembros del grupo sean muy críticos entre sí. El papel de los entrenadores aquí es el de protectores de los acusados y los juzgados. La tarea de liderazgo no se puede exagerar, especialmente durante los primeros módulos de entrenamiento. Este enfoque no solo sirve para modelar la observación imparcial y la descripción de la conducta problemática para los miembros del grupo, sino que además les transmite a todos que, cuando sean atacados, ellos también estarán protegidos. La mejor forma de comunicar profesionalidad y credibilidad es ser útil. Por lo tanto, los entrenadores deben pensar qué habilidades tienen una alta probabilidad de funcionar con un miembro en particular y resaltarlas para que este pueda ver sus beneficios.

Otra complicación relacionada con la credibilidad deriva de la existencia de dos entrenadores de grupo. En mi clínica, el colíder suele ser un aprendiz que, de hecho, no tiene la experiencia del

líder principal. Es esencial que el líder primario no socave la credibilidad y la profesionalidad del colíder. Y que si este último es inexperto, encuentre su centro emocional y actúe desde allí. Este enfoque interno es lo más importante, más que cualquier conjunto particular de habilidades terapéuticas. No necesitan tener ambos el mismo conjunto de habilidades o transmitir experiencia en las mismas áreas. La perspectiva dialéctica en su conjunto es lo que cuenta.

Presentar pautas de entrenamiento

Haz que las reglas del entrenamiento sean explícitas desde el principio. Tu presentación es una parte importante del proceso de tratamiento y ofrece una oportunidad para que los entrenadores especifiquen y obtengan un acuerdo con cada consultante. Esta instancia puede realizarse al comienzo de cada iteración del módulo de *mindfulness*. En un grupo abierto, las pautas deben discutirse cada vez que ingrese un nuevo miembro. En la ficha general 3 y a continuación se describen las que he encontrado útiles:

1. Los participantes que abandonan el entrenamiento en habilidades NO están fuera del entrenamiento. Solo los consultantes que pierden cuatro semanas de sesiones seguidas abandonaron la terapia y no pueden volver a ingresar por el tiempo que dura su contrato de tratamiento. Por ejemplo, si un consultante se ha comprometido por un año, pero pierde cuatro semanas seguidas durante el sexto mes, entonces estará fuera durante los próximos seis meses, más o menos. Finalizado ese plazo, puede

negociar con el/los entrenador/es (y el grupo, si estaba en uno y continúa) su readmisión. No hay excepciones para esta regla, que es la misma para la psicoterapia DBT individual.

Múltiples estudios muestran que las tasas de deserción en programas DBT de un año han sido razonablemente bajas. Sospecho que nuestro énfasis en un compromiso por tiempo limitado y la claridad de las reglas sobre cómo abandonar el entrenamiento son cruciales en este punto.

2. Los participantes que se unen al grupo de entrenamiento se apoyan mutuamente. Hay muchas maneras de ser solidario en las sesiones. Es importante que los entrenadores revisen lo que se necesita para brindar apoyo. Esto incluye preservar la confidencialidad, asistir regularmente, practicar habilidades entre sesiones, validar a otros, brindar retroalimentación no crítica y estar dispuesto a aceptar la ayuda de otro (entrenador o compañero consultante).

Una buena norma grupal de llegar a tiempo y practicar las habilidades entre sesiones es esencial, pero a veces es difícil desarrollarla. Discutir la importancia de las pautas al comienzo de cada nuevo módulo puede ser muy útil. (Hemos encontrado que es efectivo repartir calcomanías o stickers a cada persona que asiste a tiempo al entrenamiento esa semana).

3. Los participantes que van a llegar tarde o que pierden una sesión llaman antes de tiempo. Esta regla tiene varios propósitos. Primero, es un acto de cortesía. Segundo, agrega una conducta adicional al hecho de faltar o llegar tarde. Tercero, trasmite que la

asistencia y la puntualidad es lo que se espera de ellos. Y cuarto, da información a los demás sobre las razones de la ausencia.

4. Los participantes no tientan a otros a involucrarse en conductas problema. Esta regla les pide a los consultantes que no asistan a las sesiones bajo la influencia de drogas o alcohol. Sin embargo, si ya las han usado, deben asistir actuando de manera limpia y sobria. Particularmente para aquellos con trastornos por el uso de sustancias, una regla que dice que no acudir a las sesiones cuando han consumido se vuelve una buena excusa para no ir. En cambio, mi posición es que el aprendizaje depende del contexto, y por lo tanto, para estas personas las habilidades de aprendizaje y práctica bajo el efecto de drogas o alcohol son clave. Este es definitivamente el momento en que se necesitan.

Esta regla también prohíbe las descripciones de conductas disfuncionales, que pueden ser contagiosas. En mi experiencia, las comunicaciones sobre autolesiones, uso de sustancias, atracones o conductas purgativas y otras similares provocan fuertes efectos de imitación entre personas con desregulación emocional. Estos impulsos de imitar pueden ser difíciles de resistir. Por lo tanto, al igual que en DBT individual, los consultantes deben acordar no comunicarse entre sí después de un acto de autolesión. Un objetivo importante es disminuir la oportunidad de reforzar las conductas disfuncionales, particularmente las suicidas.

5. Los participantes no deben tener relaciones privadas fuera de las sesiones. La palabra clave en la quinta regla es “privada”.

Los consultantes no pueden desarrollar relaciones fuera de las sesiones que no puedan discutir en ellas.

DBT fomenta los vínculos fuera de sesión entre los consultantes del grupo. De hecho, el apoyo que los miembros pueden brindarse con los problemas diarios de la vida es una de las fortalezas. El modelo que se presenta aquí es similar al de Alcohólicos Anónimos y otros grupos de autoayuda, en los que las llamadas telefónicas entre reuniones, la socialización y el apoyo mutuo se consideran terapéuticos.

Sin embargo, esto abre la posibilidad de un conflicto interpersonal que es inherente a cualquier relación. La clave es si los problemas interpersonales que surgen fuera de las sesiones se pueden discutir en ellas y se puedan aplicar las habilidades adecuadas (o, si eso es difícil o amenaza con salirse de las manos, con los entrenadores). En la medida en que esto sea posible, con frecuencia las relaciones son ventajosas. De lo contrario, si no se puede hablar de eso en el grupo, las dificultades aumentan al punto de que resulte difícil o imposible para un miembro asistir a las reuniones, ya sea física o emocionalmente.

Los entrenadores deben asignar a grupos diferentes a las personas que son pareja íntima. Esta regla también funciona para alertar a los miembros de que si comienzan una relación íntima, uno de ellos tendrá que abandonar. Hasta la fecha hemos tenido varios casos que crearon obstáculos para los involucrados. En una ocasión, uno de los dos rompió la relación contra los deseos del otro, lo que dificultó que la persona rechazada pueda asistir a las sesiones grupales. En general, esta regla es clara para todos. Sin

embargo, lidiar con una relación sexual emergente entre consultantes es muy difícil, ya que la aplicación de reglas *post hoc* no es viable con personas que tienen vulnerabilidad.

Hay dos excepciones. En los grupos de entrenamiento para amigos y familiares, donde las parejas, compañeros y múltiples miembros de la familia suelen unirse al grupo, no es razonable ni factible anular las relaciones privadas. Una situación similar se presenta en los grupos de habilidades multifamiliares, comúnmente llevados a cabo con adolescentes. No obstante, en estos casos hay que tener en cuenta que, cuando los conflictos de relación amenazan al grupo, los entrenadores lo abordarán de una manera similar a la descrita anteriormente.

6. Los participantes que son suicidas y/o tienen trastornos graves deben estar en tratamiento individual. Esta regla en general se discute con los consultantes durante el pretratamiento (y no durante una sesión de grupo). El requisito de estar en un tratamiento individual se establece en ese momento: deben reunirse con sus terapeutas individuales regularmente para mantenerse en entrenamiento. Si están en tratamiento DBT individual, no pueden perderse cuatro sesiones programadas seguidas. Si están en otra forma de terapia individual, deben seguirse las pautas de asistencia de ese tratamiento. La excepción a esta regla es cuando se encuentran en una lista de espera para recibir terapia. Los datos recopilados por un equipo de investigación canadiense arrojaron que el entrenamiento por sí solo fue eficaz para reducir los intentos de suicidio en personas suicidas en una lista de espera de tratamiento (3).

Es fundamental hacer énfasis en la necesidad de estos consultantes de pedir ayuda adicional a fin de dominar el uso de las habilidades para cuando se encuentren efectivamente con dificultades. Sobrestimar la capacidad de aprendizaje podría crear desilusión y desesperanza cuando no logran usarlas.

El entrenamiento no requiere que el terapeuta individual sea DBT. No obstante, el requisito de terapia individual es la mejor idea. En nuestra experiencia, es frecuente que los terapeutas individuales en la comunidad sean empujados más allá de sus límites por consultantes con emociones desreguladas y luego terminen la terapia de manera precipitada.

A veces cuesta encontrar un terapeuta individual dispuesto a trabajar con estas personas, especialmente con las que están de duelo después de haber perdido a sus terapeutas anteriores por alguna razón. Esto se agrava aún más porque los profesionales con más experiencia suelen tener los honorarios más caros. Desafortunadamente, muchas clínicas de salud pública tienen tan poco personal que no pueden proporcionar psicoterapia individual. En estos casos, los entrenadores deben funcionar como terapeutas de crisis de respaldo a corto plazo y ayudarlos a encontrar terapeutas individuales apropiados.

Presentar los supuestos de la terapia DBT en sesión grupal

Los supuestos que subyacen al tratamiento se describen en la ficha general 4 y a continuación. Junto con las pautas de entrenamiento, se presentan y discuten con los participantes en habilidades durante la orientación (que se repite antes del inicio de cada módulo de

mindfulness) y en persona con consultantes que se unen a un grupo de habilidades después de la primera sesión de un módulo. Un “supuesto” es una creencia que no se puede probar, pero los miembros acuerdan a aceptarla de todos modos. En todos los ámbitos, DBT se basa en los siguientes:

1. **Los consultantes están haciendo lo mejor que pueden**. La idea aquí es que todas las personas en un momento dado están dando lo mejor de sí.
2. **Los consultantes quieren mejorar**. Todas las personas quieren mejorar sus vidas. Como señaló el Dalai Lama, en una reunión de la que formé parte, una característica común de todas las personas es que quieren ser felices.
3. ***Los consultantes necesitan hacer mejor las cosas, esforzarse más y estar más motivadas para cambiar.** El hecho de que alguien esté haciendo lo mejor que puede y quiere que le vaya aún mejor no significa que sea suficiente para resolver el problema. (El asterisco aquí significa que esto no siempre es cierto. En particular, cuando el progreso es constante y se está produciendo a un ritmo realista, sin disminución o pérdida de esfuerzo episódica, hacerlo mejor, esforzarse más y estar más motivado no es necesario).
4. ***Es posible que las personas no hayan causado todos sus problemas, pero tienen que resolverlos ellos mismos de todos modos.** Las personas tienen que cambiar sus propias respuestas conductuales y alterar su entorno para que sus vidas cambien. (El asterisco aquí indica que con los niños o con los discapacitados, otros pueden ser necesarios para resolver algunos problemas.

Por ejemplo, los niños pequeños no pueden recibir tratamiento si los padres u otras personas se niegan a llevarlos).

5. **La nueva conducta debe aprenderse en todos los contextos relevantes**. Las nuevas habilidades conductuales deben practicarse en las situaciones en las que se necesitan, no solo en el contexto de aprendizaje.
6. **Todas las conductas (acciones, pensamientos, emociones) son causadas**. Siempre hay una causa o un conjunto de causas para las acciones, los pensamientos y las emociones, incluso si las personas no pueden determinarlas.
7. **Descubrir y cambiar las causas de la conducta es más efectivo que juzgar y culpar.** Juzgar y culpar es más fácil, pero cualquiera que quiera crear un cambio en el mundo tiene que modificar las cadenas de eventos que causan conductas y eventos no deseados.

Formato y organización de sesiones de entrenamiento

La estructuración del tiempo de sesión es el factor principal que diferencia el entrenamiento formal de la psicoterapia individual DBT. En esta última, el temario está abierto, se establece según la conducta del consultante desde la última sesión y dentro de la actual. En el entrenamiento, está estipulado de antemano por la

habilidad conductual que debe enseñarse.Las sesiones de entrenamiento requieren al menos cuatro secciones:

1. ritual de inicio,
2. revisión de la práctica de la tarea desde la última sesión,
3. presentación de nuevo material y
4. cierre de “conclusión”.

En mi clínica, los entrenamientos para personas con trastornos graves (incluido el TLP) duran dos horas y media, generalmente con un descanso de quince minutos en el medio. Las sesiones comienzan con un ejercicio de *mindfulness*, seguido por los miembros del grupo que comparten sus intentos (o falta de intentos) de practicar las habilidades conductuales durante la semana anterior. Luego se realiza un descanso.

La segunda hora está dedicada a presentar y discutir nuevas habilidades. Los últimos quince minutos se asignan al cierre, que consiste en solicitar que los participantes compartan, uno a uno, alguna observación sobre la sesión (una práctica de las habilidades de *observación* y *descripción*).

Este formato varía ligeramente para la sesión final de cada módulo. En lugar de presentar material nuevo, la segunda mitad de esa sesión está dedicada a una revisión de todas las habilidades de ese módulo; las de los módulos anteriores; una discusión de las ventajas y desventajas de utilizarlas y la generalización de habilidades en los contextos de la vida de los participantes.

Se concluye con algún ejercicio de cierre, que puede consistir en observaciones sobre el módulo en su conjunto y cómo transcurrieron las semanas y las sesiones.

Si alguna persona deja el grupo de entrenamiento, hay tiempo reservado para despedirse y discutir los problemas de finalización. En general, les pedimos a los que se van ideas sobre *snacks* para la última reunión y también les permitimos elegir la práctica de *mindfulness* del comienzo. De pie, junto al participante, le damos un certificado de graduación, firmado por ambos líderes, y una tarjeta con notas personales de cada uno.

A menos que haya una buena razón para no hacerlo, terminamos la sesión ofreciendo a cada persona la oportunidad de despedirse personalmente. En resumen, brindamos una despedida positiva a aquellos que se van.

En nuestro programa de amigos y familiares y en el entrenamiento para participantes con trastornos menos graves, los grupos duran de 90 minutos a dos horas. Los grupos de adolescentes también. Las sesiones de entrenamiento en habilidades individuales generalmente duran de 45 y 60 minutos. En cada caso, sin embargo, la estructura general de cuatro secciones es la misma que se describe en la tabla 3.4 y se discute con más detalle a continuación.

Algunos entornos de pacientes hospitalizados han dividido este formato, realizando dos sesiones semanales: una dedicada a la revisión de tareas y otra, a nuevas habilidades. Este es un modelo razonable en unidades de tratamiento diurno y para pacientes hospitalizados, donde los miembros del personal tienen cierta capacidad de persuadir a los consultantes para que asistan a ambas.

Sin embargo, en un entorno ambulatorio, existe el peligro de que no asistan a las sesiones de revisión de tareas cuando no hayan

practicado ninguna de sus habilidades durante la semana anterior. Los entrenadores de habilidades querrán evitar que eso ocurra.

Otros entornos han acortado el tiempo de la sesión, generalmente de dos horas y media a una y media. En la experiencia de mi clínica con adultos con severo descontrol conductual y emocional, una hora y media no es suficiente para una sesión de grupo.

Incluso con una duración de dos horas y media, el tiempo para la revisión de la tarea no es demasiado: con ocho miembros en un grupo, solo se dispone entre seis y ocho minutos para cada uno.

Unos 50–60 minutos para material nuevo tampoco es mucho tiempo. En ese lapso, los entrenadores pueden presentar una gran cantidad de material, pero también necesitan tiempo para practicar nuevas habilidades en la sesión, discutir preguntas sobre el nuevo contenido de la semana, verificar la comprensión con cada miembro y revisar las nuevas hojas para asegurarse de que entiendan cómo hacer y registrar la práctica.

El entrenamiento en habilidades individuales se puede realizar en sesiones semanales de 45 a 50 minutos.

Configuración de la sala de sesión y los materiales

Es importante configurar el espacio para las sesiones de entrenamiento de manera diferente a lo que generalmente se hace para la terapia tradicional grupal o individual. En la medida de lo posible, el objetivo debe ser provocar una sensación de estar en un aula. Realizamos nuestras sesiones de grupo en una sala de conferencias alrededor de una mesa, con una pizarra para que los entrenadores escriban.

Para el entrenamiento en habilidades individuales, traemos un pequeño escritorio para que el consultante se siente; si esto no es posible, enseñamos en una sala diferente a la de terapia individual.

Las fichas y hojas de trabajo para todos los módulos que se enseñarán se imprimen en dos colores diferentes y se entregan en carpetas de tres anillos con bolsillos en la parte delantera y trasera. En general, tratamos de no utilizar el papel blanco, ya que dificulta la lectura de las personas con dislexia.

También utilizamos divisores etiquetados entre secciones y entre fichas y hojas de trabajo dentro de las secciones. En los bolsillos delanteros de la carpeta, colocamos formularios para rastrear las tareas semanales de práctica; en los bolsillos traseros, ponemos un suministro de hojas de registro diario DBT, que enumera las habilidades impartidas más importantes.

Junto a cada habilidad en la hoja hay un espacio para registrar si el consultante realmente la practicó cada día durante la semana. (Consulta el capítulo 4 y la figura 4.1 para obtener más detalles sobre la hoja de registro). Los lápices/bolígrafos para tomar notas están disponibles en la mesa. Se instruye a los consultantes para que traigan sus carpetas cada semana. Si se olvidan las suyas hay carpetas de préstamo disponibles.

Otros materiales para llevar a la sesión incluyen una campana pequeña que puede sonar para iniciar y finalizar las prácticas de *mindfulness*, y una selección de herramientas de *tolerancia al malestar* (por ejemplo, paquete de gel frío, bola de goma con puntas, tabla de equilibrio) para que aquellos que puedan estar en peligro de disociarse durante las sesiones.

También suele ser útil grabar sesiones en video, si está disponible el equipo necesario. (Para obtener más información sobre esto, consulta en el capítulo 4 el manejo de la revisión de la tarea).

En nuestras sesiones de grupo, servimos café y té descafeinados (y generalmente también bocadillos). Se instalan antes de empezar. En nuestros grupos, las personas pueden traer sus propios bocadillos, siempre que sean suficientes para compartir con todos.

Ritual de inicio de sesión

Comenzamos con el líder de la sesión o colíder dirigiendo una práctica de *mindfulness*. Todas las semanas hacemos un esfuerzo por variar los ejercicios que se practican al inicio. Las prácticas de *mindfulness* se enumeran en las fichas de *mindfulness* 4a–4c y 5a–5c. Se inician haciendo sonar la campana tres veces. Al terminar, se la hace sonar solo una vez.

Le pedimos a cada uno de los participantes (incluidos el líder y el colíder) que compartan su experiencia. Este intercambio es muy importante, ya que no toma mucho tiempo y posibilita al líder o colíder la oportunidad de hacer comentarios correctivos si es necesario.

En caso de que los miembros hayan perdido una o más sesiones previas, se les da la oportunidad de decirle al grupo dónde han estado. Si las sesiones perdidas son un problema para una persona, se puede dedicar algo de tiempo (no más de cinco minutos aproximadamente) a analizar qué interfiere con la asistencia y cómo superarlo.

Si hay problemas de grupo (por ejemplo, no llamar cuando se falta o se llega tarde), se tratan al inicio de la sesión. Esta breve atención a las conductas que interfieren con la terapia no debe dejarse de lado.

Un terapeuta que esté realizando un entrenamiento en habilidades individuales debe seguir las pautas de inicio de sesión: saludar al consultante con calidez, atendiendo, aunque sea brevemente, a su estado emocional y si es necesario reparar las dificultades de relación.

Solo debe dedicarse un tiempo limitado a las estrategias iniciales. Si es posible, el terapeuta debe ayudar al consultante a usar sus estrategias de *supervivencia a la crisis* de *tolerancia al malestar* (consulta el capítulo 10 de este manual) para controlar las emociones actuales si son extremas y evitar la necesidad de reparaciones adicionales, hacer entrenamiento y volver a las reparaciones al final de la sesión o en la próxima reunión de psicoterapia individual.

Revisión de la tarea:

Compartir los esfuerzos que se han hecho de practicar las habilidades

La siguiente fase de la sesión es compartir los esfuerzos que han hecho los consultantes en la semana para practicar las habilidades que se han enseñado. En nuestras sesiones de grupo, el entrenador primario, yendo en círculo, le pide a cada miembro que comparta lo que ha practicado durante la semana anterior. En mi experiencia,

esperar a que se ofrezcan como voluntarios toma demasiado tiempo. Sin embargo, puedo dejar que decidan con quién comenzar a dar la vuelta al círculo. El vocabulario puede ser muy importante aquí. Los conductistas están acostumbrados a llamar “tarea” a la práctica y, por lo tanto, a preguntar sobre la “práctica de tarea”. A algunos de nuestros consultantes les gusta esta terminología y prefieren pensar en el entrenamiento como una clase que toman, como un curso universitario. Otros se sienten degradados por las palabras, como si estuvieran siendo tratados como niños en la escuela y una vez más tienen que informar a los adultos. Una discusión de la semántica al comienzo del tratamiento puede ser exitosa para solucionar este problema. El intercambio semanal de los esfuerzos de práctica de tarea es una parte esencial del entrenamiento. El saber con certeza que no solo se le preguntará a cada uno sobre sus esfuerzos para trabajar en las habilidades, sino que se analizará en profundidad el porqué, sirve como una poderosa motivación para al menos intentar hacerlo durante la semana. La norma de la práctica semanal in vivo se establece y mantiene durante el intercambio. Se debe pedir a todos que compartan sus experiencias, incluso aquellos que comunican extrema reticencia o aversión a la tarea. Esta parte de la sesión es tan importante que su finalización tiene prioridad sobre cualquier otra tarea. Para finalizar, el compartir en los 50–60 minutos asignados requiere de muy buenas habilidades de administración del tiempo por parte del entrenador principal, como se señaló anteriormente. Sin embargo, el tiempo variará si, por ejemplo, faltan algunos consultantes a la sesión o según la tendencia de algunos a interactuar y hablar poco o mucho.

En el capítulo 4 se analiza con mayor profundidad la práctica de la tarea.

Descanso

La mayoría de los consultantes se ponen inquietos después de una hora de sesión grupal. Por lo general, tomamos un descanso de 10 o 15 minutos aproximadamente a la mitad del recorrido. Los miembros pueden tomar café o té y un bocadillo, si se proporcionan. Casi todos salen a tomar aire fresco. Esta parte de la sesión es importante, ya que proporciona un período de tiempo no estructurado para interactuar. En general, los coordinadores permanecen cerca, pero algo separados de los consultantes durante el descanso. De este modo se fomenta la cohesión grupal, independiente de los entrenadores. Sin embargo, si un miembro necesita la atención individual de un entrenador, se otorga en este momento. Uno de nuestros principales problemas ha sido que los consultantes que tienen dificultades en una sesión en ocasiones se van durante el descanso. Hemos descubierto que es aconsejable estar particularmente alerta a cualquier persona que se esté yendo, para que pueda intentarse una intervención antes de su partida.

Presentación de material nuevo

La hora posterior al descanso se dedica a la presentación y discusión de nuevas habilidades o, si es necesario, a la revisión de las que ya están cubiertas. El material de los capítulos 7–10 se presenta en esta parte de la sesión.

Los primeros 30 minutos de cada nuevo módulo de entrenamiento (recuerda que hay cuatro) se dedican a analizar sus razones particulares. (En un grupo en curso, el tiempo dedicado a la revisión del trabajo en casa se acorta durante la primera sesión de cada iteración del módulo de *mindfulness*). La tarea de los entrenadores aquí es convencer a los consultantes de que las habilidades que se abordarán en el próximo módulo son relevantes para sus vidas; que si las mejoran también lo harán sus vidas; y, lo principal, que realmente pueden aprenderlas. Deben ser creativos para demostrar cómo ciertos conjuntos de habilidades se aplican a problemas específicos. Los fundamentos específicos para cada módulo se describen en los capítulos 7–10.

Cierre

La asignación de tiempo al final de una sesión de entrenamiento en habilidades grupales para cerrar es esencial para los consultantes con desregulación emocional. Estas sesiones casi siempre tienen carga emocional y son dolorosas para algunos. Las personas que tienen dificultades para regular sus emociones son muy conscientes de los efectos negativos de sus propios déficits de habilidades. Sin sus propias habilidades de *regulación emocional*, pueden tener grandes dificultades emocionales después de una sesión, especialmente si no se hace nada para ayudarlos a regular su efecto y terminar o “cerrar” la sesión, por así decirlo.

Un período de tiempo asignado para ir bajando, relajarse y despedirse también proporciona espacio para que los consultantes

que se han disociado durante la sesión, generalmente debido a recuerdos dolorosos, regresen a la sesión antes de irse.

Fui alertada de esta necesidad durante mi primer grupo de entrenamiento. Después de varios meses, surgió en una discusión grupal que casi todos los miembros salían a beber después de las reuniones como un medio para controlar el efecto. Los entrenadores encontrarán que los temas que parecen muy inocuos son en realidad muy estresantes para las personas con desregulación emocional. Por ejemplo, una vez una participante se volvió extremadamente emocional y descontrolada cuando estaba introduciendo el módulo de *efectividad interpersona*l, debido al hecho de que una de las tareas sería aprender a decir "no" efectivamente. Estaba actualmente involucrada en un grupo de narcotraficantes que la violaba con frecuencNo dijo que no porque ese grupo era su único acceso a dinero para comer.

El cierre debe durar de 5 a 15 minutos (como máximo). He utilizado varios métodos de relajación. El más popular es el "*observar* y *describir*". Cada miembro describe una cosa que observó durante la sesión. La observación puede ser de agrado o desagrado (por ejemplo: "Me gustó el ejercicio de *conciencia plena* hoy"), algo que alguien más hizo ("Susana llegó a tiempo y se quedó toda la sesión") o una descripción de una autoobservación ("Me sentí muy triste al hablar de mi padre"). La idea en este ejercicio es que los coordinadores entrenen a los consultantes sobre cómo describir solo los hechos que observaron, sin agregar juicios e interpretaciones. Por ejemplo, en lugar de decir: "Me di cuenta de que lo hice mejor esta semana que la anterior", se podría instruir a un consultante para que dijera: "Se me ocurrió la idea de que lo hice

mejor esta semana que la anterior”. En lugar de: “Noté que Raúl estaba realmente enojado esta semana”, podría decir: “Me di cuenta de que pensaba que Raúl estaba realmente enojado esta semana”.

Con grupos más avanzados, se puede utilizar un método de observación para el cierre, dedicando entre 5 y 15 minutos a compartir cómo fueron las cosas en la sesión. Los miembros pueden ofrecer observaciones sobre sí mismos, entre ellos, los entrenadores o el grupo en general. Aunque es posible que al principio los entrenadores deban modelarlas, los participantes suelen aprender rápidamente. A medida que pasa el tiempo y el grupo avanza, descubrimos que se convierten en observadores astutos y que describen la conducta, el progreso, los cambios de humor y las dificultades aparentes de los demás.

A veces, los entrenadores pueden propiciar comentarios más profundos al hacer preguntas generales sobre las observaciones (por ejemplo, “¿Qué piensas de eso?”) o alentar a verificarlas, en especial cuando implican una inferencia sobre los sentimientos, el estado de ánimo o la opinión de otra persona.

Otra tarea importante es alentar a aquellos que no ofrecen de manera espontánea una observación. Durante el proceso de relajación, se debe impulsar a cada miembro a ofrecer al menos una, incluso si esa observación es simplemente que “es difícil ofrecer una observación”.

Esta instancia también es una oportunidad para utilizar estrategias de percepción (interpretación) en un entorno grupal. Es útil —en particular para los coordinadores— comentar sobre patrones de interacciones y cambios grupales que hayan notado. Tales percepciones resaltan y fomentan el crecimiento del pensamiento

dialéctico. En ese contexto, los comentarios sobre la conducta de los participantes no solo se comunican a las personas en cuestión, sino que brindan información a todos los miembros acerca de cómo pueden evaluar e interpretar su propia conducta.

Si bien este método de cierre suele ser eficaz, también puede generar problemas cuando el período de observación se sale del control de los entrenadores y termina en críticas excesivas, que a su vez son respondidas con agresividad y, ocasionalmente, provocan partidas violentas de algunos miembros, que se niegan a regresar.

Esta dificultad aparece particularmente cuando los consultantes más experimentados (por ejemplo, aquellos que han pasado por varios módulos de entrenamiento) se mezclan con personas que recién están comenzando. Los participantes más avanzados pueden estar listos para un proceso mucho más intenso que el que pueden tolerar los nuevos. Es natural que en ese cierre empiecen a probar comentarios de mayor confrontación.

En el capítulo 5 analizo más a fondo los inconvenientes causados al trabajar estos procesos. En estos dos tipos de cierre de "*observar* y *describir*", los coordinadores deben ser los últimos en hablar. Esto les da la oportunidad de hacer una observación que reúne al grupo y repara cualquier daño originado por los comentarios de otros.

Otros modos de cierre pueden consistir en que los consultantes traigan música que sea calmante y estimulante. (¡Sin música que fomente el uso de drogas o el suicidio!). Cada miembro puede decir lo que hará durante la próxima semana. Cualquier noticia, tema o evento deportivo actual se puede discutir si es relevante para la mayoría: películas favoritas, animales, estrellas de cine, libros,

alimentos, etcétera. La lista depende de la imaginación y el sentido común de los coordinadores.

Observando límites

En DBT no se cree en *establecer* límites, sino en favorecer la *observación* de los límites naturales. En el entrenamiento, sin embargo, sí se establecen una serie de reglas. Estas son arbitrarias, pueden variar según quién las desarrolle. Otros límites que deben observarse son los de los entrenadores como individuos y (en un contexto grupal) del grupo como un todo.

Límites propios del entrenamiento

La limitación central es que los entrenadores no funcionan como terapeutas individuales durante las sesiones. Su rol está claramente definido: enseñar habilidades conductuales y tratar con las relaciones interpersonales que surgen en las sesiones. Un entrenador es como un profesor universitario o de secundaria.

Los mensajes de texto o los correos electrónicos “personales” a los coordinadores solo son aceptables bajo ciertas condiciones: los consultantes pueden comunicarse con ellos si no podrán asistir por algún motivo o si tienen un problema interpersonal grave con un entrenador o miembro del grupo que no se puede resolver en una sesión.

Hay tres excepciones a estos límites. La primera es cuando un consultante en entrenamiento también recibe psicoterapia individual DBT de otro profesional en el mismo entorno clínico. En estos

casos, el entrenador sirve como un terapeuta de respaldo para el terapeuta individual. Por lo tanto, cuando este se encuentra fuera de la ciudad, es apropiado que el consultante llame al entrenador, en las mismas circunstancias en que se comunicaría con su terapeuta.

Existen algunos límites naturales para el entrenador cuando el motivo de la llamada es discutir las relaciones interpersonales en el entrenamiento. En tales casos, se aplican las estrategias ordinarias de observación de límites de la terapia individual. Es esencial que el entrenador comprenda esto y lo comunique claramente a los consultantes.

La segunda excepción es el entrenamiento en habilidades multifamiliares para adolescentes que también están en terapias DBT individuales. En estas situaciones, el adolescente llama al terapeuta individual para *coaching* telefónico, y el padre u otro miembro de la familia puede comunicarse con el entrenador. La razón de esto es que en muchos casos se necesita entrenamiento para manejar la relación con una de las otras personas (es decir, el adolescente con un padre o viceversa). Se manifiesta un conflicto cuando la misma persona está entrenando a ambas partes y surgen desacuerdos.

La tercera excepción es cuando un entrenador está enseñando habilidades a un consultante internado o en una unidad residencial y también es entrenador de habilidades comunitario antes y después de las sesiones. En estas situaciones, puede brindar capacitación *ad hoc* según sea necesario durante su turno o tener horarios regulares de oficina para el entrenamiento en la unidad (como se hace en algunos entornos).

En mi experiencia, la mejor manera de comunicar los límites relacionados con el uso del teléfono es discutir el importante papel del terapeuta individual en el programa DBT estándar y señalar que los entrenadores no pueden realizar el trabajo de este. Los consultantes suelen comprender esta regla con rapidez y rara vez la violan. A aquellos que están solamente en un programa de habilidades —sin terapeuta individual— se les recomienda llamar a la línea de crisis local, ya que estos servicios en general son muy buenos. Si es necesario, puedes proporcionarle al personal de esa línea un plan de entrenamiento para consultantes específicos. Lo hemos hecho en nuestra clínica con excelentes resultados.

La mayoría de las llamadas telefónicas, mensajes de texto y correos electrónicos que no sean cancelaciones de sesión giran en torno a sus relaciones con entrenadores o (en un contexto grupal) con otros participantes.

A veces, un consultante puede ponerse en contacto para averiguar si un entrenador lo odia y quiere que abandone el grupo. En otras ocasiones, puede llamar para decir que le es muy difícil continuar con el entrenamiento porque las sesiones le son muy dolorosas o lo dejan muy afectado. Las estrategias de *resolución de problemas en la relación* deben ser implementadas por los coordinadores durante esas comunicaciones.

En un grupo como el de familiares y allegados, las llamadas para hablar sobre los problemas de la vida y las repetidas solicitudes de tiempo individual con los entrenadores, fuera de las sesiones, deben alertar de que es posible que esos participantes necesiten más ayuda de la que se les puede dar en el entrenamiento. En estos casos, se puede recomendar la terapia individual y dar referencias.

Un segundo límite durante el primer año de entrenamiento es que las crisis personales no se discuten en las sesiones. Esta regla se deja en claro desde el principio y se reafirma posteriormente, cuando sea necesario.

Desde luego, si la crisis es extrema los coordinadores pueden optar por violar la regla. Para citar un ejemplo: cuando una participante de un grupo de nuestra clínica fue violada en su camino a una sesión, por supuesto que lo discutimos. Una muerte en la familia, un divorcio, una ruptura de una relación o un rechazo por parte de un terapeuta pueden informarse y debatirse brevemente al comienzo de las sesiones.

La clave para hacer que las personas con desregulación emocional sigan esta regla es la forma en que se tratan las crisis. En general, cualquier tema puede ser abordado si el foco está en cómo el consultante puede usar las habilidades aprendidas para hacerle frente.

Por lo tanto, aunque a primera vista parecería que la “crisis de la semana” no se puede discutir, a segunda vista es obvio que sí se puede, siempre que sea dentro del contexto de las habilidades.

Sin embargo, en ocasiones esta orientación no es la que una persona está esperando. En lugar de darles libertad a los consultantes de hablar sobre sus problemas y compartir todos los detalles, los entrenadores intervienen rápidamente para resaltar su relación con el módulo de habilidades que se trabaja en ese momento.

Por ejemplo, si un terapeuta individual ha dado por terminado el tratamiento o un consultante ha sido despedido de su trabajo, es posible lidiar con esto por medio de las habilidades de *efectividad*

interpersonal que el participante puede usar para averiguar el por qué, para encontrar un nuevo terapeuta o un nuevo trabajo, o para recuperarlos.

También puede abordarse desde el punto de vista de lo herido que se siente el consultante en respuesta al rechazo y cómo usar las habilidades de *regulación emocional* para sentirse mejor. Si se trabaja en las habilidades de *mindfulness*, es útil alentarlo a *observar* y *describir* el evento y sus respuestas, como también ayudarlo a notar cualquier pensamiento crítico y concentrarse en lo que funciona, en lugar de pensar en una venganza.

Finalmente, es posible trabajar esta dificultad en términos de cómo la persona va a tolerarla o a sobrevivir sin involucrarse en conductas destructivas impulsivas.

La mayoría de los problemas pueden ser relacionados con cada uno de los módulos de habilidades. Las situaciones que no involucran temas interpersonales —que a primera vista parecen inapropiadas para el módulo de *efectividad interpersonal*— son oportunidades potenciales para encontrar amigos con quienes compartir y obtener el apoyo social que el consultante necesita. Los entrenadores deben estar atentos para encaminar la crisis hacia las habilidades. Cuando estas parezcan ineficaces o insuficientes para el problema, se debe alentar a los participantes a hablar con sus terapeutas.

Un tercer límite es que las sesiones se centran en aumentar las habilidades de quienes asisten. El enfoque no es ni puede ser sobre cómo transformar a otras personas en la vida de los consultantes. Si bien las habilidades de *efectividad interpersonal* con frecuencia están dirigidas a modificar lo que hacen otros, el foco allí está en

que los consultantes las aprendan y sean capaces de usarlas; no en la eficacia que tienen para cambiar a quienes desean cambiar.

Esto es particularmente crítico en nuestros grupos de amigos y familiares, que asisten al entrenamiento porque tienen personas muy difíciles en sus vidas. Es natural que piensen que una clase de habilidades puede enseñarles cómo hacer que sean menos complicadas. Y, aunque es probable que eso ocurra a través del aprendizaje, no es la prioridad.

Generalmente es útil contar la historia del “hacedor de lluvia”. Una tribu de aborígenes americanos estaba en el quinto año de una terrible sequía. Todos los cultivos se estaban perdiendo y la gente estaba en peligro de morir de hambre. La tribu invitó a un hacedor de lluvia para solucionarlo. Cuando llegó, entró en la carpa preparada para él. Después de la primera noche, la gente esperaba que saliera y empezara a hacer que llueva, pero no lo hizo. Después de tres días, todavía no había salido. Luego, los ancianos de la tribu entraron en la carpa y preguntaron: “¿Cuándo vas a empezar a hacer que del cielo baje la lluvia?”. El hacedor de lluvia dijo: “Me estoy poniendo en orden. Cuando yo me ponga en orden, la tribu se pondrá en orden. Cuando la tribu se ponga en orden, los campos se pondrán en orden. Cuando los campos se pongan en orden, el cielo se pondrá en orden. Y cuando el cielo se ponga en orden, lloverá”.

Esta historia siempre me ha recordado a una mujer que tomó nuestra clase de entrenamiento. Tenía una hija con TLP muy severo. La madre se reunió conmigo un tiempo después y me dijo: “Cuando aprendí las habilidades DBT, me transformé y cuando me transformé, mi hija se transformó”. Es este el punto de vista que los entrenadores deben continuar explicando y sosteniendo.

Finalmente, se deben observar los límites del entrenamiento en relación con los temas que son más propios de una psicoterapia de procesos. Los coordinadores deben comunicar cuidadosamente los límites que existen sobre los temas del proceso, como las crisis individuales y las discusiones sobre la vida en general, aclarando que se trata de un programa de entrenamiento en lugar de un grupo de proceso psicoterapéutico. Como he señalado anteriormente, la tendencia a favorecer las discusiones de procesos y trabajar en las crisis individuales es mucho más pronunciada cuando el entrenamiento se lleva a cabo individualmente; esta es una razón principal para realizarlo en grupos.

Límites personales de los coordinadores de entrenamiento

Es tarea de los entrenadores observar sus propios límites en la conducción del tratamiento, su capacidad para manejar largas discusiones interpersonales con los consultantes y comunicarles sus límites claramente. En mi experiencia, el de las llamadas telefónicas es crucial.

Límites de un grupo como un todo

Cuando los consultantes tienen problemas graves de regulación emocional el límite clave de los grupos de entrenamiento es que no se pueden tolerar ataques hostiles en las sesiones. Mis colegas y yo hemos tenido que establecer que se prohíben conductas tales como tirar cosas, destruir propiedades y atacar o criticar duramente a otros miembros.

Si un miembro se involucra en una conducta hostil, se le recomienda que trabaje en el problema con su terapeuta individual (si tiene uno) o con un entrenador después de la sesión grupal. Sin embargo, es preferible que una persona abandone una sesión (aunque solo sea temporalmente) a que se comporte de esta forma. Desde luego, los coordinadores deben tener cuidado de no castigarlo por irse ni por permanecer. El equilibrio dialéctico es fundamental, ya que los entrenadores también quieren alentarlo a quedarse e inhibir las conductas desadaptativas el mayor tiempo posible.

Referencias

1. Dimeff, L. A., & Koerner, K. (Eds.). *Dialectical behavior therapy in clinical practice.* New York: Guilford Press.
2. Mintz, R. S. (1968). Psychotherapy of the suicidal patient. In H. L. P. Resnik (Ed.), *Suicidal behaviors: Diagnosis and management* (pp. 271–296). Boston: Little, Brown.
3. McMain, S. F., Guimond, T., Habinski, L., Barnhart, R., & Streiner, D. L. (2014). *Dialectical behaviour therapy skills training versus a waitlist control for self harm and borderline personality disorder.* Manuscrito presentado para su publicación.

Capítulo 4

Entrenamiento en habilidades
Objetivos y procedimientos del tratamiento

Como se discutió en el capítulo 3, DBT organiza el tratamiento por niveles de trastorno y etapas del tratamiento. Dentro de cada etapa, se enfoca en una jerarquía de objetivos conductuales que destacan las conductas a aumentar y a disminuir. La jerarquía ayuda a garantizar que se atiendan primero las más importantes. Cuando los consultantes ingresan en un tratamiento de DBT estándar y este se combina con otros modos (como el comunitario), los objetivos se dividen entre los distintos modos. Por ejemplo, cuando un consultante de la etapa 1 presenta conductas que ponen en peligro la vida, conductas severas que interfieren con la terapia y/o con la calidad de vida, la disminución de estos patrones serían los principales objetivos de tratamiento del terapeuta individual o administrador de casos. El TEPT y otros trastornos mentales graves normalmente también serían tratados por un terapeuta individual. En todas las etapas (ver tabla 3.2), la tarea del entrenador es aumentar los patrones conductuales hábiles. Este capítulo comienza con una discusión de los objetivos del entrenamiento, continúa con un análisis de las estrategias del entrenamiento utilizadas para

alcanzarlos y finaliza detallando cómo administrar la revisión de la tarea en la sesión.

Las “estrategias” son intervenciones y procedimientos coordinados que un entrenador emplea para lograr los objetivos del tratamiento, en este caso, la adquisición y el uso de habilidades conductuales. También incluyen respuestas coordinadas que debe dar a un problema particular presentado por un consultante. Junto con otros, estos procedimientos DBT son la forma en que los entrenadores abordan los objetivos.

En el contexto de DBT en su totalidad, los procedimientos de entrenamiento constituyen uno de los cuatro conjuntos de procedimientos de cambio; los otros tres son: de gestión de contingencias, basados en la exposición y modificación cognitiva. Los de entrenamiento, como su nombre lo indica, serán el “corazón” de las intervenciones en el aprendizaje de habilidades.

Sin embargo, es imposible realizar un trabajo competente sin entender cómo hacer que las contingencias funcionen con un consultante (procedimientos de contingencia); cómo gestionar la exposición a situaciones y materiales amenazantes (procedimientos basados en la exposición); y cómo lidiar con las expectativas, suposiciones y creencias desadaptativas (procedimientos de modificación cognitiva). En la mayoría de los sentidos, estos no pueden separarse de la implementación de procedimientos de entrenamiento. Estos procedimientos serán analizados en este capítulo, en el siguiente se describe a los tres restantes, junto con otras estrategias DBT.

Objetivos conductuales del entrenamiento

Los objetivos conductuales del entrenamiento, en orden de importancia, son:

1. detención de las conductas que tienen muchas probabilidades de destruir la terapia;
2. adquisición, fortalecimiento y generalización de habilidades; y
3. reducción de las conductas que interfieren con la terapia.

La agenda para la adquisición, el fortalecimiento y la generalización de habilidades se presenta en los capítulos 7 a 10 de este manual. Aunque esta agenda es el impulso para el entrenamiento en primer lugar, debe dejarse de lado cuando surjan conductas que puedan destruir el tratamiento, ya sea para una persona específica o (en un contexto grupal) para el grupo como un todo. En contraste con la psicoterapia individual DBT, sin embargo, las conductas que retrasan el progreso en la terapia (en lugar de amenazar con destruirla por completo) son las últimas, en lugar de las segundas en la jerarquía. Como se señaló en el capítulo 3, los objetivos principales de la psicoterapia individual en DBT son:

1. la disminución de las conductas suicidas y otras que amenazan la vida;
2. la disminución de las conductas que interfieren con la terapia;
3. la disminución de las conductas que interfieren en la calidad de vida y
4. el aumento de las habilidades conductuales.

Una comparación de esta jerarquía con la del entrenamiento da cuenta del papel de este último en el esquema total de las cosas. Un terapeuta que realice la psicoterapia individual y el entrenamiento para un consultante en particular debe tener muy claro qué objetivos tienen prioridad en qué modos de tratamiento. Mantener la distinción entre entrenamiento y terapia individual es una de las claves para el éxito en DBT.

El abordaje exitoso de los objetivos conductuales del entrenamiento requiere la integración de casi todas las estrategias de tratamiento DBT. Esto puede ser extremadamente difícil en la etapa 1, porque a menudo tanto los consultantes como los entrenadores no desean asistir a las sesiones. Trabajar en el proceso terapéutico, tener conversaciones “corazón a corazón”, resolver una crisis de la vida real, etcétera, puede ser más reforzador (para ambos) que la tarea a veces mundana de trabajar en habilidades conductuales generales.

Sin embargo, un entrenador que ignora la jerarquía de objetivos no está realizando un entrenamiento. Es decir, en DBT qué se discute es tan importante como el cómo se discute. Las dificultades para lograr que un participante cumpla con los objetivos deben tratarse como problemas a resolver. Un entrenador que tenga inconvenientes para seguir la jerarquía de objetivos debe hablar del tema en la próxima reunión del equipo de consulta. La siguiente discusión aborda cada objetivo en la jerarquía del entrenamiento.

Prioridad 1: detener las conductas que pueden destruir el entrenamiento

El objetivo prioritario es detener las eventuales conductas del consultante que representen una amenaza seria para la continuación de la terapia. El énfasis aquí es una simple cuestión de lógica: mantener las sesiones de entrenamiento. Si la terapia se destruye, no se pueden lograr otros objetivos. La conducta debe ser muy seria para ser considerada de alta prioridad. Se incluyen las conductas violentas, como lanzar objetos, golpear fuerte o destructivamente las cosas y golpear o atacar verbalmente a otros consultantes durante las sesiones de terapia grupal. (Los ataques verbales a los entrenadores de habilidades no se consideran conductas que atentan contra la terapia).

Otras conductas a destacar son los actos autolesivos (por ejemplo, cortarse o rascarse las muñecas, profundizar heridas hasta comience el sangrado, tomar medicamentos en exceso) y las conductas de crisis suicidas durante las sesiones de grupo, incluidos los recreos (por ejemplo, amenazar con suicidarse de manera creíble y luego salir de la sesión). También se incluyen aquellas que hacen imposible que alguien se concentre, se mantenga enfocado o escuche lo que está sucediendo (por ejemplo, gritos, llanto excesivo, gemidos fuertes o conversaciones constantes fuera de turno).

A veces, un problema interpersonal entre los miembros del grupo, entre ellos y los coordinadores o un problema estructural en la forma en que se imparte el entrenamiento, puede ser tan grave que este se desmorone si no se lo atiende. Por ejemplo, es posible que un miembro no pueda regresar a las sesiones debido a un choque interpersonal, sentimientos heridos, desesperanza excesiva o cosas por el estilo. En estos casos, la reparación del problema debe ser la prioridad. Un terapeuta puede atender una dificultad individual por

teléfono entre sesiones, o antes o después, si no se desarrolla durante la sesión en sí. Finalmente, una rebelión de los consultantes contra los entrenadores también se considera un objetivo prioritario, al igual que si se diera a la inversa.

El objetivo del entrenador es detener las conductas destructivas de la terapia y reparar las rasgaduras en el “tejido” terapéutico de la manera más rápida y eficiente posible. En un tratamiento de DBT estándar, el trabajo extra que generan estas conductas que interfieren seriamente con la terapia es tarea del terapeuta individual.

Con o sin un terapeuta individual, se puede solicitar una reunión antes o después de una sesión de entrenamiento. Si bien enseñar a los consultantes *efectividad interpersonal*, *regulación emocional*, *tolerancia al malestar* o habilidades de *mindfulness* puede ser útil para reducir la conducta destructiva, en ocasiones pueden ser necesarias otras estrategias de tratamiento para controlarlas rápidamente (por ejemplo, el uso de contingencias tanto positivas como aversivas).

Cuando un consultante se involucra en conductas claramente destructivas para la terapia, los entrenadores deben responder con prontitud y vigor. Aquí es posible aplicar estrategias modificadas para su uso en un entorno de entrenamiento, enumeradas en la tabla 4.1.

TABLA 4.1. Lista de verificación de estrategias de conducta que destruyen la terapia

---

El entrenador:

_____Define la conducta que el consultante está ejerciendo para destruir la terapia.

_____Realiza un breve análisis de la conducta destructiva.

_____Hace que las contingencias sean muy claras para conductas destructivas continuas.
_____Adopta un plan de *resolución de problemas* con el consultante.
_____Cuando el consultante se niega a modificar la conducta, el entrenador:
— Discute los objetivos del entrenamiento con el consultante.
— Evita luchas de poder innecesarias.
_____Si el consultante tiene un terapeuta primario individual, lo remite a él para un análisis conductual profundo de la conducta destructiva.
_____Si el consultante no tiene un terapeuta principal o primario, considera que es necesario que lo obtenga o, en casos extremos, lo pone en unas vacaciones del entrenamiento hasta que haya evidencia de que la conducta se ha controlado.

Nota. Adaptado con permiso de la tabla 15.5 en Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press. Copyright 1993 por The Guilford Press.

Manejo de conductas suicidas

Cuando ocurren conductas de crisis suicida (lo que, por definición, sugiere una alta probabilidad de suicidio inminente), los entrenadores realizan una intervención de crisis mínima necesaria y luego, lo más rápidamente posible, pasan el problema al terapeuta individual o a los servicios de crisis del área. Excepto para determinar si se necesita atención médica inmediata, los informes de actos autolesivos anteriores casi no reciben atención durante una sesión de entrenamiento. “Recuerda avisarle a tu terapeuta” es la respuesta típica para quienes están en terapia individual. (Como se señaló en el capítulo 3, las personas suicidas o con trastornos graves deben tener un terapeuta individual para participar en el entrenamiento). La única excepción tiene lugar cuando estas conductas se vuelven destructivas para la continuación de la terapia

de otros miembros del grupo. El principio general es que los entrenadores tratan a un consultante en una crisis suicida como un estudiante que se enferma gravemente en la escuela. Se llama al familiar más cercano (en este caso, el terapeuta individual o el administrador de casos). Si el entrenador es también su terapeuta individual, debe abordar el problema después de la sesión. A menos que sea imposible hacerlo de otra manera, el entrenamiento no debe interrumpirse para atender una crisis suicida.

La atención a la ideación y comunicación suicidas durante una sesión se limita a ayudar al consultante a descubrir cómo aplicar las habilidades DBT que se enseñan actualmente a los sentimientos y pensamientos suicidas. Estos pueden ser los enfoques para estas situaciones, según el entrenamiento que se esté realizando:

- En *mindfulness*: *observar* y *describir* la necesidad de participar en autolesiones o pensamientos suicidas a medida que estos van y vienen.
- En *tolerancia al malestar*: *tolerar el dolor* o usar habilidades de *intervención en crisis* para enfrentar la situación.
- En *regulación emocional*: *observar, describir* y tratar de cambiar las emociones relacionadas con los impulsos suicidas.
- En *efectividad interpersonal*: *decir no* o *pedir ayuda habilidosamente*.

La misma estrategia se usa cuando el consultante presenta crisis, problemas que interfieren con la calidad de vida o eventos traumáticos previos. Todo es agua para el molino de aplicación de habilidades, por así decirlo. Las estrategias para la evaluación y el

manejo del riesgo de suicidio cuando los terapeutas individuales no están disponibles se describen en el capítulo 5 (consulta especialmente la tabla 5.2).

Cómo manejar el deseo de deshacerse de los consultantes difíciles

No es infrecuente que los entrenadores decidan que la solución para tratar con consultantes difíciles es expulsarlos del entrenamiento. En un grupo muy amigable, por ejemplo, puedes tener un nuevo miembro gruñón o malhumorado que te ocupa mucho tiempo. Alguien puede ser hostil, o decir cosas insensibles o con malicia a los demás. En un grupo donde la mayoría hace la tarea, una persona puede negarse y quejarse, lo que requiere que se analice la tarea faltante semanalmente. Otros pueden insistir en hablar sobre problemas personales complicados, y acusar a los entrenadores de ser insensibles o descuidados cuando tratan de replantear dichos problemas en términos de habilidades que podrían usarse. Los consultantes con frecuencia pueden sollozar, gritar o golpear la mesa tan fuerte en las sesiones grupales de tal manera que sea difícil continuar. Poner sus pies sobre la mesa y rehusarse a bajarlos, vaciar ruidosamente bolsos o mochilas en la mesa todas las semanas para limpiarlos, traer alcohol disfrazado de gaseosas y discutir con vehemencia cada punto que se intenta hacer. En más de treinta años conduciendo grupos de habilidades DBT, nunca he expulsado a un miembro, aunque muchas veces me he sentido segura de que un grupo iría mejor si pudiera deshacerme de uno o dos participantes. Sin embargo, cuando una persona problemática finalmente abandona un grupo, generalmente otra se convierte en

un problema. En otras palabras, nunca he visto a un grupo mejorar al deshacerse de alguien. En la mayoría de los casos, he encontrado que mi capacidad para manejar a un participante difícil con ecuanimidad y liviandad ha permitido a otros miembros no solo hacer frente a la perturbación, sino también encontrar formas de apreciar las contribuciones que con frecuencia esa persona finalmente hace.

Manejar el deseo de los entrenadores de atacar a consultantes difíciles

Los entrenadores suelen tener un intenso deseo de que el entrenamiento vaya bien para todos. Cuando una persona amenaza este deseo, es natural que aumente la ansiedad de los coordinadores, junto con sus intentos de controlar las conductas perturbadoras de ese miembro del grupo. Si fallan, es fácil volverse sobreprotector de los demás participantes. La ira y el mal juicio pueden aumentar y consecuentemente se corre el riesgo de que la conducta interfiera con la terapia. Ha habido muchos grupos con los que he debido contenerme para evitar salir de la habitación o maldecirlos por ser tan desagradecidos con mi trabajo.

En estas situaciones complicadas, puede ser muy difícil enseñar sin ser crítico y sin caer en la "*mente emocional*". ¿Qué hacer, atacar o retraerse? Si hay un momento para que los entrenadores usen sus propias habilidades, es este. Todas pueden ser útiles. Aquí hay algunos ejemplos:

1. *Observa* lo que realmente está haciendo el consultante y *descríbelo sin juzgarlo* en tu propia mente antes de

comentar sobre su conducta.

2. Practica *aceptación radical* de aquellos que se involucran en conductas molestas repetitivamente, pero que pueden ser corregidos si haces el esfuerzo.
3. Utiliza *acción opuesta* con un tono de voz casual cuando quieras retraerte.
4. Practica *acción opuesta*, utilizando irreverencia o humor con un tono de voz ligero, para evitar los ataques y disminuir la tensión con esa persona y en el salón en general.
5. Usa las habilidades *DEAR MAN, AVES, VIDA* (consulta las fichas de *efectividad interpersonal* 5, 6 y 7) para pedirle que detenga las conductas que te distraen a ti o a otros. Si es necesario, recurre a *disco rayado* y *negocia* (ficha de *efectividad interpersonal* 5)
6. Coloca las conductas problemáticas en un programa de extinción (consulta la ficha de *efectividad interpersonal* 21) y actúa como si los consultantes estuvieran cooperando, incluso cuando no lo están.

Prioridad 2: adquisición, fortalecimiento y generalización de habilidades

Con muy pocas excepciones, en el entrenamiento se dedica la mayor parte del tiempo a la adquisición, el fortalecimiento y la generalización de las habilidades conductuales DBT: *conciencia plena o mindfulness*, *tolerancia al malestar*, *regulación emocional* y *efectividad interpersonal*.

La práctica activa y el uso de habilidades conductuales son extremadamente difíciles para las personas con una alta desregulación emocional, ya que requieren que regulen su propia conducta para hacerlo.

Por lo tanto, si la conducta pasiva y/o desregulada es seguida por la atención de un coordinador hacia otro miembro (en un contexto de grupo) o por una discusión de cómo se siente el consultante o por qué no quiere participar, se corre el riesgo de reforzar la pasividad o desregulación que el entrenamiento pretende reducir.

A veces, los entrenadores pueden simplemente arrastrar a los consultantes a través de momentos difíciles en la terapia; sin embargo, tal enfoque requiere que los entrenadores estén muy seguros de sus evaluaciones conductuales y el punto clave es que debe ser estratégico en lugar de simplemente insensible.

Por ejemplo, hay veces en que es más hábil dejar solo a un participante por un tiempo. En particular a los nuevos miembros del grupo, a las personas con trastorno de ansiedad social (fobia social), o, en ocasiones, a aquellos que han afirmado —con habilidad— que son tercos, que tienen la intención de serlo y que claramente están haciendo lo que dicen.

Algunos esfuerzos para involucrar a esos participantes a veces son útiles, pero el empeño excesivo corre riesgo de ser contraproducente. Si es necesario, los entrenadores pueden reunirse con ellos durante los recreos o después de las sesiones para discutir y resolver los problemas de las conductas desadaptativas o que interfieren con el tratamiento.

Prioridad 3: reducir conductas que interfieren con la terapia

Las conductas que interfieren con la terapia, pero no la destruyen, generalmente no se abordan de manera sistemática en el entrenamiento. Esta decisión se basa en el hecho de que si fueran un objetivo de tratamiento de alta prioridad para las personas con una gran desregulación emocional, podría ocurrir que los entrenadores nunca llegaran al entrenamiento designado.

El entrenamiento no aborda el proceso de terapia en sí, excepto como una vía para enseñar y practicar las habilidades. Cuando ocurren conductas que interfieren con la terapia, las estrategias efectivas son:

1. ignorarlas, si son breves; o
2. en un tono casual pero firme, pedir al consultante que las detenga y luego centrarse resueltamente en la enseñanza de las habilidades del módulo en cuestión.

Esta es casi siempre la estrategia empleada con las conductas menos graves, que en ocasiones ofrecen una buena oportunidad para practicar las habilidades que se están trabajando.

A lo sumo, estas conductas se comentan de una manera que comunica al participante la conveniencia del cambio, a la vez que le hace saber que se puede dedicar muy poco tiempo a los problemas que no se relacionan con las habilidades que se enseñan.

Así, a veces se ignorarán la pasividad dependiente del estado de ánimo, la inquietud, el paso por la sala, el garabato, el sentarse en posiciones extrañas, los intentos de discutir la crisis de la semana, la sensibilidad excesiva a la crítica o la ira hacia otros miembros. La persona es tratada (ingeniosamente) como si no estuviera involucrada en las conductas disfuncionales.

En otras ocasiones, el entrenador puede instar a un consultante de este tipo para que trate de aplicar habilidades conductuales al problema en cuestión. Por ejemplo, alguien que se enoja y amenaza con irse puede ser instruido para que intente practicar *tolerancia al malestar* o *acción opuesta* de *regulación emocional* (es decir, actuar de manera opuesta al impulso de acción de la ira).

A un miembro que se rehúsa a participar se le puede preguntar si está siendo terco. Si la respuesta es "sí", se le puede consultar si está dispuesto a practicar la *disposición abierta*. A menudo pregunto: "¿Alguna idea de cuándo estarás dispuesto a practicar la *disposición abierta*?". A aquel que se retira y se disocia, es posible exigirle que practique *supervivencia a la crisis* (por ejemplo, un paquete de gel frío en los ojos, respiración pausada).

En nuestros grupos, disponemos de una cantidad de pelotas de goma, una tabla de equilibrio y paquetes de gel frío para que utilicen las personas que están en peligro de disociarse durante las sesiones. Los entrenadores sugieren su uso cuando sea apropiado.

El punto clave aquí es que si permiten que las sesiones se centren en el proceso de la terapia o en las crisis, incluidas las conductas suicidas y las que interfieren en la calidad de vida, se perderá el entrenamiento.

Como he analizado en el capítulo 3, hay un período de conclusión al final de cada sesión. Este es un momento adecuado para observar conductas que interfieren con la terapia o, lo que es más importante, la mejora en las conductas interferentes anteriores. Siempre que todos tengan la oportunidad de expresar una observación, esta instancia se puede usar como tiempo de proceso en terapia. Una de las ventajas de hacer un cierre con la habilidad

de *observar* es que proporciona un momento y un lugar para discutir esas conductas.

Procedimiento de entrenamiento: cómo cumplir con los objetivos

Durante el entrenamiento, y generalmente a lo largo de DBT, los entrenadores y los terapeutas de tratamiento individual deben insistir en cada oportunidad para que los consultantes participen activamente en la adquisición y práctica de las habilidades necesarias para enfrentar la vida tal como es. En otras palabras, deben desafiar directa, enérgica y repetidamente el estilo pasivo de resolución de problemas de personas con desregulación emocional. Los procedimientos descritos a continuación son aplicados por cada profesional de DBT en todos los modos de tratamiento, según corresponda. Se aplican de manera formal en los módulos de entrenamiento.

Hay tres tipos de procedimientos de entrenamiento. Cada tipo se enfoca en uno de los objetivos conductuales de prioridad 2: adquisición de habilidades (por ejemplo, instrucciones, modelado, moldeado); fortalecimiento de habilidades (por ejemplo, ensayo conductual, *feedback*); y generalización de habilidades (por ejemplo, tareas y revisión de tareas, discusión de similitudes y diferencias en situaciones).

En la adquisición de habilidades, el entrenador está enseñando nuevas conductas. En el fortalecimiento y la generalización, está tratando de ajustar las conductas hábiles y aumentar la probabilidad

de que la persona utilice las conductas especializadas que ya se encuentran en su repertorio en situaciones relevantes. A su vez, se requiere la aplicación de procedimientos de contingencia, exposición y/o modificación cognitiva. Es decir, una vez que el entrenador está seguro de que un patrón de respuesta particular está dentro del repertorio del consultante, se aplican otros procedimientos para aumentar las conductas efectivas en su vida diaria. Es este énfasis en la enseñanza activa y autoconsciente, típica de muchos enfoques de la TCC, lo que diferencia a DBT de muchos enfoques psicodinámicos para tratar a personas con desregulación emocional.

Sin embargo, algunos procedimientos son prácticamente idénticos a los utilizados en psicoterapia de apoyo. Los objetivos del entrenamiento están determinados por los parámetros de DBT; el énfasis en ciertas habilidades sobre otras está determinado por el análisis conductual en cada caso individual.

Adquisición de habilidades

La segunda mitad de cada sesión se centra principalmente en enseñar material nuevo, a través de explicaciones, debates, prácticas y *role plays*. Cada módulo contiene una serie de habilidades conductuales específicas. En cada sesión se enseña una habilidad; a veces, dos o tres, si algunas resultan muy fáciles.

Aunque generalmente no es bueno presentar muchas habilidades (la idea es que es mejor aprender algunas bien que muchas mal), me he dado cuenta que al hacerlo se contrarrestan dos obstáculos con personas que tienen dificultades para regular sus emociones.

En primer lugar, sugiere que el entrenador no está simplificando en exceso los problemas a resolver. En segundo lugar, funciona para los consultantes que afirman que no funciona absolutamente nada. Si una cosa no sirve, el entrenador siempre puede sugerir probar una habilidad diferente. La resistencia del participante por lo general se agota antes que la capacidad del entrenador para ofrecer nuevas habilidades.

Orientación y compromiso con el entrenamiento: resumen de tareas

La adquisición de habilidades comienza con estrategias de orientación y compromiso. La orientación es el principal medio que tiene el entrenador para vender las nuevas conductas como deben ser aprendidas y sea probable que funcionen. El entrenamiento solo se puede lograr si una persona colabora activamente con el programa de tratamiento. Además, saber exactamente cuál es la tarea, cuál es el rol de uno y qué se puede esperar del otro facilita mucho el aprendizaje. Se requiere orientación con cada habilidad específica y con cada tarea asignada.

Algunos consultantes tienen deficiencias de habilidades y temen adquirir las nuevas. Aquí puede ser útil señalar que aprenderla no significa tener que usarla. Es decir, una persona puede elegir en cada situación si la utiliza o no.

A veces, los participantes no desean aprender porque sienten no hay nada que ayude. Me resulta útil señalar que cada habilidad que enseño me ha servido a mí o a las personas que conozco. Sin embargo, el entrenador no puede asegurar a ciencia cierta, de

antemano, que las habilidades particulares realmente ayudarán a una persona determinada. Por lo tanto, también señalo que no todas son útiles para todos.

Antes de comenzar, el entrenador debe proporcionar la base lógica (u obtenerla de forma socrática del consultante) de por qué la habilidad —o conjunto— puede ser útil. A veces, esto solo puede requerir un comentario o dos; y en otras ocasiones, una discusión extensa. En algún momento, el entrenador también debe ofrecer una explicación sobre sus métodos de enseñanza, es decir, una justificación para los procedimientos de entrenamiento. El punto central —que hay que repetir tantas veces como sea necesario— es que aprender nuevas habilidades requiere práctica, práctica, práctica. Es igual de importante que la misma ocurra en situaciones donde se necesitan las habilidades. Si un consultante no comprende estos puntos, no hay mucha esperanza de que realmente incorpore algo nuevo. Una vez orientado, debe hacer un nuevo compromiso para aprender cada habilidad y cada módulo, así como para practicar las nuevas habilidades entre sesiones semanalmente.

Evaluar las habilidades de los consultantes

Los procedimientos de adquisición de habilidades están dirigidos a remediar los déficits de habilidades. DBT no asume que todos o incluso la mayoría de los problemas que tiene una persona con desregulación emocional sean de naturaleza motivacional. En cambio, el énfasis está en evaluar su grado de habilidades en un área en particular. Los procedimientos de adquisición se utilizan si existen déficits. Sin embargo, puede ser muy difícil determinar si son

incapaces de hacer algo, o si son capaces pero están inhibidos o limitados emocionalmente por factores ambientales. Aunque esta es una pregunta de compleja evaluación con cualquier población, puede ser particularmente arduo con estas personas debido a su imposibilidad de analizar su propia conducta y habilidades. Por ejemplo, muchas veces confunden tener **miedo** de hacer algo con **no poder** hacerlo. Además, frecuentemente hay contingencias poderosas que impiden admitir que se tiene una habilidad. Los consultantes suelen decir que no saben cómo se sienten o qué piensan, o que no pueden encontrar palabras, cuando en realidad tienen miedo o están demasiado avergonzados para expresar sus pensamientos y sentimientos. Como muchos dicen: no quieren ser vulnerables. A algunos les han enseñado sus familias y terapeutas a ver todos sus problemas como motivacionales, y han comprado esa historia por completo (por lo tanto creen que pueden hacer cualquier cosa, pero simplemente no quieren) o se han rebelado por completo (por lo tanto nunca consideran la posibilidad de que los factores motivacionales sean tan importantes como los relacionados con la capacidad). Estos dilemas de terapia se discuten con mayor detalle en el siguiente capítulo.

Para evaluar si un patrón de conducta está dentro del repertorio de un participante, el entrenador tiene que encontrar una manera de crear circunstancias ideales para que produzca la conducta. Una aproximación a esto es el *role play* durante la sesión o, si se niega, pedirle que indique lo que diría en una situación particular.

De manera alternativa, se le puede pedir que entrene a otro durante un *role play*. Me sorprende descubrir que las personas que parecen tener habilidades interpersonales no puedan reunir

respuestas razonables en estas situaciones, mientras que los consultantes que parecen pasivos, mansos y no calificados, son capaces de responder hábilmente, si el *role play* se realiza de una forma que resulte suficientemente cómoda para ellos.

Al analizar *tolerancia al malestar*, el entrenador puede preguntar al consultante qué técnicas usa o piensa que serían útiles para tolerar situaciones difíciles o estresantes. La *regulación emocional* se puede evaluar interrumpiendo un intercambio y preguntando si el consultante es capaz de cambiar su estado emocional. Las habilidades de *autogestión* y *mindfulness* pueden ser analizadas observando la conducta de los participantes en las sesiones, especialmente cuando no son el foco de atención, y haciéndoles preguntas sobre su conducta cotidiana.

Si un consultante produce una conducta, el entrenador sabe que está en el repertorio de esa persona. Sin embargo, si no la produce, el entrenador no puede estar seguro; como en las estadísticas, no hay manera de probar una hipótesis nula. Ante la duda, es más seguro continuar con los procedimientos de adquisición de habilidades por si acaso, y luego observar cualquier cambio consecuente en la conducta. En general, hacerlo no causa daños. La mayoría de los procedimientos también afectan otros factores relacionados con la conducta habilidosa. Por ejemplo, es posible que funcionen porque le dan “permiso” a la persona para que se comporte de cierta manera y, por lo tanto, reducen las inhibiciones. Los principales procedimientos de adquisición de habilidades son las instrucciones y el modelado.

Instrucciones

En DBT, las “instrucciones” son descripciones verbales de los componentes de la habilidad que debe aprenderse. Esta enseñanza directa constituye estrategias didácticas. Las instrucciones pueden variar desde las pautas generales (“Cuando compruebes si tus pensamientos se ajustan a los hechos, asegúrate de verificar la probabilidad de que se produzcan las consecuencias negativas”) hasta sugerencias muy específicas sobre lo que debe hacer el consultante (“El momento en el que sientas venir un impulso, ve a buscar un gel frío y tenlo en la mano durante 10 minutos”) o de lo que debe pensar (“Repítete una y otra vez: ‘Puedo hacerlo’”).

En especial en los entornos grupales, las instrucciones se pueden presentar en un formato de conferencia con una pizarra como ayuda. Es posible sugerir instrucciones como hipótesis a considerar, establecerlas como tesis y antítesis para sintetizar o extraerlas en un método de discurso socrático. En cualquiera de los casos, el entrenador debe tener cuidado de no simplificar demasiado la facilidad de comportarse de manera efectiva o de aprender la habilidad.

Con los adolescentes suele ser muy útil dejar que lean en voz alta secciones de las habilidades que se reparten, antes de comenzar con instrucciones y ejemplos específicos. En mis grupos, normalmente se levantan las manos cuando sugiero esto. Con personas que ya han aprendido una habilidad una vez, puedes solicitar voluntarios para que la describan, incluido cómo podría usarse y para qué. Puedes agregar comentarios y ejemplos según sea necesario.

A medida que se enseñan las habilidades, es fundamental tratar de vincular cada una con el resultado deseado. Por ejemplo, al

enseñar relajación, describir no solo cómo funciona sino también cuándo y por qué funciona, y para qué sirve. También es útil discutir cuándo y por qué no funciona y cómo hacerla funcionar cuando parece que no funciona. Es probable que cuantos más problemas puedan predecir de antemano los entrenadores, mejor se aprenda la habilidad.

Es particularmente importante recordar que el alivio emocional inmediato no es el objetivo de cada habilidad que se enseña. Esta distinción a menudo no es captada por los consultantes ni por los nuevos entrenadores. De hecho, cuando los consultantes dicen que algo no funcionó, casi siempre se refieren a que no los hizo sentir mejor de inmediato. Por lo tanto, debe discutirse una y otra vez la relación de las habilidades con los objetivos a largo plazo versus los objetivos a corto plazo, y el alivio a largo plazo versus el alivio inmediato. No hay que dejarse llevar por el intento de mostrar cómo una conducta hábil hará que una persona rápidamente se sienta mejor. En primer lugar, no suele ser cierto; en segundo lugar, incluso si lo fuera, no sería necesariamente beneficioso.

Utilizar las fichas

Las fichas de entrenamiento proporcionan instrucciones por escrito. Sin embargo, no tienes que repetir cada palabra en cada ficha durante una sesión. Estos materiales funcionan como apuntes para la enseñanza y como recordatorios para los consultantes sobre cuáles conductas habilidosas usar y cómo practicarlas fuera del grupo. Por ejemplo, muchos participantes han comentado que llevan sus carpetas con ellos, de modo que cuando olvidan qué habilidad

usar o cómo hacerlo pueden consultar las fichas. Uno de nuestros consultantes una vez le dijo a su esposa durante una discusión que esperara un minuto mientras él salía a revisar su manual. Dentro de las sesiones, muchas de las fichas están diseñadas para alentar a las personas a verificar las metas y las nuevas conductas que planean practicar. También ofrecen un lugar para tomar notas, que resulta de gran utilidad. De hecho, cuando actualicé las fichas y traté de reemplazar las viejas con otras nuevas, los consultantes rutinariamente deseaban conservar las antiguas (así como sus anteriores hojas de trabajo ya completadas).

Modelado

El modelado puede ser proporcionado por entrenadores, otros participantes o personas del entorno del consultante, así como por grabaciones de audio o video, películas o material impreso. Cualquier procedimiento que proporcione ejemplos de respuestas alternativas apropiadas es una forma de modelado. La ventaja de que lo brinde un entrenador es que la situación y los materiales pueden adaptarse a las necesidades particulares.

Hay varias formas de modelar la conducta habilidosa. El *role play* en la sesión (con el entrenador como participante) se puede usar para demostrar la conducta interpersonal apropiada. Cuando surgen eventos entre el entrenador y el consultante similares a los que este encuentra en su entorno natural, el entrenador puede modelar el manejo de tales situaciones de manera efectiva.

También es posible recurrir al diálogo interno (hablar en voz alta) para modelar las autoafirmaciones, las autoinstrucciones o la

reestructuración de expectativas y creencias problemáticas. Por ejemplo, el entrenador puede decir: “Bien, esto es lo que me diría a mí mismo: ‘Estoy abrumado. ¿Qué es lo primero que hago cuando estoy abrumado? Dividir la situación en pasos y hacer una lista. Hago lo primero en la lista’”.

Contar historias, relatar eventos históricos o proporcionar ejemplos alegóricos a menudo puede ser útil para demostrar estrategias de vida alternativas.

Por último, la autorrevelación se puede usar para modelar la conducta adaptativa, en especial si el entrenador ha tenido problemas en la vida similares a los del consultante.

Son particularmente útiles las historias de enseñanza dramáticas y/o humorísticas bien contadas sobre un entrenador que se encuentra con un problema y luego descubre cómo usar las habilidades para resolverlo. Según nuestra experiencia, a los participantes les encantan estas historias. Suelen recordarlas mejor que las fichas y les sirven para usar las habilidades.

Como lo he dicho muchas veces en mi programa: “Si quieres conocer muy bien a nuestros entrenadores, simplemente observa cómo enseñan habilidades. Descubrirás cómo las utilizaron para superar casi todos los problemas en sus vidas”.

Por supuesto, todas las técnicas descritas anteriormente también se pueden usar en un contexto grupal mediante el modelado de los miembros entre sí. Lo ideal es que uno de ellos demuestre frente a todo el grupo cómo manejar una situación con habilidad. Cuanto más cómodos se sientan entre ellos y con el coordinador, más fácil será inducirlos a actuar como modelos. El humor y *alentar* pueden ser excelentes ayudas aquí.

Además del modelado en la sesión, puede ser útil que los consultantes observen las conductas y las respuestas de las personas habilidosas en sus propios entornos, para luego comentarlas en las sesiones y que todos las practiquen.

Las fichas de entrenamiento proporcionan modelos de cómo usar habilidades específicas. Las biografías, las autobiografías y las novelas sobre personas que han enfrentado problemas similares también aportan nuevas ideas. Siempre es conveniente discutir con los participantes cualquier conducta modelada por los entrenadores u otros consultantes, o presentada como modelo fuera de la terapia, para asegurarse de que estén observando las respuestas relevantes.

Uno de los objetivos de las sesiones es impartir información sobre estrategias de afrontamiento particulares. Un segundo objetivo, igualmente relevante, es obtener reglas y estrategias habilidosas que ellos hayan aprendido en situaciones personales que enfrentan. Por lo tanto, el entrenamiento se debe enseñar de forma tal que el material de instrucción aumente como resultado de cada diálogo. Se los debe alentar a tomar notas y ampliar las fichas y las hojas de trabajo con sus propias ideas y las de otros participantes. Cada vez que se presenta una estrategia particularmente buena, hay que instruir a todos (incluidos los entrenadores) para que la escriban en el espacio apropiado en sus fichas u hojas de trabajo. La estrategia debe incorporarse en la práctica y en la revisión, al igual que las estrategias presentadas inicialmente por los coordinadores.

Fortalecimiento de habilidades

Una vez que se han adquirido conductas habilidosas, el fortalecimiento se utiliza para dar forma, refinar y aumentar la probabilidad de su uso. Sin reforzarla con práctica, una habilidad no se puede aprender. La práctica es una conducta que requiere esfuerzo y contrarresta directamente las tendencias de las personas con desregulación emocional a emplear un estilo de conducta pasiva.

Práctica conductual

"Práctica conductual" es cualquier procedimiento en el cual un consultante practica las respuestas que debe aprender, a través de interacciones con entrenadores u otros miembros del grupo y de situaciones simuladas o *in vivo*. En principio, se puede practicar cualquier conducta hábil (secuencias verbales, acciones no verbales, patrones de pensamiento o resolución de problemas cognitivos y algunos componentes de las respuestas emocionales y fisiológicas).

La práctica puede ser "explícita" o "encubierta". La práctica encubierta consiste en practicar la respuesta requerida en la imaginación y analizarla más adelante. La práctica explícita es el ensayo conductual. Hay varias, por ejemplo: en un contexto de grupo, los miembros pueden representar situaciones problemáticas (en conjunto o con los coordinadores), para que cada uno pueda practicar la respuesta de manera apropiada. Para aprender a controlar las respuestas fisiológicas, pueden practicar la *relajación* durante una sesión. Cuando están aprendiendo a *verificar los hechos*, los coordinadores pueden comenzar una ronda y pedir a

cada uno que genere una nueva interpretación de los hechos sobre un evento. Cuando se presentan problemas específicos, se los puede alentar a resolver problemas y/o describir cómo los enfrentarían. Cuando están aprendiendo *aceptación radical*, se les puede indicar que escriban en la hoja de trabajo provista las cosas más y menos importantes en sus vidas que necesitan aceptar y luego lo compartan con el grupo.

La práctica de respuesta encubierta también puede ser una forma efectiva de fortalecimiento de habilidades. Puede ser más útil que los métodos explícitos para enseñar habilidades más complejas, y también cuando un consultante se niega a participar en prácticas explícitas. Mientras que la práctica de *regulación emocional* en general es posible, la "conducta emocional" no se puede practicar directamente. Es decir, no pueden practicar enojarse, sentirse tristes o sentir alegría. En su lugar, tienen que practicar componentes específicos de las emociones (cambiar las expresiones faciales, generar pensamientos que provocan o inhiben las emociones, cambiar la tensión muscular, etcétera). En mi experiencia, a los adultos con desregulación emocional rara vez les gusta el ensayo conductual, en especial cuando se hace frente a otros. Por lo tanto, se necesitará una buena cantidad de modelado y persuasión. Por ejemplo, si un consultante no interpreta role play en una situación interpersonal, el entrenador puede tratar de dialogar ("¿Entonces qué podrías decir?"). También se le puede pedir que intente practicar solo parte de una nueva habilidad, para que no sea abrumadora. La esencia del mensaje es que para ser diferentes, las personas deben practicar actuar de manera diferente. A algunos entrenadores tampoco les gusta el ensayo conductual, en particular

cuando se les exige que realicen role play con los consultantes. Para los entrenadores que son tímidos o se sienten incómodos, la mejor solución es que lo practiquen con los miembros del equipo de consultoría DBT. Otras veces, los entrenadores se resisten a hacerlo porque no quieren presionar a los consultantes. Es posible que en estos casos no estén conscientes de la enorme evidencia que sugiere que la práctica se correlaciona con la mejoría.

Reforzar las respuestas

El refuerzo de las respuestas de los consultantes por parte de los entrenadores es uno de los medios más poderosos para moldear y fortalecer la conducta habilidosa. Quienes han vivido en ambientes que abusan del castigo, suelen esperar comentarios negativos y punitivos del mundo en general y de sus terapeutas en particular, y aplican estrategias de autocastigo casi exclusivamente para tratar de moldear su propia conducta. A largo plazo, el refuerzo de habilidades por parte de los entrenadores puede modificar la autodefinición de los consultantes de manera positiva, al aumentar el uso de una conducta habilidosa y conseguir resultados positivos a través de ella. Uno de los beneficios de la terapia de grupo por sobre la individual es que cuando un coordinador refuerza activa y abiertamente una conducta hábil en un miembro, esa conducta se refuerza indirectamente entre todos los demás. En otras palabras, esto proporciona “más por el mismo precio”. Además, la terapia de grupo puede ser muy poderosa cuando los miembros se vuelven adeptos a reforzar las conductas hábiles entre sí.

Las técnicas para proporcionar el refuerzo adecuado son muy importantes y deben ser revisadas a fondo. Ten en cuenta que el “refuerzo” se refiere a todas las consecuencias o contingencias que aumentan la probabilidad de que una conducta ocurra. Aunque los reforzadores suelen considerarse eventos generalmente positivos, deseables o gratificantes, no tienen por qué serlo. En otras palabras, un reforzador es cualquier cosa que hace que una conducta cambie, porque es algo que ocurre después o es algo que se quiere evitar después ya que resulta desagradable. Un reforzador positivo es un evento positivo que se agrega, y un reforzador negativo es un evento negativo que se elimina. Los reforzadores pueden ser consecuencias naturales de la conducta, eventos arbitrarios determinados por quien proporciona el refuerzo o, mejor aún, negociados con la persona que se está reforzando.

La identificación de los refuerzos concretos es necesaria para cada consultante individual. En nuestros grupos, usamos naturales y arbitrarios. Por ejemplo, aquellos que completan las hojas de trabajo entre sesiones obtienen una calcomanía (un reforzador positivo arbitrario) por página, y si usan la habilidad pero no la escriben en la hoja, reciben la mitad de la calcomanía.

Si escriben todas las hojas asignadas para la tarea, también evitan que se les hagan preguntas de evaluación sobre la tarea faltante. Según nuestra experiencia, muchos consultantes trabajarán en la tarea solo para que no se les pregunte por qué no la hicieron.

También reforzamos a los participantes con una calcomanía si llegan a tiempo para el entrenamiento. En general mantenemos a mano un gran número de calcomanías de todo tipo; proporcionamos calcomanías elegidas si es financieramente factible. No tenemos

datos de investigación sobre esta estrategia, pero sin dudas hemos notado una mejora en el cumplimiento de las tareas desde que la implementamos.

Lo importante es que una vez que hayas descrito con claridad qué conductas se requieren para refuerzos específicos, debes atenerte a tus decisiones y no reforzar aquellas que no cumplan con los criterios que has identificado. No debes omitir el *análisis de los enlaces perdidos* en la tarea porque te preocupa cómo reaccionará una persona. Consulta la sección sobre la gestión de la revisión de tareas, más adelante en este capítulo, para obtener más información sobre este tema. Si ninguna o solo unas pocas personas cumplen con los criterios para el refuerzo de manera consistente, entonces necesitas modificar tus criterios o considerar cambiar al moldeamiento como estrategia.

Los entrenadores deben mantenerse alerta y notar las conductas del consultante que representen mejoras, incluso si hacen que los entrenadores se sientan incómodos. Por ejemplo, enseñarles las habilidades interpersonales para usar con sus padres y luego castigar o ignorar esas mismas habilidades cuando las usan en una sesión, no es terapéutico. Alentarlos a pensar por sí mismos, pero luego castigarlos o ignorarlos cuando no están de acuerdo con un entrenador, no es terapéutico. Enfatizar que “no encajar” en todas las circunstancias no es un desastre y que el malestar puede ser tolerado y luego no tolerar a los consultantes cuando no encajan cómodamente en el horario de un entrenador o con nociones preconcebidas sobre cómo actúan las personas con desregulación emocional, tampoco es terapéutico.

Feedback y *coaching*

Retroalimentación o dar *feedback* (en inglés) es la devolución de información a los consultantes sobre su desempeño. Debe referirse al rendimiento, no a los motivos que presumiblemente conducen a él.

Un factor desafortunado en la vida de muchas personas con grave desregulación emocional es que los otros rara vez les dan *feedback* sobre su conducta que no esté contaminado con interpretaciones sobre sus supuestos motivos e intenciones. Cuando estos no encajan, las personas suelen distraerse o desestimar los comentarios valiosos que pueden estar recibiendo. El *feedback* debe ser conductualmente específico; es decir, el entrenador debe indicarles a los consultantes qué de lo que están haciendo indica problemas o mejoras. Decirles que son manipuladores, expresan la necesidad de controlar, reaccionan de forma exagerada, son demandantes o se "portan mal" simplemente no es útil si no hay referencias conductuales claras para ejemplificar esos términos. Esto es especialmente cierto cuando el entrenador ha identificado de manera correcta una conducta problemática pero está haciendo inferencias motivacionales inexactas. Muchas de las discusiones entre consultantes y entrenadores surgen de esta inexactitud. Aprender a diferenciar entre la conducta observada y las interpretaciones sobre la conducta también es una parte importante de la habilidad de *describir "qué"* de *mindfulness* (consulta la ficha de *mindfulness* 4 para obtener una descripción).

El entrenador debe prestar mucha atención a las conductas del consultante (dentro de las que él mismo reporta) y seleccionar las respuestas sobre las cuales dar su opinión. Al comienzo del

entrenamiento, el consultante no hace muchas cosas que parezcan competentes; en este punto, se aconseja al entrenador que brinde *feedback* sobre un número limitado de componentes de respuesta, aunque se puedan comentar otros déficits. La retroalimentación sobre más cuestiones puede llevar a una sobrecarga de estímulos y/o desaliento sobre la tasa de progreso. Se debe usar un paradigma de respuesta de moldeamiento, con *feedback*, *coaching* y refuerzo diseñado para alentar sucesivas aproximaciones a la meta de conducta efectiva (consulta la ficha de *efectividad interpersonal* 20). Es común que las personas con desregulación emocional deseen desesperadamente *feedback* sobre su conducta, pero al mismo tiempo sean sensibles a comentarios negativo. Las soluciones a esto son que los entrenadores envuelvan el *feedback* negativo con positivo, que "normalicen" los déficits de habilidades contando historias sobre sí mismos o sobre otras personas que han tenido los mismos problemas y/o que den ánimo con expresiones alentadoras.

Tratar a los consultantes como si fueran demasiado frágiles para lidiar con una retroalimentación negativa no les hace ningún favor. Es importante también darles información sobre los efectos que causan sus conductas en los entrenadores.

"Coaching" es combinar *feedback* con instrucciones: decirles en qué sentido una respuesta no es habilidosa y cómo podría mejorarse. Normalmente se integra en la revisión de la tarea. También se usa cuando los entrenadores ayudan a los consultantes a aplicar habilidades que están aprendiendo en su vida cotidiana y cuando aparecen conductas problemáticas durante las sesiones.

La práctica clínica sugiere que el “permiso” —implícito en el *coaching*— para comportarse de ciertas maneras puede ser todo lo que el participante necesita para lograr cambios en la conducta.

Generalización de habilidades

DBT no asume que las habilidades aprendidas en terapia necesariamente se generalizarán a situaciones en la vida cotidiana, fuera de la terapia. Por lo tanto, los entrenadores tienen que fomentar activamente esta transferencia. Hay una serie de procedimientos específicos que pueden usar, como se describe a continuación.

Consulta entre sesiones

Si los consultantes no pueden aplicar nuevas habilidades en su entorno natural, se los debe alentar a que consulten con sus terapeutas individuales, administradores de casos, consejeros o familiares de apoyo (en especial si los miembros de la familia también están aprendiendo habilidades DBT); y entre ellos mismos semana a semana. Los entrenadores pueden darles a estas personas lecciones sobre cómo proporcionar un entrenamiento adecuado. En algunas áreas, el personal de la línea de crisis también puede ser capaz de hacerlo. En unidades residenciales, de pacientes hospitalizados y de tratamiento diurno, es recomendable que busquen ayuda de los miembros del personal cuando tengan dificultades. Otra técnica es contratar un consultor conductual en la unidad, con horarios regulares de oficina. La tarea de este consultor

es ayudar a los consultantes a aplicar sus nuevas habilidades a la vida cotidiana.

Revisión de las grabaciones de video de las sesiones

Si es posible, se deben hacer grabaciones de video de las sesiones de entrenamiento. Si hay una sala disponible, los consultantes pueden verlas entre sesiones. Debido a las preocupaciones de confidencialidad no deben sacarlas del entorno clínico. El uso de estos materiales tiene varias ventajas para los participantes:

- Muchas veces no logran comprender gran parte de lo que sucede durante las sesiones debido al uso previo de sustancias, a la alta activación emocional en ese momento, a la disociación u otras dificultades de concentración que acompañan a la depresión y la ansiedad. De esta manera, pueden mejorar la retención del material ofrecido.
- Verse a sí mismos y sus interacciones con los demás les ofrece revelaciones importantes que los ayudan a comprender y mejorar sus propias habilidades interpersonales.
- Puede ser muy útil cuando se sienten abrumados, asustados o incapaces de sobrellevar las sesiones. El simple hecho de ver un video —especialmente uno en el que se enseñó una habilidad necesaria— tiene un efecto similar al de tener una sesión adicional. Los entrenadores deben fomentar el uso de las grabaciones para estos fines.

Uso de los recursos web de DBT, DVD y apps de habilidades DBT

A lo largo de los años, he desarrollado una serie de videos de entrenamiento que los consultantes pueden comprar o pedir prestados para llevar a casa y ver. Mi experiencia en la enseñanza de habilidades DBT ha sido que incluso cuando soy la coordinadora en el grupo, a los participantes también les gusta verme enseñar la misma habilidad en un video. A veces, mirándolos, he pensado que mis propios videos son mejores que yo. Ahora hay muchos sitios web de autoayuda para habilidades DBT; muchos dan instrucciones de habilidades, así como ejemplos de cómo usarlas en la vida diaria. Las aplicaciones de *smartphones* también están proliferando; la mayoría están configuradas para proporcionar entrenamiento móvil. Busca “aplicaciones DBT” en tu teléfono móvil u ordenador.

Mis grabaciones de audio y video en línea se pueden encontrar en varios lugares. Prueba la página de videos del sitio web de *Behavioral Tech* (*http://behavioraltech.org/products/list.cfm?category=Videos*), o escribe “Videos DBT de Linehan” y “Autoayuda DBT” en tu buscador web, *YouTube* o *iTunes*.

Entrenamiento conductual *in vivo*: asignación de tareas

La asignación de tareas está relacionada con las habilidades conductuales específicas que se enseñan en ese momento. Es ventajoso si el entrenador o el consultante también pueden hacer que el terapeuta individual use algunas de las tareas y las hojas de trabajo que la acompañan a lo largo de la terapia, o según sea necesario. Esto se hace siempre en DBT estándar. Por ejemplo, una hoja de trabajo se enfoca en identificar y etiquetar emociones y guía

al consultante a través de una serie de pasos para ayudarlo a aclarar lo que está sintiendo. El terapeuta puede sugerirle que recurra a este formulario siempre que esté confundido o abrumado por las emociones.

Uso de hojas de tareas y hojas de registro diario

La primera mitad de cada sesión está dedicada a la revisión de la tarea, como se describe en el capítulo 3. Así es como los entrenadores verifican el progreso conductual de los consultantes (o la falta de progreso) entre las sesiones y brindan el *feedback* y el entrenamiento necesarios. Es esencial que no se omita esta revisión, incluida la provisión de *feedback* individualizada y entrenamiento. De lo contrario, no se refuerza la práctica de los participantes y es probable que disminuya con el tiempo.

Cuando la revisión se limita a las habilidades que se practicaron, se omiten los comentarios individuales y el entrenamiento, poco se puede aprender. Esto es equivalente a que un profesor de piano verifique si el alumno practicó una pieza durante la semana, pero nunca lo escuche tocarla. En esos casos se puede esperar poco avance.

El método principal para estar al tanto de la práctica de habilidades es revisar las hojas de trabajo asignadas en la sesión anterior.

Las hojas de registro diario también deben revisarse cuando los consultantes están solamente en entrenamiento (es decir, no realizan una terapia individual, donde el uso de habilidades se evalúa rutinariamente). Estas enumeran las habilidades más importantes enseñadas (figura 4.1). La mitad superior de la hoja se

revisa en terapia individual y la mitad inferior, tanto allí como en sesiones de grupo.

Para los consultantes que solamente participan en un programa de habilidades y para los padres en un grupo de habilidades multifamiliares, utiliza únicamente la parte inferior, que cubre algunas de las habilidades más relevantes. Junto a cada una hay un espacio para registrar a diario si el participante realmente la practicó o no. (Consulta la tabla 4.2 para obtener instrucciones sobre cómo ayudar a un consultante a usar las hojas de registro diario).

Si varios miembros de una familia completan la hoja cada semana, puede ser útil que las adjunten al refrigerador de la cocina o a algún otro lugar público. Además, se pueden crear hojas de registro diario para cada módulo de entrenamiento y entregarlas a los consultantes cuando sea necesario.

Es importante una revisión semanal de la hoja, porque si solo se repasa la tarea de la semana anterior, existe el peligro de que las habilidades que se enseñaron anteriormente abandonen el radar del consultante y no se practiquen.

No llevar la hoja de registro diario cuando se hacen las revisiones o informar que no se hizo el esfuerzo de practicar o aplicar las habilidades se considera un problema en la autogestión; se analiza y se discute como una conducta problemática. Debe formularse de manera tal que permitan la aplicación de las habilidades que se enseñan en ese momento.

Hoja de registro diario DBT	Nombre:	¿Completada en la sesión? S N	¿Con qué frecuencia completas esta hoja? __ Diariamente __ 2-3 __ 4-6 __ Una vez	Última vez que se completó: Día Mes Año

Fecha de inicio / Día de semana	Impulso más alto de:			Calificación diaria más alta			Drogas / Medicamentos							Acciones			Emociones		Opcional	
	Suicidio	Auto-lesiones	Uso de drogas	Malestar emocional	Malestar físico	Alegría	Alcohol		Drogas ilegales		Meds. prescriptos	Meds. venta libre		Auto-lesiones	Mentiras	Habilidades utilizadas*				
	0 - 5	0 - 5	0 - 5	0 - 5	0 - 5	0 - 5	#	¿Qué?	#	¿Qué?	S / N	#	¿Qué?	S / N	#	0 - 7				
LUN																				
MAR																				
MIE																				
JUE																				
VIE																				
SAB																				
DOM																				

Cambios de medicación esta semana:

Tareas asignadas y resultados esta semana

*** Habilidades utilizadas**

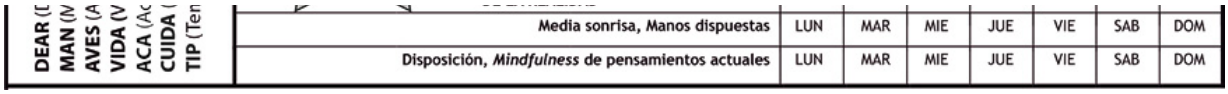
0 = No se pensó en utilizarlas ni se utilizaron
1 = Se pensó en utilizarlas, no se utilizaron, no se quiso
2 = Se pensó en utilizarlas, no se utilizaron, se quisieron utilizar
3 = Lo intentó pero no pudo utilizarlas
4 = Lo intentó, pudo utilizarlas pero no ayudaron
5 = Lo intentó, pudo utilizarlas, ayudaron
6 = Las utilizó automáticamente, no ayudaron
7 = Las utilizó automáticamente, ayudaron

Impulsos de:	Venir a la sesión (0–5)	Fe en que puedo modificar o regular mis:	Venir a la sesión (0–5)
Abandonar la terapia		Emociones	
Utilizar drogas		Conductas	
Suicidarse		Pensamientos	

Habilidades en las que se trabajó esta semana:

Describe, Expresa, Sé Asertivo, Refuerza)
Mantén tu posición, Aparenta estar seguro, Negocia)
Actúa interesado/a, Valida, modales Educados, Sé gentil)
Sé Imparcial, no te Disculpes, sé Auténtico)
Acumula experiencias positivas, construye Competencia y Anticípate)
(Cuerpo, no Usar drogas, Intenta ejercitarte, Duerme en forma equilibrada, Alimentación)
Temperatura, ejercicio Intenso, respiración Pausada rítmica, relajación progresiva)

¿Completó esta hoja? __ Diariamente 2-3× _ 4-6x Una vez en sesión		Marca las habilidades y el día que se practicaron						
Mindfulness	Mente sabia	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Observa: Solo nota la experiencia	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Describe: Ponle palabras a la experiencia, solo los hechos	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Participa: Entra en la experiencia	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Sin juzgar	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Una cosa por vez, permanece en el momento	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Efectivamente: Concéntrate en lo que funciona	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
Efectividad interpersonal	DEAR	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	MAN	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	AVES	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	VIDA	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Caminando por el sendero del medio, Dialéctica	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Validación	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Estrategias de cambio conductual	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
Regulación emocional	Verificar los hechos	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Acción opuesta	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Resolución de problemas	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Acumula experiencias positivas A	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Construye Competencia C	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Anticípate A	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Reducir la vulnerabilidad: **CUIDA**	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	***Mindfulness* de las emociones actuales**	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
Tolerancia al malestar	**SUPERVIVENCIA A LA CRISIS** — **Habilidades STOP**	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Pros y contras	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	TIP	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Distráete	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Cálmate con tus sentidos	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	Mejorar el momento	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
	ACEPTACIÓN DE LA REALIDAD — **Aceptación radical**	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM



Media sonrisa, Manos dispuestas	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM
Disposición, *Mindfulness* de pensamientos actuales	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB	DOM

FIGURA 4.1. Parte frontal (superior) y posterior (inferior) de una hoja de registro diario DBT. La mitad posterior de la hoja se usa en sesiones de entrenamiento en habilidades; la mitad delantera se usa en terapia individual, excepto la columna "Habilidades utilizadas", que también se emplea en el entrenamiento. Debe imprimirse en cartulina de 9"x 13" (anverso y reverso).

TABLA 4.2. Instrucciones para ayudar a un consultante a completar la hoja de registro diario DBT

1. ***Nombre:*** pon aquí el nombre del consultante, sus iniciales o su identificación clínica.
2. ***¿Completado en sesión?*** Si la hoja se completó durante la sesión, haz que el consultante marque con un círculo la "S" para "sí" o la "N" para "no".
3. ***¿Cuán frecuentemente completas esta hoja?*** Durante la semana anterior, ¿el consultante completó la hoja diariamente, dos o tres veces o una vez?
4. ***Fecha de inicio:*** pídele al consultante que anote la primera fecha en que se inició la hoja, incluido el año.
5. ***Día de la semana:*** indica al consultante que registre la información de cada día de la semana.
6. ***Usando una escala de 0–5:*** notarás que muchas de las columnas requieren que el consultante registre un valor numérico de 0 a 5. Esta es una escala subjetiva y continua que pretende comunicar la experiencia del consultante a través de diferentes conductas. El punto de base 0 representa la ausencia de una experiencia particular (por ejemplo, sin ganas); el punto de tope 5 se refiere al grado más fuerte de la experiencia (por ejemplo, los impulsos más fuertes que se puedan imaginar).
7. ***Impulsos de...:*** la columna "Suicidio" se refiere a cualquier impulso de suicidarse. La columna "Autolesiones" se refiere a los impulsos de autolesionarse o de incurrir en conductas autolesivas. La columna "Uso de drogas" se refiere al uso de cualquier droga de abuso (por ejemplo, medicamentos de venta libre o recetados, drogas ilegales) o, para consultante que no consumen drogas, cualquier impulso de escapar.
8. ***Calificaciones más altas***: se refiere a las clasificaciones de la intensidad del malestar emocional, físico (o dolor) y el grado de alegría (o felicidad)

experimentado durante la jornada. Haz que el consultante califique cada emoción diariamente, utilizando la escala de calificación de 0 a 5.

9. ***Drogas/medicamentos:*** para el alcohol, haz que el consultante anote cuántas bebidas y qué tipo de alcohol (por ejemplo, “3” para tres cervezas). Para las drogas ilegales, haz que especifique el tipo de droga utilizada (por ejemplo, la heroína) y la cantidad que se usó. Para los medicamentos PRN/de venta libre, haz que indique cuántas dosis y qué tipo de medicamento tomó. Para los medicamentos con prescripción médica, si se toma según lo prescrito, haz que ponga una “S” para “sí”; de lo contrario (si toma demasiado o muy poco, o algunos medicamentos pero no otros), haz que ponga una “N” para “no”.
10. Escribe “ídem” en los cuadros de especificación posteriores, para indicar que el uso es el mismo que el día anterior.
11. ***Una forma más fácil:*** el consultante puede usar líneas horizontales a través de filas y líneas verticales a través de columnas para indicar que no hay uso. Por ejemplo, si no usó ningún medicamento recetado esa semana, una línea vertical en la columna “S/N” debajo de “Medicamentos prescritos” está bien. O si no consumió alcohol, medicamentos de venta libre o recetados el miércoles, se puede trazar una línea horizontal a través de los cuadros correspondientes para ese día.
12. ***Acciones…:*** la columna “Autolesiones” se refiere a cualquier autolesión intencional o intento de suicidio. La columna “Mentiras” se refiere a todas las conductas explícitas y encubiertas que enmascaran la verdad. Es importante que el consultante asuma una postura imparcial al completar esto. Indícale que ponga el número de mentiras dichas por día en la columna y coloca un * en esta columna para indicar que está en la hoja de registro diario. La columna “Habilidades utilizadas” (0–7) sirve para informar el uso más alto de habilidades del día. Al hacer esta calificación, debe consultar la tabla “Habilidades utilizadas” (0–7) que se encuentra debajo de las columnas. Las dos últimas columnas son opcionales. Dos son para rastrear emociones específicas y dos para cualquier otra conducta que tú y el consultante quieran rastrear. Ten en cuenta que no hay una escala de calificación para esto, por lo tanto, cuando decidan a qué realizarle el seguimiento, también determinen cómo hacerlo; por ejemplo, con una “S”, “N”, una escala 0–5 o 0–7, o describiendo qué y cuánto (por ejemplo, “¿Qué?” y #).
13. Cambios de medicación esta semana: indica al consultante que anote cualquier cambio en los medicamentos recetados, ya sea modificaciones —aumento o disminución— en la dosis (por ejemplo, un aumento de 5 mg. a 10 mg.; una disminución de 20 mg. a 10 mg.) o la baja o la adición de un nuevo medicamento. Si no hay suficiente espacio, debe describirlos en una hoja de papel separada.

14. ***Tarea asignada y resultados esta semana***: haz que el consultante registre cualquier conducta asignada para la semana, describa lo que se hizo e indique cuáles fueron los resultados.
15. ***Impulsos de uso (0–5) e impulsos para abandonar la terapia (0–5):*** haz que el consultante califique al comienzo de la sesión la intensidad de los impulsos presentes que llevan a esta conducta.
16. ***Foco en las habilidades de esta semana:*** indica al consultante que anote cualquier habilidad en la que esté trabajando específicamente, utilizada o practicada durante la semana. Este espacio también se puede usar para anotar qué habilidades necesitan más atención durante la semana.
17. ***Creencia de que puedo cambiar o regular…:*** utilizando la misma escala de calificación de 0 a 5, evalúa tu creencia con respecto a su capacidad para cambiar o regular sus emociones, acciones y pensamientos al comenzar su sesión de terapia.

Crear un ambiente que refuerce la conducta habilidosa

Las personas difieren en los estilos de autorregulación. En el continuo cuyos polos son la autorregulación interna y la regulación ambiental externa, muchas personas con alta desregulación emocional —y las acciones y pensamientos asociados a ello— están cerca del polo ambiental.

Hay terapeutas que parecen creer que el polo interno de autorregulación del continuo es inherentemente mejor o más maduro y pasan una buena cantidad de tiempo de terapia tratando de hacer que quienes presentan desregulación emocional sean más autorregulados.

Aunque DBT no considera lo contrario —que los estilos de regulación ambiental sean preferibles— sí sugiere que es probable que trabajar con el punto fuerte de los consultantes sea más fácil y más beneficioso a largo plazo. Por lo tanto, una vez que se

implementan las habilidades conductuales, se les debe enseñar cómo maximizar la tendencia de sus entornos naturales para reforzar estas sobre las no habilidosas. Esto puede incluir cómo crear una estructura, cómo hacer compromisos públicos en lugar de privados, cómo encontrar comunidades y estilos de vida que apoyen sus nuevas conductas y cómo obtener el refuerzo de otros para conductas calificadas en lugar de no calificadas. (Consulta las fichas de *tolerancia al malestar* 19 y 20).

Lo anterior no quiere decir que no se les debe enseñar habilidades de autorregulación; más bien, los tipos de habilidades de autorregulación que se enseñan deben ir en función de sus puntos fuertes.

Por ejemplo, es preferible:

- Hacer autocontrol por escrito en una hoja de registro diario, a tratar de observar la conducta cada día y hacer una nota mental.
- Mantener el alcohol fuera de la casa, a intentar una estrategia de conversación interna para impedir sacar la botella.
- Comer en casa si hace una dieta, a hacerlo en restaurantes que sirven raciones deliciosas pero enormes.
- Usar una alarma para despertarse cuando sea necesario, a confiar en hacerlo sin ella.

Aquí debe mencionarse un último punto. A veces, las habilidades recién aprendidas no se generalizan porque en el mundo real los consultantes castigan su propia conducta. Esto se debe a que sus expectativas de conducta son tan altas que simplemente nunca

alcanzan los criterios de refuerzo. Para que sucedan la generalización y el progreso tal patrón debe cambiar.

Discuto estos temas más a fondo en los capítulos de los módulos de habilidades (7–10).

Sesiones familiares y de pareja

Una forma de maximizar la generalización es que las personas de la comunidad social de los consultantes aprendan las habilidades; por lo general, los miembros de sus familias, cónyuges o parejas. Por ejemplo, en los programas DBT para adolescentes, como se señaló con anterioridad, el entrenamiento incluye a los padres u otros profesionales de cuidado familiar. Los entrenadores pueden darles a los consultantes copias de las fichas de habilidades para llevar a casa y enseñarles a su familia o amigos. Así, todos pueden estar aprendiendo los mismos conjuntos de habilidades, practicar y entrenarse entre sí. Los familiares de personas con desregulación emocional han sido muy receptivos a este tipo de terapia. El entrenamiento también se puede ofrecer a amigos y familiares de adultos que están en el programa de tratamiento DBT. En estas situaciones, los consultantes y sus familiares pueden estar en grupos separados.

Uso de los principios de disipación de estímulos

Al comienzo, los entrenadores modelan, instruyen, refuerzan (moldeamiento), dan feedback y entrenan a los consultantes para que usen las habilidades tanto dentro de las sesiones de terapia como en el entorno natural. Sin embargo, si la conducta hábil en el

ámbito cotidiano es independizarse de la influencia de los entrenadores, estos deben hacer que el uso de los procedimientos vaya desapareciendo gradualmente, en particular las instrucciones y el refuerzo. El objetivo aquí es pasar a un programa más intermitente, brindar instrucciones y entrenamiento con menor frecuencia y que los consultantes puedan proporcionarse por sí mismos modelado feedback y refuerzo (moldeamiento) de sus entornos.

Manejo de la revisión de la tarea de práctica de habilidades

Cabe recordar que DBT es un tratamiento enfocado a problemas con dos estrategias de intervención básicas: la *validación* y la *resolución de problemas*. Ambas son importantes en el manejo de la revisión de tareas. La estrategia de los entrenadores es validar cuando las habilidades asignadas se practican de manera correcta y efectiva; y resolver problemas cuando no se hace la tarea, cuando las habilidades no se practican de manera correcta y/o efectiva, y/o cuando se identifican problemas al usarlas.

Incluso para los consultantes que están ansiosos por aprender, que leen el libro de habilidades en el hogar y que las practican religiosamente, pueden surgir problemas al usarlas de manera correcta y efectiva.

Por lo tanto, es importante no reducir este momento de revisión, a favor de contar con más tiempo para enseñar nuevas habilidades en la segunda mitad de la sesión.

La *resolución de problemas* es un proceso de dos etapas:

1. comprender el problema en cuestión (análisis conductual) y
2. intentar generar un uso nuevo y efectivo de las habilidades (análisis de la solución).

Comprender el problema en cuestión requiere definir dificultades en su uso, resaltar los patrones e implicaciones de su uso y desarrollar hipótesis sobre los factores que interfieren con su utilización efectiva.

La segunda etapa, la de focalizar el cambio, requiere proporcionar *feedback* sobre la implementación correcta de habilidades cuando sea necesario; desarrollar soluciones a los problemas que han surgido en su uso y alentar los esfuerzos para practicarlas proporcionando la justificación para su utilización y corrección de problemas en la implementación de soluciones.

El objetivo de insistir en el análisis y en las dificultades de resolución de problemas no es solo lograr que los consultantes comiencen a usar las habilidades de manera efectiva, sino también que empiecen a aplicar las estrategias de *resolución de problemas* entre ellos y finalmente consigo mismos.

En gran medida, el entrenamiento es un caso general de análisis de soluciones. Las habilidades se presentan como soluciones prácticas a los problemas de la vida y se discute la efectividad potencial de varias habilidades en situaciones particulares durante cada reunión. Tal vez más que cualquier otro conjunto de estrategias, el análisis de la solución aprovecha el poder de un contexto grupal. Se debe alentar a cada miembro a ofrecer ideas de soluciones a otros y ayudar a desarrollar estrategias para resolver

los problemas descritos. Por ejemplo, a un miembro que tiene dificultades para prestar atención durante las sesiones y para recordar hacer las tareas, se le puede ayudar a pensar en formas de prestar mayor atención.

Casi siempre se puede contar con el grupo en su conjunto a fin de encontrar soluciones para recordar practicar durante la semana.

Las dificultades para seleccionar la habilidad adecuada o aplicarla en una situación particular son otras oportunidades para el análisis de soluciones en grupo.

Normalmente, alguien ya habrá resuelto el problema en cuestión para sí mismo; por lo tanto, los coordinadores deben ser especialmente cuidadosos en esta fase de análisis para no ofrecer soluciones antes de obtenerlas de otros miembros. Sin embargo, no deben ser reacios a hacerlo, incluso si otros participantes han aportado otras ideas.

La forma de compartir las tareas en el grupo requiere de una enorme sensibilidad por parte de los entrenadores. Hay que estimular a los consultantes para que analicen su propia conducta; validar las dificultades y contrarrestar las tendencias a juzgar de forma negativa y ser sumamente críticos consigo mismos. Al mismo tiempo, se los debe ayudar a desarrollar estrategias de habilidades más efectivas para la semana siguiente, si es necesario.

Los coordinadores deben ser adeptos a alternar la atención entre las conductas de la semana previa y los intentos durante la sesión de describir, analizar y resolver problemas. La vergüenza, la humillación, el odio a sí mismo, la ira y el miedo a las críticas o a parecer “estúpidos” son emociones comunes que interfieren con la capacidad de participar y sacar provecho de la revisión de la tarea.

El manejo hábil de estas emociones es la clave para usar la práctica de compartir terapéuticamente. Implica combinar estrategias de *validación* con estrategias de *resolución de problemas* y *comunicación irreverente* con *comunicación recíproca*. (Consulta el capítulo 5 para obtener más información sobre las estrategias de *validación* y comunicación).

El primer paso para compartir la práctica con el grupo es que cada miembro comente las habilidades particulares que utilizó durante la semana anterior (y el éxito o el fracaso de estos esfuerzos), así como las situaciones en las que se usaron.

Al principio, los consultantes inevitablemente presentarán sus situaciones y/o uso de habilidades en términos muy generales y vagos. También describirán sus inferencias de los motivos o emociones de los demás, o sus creencias juiciosas, como si fueran hechos. La tarea del entrenador es involucrarlos en la estrategia de análisis conductual. En otras palabras, lograr que describan (usando la habilidad *"qué"* de *mindfulness*) los eventos ambientales y conductuales particulares que llevaron a la situación problemática y al intento de usar las habilidades, con o sin éxito.

Desde luego, proporcionar una descripción de este tipo requiere que los participantes puedan *observar* durante la semana. Muchos tienen grandes dificultades para *describir* lo que sucedió porque no son observadores astutos; sin embargo, con la práctica y el refuerzo repetidos sus habilidades de *observación* y *descripción* tienden a mejorar.

Una descripción minuciosa le permite al entrenador evaluar si alguien usó las habilidades de manera adecuada. Si ha practicado y le han funcionado, debe apoyarlo y alentarlo. El consultante modela

para otros consultantes cómo pueden usar esas mismas habilidades frente a problemas similares. Por lo tanto, para fomentar esta generalización los coordinadores deben tratar de obtener ejemplos parecidos de los demás participantes. Se refuerzan los elogios y el estímulo de uno a otro. Es muy importante que cada persona describa en detalle su uso de las habilidades en las situaciones problemáticas de esa semana en particular. Esta atención a los detalles aplica tanto a los éxitos como a los fracasos. Además, con el tiempo, los coordinadores pueden usar esa información para identificar los patrones del consultante en el uso de habilidades.

También pueden utilizarse estrategias de insight de DBT estándar. Mientras se comparte la realización de las tareas es clave buscar cuidadosamente los patrones en los problemas situacionales, así como las respuestas típicas a tales dificultades. Resaltar patrones idiosincrásicos puede ser muy útil en futuros análisis conductuales, en especial si un consultante informa de manera constante solo una estrategia de habilidad. Por ejemplo, en uno de mis grupos tuve un participante que siempre intentaba resolver situaciones problemáticas como su principal método de *regulación emocional*. Aunque sus habilidades de *resolución de problemas* eran excelentes y encomiables, también era importante para él aprender otros métodos (por ejemplo, *tolerar la emoción, distraerse*).

Los entrenadores deben comentar sobre cualquier patrón rígido que vean (estrategias de *insight* en DBT estándar), así como sobre patrones o habilidades efectivas que usan los consultantes. Deberían anotarse y reforzarse las observaciones y comentarios de los consultantes sobre los patrones de habilidades propios o de los otros.

No todas las situaciones problemáticas pueden ser cambiadas. Mi experiencia es que cuando se les da una cantidad limitada de tiempo para compartir, los participantes con desregulación emocional casi siempre relatan sus éxitos en el uso de habilidades y rara vez querrán describir sus fallas. Por lo tanto, escuchar con atención los éxitos es incluso más importante de lo que podría serlo con otras poblaciones.

Cuando las habilidades no ayudaron

Si un consultante no puede usar las habilidades que se enseñan, o informa que las usa pero no obtiene ningún beneficio de ellas, los coordinadores utilizan estrategias de *resolución de problemas*, como el análisis conductual, para ayudarlo a analizar qué sucedió, qué salió mal y cómo podría usar las habilidades mejor la próxima vez. En este punto es fundamental guiarlo a través de un examen detallado de lo que ocurrió. Esto puede ser tortuoso, porque casi siempre (en especial durante los primeros meses de terapia) tienen miedo de los juicios de los entrenadores y de los otros miembros, y también se juzgan a sí mismos de manera negativa.

Por lo tanto, se puede esperar que estén muy inhibidos. A veces, un consultante llega con la noción de por qué una habilidad no funciona o por qué no pudo aplicarla, sin examinar los eventos reales. Estas explicaciones con frecuencia son peyorativas e implican insultos (por ejemplo, “soy un estúpido”). O también puede ocurrir que acepte, sin lugar a dudas, la premisa de que su situación es irremediable y que las habilidades nunca ayudarán.

Las personas emocionalmente desreguladas rara vez son capaces de analizar con calma y objetividad lo que llevó a un problema en particular, en especial cuando el problema es su propia conducta. Dado que no pueden realizar ese análisis, los intentos de resolverlo posiblemente estén condenados al fracaso desde el principio. Muchos no pueden advertir el papel crítico del contexto ambiental y persisten en ver toda la conducta en función de motivos internos, necesidades y cosas por el estilo. Desde luego, es esencial que los entrenadores no confluyan con esta visión. Su tarea aquí es implicarlos en un análisis conductual, para modelar evaluaciones de conductas no juiciosas ni peyorativas y (en un contexto grupal) lograr que tanto la persona como el grupo se involucren en el proceso, a fin de que se puedan usar las mismas habilidades en otras situaciones problemáticas. Con el tiempo, es importante alentar y reforzar a los consultantes para que se ayuden entre sí a analizar y resolver situaciones difíciles.

Cuando un consultante tiene dificultad con la tarea

Con frecuencia algún consultante reporta que nunca practicó o hizo la tarea. En una evaluación detallada a veces nos damos cuenta de que algo practicó, pero que simplemente no resolvió el problema. Luego, la discusión se centra en el tema de dar forma y establecer expectativas apropiadas. A menudo nos encontramos con que el consultante no tiene una comprensión completa de cómo practicar la habilidad asignada. O podemos descubrir que no entendió muchas de las habilidades discutidas con anterioridad, pero ha tenido miedo de hacer preguntas. En estos casos, se debe discutir tanto la

autocensura de las dudas como la dificultad en la práctica de la tarea. Siempre que sea posible, es útil pedir a los otros miembros que ayuden a esa persona. En el caso de *efectividad interpersonal*, podemos pedirle a otro que haga una representación de cómo manejaría la situación. La *regulación emocional* y la *tolerancia la malestar* no se prestan a la demostración, pero otros pueden compartir cómo se han enfrentado (o enfrentarían) a situaciones similares.

A veces, un consultante informa que trató de usar las habilidades, pero no pudo llevarlas a cabo. El caos en el entorno, la falta de habilidades, o de comprensión de la tarea o las instrucciones pueden ser influencias importantes. Por ejemplo, puede involucrarse en una situación interpersonal con la intención de aplicar algunas de las habilidades de *efectividad interpersonal* aprendidas, pero luego confundirse y olvidarse qué decir o cómo responder a un comentario particular de la otra persona.

En otras ocasiones, un participante puede reportar el uso adecuado de la habilidad, sin que esta haya funcionado. Incluso el negociador más hábil no siempre puede obtener lo que quiere; los ejercicios de *relajación*, aun cuando se usan correctamente, no siempre conducen a la reducción de la ansiedad y la tensión. En estos casos, es esencial obtener información precisa sobre lo que sucedió. El consultante y el entrenador pueden sentirse tentados a omitir esto y decidir que esta habilidad en particular no es útil para el consultante en particular. Aunque esto sea cierto, también puede ocurrir que no esté aplicando la habilidad de la manera correcta. En cada punto del análisis, el entrenador debe estar abierto a casi cualquier dificultad. No importa qué, debe tratar cada problema

como uno que debe resolverse y saltar de inmediato a: “¿Cómo podrías resolver eso?”.

Finalmente, hay casos en los que un consultante que dice que no practicó, pero en realidad lo hizo o usó habilidades aprendidas fuera del entrenamiento, sin darse cuenta. Esta información puede perderse por completo si sus experiencias durante la semana no se exploran con suficiente profundidad.

En general, qué funciona para quién es muy particular. Los coordinadores deben ser cautelosos, sin embargo, al asumir que una habilidad no se ajusta a un consultante. Los coordinadores inexpertos a menudo se dan por vencidos con una habilidad muy fácilmente y asumen que no es buena para un miembro específico del grupo cuando, en realidad, no ha estado aplicándola correctamente.

Cuando un consultante no practicó ninguna de las tareas

Casi todos los incidentes de incumplimiento con las tareas del hogar (es decir, rehusarse u olvidarse de practicar las habilidades) y de rechazar o no participar en actividades de entrenamiento deben llevar inmediatamente al *análisis de los enlaces perdidos* con el consultante involucrado. Su tendencia a ofrecer soluciones y respuestas simples debe ser contrarrestada. Las razones comunes que presentan para no practicar incluyen no querer, no recordar y no tener la oportunidad de hacerlo. Rara vez pueden identificar los factores situacionales que influyen en su falta de motivación, de memoria o incapacidad para observar oportunidades de práctica. Las personas con desregulación emocional tienden a usar el

castigo, comúnmente en forma de autodenigración, como una forma de control conductual. Los coordinadores deben resistir la tentación de conspirar con los consultantes para castigarse a sí mismos por no practicar. Quienes no han intentado practicar durante la semana anterior no querrán discutir la razón y pedirán a los coordinadores que pasen a la siguiente persona. Es esencial que no se dejen convencer. El análisis de no hacer la tarea puede tener mucha relevancia. En el caso de una persona que está evitando el tema por miedo o vergüenza, ofrece la posibilidad de practicar *acción opuesta*, una habilidad que se enseña en el módulo de *regulación emocional*. También brinda a otros miembros la oportunidad de practicar sus propias habilidades de *autogestión* y *resolución de problemas* dentro del contexto del grupo.

El primer paso es obtener una definición precisa de las conductas faltantes, seguido de la *resolución de problemas* para evitar que en el futuro ocurra lo mismo. (Consulta los *análisis de enlaces perdidos* en el capítulo 6 para obtener instrucciones paso a paso). Haz las siguientes preguntas, en este orden:

1. ***"¿Hacer la tarea estaba en tu memoria a corto plazo?".*** Esto significa: "¿Estabas al tanto de la asignación?". Si la respuesta es "no", no tiene sentido intentar resolver cualquier otro problema. El desconocimiento puede deberse a la falta de atención en la sesión, la ausencia y/o a no leer o recibir el recordatorio de la tarea. Si este es el caso, se deben encontrar soluciones sobre cómo averiguarla. Si el consultante dice que sí, pasa a la siguiente pregunta.
2. ***"¿Estabas dispuesto a realizar la conducta efectiva necesaria o esperada*?".** Si la respuesta a esta pregunta es

“no”, pregunta qué obstaculizó la voluntad de realizar conductas efectivas. Las ideas pueden incluir voluntad, sentirse inadecuado o sentirse desmoralizado. Resuelve los problemas que se interpusieron en la voluntad: por ejemplo, practica *la aceptación radical*, haz *pros y contras*, o practica *acción opuesta*. Si el consultante dice que sí, pasa a la tercera pregunta.

3. ***“¿En algún momento te vino a la mente la idea de hacer tu tarea?”.*** Si no es así, trabaja en desarrollar formas para que la idea de la tarea se tenga en cuenta. (Haz que el grupo genere muchos aportes). Si la respuesta es sí, pasa a la cuarta pregunta.
4. ***“¿Qué te impidió hacer tu tarea una vez que pensaste en ello?”.*** Si aparece “Lo haré más tarde”, pregunta si la idea regresó en un momento posterior. Si no, como en el caso anterior, trabaja en cómo hacer que aparezca nuevamente. Si es así, analiza lo que pasó entonces. Si apareciera la voluntad (“¡No! ¡No lo voy a hacer!”), trabaja para resolverlo. (Permanece abierto a la posibilidad de que el tema de la voluntad perdure por un tiempo). No uses la voluntad para tratar la voluntad.

Análisis de la motivación para completar la práctica de la tarea

Un comentario frecuente que requiere un análisis cuidadoso es: “Si no lo hice, no debí haber querido hacerlo”. Las interpretaciones motivacionales a menudo se aprenden en terapias anteriores, aun

cuando tienen poco que ver con la realidad. Incluso si el problema es de motivación, debe abordarse la cuestión de qué está interfiriendo con la tarea. Lo más importante que se debe recordar aquí es ofrecer hipótesis no peyorativas y comunicar una actitud sin prejuicios al consultante; este suele ser lo suficientemente crítico. Las hipótesis dignas de exploración incluyen la desesperanza de que las habilidades harán algún bien; que pueda aprenderlas; creencias de que no las necesita y que ya las tiene; y de que debió haberlas aprendido antes, y por lo tanto es inadecuado o estúpido hacerlo ahora.

Es probable que tales creencias conduzcan a reacciones emocionales negativas, de las cuales el consultante huye. Hay que comunicarles que está bien creer en cosas que parecen imposibles y que los entrenadores no se sentirán invalidados si no confían absolutamente en ellos. Aunque cada una de estas creencias puede ser perfectamente razonable (y debe validarse), es posible que aferrarse a ellas no sea útil, y por lo tanto están en orden el alentar al participante, a la modificación cognitiva y el análisis de la solución (consulta el capítulo 5).

Las fallas en la motivación y en la memoria ofrecen oportunidades valiosas para que los coordinadores enseñen los principios de la gestión conductual y el aprendizaje. (Consulta el capítulo 8, en especial la sección XVII). El objetivo a lo largo del tiempo es utilizar estos principios para reemplazar las teorías críticas basadas en la fuerza de voluntad y la enfermedad mental que muchas veces sostienen las personas con desregulación emocional. La falta de práctica es un problema a resolver.

Mejorar el cumplimiento de la práctica de habilidades entre sesiones

He descubierto que las siguientes estrategias son útiles para ayudar a los miembros del grupo a mejorar la frecuencia de la práctica de habilidades entre sesiones.

1. **Dar asignaciones específicas**. Cuando estés asignando tareas, que sean muy específicas. Además, proporciona una hoja de tareas para que los consultantes las escriban y hojas de trabajo para que anoten los resultados de su práctica. Recurre a correos electrónicos, mensajes de texto u otras formas de recordarles a todos las tareas durante la semana.
2. **Proporcionar a los consultantes una selección de hojas de trabajo**. En el libro de fichas, generalmente hay al menos dos hojas para cada tarea. Descubrí que los consultantes tienen gustos y antipatías muy específicos cuando se trata de hojas de trabajo. A algunos les gusta escribir mucho y a otros no. He desarrollado una serie de hojas para casi todas las habilidades, a fin de que los participantes puedan tener un mayor sentido de control sobre lo que realmente practican y escriben.
3. **Reforzar la finalización de la tarea**. Esto se puede hacer dando una recompensa tangible que se ajuste al grupo que estás enseñando. Distribuimos una calcomanía para cada hoja de trabajo que un consultante completa entre sesiones. Si, por alguna razón, alguien no tuvo acceso a la tarea, entonces al completar cualquier hoja de trabajo se le

entregará la misma cantidad de calcomanías. Un resultado secundario de esta estrategia es que elimina casi cualquier buena razón para no practicar las habilidades. Si deseas dar un refuerzo arbitrario, como una calcomanía, debes ser específico y decirles exactamente cuánta práctica se necesita para obtener la recompensa. La entrega de calcomanías o pegatinas ha tenido un efecto notable en el aumento del cumplimiento de la tarea en nuestra clínica y en otras que conocemos. Como se señaló anteriormente, a los consultantes de nuestros grupos les encantan y con frecuencia traen sus favoritas para agregar a nuestro stock. Las ponen en el exterior de sus carpetas de habilidades. Otros grupos reparten dulces o vales que pueden intercambiarse por una gama de recompensas tangibles. Al igual que en los programas para trastornos por abuso de sustancias, es posible que los comerciantes de la comunidad donen regalos.

4. **No dar la recompensa si el consultante no completó la tarea requerida**. Este punto es crítico. Muchos consultantes se pondrán muy afligidos, enojados, tristes o llorosos cuando no reciban una recompensa. Puede parecer mucho más fácil darla de todos modos, pero es un error. Una vez que hagas esto varias veces, se perderá la función de las calcomanías, que dependen de la práctica. Aquellos que hacen su tarea por calcomanías pueden sentirse molestos. Si deseas reforzar otras conductas (por ejemplo, esforzarse mucho), puedes otorgar otras recompensas. Por ejemplo, digo verbalmente que les doy “10.000 estrellas doradas” (y,

a veces, unas extravagantes “12.000 o 13.000”) en intervalos, cada vez que alguien se involucra en la conducta que quiero asegurarme de reforzar. Aunque las estrellas son puramente verbales, los consultantes parecen estar muy dispuestos a trabajar por ellas. Comencé a hacer esto cuando una consultante dijo desafiante en una sesión que había escuchado que yo entregaba estrellas doradas en otros entornos y quería saber por qué nunca las di en el grupo de habilidades.

5. **Comenzar la revisión de la tarea con uno o dos que no la hayan hecho**. Pregunta al inicio de la sesión quién ha hecho la tarea y quién no. Comienza con aquellos que no la hayan realizado y haz las preguntas enumeradas anteriormente. Para el consultante promedio, el análisis de **no hacer** la tarea es un tanto desagradable, a pesar de tus esfuerzos para hacerlo de una manera no adversa. Sin embargo, esta desagradable revisión de la falta de cumplimiento puede ser muy motivadora y no debe omitirse, sin importar cuánto intenten los participantes evitarla. No obstante, a veces puedes finalizar la revisión tan pronto como determines que su negativa a continuar dificultará el proceso. En general, mi política es ir a la siguiente persona o tema cada vez que alguien se niegue a responder. Lo que no omito es pedirle que responda (siempre en un tono de voz que implique que he olvidado que no quieren que se les pregunte). En esencia, pongo las solicitudes de que los omita en un lugar de “olvido”. La excepción aquí es la persona que ha dejado en claro que **no participa** en la

revisión de tareas o en el grupo en general. Con una persona así, yo podría decir: “¿Todavía no estás haciendo la tarea (o no compartiendo la tarea)?”. O: “¿Todavía estás de paro?”. Si no hay respuesta o la respuesta es sí, podría continuar o decir: “Bueno, quiero que sepas que mi esperanza es eterna”.

6. **Saltar a aquellos que han hecho la tarea después de analizar uno o dos que no la han hecho**. Haz esto cuando más de dos de los ocho consultantes no la hayan hecho. Asegúrate de reforzar todas y cada una de las que fueron realizadas. Aquí es crucial escuchar los informes de tareas y hacer que el grupo los escuche. Ofrece los comentarios necesarios e intenta involucrar a otros miembros para hablar sobre eso. Relaciona el uso de habilidades o dificultades de una persona con las de otras cuando sea posible.

Capítulo 5

Aplicación de las estrategias fundamentales de DBT en el entrenamiento en habilidades conductuales

La estrategia general en DBT es el énfasis en la dialéctica en cada etapa del tratamiento. Como se puede ver en la figura 5.1, las estrategias básicas están diseñadas en pares, que representan la aceptación por un lado y el cambio por el otro. Hay cinco categorías de estrategias principales:

1. estrategias *dialécticas* generales;
2. estrategias *centrales* (*resolución de problemas* vs. *validación*);
3. estrategias de *estilo de comunicación* (*irreverente* vs. *recíproco*);
4. estrategias de *manejo de casos* (*consulta con el consultante* vs. *intervención ambiental*); y
5. estrategias *integradoras*.

Las estrategias centrales de *resolución de problemas* y *validación*, junto con las *dialécticas*, forman los componentes esenciales de

DBT. Las estrategias de *comunicación* especifican estilos interpersonales compatibles con la terapia. Las de *manejo de casos* detallan cómo el terapeuta interactúa y responde a la red social en la que el consultante se desenvuelve.

Como puede verse en la figura 5.2, DBT es un tratamiento modular, cuya característica clave es que el profesional a cargo puede mover las estrategias en varios módulos, dentro y fuera del tratamiento, según sea necesario.

Los procedimientos de entrenamiento son parte de las estrategias de cambio de *resolución de problemas*. Aunque no son exhaustivos, los módulos que se muestran en la figura 5.2 representan estrategias de tratamiento que los entrenadores usan rutinariamente y se describen con mayor detalle más adelante en este capítulo. El foco en el entrenamiento apunta a que el consultante aprenda y ponga en acción nuevas formas habilidosas de responder a los problemas de la vida. Aunque la enseñanza se puede dividir en habilidades de cambio y de aceptación (ver figura 5.3), el aprendizaje y su uso representan un cambio por parte del consultante.

Las estrategias *integradoras* describen cómo manejar situaciones problemáticas específicas que pueden surgir durante el entrenamiento, tanto en la relación terapéutica, conductas suicidas, que destruyen la terapia como tratamientos complementarios. Algunas ya se han discutido en los capítulos 3 y 4. Otras se han presentado como habilidades para los consultantes y se analizan con mayor detalle en los capítulos 6–10. Los entrenadores necesitan conocerlas todas para responder con flexibilidad a las nuevas situaciones que surjan. Este capítulo revisa las estrategias y

procedimientos básicos de DBT y aborda algunos de los problemas que pueden surgir específicamente en el entrenamiento, así como las modificaciones que he encontrado útiles, en especial en un contexto grupal.

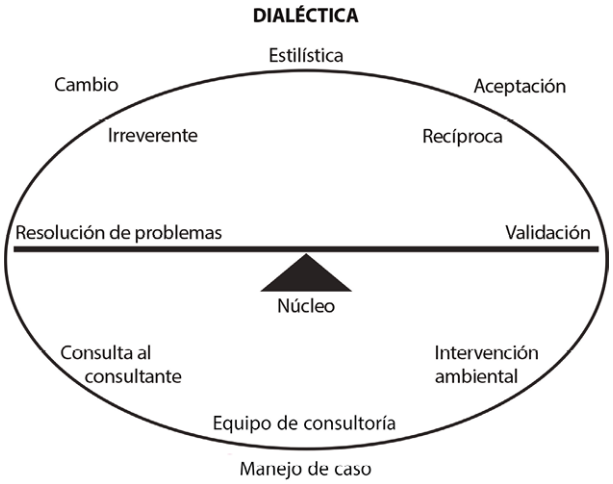


FIGURA 5.1. Treatment strategies in DBT de Linehan, M. M. (1993). Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder. New York: Guilford Press. Copyright 1993 por The Guilford Press. Reimpreso con permiso.

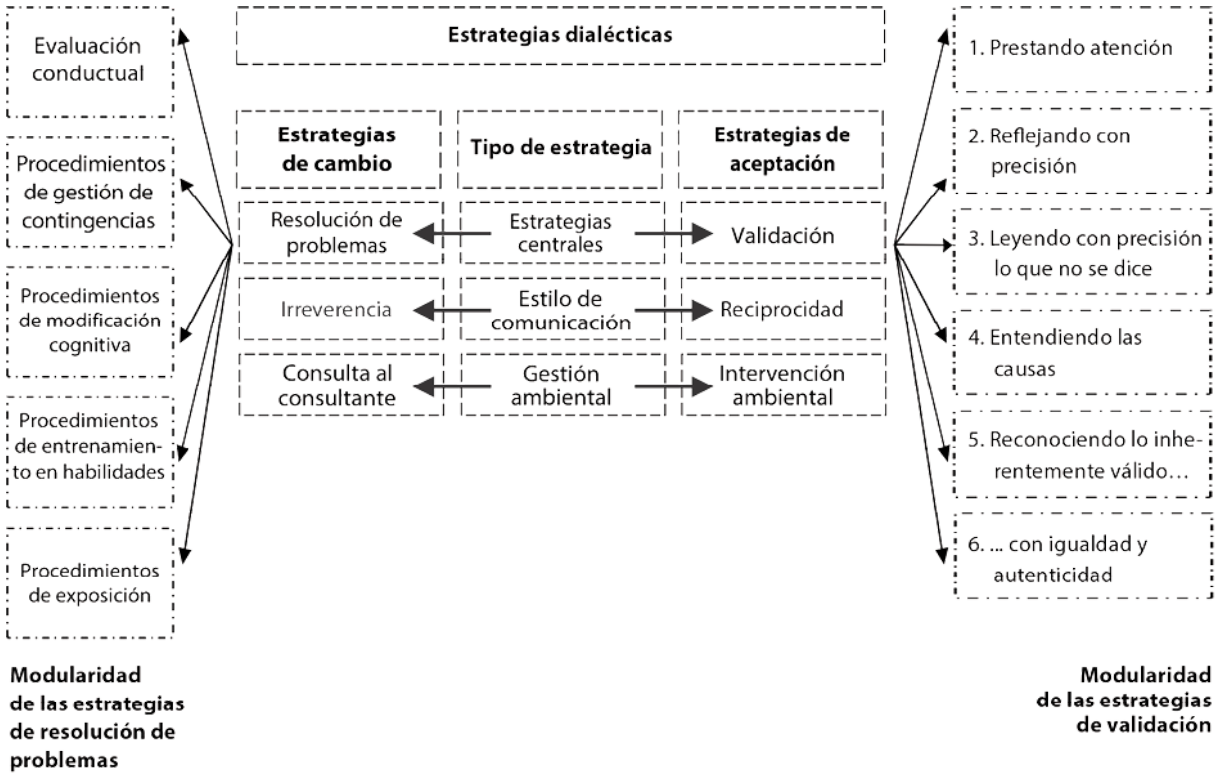


FIGURA 5.2. Ejemplo de modularidad de estrategias y procedimientos.

Estrategias dialécticas: mantener el equilibrio terapéutico

El enfoque dialéctico en DBT ocurre en dos niveles de conducta terapéutica. En el primero, el entrenador debe estar alerta al equilibrio dialéctico que se produce dentro del entorno del tratamiento. En una configuración grupal, cada miembro (incluido el entrenador) se encuentra en un estado constante de tensión dialéctica en muchos niveles y direcciones.

El primer conjunto de tensiones se da entre cada miembro individual y el grupo en su conjunto. Desde esta perspectiva, el grupo tiene una identidad propia, y cada persona puede reaccionar

al grupo como un todo. Así, por ejemplo, un participante puede estar actuando en tensión dialéctica con las normas grupales, sus creencias o actitudes, o su personalidad. Además, en la medida en que la identidad del grupo es la suma de sus partes y más que sus partes, la identidad de cada persona en el grupo está, en algún aspecto, definida por su relación con él. Debido a que estas identidades cambian durante el año de entrenamiento, la identificación de los miembros con el grupo y las dificultades que surgen proporcionan una tensión dialéctica que puede aprovecharse para el progreso terapéutico.

Un segundo conjunto de tensiones son las que surgen entre cada par de individuos dentro del grupo, pueden activarse en cualquier momento cuando dos personas interactúan. Un inconveniente de permitir esto fuera del ámbito público es que las tensiones dialécticas entre ambos con frecuencia no serán evidentes para los entrenadores u otros participantes.

Interactuar con estos dos niveles, por así decirlo, abre un tercer conjunto de tensiones dialécticas entre cada persona y su entorno único, contexto introducido en el tratamiento a través de la memoria a largo plazo.

Los coordinadores deben ser conscientes de las múltiples tensiones que afectan a una sesión en un momento dado. Son responsables de mantener un equilibrio terapéutico y buscar la reconciliación y el crecimiento. Es esencial que recuerden que también son miembros del grupo y, por lo tanto, están igualmente en tensión dialéctica con él, con el otro coordinador y con cada participante.

Es claro que el marco dialéctico que se necesita aquí es el de un sistema dinámico y abierto. Este incluye no solo las influencias presentes, sino también las externas, que se llevan a las sesiones a través de la memoria a largo plazo y los patrones conductuales establecidos. Este marco ayudará a evitar el error de interpretar siempre la conducta de los miembros desde el punto de vista de un sistema cerrado, que asume que todas las respuestas son una reacción directa a los eventos ocurridos dentro de las sesiones. En cambio, es mucho más común que una actividad o situación grupal precipite el recuerdo de eventos que han ocurrido fuera de ellas.

Los consultantes con desregulación emocional suelen ser bastante incapaces de dejar de lado el procesamiento cognitivo de eventos muy estresantes, dejar de rumiar o concentrarse en algo. Por otro lado, también es un error que los entrenadores nunca atribuyan esas conductas a los eventos de la sesión. Es esta tensión dialéctica entre eventos influyentes lo que deben advertir.

El segundo nivel de este enfoque es enseñar y modelar el pensamiento dialéctico como un reemplazo para el pensamiento dicotómico, o “blanco y negro”. Es importante que tanto los entrenadores como los coentrenadores tengan a mano varias técnicas de este tipo.

Estrategias dialécticas específicas

Las estrategias dialécticas se describen en un lenguaje sencillo en las fichas de *efectividad interpersonal* 15 y 16. Aunque los entrenadores usarán todas en un momento u otro, hay algunas que son particularmente útiles. Las más comunes en DBT son las

narraciones y metáforas. Las notas de enseñanza para cada habilidad (capítulos 6–10) proporcionan una serie de ejemplos, pero de ninguna manera son exhaustivos. Por ejemplo, al comienzo del entrenamiento es posible caer en la paradoja de cómo es posible que todos estén haciendo lo mejor que pueden y, al mismo tiempo, todos deban hacerlo mejor. Entrar en la paradoja aquí requiere que los entrenadores se abstengan de proporcionar explicaciones racionales; para lograr la comprensión y avanzar hacia la síntesis de las polaridades, cada persona debe resolver el dilema por sí misma.

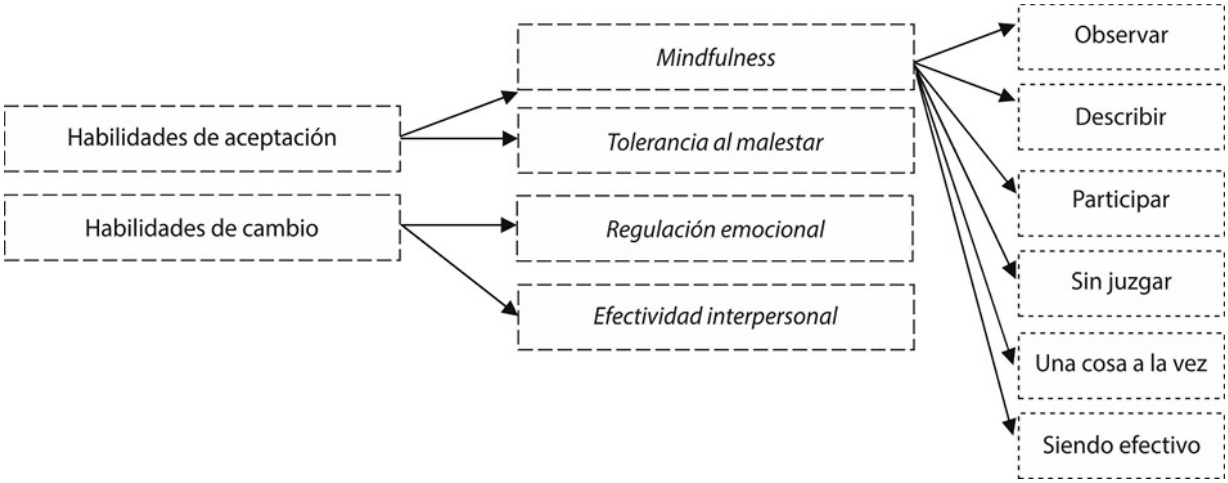


FIGURA 5.3. Ejemplo de modularidad de estrategias y procedimientos.

Otra de las estrategias clave es la del abogado del diablo. El entrenador presenta una declaración proposicional, que es una versión extrema de una de las creencias disfuncionales de un consultante, y luego desempeña el papel de abogado del diablo para contrarrestar los intentos de esa persona de refutar la declaración o regla extrema. Esto ayuda a los participantes a dejar de lado los mitos ineficaces sobre las emociones y sobre el uso de habilidades interpersonales. Casi cualquier desastre o crisis es una

oportunidad para practicar no solo habilidades, sino también la estrategia de “hacer limonada si la vida te da limones” (es decir, encontrar los aspectos positivos en una situación negativa).

Como señalé en el capítulo 2, dirigir un grupo abierto ofrece la oportunidad de permitir un cambio natural, otra estrategia dialéctica. La dialéctica es fundamental en los dos objetivos más importantes del entrenamiento: evaluar el uso de las habilidades y enseñar nuevas.

La evaluación dialéctica implica la apertura a estar equivocado en el análisis y la comprensión de las dificultades de los consultantes con las habilidades. Siempre se hace la pregunta: “¿Qué se está dejando afuera aquí?”. El contexto del grupo ofrece una interesante oportunidad para abordar la *resolución de problemas* a partir de la idea “correcto contra incorrecto”. No importa cuán brillante pueda ser una solución particular, siempre es posible que un miembro del grupo desarrolle otra estrategia igualmente efectiva. Y cada solución tiene su propio conjunto de limitaciones; es decir, siempre hay “otro lado de la historia”. Es extremadamente importante para los coordinadores no participar en una batalla para tratar de demostrar que las habilidades que se enseñan son la única manera correcta de manejar cada situación. Aunque pueden ser muy efectivas para algunos propósitos, no son más “correctas” que otros enfoques. Por lo tanto, la tarea es hacer esta pregunta repetidamente:

“¿Cómo podemos estar todos en lo cierto y cómo podemos probar la efectividad de nuestras estrategias?”.

Tensiones dialécticas típicas

Sentimientos y creencias versus mente sabia

La estrategia de *mente sabia* es la primera habilidad de *mindfulness* que se enseña (consulta el capítulo 7) y luego debe fomentarse a lo largo del entrenamiento. Cuando un consultante hace una declaración que representa un sentimiento o estado emocional (por ejemplo, “Me siento gordo y desagradable”) como si ese estado informara acerca de la realidad empírica (“Soy gordo y desagradable”), a veces es efectivo, simplemente, cuestionarlo: “No estoy interesado en este momento en lo que crees o piensas. Me interesa lo que sabes desde tu *mente sabia*. ¿Qué sabes que es verdad? ¿Qué dice la *mente sabia* que es verdad?”.

La tensión dialéctica está entre lo que cree en la *mente emocional* y lo que cree que es verdadero (*mente racional*); la síntesis es lo que sabe que es verdadero en la *mente sabia*. El empuje hacia la *mente sabia* puede ser fácilmente abusado, en especial cuando el entrenador la confunde con lo que él cree que es. Esto puede ser difícil cuando sobrevalora la sabiduría de sus propios conocimientos u opiniones. No se puede exagerar el valor de la humildad terapéutica. Cuando surgen tales divergencias, la tarea del entrenador es preguntar: “¿Qué se está dejando fuera de mi propia posición?”, mientras se busca simultáneamente una síntesis. En DBT, una de las funciones principales del equipo de consultoría es proporcionar un equilibrio a la arrogancia que puede acompañar la poderosa posición del terapeuta o entrenador.

Disposición abierta versus *terquedad*

La tensión entre *disposición abierta* y *terquedad* es importante en el entrenamiento. La tensión esencial es entre responder a una situación según lo que se requiere en ese preciso contexto (*disposición abierta*) y responder a necesidades propias (*terquedad*). Por lo tanto, la *terquedad* abarca tanto tratar de "arreglar" la situación como sentarse pasivamente, negándose a responder en absoluto.

Pueden surgir muchas formas de esta tensión. Una de ellas se origina en el contexto grupal cuando los entrenadores están interactuando con un miembro o con el grupo en su totalidad, y el miembro o grupo se retrae y se niega a interactuar. La tensión es entre el intento de los entrenadores de influir en el miembro o grupo y dejarse influenciar por el miembro o grupo. La pregunta esencial, postulada un poco más directamente, es esta: ¿hasta dónde deben empujar los entrenadores y hasta dónde debe resistir el participante o el grupo en general?

El uso de los términos *"disposición abierta"* y *"terquedad"* puede ser muy útil en este dilema. Me encontré muchas veces discutiendo quién está siendo terco con un consultante. ¿Soy yo, el consultante, o ambos? Por supuesto, la respuesta gira en torno a lo que se necesita en la situación y es en este punto que la habilidad se vuelve relevante. Sin embargo, también es una cuestión de perspectiva o enfoque dialéctico. Los coordinadores deben tener en cuenta las necesidades de los miembros o del grupo en el momento y a largo plazo (comodidad actual versus ganancia futura) y equilibrar estos objetivos. Si se pierde el equilibrio, los entrenadores están en peligro de ser tercos. Es muy fácil entrar en una lucha de poder con los participantes, en la cual las necesidades de los

entrenadores para progresar, sentirse efectivos o crear una atmósfera más cómoda entran en conflicto con las necesidades de los miembros.

El problema de la *terquedad* versus la *disposición abierta* se hace muy evidente cuando el entrenador hace malabarismos con las necesidades de un miembro en particular y las del grupo en general. Esto ocurre con más frecuencia cuando una persona se niega a interactuar, es hostil o se está comportando de una manera que influye en el estado de ánimo, la comodidad y el progreso de todo el grupo. En mi experiencia, tal amenaza para el bien del grupo puede llevar a la tendencia del entrenador a ser terco.

Generalmente la tensión es entre dos tipos de *terquedad*. Por un lado, el entrenador puede ser terco controlando o atacando activamente al miembro errante o su conducta. Debido a que los participantes no suelen tener habilidades especiales para sobrellevar el efecto negativo, cuando uno crea conflicto, otros pueden retraerse. A medida que el estado de ánimo del grupo se vuelve cada vez más tenso o desesperanzado, el entrenador, naturalmente, quiere revertirlo. Así se produce el intento de controlar a quien inicia el conflicto.

En contraste, el entrenador puede ser igualmente terco al ignorar el conflicto y el estado de ánimo tenso y no prestar atención. En realidad, en este caso la pasividad se enmascara como una conducta. Ignorar la tensión generalmente se manifiesta cuando el entrenador continúa presionando y escalando el conflicto.

La síntesis de la *terquedad* en ambos casos es la *disposición abierta*. No importa cuán aversiva sea la conducta de un consultante, la *terquedad* no puede combatirse con *terquedad*. Por

lo tanto, es fundamental responder a ella con *disposición abierta*. Por ejemplo, me ha resultado útil preguntarle, en voz baja, a un consultante que parece estar terco: “¿Estás siendo terco en este momento?”. Si responde que sí, normalmente le pregunto: “¿Cuánto tiempo crees que vas a permanecer siendo terco?”. Con o sin respuesta, le permito que continúe siendo terco y solo le pido que me avise cuando vuelva a tener una *disposición abierta*. Con los adolescentes que se comportan con *terquedad* he preguntado: “Hmm, ¿estás por casualidad de paro)?”. Si la respuesta es que sí, digo “Ok” y continúo con el resto del grupo.

El bueno versus el malo

En un entorno grupal, mantener a los miembros trabajando juntos en colaboración suele ser una tarea muy dura para los entrenadores. Las variaciones en sus estados de ánimo al llegar a una sesión, así como las reacciones a los eventos que allí surgen, pueden tener un efecto tremendo en la disposición de cualquier persona. No es atípico que un grupo completo no esté de humor para trabajar en una reunión en particular. Cuando esto sucede, los entrenadores deben continuar interactuando e intentar que colaboren nuevamente. Sin embargo, este intento puede ser visto por los participantes como “ser empujados” y el entrenador que hace el trabajo (generalmente el líder del grupo) ser considerado como el “malo”. En este punto, es útil que el coentrenador, esto es el colíder, valide la experiencia de los miembros del grupo. A medida que el líder los empuja, no solo se retraen sino que se vuelven más rígidos en su negativa a interactuar. La validación del colíder puede reducir

el efecto negativo y mejorar la capacidad para trabajar. Sin embargo, cuando esto ocurre, el coentrenador puede ser visto como el “bueno”. Por lo tanto, la tensión dialéctica aumenta entre los entrenadores. Este escenario está estrechamente relacionado con el concepto psicodinámico de *splitting* o clivaje.

El peligro es que los entrenadores se permitan “dividirse”, por así decirlo, actuando como unidades independientes y no como un todo cohesivo. Es más probable que esto suceda si cualquiera de los dos comienza a ver su posición como correcta y la del otro como incorrecta. Los entrenadores se separan y perturban el equilibrio que de otro modo debería haber. Esto no pasará desapercibido, porque los participantes observan de cerca la relación entre ambos.

Muchas veces me refiero al entrenamiento en habilidades grupales como una recreación de las cenas familiares. La mayoría de los miembros han experimentado conflictos no resueltos y batallas en esas situaciones.

El entrenamiento es una oportunidad para experimentar integridad en la resolución de conflictos. La capacidad de los entrenadores para contener la dialéctica en su relación, para mantenerse unidos e íntegros, incluso cuando asumen roles diferentes, es esencial para este aprendizaje. Por supuesto, ser el “bueno” puede ser bastante cómodo y ser el “malo”, bastante incómodo. Por lo tanto, se requiere cierta habilidad y sentimientos personales de seguridad para que el líder asuma el papel de “malo”. (Debo señalar que no siempre es así: a veces, el colíder puede tomar este rol).

Otra tensión dialéctica que puede construirse es la existente entre los entrenadores y los terapeutas individuales. En estos casos los entrenadores pueden ser tanto los “buenos” como los “malos” y los

terapeutas individuales desempeñar el papel correspondiente. En mi experiencia, durante el primer año de un programa de tratamiento integral de DBT estándar, es frecuente que los entrenadores sean los “malos”, aunque en ocasiones los roles cambian. De hecho, este es uno de los grandes beneficios de separar el entrenamiento de la terapia individual: le permite al consultante tener un “malo” y un “bueno” simultáneamente y así tolerar la permanencia en la terapia con mayor facilidad.

La función del “bueno” suele ser mantener al participante en terapia mientras resuelve los conflictos con el “malo”. Muchas personas con desregulación emocional no tienen la experiencia de permanecer en una relación dolorosa el tiempo suficiente para trabajar un problema y luego experimentar el refuerzo de la *resolución de problemas*. Por lo tanto, DBT ofrece un contexto, quizás, único en el que esto se puede hacer. En cierto sentido, los consultantes siempre tienen un consultor “bueno” que los ayuda a lidiar con los conflictos con los otros profesionales. El ingrediente esencial es que quienquiera que sea el “bueno” siempre debe ser capaz de tener en mente las relaciones terapéuticas en su conjunto, en lugar de permitir que se resuelvan sobre la base de “lo correcto contra lo incorrecto” y el “bueno contra el malo”. Mantener estas relaciones como un todo es la habilidad de los entrenadores que eventualmente les permitirá a sus consultantes aprender a hacer lo mismo. A medida que modelan y moldean el equilibrio, los participantes aprenderán a equilibrarse.

Contenido versus proceso

Como se señaló con anterioridad, los problemas del proceso grupal no se tratan de manera sistemática durante el entrenamiento, excepto cuando es negativo y amenaza con destruir el grupo. Para que esto suceda sin problemas, los entrenadores deben orientar a los participantes a diferenciar entre un grupo de entrenamiento y un grupo de terapia de proceso. Aquellos que han estado en este último a veces tienen dificultades con el concepto de aprendizaje de habilidades, en lugar de discutir y trabajar en procesos interpersonales. Cuando surgen conflictos de este tipo o las emociones se vuelven tan desreguladas que es difícil progresar, la tensión que aparece inmediatamente es entre la decisión de continuar con el contenido de enseñanza y la de detenerse y atender el proceso en el grupo. Esta última puede estar plagada de dificultades, en especial cuando los consultantes están muy desregulados. Con frecuencia, algunos pocos minutos de proceso es más de lo que estas personas pueden manejar. El peligro es que un conflicto que comienza en una sesión puede no resolverse, porque se retiran o termina el encuentro. Si el conflicto es serio, los entrenadores pueden necesitar un tiempo para hablar con los participantes individualmente y así ayudarlos a encontrar una solución.

De ser posible, lo mejor es suspender estas discusiones hasta un recreo o mantenerlas después de la sesión, por teléfono entre sesiones (si el conflicto es grave) o antes de la siguiente. Para resaltar que estas discusiones no son una terapia individual, yo las dirijo en algún lugar del pasillo o, si es necesario ir a otro espacio físico para hablar, mantengo la puerta abierta.

Por otro lado, si se atiende solo al contenido sin prestar atención al proceso, eventualmente un grupo puede dividirse. Por ejemplo, cuando los entrenadores no han podido establecer normas para llegar a tiempo al entrenamiento, hacer las tareas, prestar atención en las sesiones y tratar a los demás con respeto. En estos casos, mantener el equilibrio entre contenido y proceso es esencial.

En mi experiencia, a algunos entrenadores les va mejor con el contenido y tienden a ignorar el proceso, mientras que a otros les va bien con el proceso y les resulta sencillo ignorar el contenido. Es raro que un entrenador considere fácil lograr este equilibrio crítico. Quizás la clave es reconocer que las personas con baja *tolerancia al malestar* se esfuerzan por hacer que cada momento sea cómodo. Su incapacidad para poner la incomodidad en un estante y atender una tarea representa un obstáculo formidable para continuar con el contenido, cuando los problemas del proceso están en primer plano. Hemos descubierto que es necesario, una y otra vez, seguir adelante. Generalmente, avanzar requiere que los entrenadores ignoren algunos o incluso la mayoría de los problemas del proceso y respondan como si los consultantes estuvieran colaborando, aunque no lo estén. Es un equilibrio delicado que solo se puede dominar con la experiencia.

Seguir las reglas versus reforzar la asertividad

Como se señaló en el capítulo 3, el entrenamiento tiene varias reglas importantes; algunas son inequívocas e inflexibles. Por otra parte, un objetivo principal en DBT es enseñar habilidades interpersonales, incluida la capacidad de ser asertivos. Si los

entrenadores están haciendo bien su trabajo, surge una tensión a lo largo del tiempo entre mantener las reglas —independientemente de las afirmaciones y solicitudes de los consultantes de hacer lo contrario— y el refuerzo de sus habilidades asertivas crecientes al flexibilizarlas, cuando lo solicitan de manera adecuada. La capacidad de equilibrar “ceder” y “no ceder” es esencial. La actitud de flexibilidad compasiva debe equilibrarse con mantenerse centrado de manera inquebrantable.

Lo que se requiere es un pensamiento claro. Ceder por el simple hecho de ceder es tan rígido como respetar las reglas porque son reglas. Sin embargo, que un miembro solicite de manera adecuada que una regla se doble o rompa no es suficiente para obtener ese resultado. Claramente, las solicitudes apropiadas no siempre reciben una respuesta amable en el mundo real. De hecho, una de las ideas erróneas más comunes de muchas personas a las que trato es que si piden algo de manera correcta, el mundo siempre debería darles lo que necesitan o desean. Aprender a lidiar con el hecho de que esto no siempre sucede es esencial para el crecimiento y es uno de los objetivos del entrenamiento de *tolerancia al malestar* (consulta el capítulo 10).

Por otro lado, al intentar enseñar esta lección fundamental, no deben confundirse y negarse arbitrariamente a hacer excepciones si la situación lo requiere. Una vez más, la noción de *disposición abierta* puede verse como la síntesis y, por lo tanto, como el camino a seguir. Sin embargo esta habilidad requiere claridad. Se relaciona con los objetivos fundamentales de la terapia para un miembro en particular, o para el grupo, y los medios para alcanzarlos.

La tensión que aparece con mayor frecuencia es la que existe entre la comodidad actual y el aprendizaje para lidiar con la incomodidad. Los entrenadores deben abordar estos dos objetivos para llegar a una decisión sobre cuál es la respuesta más efectiva a la conducta asertiva del consultante.

La tarea es mucho más sencilla si pueden ver la asertividad emergente del participante como un progreso y no como una amenaza.

No obstante, la vida se vuelve más difícil cuando los miembros del grupo comienzan a interactuar como compañeros en lugar de como consultantes. La diferencia de poder que tan comúnmente existe en terapia va cambiando en tanto se avanza en el tratamiento. En la medida en que los entrenadores puedan deleitarse con esas habilidades emergentes de los consultantes para sobrepasarlos y superarlos, el progreso de la terapia mejorará y no se verá en peligro. Lo esencial en el contexto de un grupo es respetar el punto de vista de los otros miembros. También es fundamental que los entrenadores reconozcan cuando se enfrentan a un muro de ladrillos y no van a ganar la batalla desde su posición. En tales momentos, estar dispuestos a flexibilizar las reglas y aceptar la solicitud asertiva de un consultante a veces puede cambiar por completo la naturaleza de la relación terapéutica.

Como se señaló, la existencia de dos entrenadores en la realización de tratamientos grupales ofrece nuevas vías para establecer la dialéctica. El estilo de cada uno puede funcionar como un elemento en la oposición dialéctica. Por ejemplo, se puede utilizar una estrategia de “policía bueno–policía malo”, en la que uno se centra en el contenido y otro en el proceso. O un entrenador

puede ayudar a sintetizar una tensión o conflicto del otro con un miembro del grupo. Mientras que uno presenta un lado del todo, el otro presenta el lado contrastante.

Estrategias básicas: *validación* y *resolución de problemas*

Validación

La *validación* —un conjunto de estrategias de aceptación— es esencial para DBT. Como ya se indicó, fue la necesidad de combinarla con la *resolución de problemas* y otras estrategias de cambio lo primero que me llevó a desarrollar una versión nueva de la TCC.

Ambas estrategias deben estar entrelazadas. Al igual que en DBT individual, las estrategias de *validación* se utilizan en cada sesión e implican una actitud sin prejuicios y una búsqueda continua de la validez esencial de las respuestas de cada consultante (y, en un contexto grupal, las del conjunto). En esta última configuración, tanto los entrenadores como el grupo en su totalidad funcionan como el polo opuesto a los contextos de invalidación comúnmente experimentados por personas con desregulación emocional.

La primera tarea en la *validación* durante el entrenamiento es ayudar a los consultantes a *observar* y *describir* con precisión sus propias emociones, pensamientos y patrones conductuales explícitos. Gran parte del entrenamiento de *mindfulness* está dirigido precisamente a esto.

En segundo lugar, los entrenadores comunican empatía a los consultantes, indican que comprenden (aunque no necesariamente estén de acuerdo con) sus creencias y expectativas, y/o hacen observaciones claras de sus patrones de acción conductuales. En otras palabras, observan y describen con precisión la conducta de los miembros.

Tercero y principal, comunican que las respuestas emocionales, las creencias/expectativas y las conductas explícitas de los consultantes son comprensibles y tienen sentido en el contexto de sus vidas y el momento presente. Es central validar las conductas normativas y aquellas que se ajustan a los hechos y situaciones de los participantes: buscar la pepita de oro en la taza de arena; la validez dentro de lo que —de otra manera— podría ser una respuesta muy disfuncional. Esto es lo contrario del enfoque del contexto de invalidación. Los componentes de la *validación* se describen en la figura 5.2 y se explican más adelante y en detalle en las fichas de *efectividad interpersonal* 17 y 18.

Tanto en el entrenamiento en habilidades grupales como en las sesiones individuales se necesita *alentar* y estimular casi de modo constante. En este punto, el mayor problema probablemente será mantener la energía necesaria para apoyar, estimular y animar el movimiento lento de los consultantes hacia la adopción de nuevas y más hábiles conductas. Las tensiones entre “no puedo; no lo haré” y “tú puedes; tú debes” pueden agotar incluso al entrenador más enérgico. Cada entrenador debe confiar en el otro para proporcionar energía fresca cuando está perdiendo fuerza o necesita ser rescatado de un diálogo poco efectivo.

Asimismo, obtener y reforzar la *validación* de los consultantes entre sí es sustancial en este entrenamiento *Validar a otros* es una de las habilidades que se enseñan en el módulo de *efectividad interpersonal*. Las personas con alta desregulación emocional son excepcionales en su capacidad de empatizar y validarse mutuamente. También son capaces de respuestas altamente críticas. (En algunos grupos, esto puede convertirse en un problema particular si el cierre de la sesión incluye observaciones individuales). Puede resultarles muy difícil entender y validar patrones emocionales que no han experimentado, patrones de pensamiento con los que no están familiarizados y conductas que no han exhibido. Sin embargo, mi experiencia es que los miembros del grupo hacen grandes esfuerzos para validarse unos a otros y esto genera una dificultad para extraer observaciones críticas que podrían proporcionar una retroalimentación valiosa. La paz a toda costa, un objetivo típico en algunos entornos de invalidación, no debería ser la norma aquí. Otros consultantes crecieron con la norma de “no hay paz a cualquier costo”. Una vez más, emerge una dialéctica.

En estas sesiones, la *validación* significa que los entrenadores siempre deben señalar la verdad inherente a los comentarios de los miembros y las experiencias grupales, incluso al mismo tiempo que demuestran el punto de vista contradictorio. El conflicto dentro del grupo o entre un miembro y un entrenador se resuelve validando ambas partes y llegando a una resolución que encuentre la síntesis de los dos puntos de vista, en lugar de invalidar uno u otro.

Una guía para la *validación*

La esencia de la *validación* es la siguiente: los entrenadores aceptan activamente a los consultantes y les comunican que sus respuestas tienen sentido y son comprensibles dentro del contexto o la situación de su vida actual. Esas respuestas se toman en serio y no se descartan ni se trivializan. Estas estrategias requieren que los entrenadores busquen, reconozcan y reflejen a los participantes y/o al grupo la validez inherente a sus respuestas a los eventos. Con los niños revoltosos, los padres tienen que "atraparlos mientras están bien" para reforzar su conducta; de manera similar, los entrenadores tienen que descubrir la validez dentro de las respuestas, a veces amplificándola y luego reforzándola.

Aquí hay dos cosas importantes a tener en cuenta. En primer lugar, la *validación* significa el reconocimiento de lo que es válido. No significa "hacer" válido. Tampoco validar lo que no es válido. Los entrenadores observan, experimentan y afirman, pero no crean validez.

En segundo lugar, "válido" y "científico" no son sinónimos. La ciencia puede ser una forma de determinar qué es válido, lógico en principio, y/o está respaldado por una autoridad generalmente aceptada. Sin embargo, una experiencia auténtica también es una base para reclamar validez, al menos cuando es similar a las experiencias de otros o cuando está de acuerdo con otros eventos más visibles.

La *validación* se puede considerar en cualquiera de los siguientes seis niveles. Cada uno es más completo que el anterior y depende de los niveles precedentes. En conjunto, son definitorios de DBT y se requieren en cada interacción con el consultante. Los he descrito con más detalle en una publicación de 1997 (1).

- **En el nivel 1 de *validación*, los entrenadores escuchan y observan lo que los consultantes dicen, sienten y hacen.** También realizan activos esfuerzos para comprenderlo. La esencia de este paso es que tanto el líder como el colíder permanecen atentos e interesados en los participantes, prestando atención a lo que dicen y hacen en el momento presente. Notan los matices de la respuesta en la interacción. La *validación* en este nivel comunica que el consultante *per se*, así como su presencia, sus palabras y sus respuestas en la sesión, tienen "suficiente fuerza para atraer atención seria y, generalmente, aceptación" (2). Aunque ambos entrenadores están a cargo del nivel 1, prestar atención a los matices de las respuestas en todo el grupo es una responsabilidad especial del colíder, como se señala en el capítulo 2.

- **En el nivel 2, los entrenadores reflejan con precisión a los consultantes, sus sentimientos, pensamientos, suposiciones y conductas***.* Transmiten comprensión al escuchar lo que dicen y al ver lo que hacen y cómo responden. La *validación* en este nivel aprueban, autentica o autoriza a cada persona a ser quien realmente es. Los entrenadores verifican para asegurarse de que sus reflexiones sean precisas y están dispuestos a dejar de lado su comprensión o interpretación previa a favor de una nueva.

- **En el nivel 3, los entrenadores articulan lo no verbalizado.** Comunican la comprensión de la experiencia de los consultantes y la respuesta a eventos que no han sido expresados directamente por ellos. “Leen mentalmente” las razones de sus conductas y descubren cómo se sienten y lo que están deseando, pensando o haciendo, solo con saber lo que les ha ocurrido. Pueden establecer el vínculo entre conductas y eventos disparadores sin que se les proporcione ninguna información sobre las conductas en sí mismas; también pueden expresar emociones y significados que no han sido manifestados. La *validación* de este nivel es más importante en la revisión de la tarea y en la respuesta a las dificultades para aprender, aceptar o practicar nuevas habilidades.

- **En el nivel 4, la conducta se valida en términos de sus causas.** La *validación* aquí se basa en la noción de que toda la conducta es causada por eventos que ocurren en el tiempo; por lo tanto, en principio, es comprensible. Los entrenadores validan la conducta (no debe confundirse con la “aprobación” o la “excusa”) al mostrar que es causada por eventos pasados. Aunque la información puede no estar disponible para determinar todas las causas relevantes, los sentimientos, pensamientos y acciones de los consultantes tienen perfecto sentido en el contexto de las experiencias actuales, la fisiología y sus vidas hasta la fecha. Como mínimo, lo que “es” siempre se puede justificar en términos de causas suficientes. Es decir, lo que

es “debería ser”, en el sentido de que sucedió todo lo que era necesario para que el hecho ocurriera.

- **En el nivel 5, los entrenadores validan en términos del contexto actual o el funcionamiento normativo.** Comunican que la conducta es justificable, razonable, bien fundamentada, significativa y/o efectiva en términos de eventos actuales, funcionamiento biológico normativo y/u objetivos de vida fundamentales de los consultantes. Buscan y reflejan la sabiduría o validez de las respuestas y comunican que son comprensibles. Encuentran los hechos relevantes en el entorno presente que causan las conductas. Su disfunción no ciega a los entrenadores en aquellos aspectos de los patrones de respuesta que pueden ser apropiados para el contexto. Por lo tanto, los entrenadores buscan la razonabilidad inherente en las respuestas de los participantes (y también si es necesario comentan la disfunción inherente a varios aspectos de tales respuestas).

- **El nivel 6 requiere una autenticidad radical por parte de los entrenadores.** La tarea es reconocer a cada persona como es, ver y responder a sus fortalezas y capacidades, mientras se mantiene una comprensión empática firme de sus dificultades e incapacidades reales. Los entrenadores creen en cada consultante y en su capacidad para cambiar y avanzar hacia los objetivos fundamentales de la vida, tal como creen en un amigo o un familiar. Responden a él como una persona de igual estatus, con el mismo respeto.

En el nivel más alto, es la *validación* de la persona “tal como es”. Los entrenadores ven más que el rol, más que un “consultante” o un “trastorno”. Es lo opuesto a tratarlo de manera condescendiente o como demasiado frágil. Se trata de responder a la persona considerándola capaz de una conducta efectiva y razonable en lugar de asumir que es inválida. Mientras que los niveles 1 a 5 representan pasos secuenciales en la *validación* de un tipo, el 6 representa un cambio tanto en el nivel como en el tipo.

Aquí deben mencionarse también otras dos formas de *validación*:

- Las estrategias de ***alentar*** constituyen una forma adicional de *validación* y son las más importantes para combatir la pasividad activa y las tendencias hacia la desesperanza en muchos consultantes con grave desregulación emocional. Al *alentar*, los entrenadores les comunican la creencia de que están haciendo todo lo posible y validan su capacidad para superar las dificultades (un tipo de validación que, si no se maneja con cuidado, puede invalidar las percepciones de los consultantes sobre su impotencia). Además, los entrenadores expresan su fe en la relación de la terapia, ofrecen tranquilidad y resaltan cualquier evidencia de mejora. Dentro de DBT, esto se utiliza en cada interacción terapéutica. Aunque deberían reducirse a medida que los consultantes aprenden a confiar y validarse a sí mismos, estas estrategias siguen siendo siempre un ingrediente esencial de una alianza terapéutica sólida.

- La ***validación funcional*** es no verbal —o de conducta— y puede ser más efectiva que la verbal. Por ejemplo, si un entrenador deja caer un bloque de 20 kilogramos sobre el pie del consultante, se consideraría una invalidación si la respuesta del entrenador fuera no hacer nada, excepto decir: "¡Uy, puedo ver que eso realmente duele! Debes sentir mucho dolor". La *validación funcional* implicaría que retirara el bloque del pie del consultante.

Resolución de problemas

En el capítulo 4 se analizaron varias estrategias básicas de *resolución de problemas* (análisis conductual, estrategias didácticas, análisis de soluciones y estrategias de orientación/compromiso). En esta sección, reviso varios procedimientos adicionales, como se describe en la figura 5.2: gestión de contingencias, procedimientos basados en la exposición y reestructuración cognitiva. Todos tienen como objetivo el cambio y son componentes básicos de los principales enfoques de TCC.

Es importante que no solo los terapeutas sean expertos en el uso de estos procedimientos, sino también que los consultantes los conozcan; los elementos de cada uno se han traducido en habilidades DBT. Los procedimientos de manejo de contingencias se enseñan en el módulo de *efectividad interpersonal* (capítulo 8, sección XVII; consulta también las fichas de *efectividad interpersonal* 20–22). La habilidad de *acción opuesta* (fichas de *regulación emocional* 9–11) se basa en los procedimientos de exposición, reconocidos como tratamientos efectivos para la

ansiedad y las fobias. En DBT, estos principios se han ampliado para aplicarse a todas las emociones problemáticas. *Verificar los hechos* (fichas de *regulación emocional* 8–8a) es una traducción de la reestructuración cognitiva en una habilidad.

Procedimientos de gestión de contingencias

Cada respuesta dentro de una interacción interpersonal es potencialmente un refuerzo, un castigo, o una retención o eliminación de refuerzo. La “gestión de contingencias” es la provisión de consecuencias para conductas específicas, destinadas a aumentar o mantener las conductas que se desean y disminuir las que no. Aunque se prefieren las consecuencias naturales, a menudo no ocurren con la frecuencia suficiente para ser efectivas en el cambio de los patrones conductuales del consultante. Por lo tanto, la gestión de contingencias requiere que los entrenadores organicen su conducta de manera estratégica, de modo que se refuercen las conductas del consultante que representan el progreso, mientras que se extingan o castiguen las poco hábiles o inadaptadas.Cuando se introducen las reglas de entrenamiento en la primera sesión de orientación, se discuten las principales contingencias terapéuticas. Sin embargo, solo dos de las reglas implican contingencias claras: si los consultantes faltan cuatro semanas consecutivas al entrenamiento o no se reúnen con el terapeuta individual —si están en DBT estándar— durante cuatro sesiones programadas consecutivas (o según lo exijan las habilidades específicas del programa si están en un tratamiento sin DBT), el resultado será la terminación de la terapia.

No hay contingencias claramente establecidas para la violación de las otras reglas. En mi experiencia, nunca es una buena idea decir que si eso ocurre se dará por terminado el entrenamiento. Sin embargo, hay consecuencias contingentes. Las principales son la desaprobación del entrenador y/o de los miembros y una mayor distancia interpersonal.

La idea básica en la gestión de contingencias es que la conducta funcional adaptativa de un consultante se refuerza, mientras que la conducta negativa inadaptada produce consecuencias aversivas o no tiene consecuencias perceptibles que podrían reforzarla. Por definición, un “reforzador”, es cualquier consecuencia conductual que aumenta la probabilidad de que la conducta vuelva a ocurrir. La “extinción” reduce la probabilidad de que suceda al eliminar los refuerzos conductuales. “Castigo” es cualquier consecuencia conductual que disminuye la probabilidad de que se reitere.

APLICAR CONTINGENCIAS DE REFUERZO

Como ya se señaló, cualquier consecuencia que aumente la probabilidad de una conducta es un reforzador. No se debe asumir que toda respuesta particular a la conducta es un reforzador positivo sin verificarlo. Por ejemplo, en nuestra clínica no solo usamos calcomanías como reforzadores para hacer las tareas y para llegar a tiempo al entrenamiento; también dejamos que los participantes nos digan cuáles quieren y prestamos mucha atención a si su uso está funcionando para aumentar y mantener las conductas específicas. Por ejemplo, pedir pizza para todo el grupo no funcionó en nuestro programa de dependencia de sustancias. Como mencioné en el capítulo 4, cuando una consultante dijo que no creía que fuera justo

que entregara “12.000 estrellas doradas” a personas fuera del grupo, inmediatamente comencé a dar “10.000–13.000 estrellas doradas” para cualquier conducta hábil que pareciera ser particularmente difícil. Debido a que las estrellas eran completamente imaginarias, no se me había ocurrido que funcionarían con los participantes en habilidades. Sin embargo, hicieron las tareas.

El elogio del uso de habilidades puede o no reforzar las conductas hábiles. Por ejemplo, los elogios pueden ser aversivos en lugar de provechosos si, en la historia de una persona, hubo muchas situaciones en las que el reconocimiento de habilidades y fuerza fueron seguidos del retiro de ayuda o un aumento significativo de las expectativas.

Sin embargo, no es una buena idea dejar de elogiar las conductas hábiles por dos razones. Primero, un consultante puede interpretar la ausencia de elogios como que nunca puede hacer nada bien; en otras palabras, como una crítica implícita.

En segundo lugar, los elogios en la mayoría de los entornos se consideran un refuerzo y es importante que así sea.

Entonces, ¿cuál es la síntesis? La mejor estrategia es no exagerar con alabanzas excesivas, sino dar retroalimentación clara: comentar que una conducta es hábil —en el caso de que lo sea—, que constituye un progreso —en el caso de que lo haga— y, cuando sea necesario, seguir inmediatamente con el reconocimiento de que esto no significa que el consultante pueda resolver todos sus problemas o que no los tenga más.

De esta manera, los elogios se liberan de la expectativa de que ser competente resultará en la pérdida de cualquier ayuda adicional.

Se debe equilibrar el elogio del uso efectivo de las habilidades con el elogio del esfuerzo, incluso cuando no es efectivo. Este último es particularmente sustancial cuando se están formando nuevas conductas.

REFORZADORES NATURALES

En la medida de lo posible, los entrenadores deben tratar de proporcionar “reforzadores naturales” para la conducta adaptativa de los consultantes, es decir, consecuencias que pueden esperar en su vida cotidiana. Por lo tanto, si se les enseñan habilidades para ser asertivos y nunca se recompensan las conductas de ese tipo dándoles lo que piden, entonces no es razonable esperar que esas conductas continúen.

De manera similar, si los intentos de los consultantes de regular la ansiedad intensa cuando se les pide que hablen en sesiones se encuentran con que los entrenadores los hacen hablar aún más, no es esperable que sigan regulando su ansiedad.

Si mejoran su tolerancia a los eventos aversivos durante las sesiones y esto es seguido por instructores que permiten que estas se vuelvan más adversas, no es razonable esperar una mayor tolerancia al malestar.

El punto es que a medida que los participantes comienzan a aplicar las habilidades que se enseñan, los entrenadores deben procurar responder de una manera que refuerce la mejora. Si bien los principios de moldeado requieren que eventualmente “suban la apuesta”, por así decirlo, al requerir una conducta aún más hábil, estos aumentos en las demandas deben mantenerse graduales. De lo contrario, los consultantes siempre sentirán que no pueden hacer

lo suficiente para complacer a los entrenadores o satisfacer sus necesidades. También puede ser útil mezclar refuerzos naturales con elogios.

MOLDEADO

En moldeado *(shaping)*, se refuerza el acercamiento gradual a la conducta deseada. Se requiere de un entrenador para dividirla en pequeños pasos y reforzarlos secuencialmente. Tiene que ver con las conductas que el entrenador espera de los consultantes y está dispuesto a reforzar. Tratar de extraer una conducta adaptativa sin reforzar los pequeños pasos en el camino, por lo general no funciona.

Sin moldeado, tanto los entrenadores como los consultantes se frustrarían y se sentirían tan afligidos que no sería posible continuar.

Inevitablemente, las personas con desregulación emocional generalizada y severa no tienen habilidades de automoldeado. Las expectativas irrazonables de perfección inmediata (por parte de los consultantes, los miembros de su familia o sus terapeutas) pueden interferir con su capacidad para aprender gradualmente las habilidades. No solo deben discutirse abiertamente y explicarse, sino que las expectativas de los entrenadores respecto a los consultantes también deben seguir los principios de moldeado. Sin embargo, lo que a veces olvidan los coordinadores es que estos mismos principios se aplican a todo el grupo. En mi experiencia, una de las mayores dificultades para llevar a cabo el entrenamiento DBT es que las expectativas a veces son mucho más altas de lo que el grupo puede ofrecer.

EXTINCIÓN Y CASTIGO

Tan importante como el refuerzo es la retención del refuerzo para conductas que se quieren extinguir. En teoría esto puede parecer obvio, pero en la práctica a veces se hace difícil. Las conductas problemáticas de personas emocionalmente desreguladas suelen ser bastante efectivas para obtener resultados reforzadores o para detener sentimientos dolorosos. De hecho, esas mismas conductas —que deberían ser extinguidas— a menudo han sido intermitentemente reforzadas por profesionales de la salud mental, miembros de la familia y amigos. La gestión de contingencias en ocasiones requiere el uso de consecuencias aversivas similares a "establecer límites" (castigo) en otras modalidades de tratamiento, así como el retiro sistemático y sostenido de los refuerzos habituales (extinción).

Tres pautas son importantes en el uso de consecuencias aversivas:

- El castigo debe "ajustarse al delito" y debe existir alguna forma de que el consultante lo complete. Por ejemplo, un *análisis de los enlaces perdidos* detallado, cuando no se realizan las tareas de práctica de habilidades, es desagradable para la mayoría de los participantes. Sin embargo, una vez que este se completó, se debe volver a hablar con naturalidad y dar por cerrado el tema.
- Es crucial que los entrenadores utilicen el castigo con gran cuidado, en dosis bajas, brevemente, y que se restaure una atmósfera interpersonal positiva. Si un miembro del grupo

está golpeando la mesa, pero se detiene cuando se da una orden firme, debe seguir una cálida interacción con él.

- El castigo debe ser lo suficientemente fuerte para que funcione. Aunque el peor castigo es dar por terminado el entrenamiento, una estrategia alternativa para la conducta antigregaria que amenaza con destruir al grupo es poner a los participantes en “vacaciones del entrenamiento”. Este enfoque se considera cuando una situación es tan grave que impide continuar, cuando el entrenamiento y todas las demás contingencias e intervenciones han fallado. Los ejemplos de tales casos podrían incluir la destrucción de propiedades durante las sesiones grupales, el robo de insumos importantes de la clínica y el rechazo a devolverlos, la venta de medicamentos a la entrada de la clínica o consultorio, el posteo de información confidencial del grupo en *Facebook*, la compra de armas para otros miembros del grupo para suicidarse o amenazar a un entrenador frente a sus hijos. No incluye todas las conductas disfuncionales irritantes de muchas personas con desregulación emocional. Aprender a tolerar la irritación es uno de los objetivos importantes del entrenamiento. Puede ser igualmente relevante que los entrenadores lo aprendan. Al utilizar la estrategia de las vacaciones de terapia, los entrenadores identifican claramente qué nuevas conductas específicas se requieren, cuáles deben cambiarse y qué condiciones deben cumplirse para que el consultante regrese. Mantienen contacto intermitente por teléfono o correo

electrónico y proporcionan una derivación a otro profesional mientras está de vacaciones (en términos coloquiales, los entrenadores expulsan al participante y luego anhelan que regrese).

En general, los procedimientos aversivos deben usarse cuando un consultante está evitando actividades difíciles, como asistir a sesiones, hacer tareas, practicar en los encuentros o participar en la resolución activa de problemas. En estos casos, es esencial intervenir de inmediato y presionarlos, en lugar de ignorarlos y permitir que continúe la evitación. En otras palabras, la respuesta de evitación debe ser eliminada como un cortocircuito. La idea es hacer que las consecuencias inmediatas de evitar sean más aversivas que las de no evitar. Por ejemplo, cuando pierden una sesión, nuestra política es llamarlos rápidamente (usando un número de teléfono privado si es necesario) y alentarlos a que vayan. Durante tales llamadas, los entrenadores usan diversas estrategias (por ejemplo, las habilidades *DEAR MAN, AVES*, incluyendo el *disco rayado*, *ser gentil* y la *negociación*) que se enseñan en el módulo de *efectividad interpersonal*. (Por lo general, tengo una guía de transportes públicos a mano cuando llamo). Se hace una excepción a esta política cuando la llamada refuerza la ausencia, como se explica más adelante.

Otro patrón común en un contexto grupal es que un miembro que no hizo ninguna práctica de tarea trate de evitar discutirlo en la sesión. Si los coordinadores omiten a ese miembro y pasan a la siguiente persona, entonces la evitación ha funcionado. La mejor estrategia, discutida en detalle en el capítulo 4, es analizar el no hacer la tarea de manera inmediata, sin prejuicios y de manera

cálida. Si después de empujarlo un poco aún se niega, el entrenador podría analizar el por qué no quiere hablar o, si esto es demasiado desagradable, se puede discutir en privado durante un recreo. El punto es que la evitación no debe ser recompensada.

Las conductas desadaptativas positivas (por ejemplo, los intentos de obtener atención, los sollozos, las conductas hostiles, los intentos de discutir crisis de vida semanales) deben ponerse en un programa de extinción. El entrenador ignora las conductas inadaptadas del consultante y continúa interactuando con él como si no estuviera ejerciendo tales conductas. O —si no es posible ignorarlas— realiza un breve comentario que le sugiera que debe hacer frente al uso de algunas de las habilidades que se enseñan en el módulo actual (o anterior).

Por lo tanto, a un miembro que comienza a llorar es posible alentarlo a practicar *tolerancia al malestar* o las habilidades de *mindfulness*. A alguien que sale de la habitación, se le puede sugerir con tranquilidad el uso de habilidades de *regulación emocional*; una vez calmado, puede volver a la sesión.

Los entrenadores no deben seguir a los participantes de forma rutinaria cuando abandonan las sesiones de modo precipitado (con pocas excepciones, por ejemplo: si se tienen razones claras para creer que se está yendo para suicidarse, o si se trata de un participante nuevo que está notablemente abrumado).

Aunque el hecho de seguirlo no reforzará que ese consultante abandone la sesión, podría servir como un refuerzo indirecto para que otros sí lo hagan.

Sin embargo, que un consultante se retire del entrenamiento no debe reforzarse, y se deben encontrar las maneras para ello.

De este modo, si el consultante está en terapia individual, el entrenador debe alertar al terapeuta para que pueda tratarla, como un ejemplo de conducta que interfiere con la terapia. El abandono precipitado también puede discutirse en la siguiente sesión. Si el consultante no está en terapia individual, uno de los entrenadores debe analizar el problema con él antes, después o durante un recreo en una sesión posterior.

Es fundamental calmar a los consultantes cuya conducta está en un programa de extinción y a aquellos que están recibiendo consecuencias aversivas. En mi experiencia, esa capacidad de poner la conducta en un programa de extinción y al mismo tiempo calmar a la persona es una de las tareas más difíciles de aprender para los nuevos entrenadores.

En cada caso, lo que se castiga es la conducta, no a la persona. Los entrenadores deben desarrollar la capacidad de ignorar muchas conductas disfuncionales y ofrecer a un comentario tranquilizador después de que estas se detengan. O, incluso mientras continúan, calmarlos y al mismo tiempo insistirles en que practiquen sus habilidades de todos modos.

Frente a un miembro que llora por la ruptura de una relación, el entrenador podría decir algo al respecto: “Sé que esto es realmente difícil para ti, pero haz todo lo posible por distraerte de tus problemas. Aplica *mindfulness* a tus tareas y cuéntame sobre tus esfuerzos por practicar las habilidades esta semana”. Después de escuchar a algunos otros, podría volver a este participante y preguntar de manera breve pero cálida: “¿Cómo te va con tu intento de tener conciencia plena del grupo? Sigue intentándolo”.

OBSERVAR LOS LÍMITES

Observar los límites constituye un caso especial de gestión de contingencias que involucra la aplicación de estrategias de *resolución de problemas* a conductas de consultantes que amenazan o cruzan los límites personales de un entrenador, interfiriendo con su capacidad o disposición para llevar a cabo la terapia.

Los entrenadores deben asumir la responsabilidad de controlar sus propios límites y de comunicarlos claramente a los participantes. Aquellos que no lo hacen, eventualmente se agotan, terminan la terapia o dañan a sus consultantes.

DBT favorece los límites naturales por sobre los arbitrarios. Por lo tanto, los límites varían entre los terapeutas, a lo largo del tiempo y en diversas circunstancias y deben presentarse considerando el bien de los entrenadores, no el de los consultantes.

Estos argumentan que lo mejor para ellos puede no ser bueno para sus entrenadores. Por ejemplo, personalmente me distraigo con facilidad al enseñar nuevas habilidades. He interrumpido muchas sesiones para pedir a varios miembros que dejen de hacer chillar una silla, tirar palomitas de maíz o hablar con sus compañeros. En una oportunidad, una participante dijo: “¡Marsha, te distraes con tanta facilidad!”, respondí: “Sí, así soy, así que basta, por favor”. Cuando los consultantes llegan tarde repetidamente, puedo señalar cuán desmoralizada me hace sentir que aún no hayan podido descubrir cómo hacer para llegar a horario. Un consultante dijo: “Marsha, siempre estás desmoralizada”, y le respondí: “Dejaría de desmoralizarme si llegaras a tiempo”.

Un límite sustancial en DBT estándar es que el entrenador atiende las llamadas cuando un miembro del grupo quiere averiguar cuál fue

la tarea o avisar que no asistirá o llegará tarde, pero no las de *coaching* telefónico. Es el terapeuta individual quien las toma. Sin embargo, en nuestros grupos de habilidades multifamiliares, el entrenador recibe las llamadas de *coaching* de un padre (y el terapeuta, las del adolescente).

Como se indicó anteriormente, los límites varían entre los profesionales, a lo largo del tiempo y según las circunstancias, y con frecuencia el equipo DBT puede tener que ayudar a los entrenadores a ampliarlos.

Procedimientos basados en la exposición

Las estrategias de exposición formales (por ejemplo, exposición prolongada para TEPT) no se usan en el entrenamiento. No obstante, las habilidades pueden ser combinadas con los protocolos de exposición y varios de sus principios están integrados en ellas. Por ejemplo, como resaltamos antes, la *acción opuesta* es una variación de los tratamientos de exposición. Otras que generan la exposición son: *mindfulness de la emoción actual,* la *observación de sensaciones, participar*; la habilidad de *tolerancia al malestar* de *relajación muscular progresiva*, los *ejercicios de escaneo corporal, mejorar el momento* (que es *acción opuesta* para muchos), la *aceptación radical* y *mindfulness de los pensamientos actuales*; y las habilidades de *regulación emocional* de *higiene del sueño* y *mindfulness de las emociones actuales*. En estos casos, las habilidades pueden ayudar a los consultantes a lidiar con los impulsos de usar medios disfuncionales para terminar con el dolor

emocional y regular y reducir la ira, la vergüenza o la humillación que experimentan a menudo las víctimas de traumas.

Sin embargo, los procedimientos basados en la exposición menos estructurada o informal se utilizan constantemente en el entrenamiento:

- La exposición a la clave que precede a una conducta problema no debe ser reforzada. Por ejemplo, si un consultante teme admitir que si no hace las tareas de las habilidades será rechazado y comienza a llegar tarde, después de la revisión de las mismas, los entrenadores no deben reforzar la vergüenza usando un tono de voz crítico o comunicar rechazo.
- La evitación por parte de los consultantes de temas, procedimientos y discusiones de procesos debe bloquearse (cuando el foco es el proceso).
- Los consultantes deben ser instruidos una y otra vez sobre el valor de la exposición. Después de varios meses en entrenamiento bien administrado, deben poder dar una buena razón de por qué y cuándo la evitación empeora las cosas y cuando la exposición las mejora. Por lo tanto, cuando emplean la exposición en tareas difíciles o situaciones temidas durante la práctica de la tarea, los entrenadores deben tomar nota y reforzarla.

Procedimientos de modificación cognitiva

REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA

Hay una serie de ejercicios estructurados a lo largo del programa de entrenamiento para ayudar a los participantes a *verificar los hechos* de una situación (consulta el capítulo 9, sección VIII y la ficha 8 de *regulación emocional*) y modificar los supuestos y creencias disfuncionales. Las habilidades de *mindfulness* para describir y no juzgar se enfocan intensamente en enseñarles cómo describir lo que se observa y cómo diferenciar entre observar un evento en el contexto, un pensamiento y una emoción sobre el evento (consulta el capítulo 7, secciones V y VII, y las fichas 4 y 5 de *mindfulness* para estas habilidades). Sin embargo, la reestructuración cognitiva formal juega un papel mucho más pequeño en DBT que en otras formas de TCC.

CLARIFICACIÓN DE LAS CONTINGENCIAS

La clarificación de contingencias ayuda a los consultantes a aclarar estas relaciones “si–entonces” en sus vidas y en el aprendizaje de habilidades. Busca establecer las contingencias que operan en la vida de un consultante en particular y los *pros y contras* de un conjunto de conductas frente a otro. Se puede distinguir de las estrategias didácticas, que hacen hincapié en las reglas generales de contingencia que se aplican a todas o la mayoría de las personas.

Todos deben tener acceso a las ventajas y desventajas a la hora de decidir qué hacer en una situación. Por eso que hay un énfasis en discutir los *pros y contras,* al comienzo de un módulo, aprender y practicar cada nueva habilidad y analizar qué sucede cuando las conductas disfuncionales se reemplazan con nuevas habilidades.

La idea aquí es ayudarlos a aprender a *observar* mejor las relaciones contingentes que ocurren en su vida cotidiana. Las personas con desregulación emocional con frecuencia tienen grandes dificultades para hacerlo. Cuando se trata de *observar* los efectos del uso de nuevas habilidades conductuales, pueden pasar por alto los beneficios. Una de las tareas de los entrenadores es demostrarles que las contingencias que antes favorecían conductas disfuncionales no están operando.

La práctica de la tarea siempre incluye probar una nueva habilidad y *observar* su resultado. No se trata de probar las creencias preconcebidas de los entrenadores o de los consultantes sobre las relaciones contingentes, sino explorarlas en la vida real. Con frecuencia quedará claro en el proceso que las contingencias o reglas para una persona pueden no aplicarse a otra. Además, las reglas que operan en un contexto pueden no hacerlo en otro, para la misma persona.

Descubrir las reglas del juego, por así decirlo, está íntimamente relacionado con la habilidad conductual de *ser efectivo* o centrarse en lo que funciona: una de las habilidades básicas de *mindfulness*. Significa involucrarse en conductas donde los resultados son los deseados. Este enfoque suele ser nuevo para las personas con desregulación emocional, ya que tienen más experiencia en observar las conductas en términos morales de “correcto” o “incorrecto” en lugar de resultados o consecuencias. Estas estrategias de clarificación representan un paso adelante hacia una conducta más efectiva.

Estrategias estilísticas

DBT equilibra dos estilos de comunicación muy diferentes que se refieren a cómo el terapeuta ejecuta otras estrategias de tratamiento. El primero, *comunicación recíproca*, es similar al estilo de comunicación recomendado en la terapia centrada en el consultante. El segundo, *comunicación irreverente*, es bastante parecido al defendido por Carl Whitaker en sus escritos sobre terapia estratégica (3).

Las estrategias de *comunicación recíproca* están diseñadas para reducir la diferencia de poder percibida, al hacer que el terapeuta sea más vulnerable al consultante. Además, sirven como modelo para una interacción apropiada pero igualitaria dentro de una relación interpersonal importante. La *comunicación irreverente* suele ser más riesgosa; sin embargo, puede facilitar la *resolución de problemas* o producir un gran avance después de largos períodos en los que el progreso parece haberse frustrado. Para ser utilizada de manera efectiva, debe equilibrar la *comunicación recíproca* y las dos deben ser tejidas en un único tejido estilístico. Sin tal equilibrio, ninguna de las dos representa DBT.

Estrategias de comunicación recíproca

La capacidad de respuesta, la autodevelación, el compromiso cálido y la autenticidad son las pautas básicas de la *comunicación recíproca*. Se trata de un estilo amigable y afectuoso que refleja la calidez y el compromiso en una interacción terapéutica. Las autodevelaciones en la terapia individual consisten en las reacciones personales inmediatas del terapeuta hacia el consultante y su conducta. En el contexto del entrenamiento, requiere que los

entrenadores se vuelvan vulnerables a sus consultantes y expresen esta vulnerabilidad de manera que puedan ser escuchados y comprendidos por ellos. Como siempre, aquí hay una cuestión de equilibrio, basado en el bienestar de los consultantes. Por lo tanto, la reciprocidad está a su servicio, no en beneficio de los entrenadores. Sus expresiones de vulnerabilidad en las sesiones no solo abordan el desequilibrio de poder que experimentan todos los consultantes, sino que también pueden servir como eventos de modelado importantes. Estas expresiones pueden enseñar a los consultantes cómo trazar la línea entre la privacidad y el intercambio, cómo experimentar estados vulnerables sin vergüenza y cómo hacer frente a sus propias limitaciones. Además, brindan destellos al mundo de las llamadas personas “normales”, normalizando así la vulnerabilidad y la vida con limitaciones.

Una de las maneras más fáciles de usar la *comunicación recíproca* consiste en que los entrenadores compartan sus propias experiencias en el uso de las habilidades que se enseñan. En mi experiencia, uno de los beneficios de liderar grupos es que me da la oportunidad de seguir trabajando para mejorar las mías.

Si los entrenadores pueden compartir sus propios intentos (y especialmente sus fracasos) con drama y humor, tanto mejor. A veces, el truco es que etiqueten sus propias experiencias como relevantes para las habilidades que el grupo intenta aprender. Por ejemplo, cuando estoy enseñando a decir no a las solicitudes no deseadas, casi siempre discuto mis propias dificultades para decir no a las presiones de los miembros del grupo para que hagan cosas que no creo que sean terapéuticas. Dado que resistir sus fuertes intentos de persuasión generalmente requiere que use todas mis

habilidades, el ejemplo sirve para aplicar a lo que enseñamos. A estas alturas, todos mis grupos saben sobre mis esfuerzos para lidiar con el miedo irracional a las alturas cuando voy de excursión (*centrándome en una cosa en el presente, distracción, aliento*); con el dolor de espalda en los retiros de meditación (*centrándome en una cosa, aceptación radical*); con mi miedo repentino a los túneles (*acción opuesta*) y con otros variados dilemas de vida que encuentro de semana a semana.

Mis coentrenadores han discutido sus problemas para aprender a meditar, dificultades para pedir cosas, para lidiar con jefes y profesores, el proceso de lamentar las pérdidas, etcétera. El punto es que compartir el propio uso de las habilidades que se enseñan puede proporcionar un valioso modelo de cómo aplicarlas y de cómo responder a la propia vulnerabilidad de uno sin juzgar.

El uso de la autodevelación es una parte importante de DBT. En el entrenamiento, la forma más frecuente de utilizarla es modelar el uso de habilidades y las formas de enfrentar la adversidad. La regla principal es que la develación debe ser en beneficio de los consultantes y no de los entrenadores. Dicho esto, a la mayoría le encanta escuchar buenas historias de los entrenadores. Cuando les pregunto si ya han escuchado una historia específica, muchas veces dicen: “Sí, lo hemos hecho, pero cuéntanos otra vez, Marsha”. La buena noticia es que, como un padre que cuenta historias para dormir, el entrenador puede contar una buena historia una y otra vez.

La *comunicación recíproca* puede ser difícil de practicar en un entorno grupal. Puede percibirse como un desequilibrio en las relaciones interpersonales dentro del grupo. Esta dificultad debería

generar empatía en los coordinadores hacia los participantes, que en general experimentan el mismo problema. Sin embargo, compartir la dificultad no hace que desaparezca. También puede ser muy difícil responder de una manera apropiada para cada miembro, cuando están en muchos lugares diferentes, psicológicamente hablando. El tiempo que se tarda en descubrir dónde está cada uno puede impedir explorar el estado psicológico actual de otros miembros. Y, en la medida en que los entrenadores atienden a tales asuntos dentro del proceso de la sesión, de todos modos se están alejando de los objetivos del entrenamiento.

Por el contrario, el entrenador individual puede dar respuestas que se ajusten al consultante; es posible adaptar el tiempo y la atención a diversos temas al estado de la persona en cuestión.

En las sesiones de grupo, es complicado lograr una respuesta que satisfaga las necesidades de cada miembro. Por lo tanto, a veces cuesta mucho sacar el grupo adelante. Esta frustración puede hacer que los entrenadores quieran alejarse y cerrarse, o, en otras ocasiones, acercarse lo suficiente como para atacar. De cualquier manera, la frustración reduce la experiencia de calidez y compromiso. En un ambiente tan estresante, a veces es difícil relajarse y que los entrenadores sean receptivos. Se debe prestar mucha atención al observar los efectos de la autodevelación en los participantes. Sin embargo, en una configuración grupal, las diferencias individuales pueden ser menos detectables que en la sesión individual, donde el foco está siempre en el consultante. Las dificultades pueden camuflarse y pasarse por alto. No obstante, se podría decir que todos los miembros tendrán dificultades cuando los

entrenadores expresen su frustración y/o enojo con el grupo; por lo tanto, se debe tener un cuidado extraordinario al hacerlo.

Estrategias de comunicación irreverente

La *comunicación irreverente* se usa para “desequilibrar” al consultante, captar su atención, presentar un punto de vista alternativo o cambiar su respuesta emocional. Es una estrategia muy útil cuando está inamovible o cuando el terapeuta y el consultante están estancados. Tiene un sabor poco convencional y utiliza la lógica para tejer una red de la que el consultante no pueda escapar.

Aunque responde al consultante, casi nunca es la respuesta que él espera. Esto es valioso porque la información inesperada se procesa cognitivamente con mayor profundidad que la esperada (4, 5).

Para que sea efectiva, debe ser genuina (vs. sarcástica o crítica) y provenir de un lugar de compasión y calidez hacia el participante. De lo contrario, este puede volverse aún más rígido. Cuando se utiliza esta estrategia, el terapeuta o entrenador resalta algún aspecto no intencional en la comunicación del consultante o lo replantea de una manera poco ortodoxa. Por ejemplo, si sale del entrenamiento diciendo: “Me voy a suicidar”, el entrenador podría responder: “Pensé que estabas de acuerdo con no abandonar el entrenamiento”. Con su estilo práctico, casi inexpresivo, contrasta con la cálida capacidad de respuesta de la *comunicación recíproca.* El humor, cierta ingenuidad y falta de culpabilidad también son característicos del estilo. Un tono de confrontación también puede

ser irreverente, al tratar como tonterías a respuestas que son distintas a las respuestas adaptativas deseadas. Por ejemplo, el entrenador podría decir: “¿Estás demente?”. O: “En ningún momento creíste que yo pensaría que era una buena idea, ¿o sí?”.

El entrenador también sabe cuándo la persona está actuando. A aquel que dice: “Estoy dejando la terapia”, podría responderle: “¿Necesitas referencias?”. El truco aquí es cronometrar el engaño con la provisión simultánea de una red de seguridad: es clave dejarle una salida al consultante.

La estrategia debe usarse con mucho cuidado en el entrenamiento grupal, aunque puede practicarse de manera bastante liberal cuando se lleva a cabo individualmente. Esto se debe a que el entrenador debe observar de cerca sus efectos inmediatos y actuar para reparar cualquier daño lo más rápido posible.

Es muy difícil ser astuto y atento con cada miembro en un ambiente grupal.

La persona con la que está hablando el entrenador puede ser muy receptiva a una declaración de este tipo, pero otro miembro, al escuchar, puede horrorizarse.

El lugar principal para la irreverencia, en un contexto de grupo, suele ser el trabajo individual con cada miembro durante la primera hora de la sesión (el componente de la práctica de compartir tareas). Una vez que los entrenadores conocen bien a sus consultantes comienzan a usar este estilo con mayor comodidad.

Se reacciona ante la conducta problemática como si fuera normal y a la conducta adaptativa funcional, con entusiasmo, vigor y

emocionalidad positiva.

Los planes o acciones disfuncionales pueden ser exagerados de forma humorística o vistos como una oportunidad fabulosa para la práctica (convertir el “limón” de la conducta problemática en “limonada”).

Las comunicaciones o conductas pueden ser respondidas en un estilo contundente y de confrontación.

El objetivo es sacudir al consultante o al grupo en su conjunto para que vean las cosas desde una perspectiva nueva y más iluminada.

La estrategia debería ayudar a los participantes a hacer la transición de ver su propia conducta disfuncional como causa de vergüenza y desprecio a considerarla intrascendente e incluso divertida y humorística. Para ello, el entrenador solo puede estar medio paso por delante de los consultantes; el tiempo es esencial. No se trata de una actitud insensible, hostil o degradante. El sufrimiento se toma en serio, aunque sea de manera casual, con calma y, a veces, con humor.

Estrategias de manejo de casos

Estrategias de consulta al consultante

En general, DBT requiere que el entrenador desempeñe el papel de consultor para el consultante, y no para otras personas de su red de atención médica o social, incluidos otros terapeutas. Se asume que la persona es capaz de mediar entre varios terapeutas y profesionales de su propia red de tratamiento y comunicarse con

ellos de manera directa. Por lo tanto, el entrenador no desempeña una función paterna.

Cuando la seguridad es un problema inmediato o es evidente que el consultante no puede ser su propio intermediario, el entrenador debe pasar de las estrategias de *consulta al consultante* a las de *intervención ambiental*. Se trata de un grupo de estrategias que son diferentes a cómo los profesionales aprenden a relacionarse con sus consultantes en otros modelos de tratamiento.

La única excepción a estas reglas se produce cuando los entrenadores y el terapeuta individual se encuentran en un programa DBT y se asesoran semanalmente en el equipo de consultoría terapéutica. El rol de los entrenadores es brindar información al terapeuta sobre el desempeño de la persona en el entrenamiento; alertarlo sobre los problemas que posiblemente deban trabajar en la terapia individual y compartir las ideas que surgen en las sesiones.

Estos encuentros se limitan al intercambio de información y a la planificación conjunta del tratamiento. Desde el principio, debe estar claro para los participantes que están siendo tratados por un equipo de profesionales que coordinarán la terapia. Tanto el terapeuta individual como los entrenadores enfatizan la interacción de las dos modalidades de terapia. Sin embargo, los entrenadores no sirven como intermediarios entre los consultantes individuales y sus terapeutas individuales.

Ante ese tipo de problemas, los entrenadores generalmente consultan con los consultantes sobre cómo pueden abordarlos con sus terapeutas. La tarea aquí es ayudarlos a usar las habilidades que están aprendiendo.

Si una persona está en terapia individual, independiente del programa DBT (es decir, trabajo individual con otro terapeuta en un contexto de tratamiento diferente), este enfoque puede implicar algún contacto con el terapeuta individual, usualmente en presencia del consultante. También se puede —y en la mayoría de los casos se debe— compartir el material enseñado en el entrenamiento.

La tarea de los entrenadores en este caso es ayudar al consultante a hacerlo de manera efectiva.

En el caso de que un consultante esté viendo únicamente a otros profesionales, como psiquiatra u otro tipo de proveedor de atención médica, los entrenadores interactúan con ellos según sea necesario del mismo modo que lo hacen con terapeutas que no son DBT. Es decir, consultan al consultante sobre cómo trabajar con los otros profesionales y realizan esas interacciones en presencia del participante.

Las dificultades que las personas experimentan con otros terapeutas y centros asistenciales o clínicas pueden abordarse en las sesiones, si son relevantes para las habilidades que se enseñan.

Por ejemplo, en el módulo de *efectividad interpersonal*, un consultante individual puede recibir ayuda para comunicarse de manera más efectiva con esos profesionales. En el de *regulación emocional,* para modular sus reacciones emocionales ante ellos. En el de *tolerancia al malestar*, para aceptar y tolerar las conductas que les parezcan problemáticas. Estas dificultades se tratan exactamente de la misma manera en que se resuelve cualquier otro tema interpersonal.

Estrategias de intervención ambiental

Las estrategias para intervenir directamente en el contexto del consultante rara vez son utilizadas por entrenadores. Con frecuencia los participantes querrán mucha más *intervención ambiental* de los entrenadores de la que ellos deberían estar dispuestos a brindar.

Un ejemplo usual con personas altamente suicidas tiene que ver con obtener un permiso de una unidad para pacientes hospitalizados para asistir a una sesión. Puede ser difícil para ellos convencer a un hospital para que se los otorgue; en tal situación querrán que el entrenador llame en su nombre.

La primera respuesta debe ser enfatizar que es responsabilidad del consultante comportarse de manera tal que el personal del tratamiento quiera permitirle salir del establecimiento con un pase para entrenamiento.

Mi única concesión a tal política de hospitalización es que si parece absolutamente necesario, llamaré a los profesionales a cargo para informarles que, en efecto, espero que autoricen la asistencia a las sesiones. Sin embargo, no trato de convencerlos.

Una y otra vez en las sesiones, los entrenadores deben resaltar que su trabajo consiste en enseñar a los consultantes habilidades de *intervención ambiental* para que sean capaces de hacerlas por sí mismos.

Al principio, los participantes nuevos se sorprenden con mi confianza en que eventualmente tendrán éxito en ese aprendizaje. Pero la sorpresa se equilibra con el placer emergente de ser tratados como adultos que pueden manejar sus propias vidas.

Estrategias integradoras

Hay seis estrategias integradoras en DBT para enfrentar los siguientes problemas específicos en el tratamiento:

1. tratamientos auxiliares,
2. crisis,
3. conductas suicidas,
4. problemas de relación terapéutica,
5. llamadas telefónicas y
6. conductas que interfieren con o destruyen la terapia.

Las dos últimas ya se han analizado en los capítulos 3 y 4, respectivamente. A continuación repaso de forma breve las primeras cuatro.

Tratamientos auxiliares

No hay nada en DBT estándar (entrenamiento, tratamiento individual DBT, equipo de DBT) que prohíba la atención de salud, incluida la atención de salud mental, siempre que estos programas sean claramente complementarios con DBT y no el tratamiento primario.

La idea es que para los consultantes solo puede haber un terapeuta principal responsable de su atención general. En DBT estándar, el terapeuta individual DBT es el terapeuta principal; en sus manos están la planificación general del tratamiento, la gestión de crisis y el suicidio, la gestión de casos y las decisiones sobre tratamientos auxiliares.

Como se señaló en el capítulo 2, se adopta una postura similar cuando una persona en entrenamiento tiene un terapeuta individual o un administrador de casos que no es DBT.

En ambos casos, el manejo de crisis, las conductas suicidas y el tratamiento auxiliar (por ejemplo, el servicio de urgencias o la admisión de pacientes hospitalizados) son manejados por los entrenadores solo hasta que se pueda contactar al terapeuta principal. En esa instancia, el manejo del consultante será derivado o, si es necesario, el entrenador llevará a cabo las instrucciones de tratamiento que le proporcione el terapeuta principal.

Si una persona solo está en entrenamiento, sin ningún otro tratamiento de salud mental, es responsabilidad de los entrenadores manejar las crisis, las conductas suicidas y cualquier otro problema que surja durante las sesiones.

Dependiendo de las necesidades del consultante y de las habilidades de los entrenadores, estos eventos pueden ser manejados por estos últimos o derivarse a un tratamiento individual auxiliar. En el primer caso se requerirán sesiones individuales, ya que el manejo del suicidio o de crisis individuales o familiares es extremadamente difícil en un entorno grupal, en particular si son recurrentes, como dificultades con un cónyuge o hijo suicida o dependiente de las drogas.

Estrategias de crisis

Cuando un consultante en crisis está en entrenamiento y terapia individual, los entrenadores deben:

1. referir al participante al terapeuta individual y ayudarlo a hacer contacto si es necesario; y
2. ayudarlo a aplicar habilidades de *tolerancia al malestar* hasta que se establezca ese contacto.

En caso de que no tenga terapeuta individual, se deben utilizar todas las *estrategias de crisis* de la terapia individual. Luego de la resolución, debe ser remitido a DBT individual, a otra terapia apropiada o al manejo intensivo de casos.

Así como los consultantes pueden estar en una crisis individual, un grupo también puede estarlo y funcionar en un estado de sobrecarga emocional. Por lo general, esto será el resultado de un trauma común, como el suicidio de un miembro, un acto hostil dirigido a todo el grupo o la partida de un entrenador. En estos casos, los entrenadores deben emplear todas las *estrategias de crisis* utilizadas en la intervención individual; simplemente se aplican a todo el grupo en lugar de a una sola persona. Los pasos se resumen en las tablas 5.1 y 5.2.

Estrategias de conducta suicida

Si el riesgo de suicidio es inminente y el consultante también está en terapia individual, el entrenador debe llamar al terapeuta individual de inmediato para recibir instrucciones sobre cómo proceder. Como se señaló en el capítulo 2, este profesional (sea o no DBT) acepta desde el comienzo estar disponible por teléfono, proporcionar el número telefónico de un profesional de respaldo por si fuera necesario durante las sesiones de sus consultantes y brindar un plan de crisis actualizado.

En caso de que no se logre ubicar al terapeuta individual ni al de respaldo, el entrenador debe realizar una intervención de crisis hasta que se pueda establecer contacto. Con consultantes que no tienen terapeuta individual, debe hacerse esa misma intervención y

luego —si es preciso— remitirlos a terapia individual (en combinación con el entrenamiento).

Como regla general, el entrenador debe ser mucho más conservador en el tratamiento del riesgo suicida que el terapeuta individual. El plan de crisis es un buen lugar para comenzar. Los pasos para la intervención cuando un consultante está amenazando con un suicidio inminente, una autolesión o se está comportando de forma autolesiva se describen en la tabla 5.2.

Resolución de problemas de relación

Es la aplicación de estrategias generales de *resolución de problemas* a la relación terapéutica. En el entrenamiento individual, esa relación es entre el entrenador y el consultante. Sin embargo, en el grupal, al menos cuatro relaciones pueden requerir de estas estrategias:

1. consultante versus entrenadores,
2. entrenadores versus grupo,
3. consultante versus consultante y
4. entrenador versus entrenador.

No solo hay más relaciones para equilibrar, sino que también hay muchos más conflictos que entran en juego. La naturaleza pública de las relaciones es particularmente importante. Las personas que tienen dificultades para regular sus emociones son muy sensibles a cualquier amenaza de rechazo o crítica; si es en público, pueden experimentar una vergüenza tan abrumadora e intensa que elimina por completo cualquier posibilidad de resolución adecuada de

problemas. En consecuencia, los entrenadores tienen que ser sensibles al tratar los problemas de relación en el tratamiento de tales personas. La estrategia de *resolución de problemas* interpersonales que suele usarse en grupos con tratamientos por procesos puede resultar un caos con consultantes sensibles al rechazo, con desregulación emocional o con pobreza de habilidades. Por lo tanto, una parte de esta *resolución de problemas* debe realizarse individualmente y fuera de las sesiones grupales. De lo contrario, es posible que no se resuelvan y puedan escalar hasta tal punto que a los miembros les resulte imposible continuar en el grupo.

TABLA 5.1. Lista de verificación de estrategias de crisis

El entrenador:

___Atiende a la emoción en lugar de al contenido.

___Explora el problema en ese momento.

- ___Se centra en el marco de tiempo inmediato.
- ___Identifica los eventos que desencadenan las emociones actuales y la sensación de crisis.
- ___Formula y resume el problema.
- ___Se centra en la resolución de problemas.
- ___Da consejos y hace sugerencias.
- ___Enmarca las posibles soluciones en términos de las habilidades que el grupo está aprendiendo.
- ___Predice las consecuencias futuras de los planes de acción.
- ___Confronta de forma directa ideas o conductas inadaptadas del grupo.
- ___Aclara y refuerza las respuestas adaptativas del grupo.
- ___Identifica los factores que interfieren con los planes habilidosos de acción.

___Se centra en la tolerancia emocional.

___Ayuda al grupo a comprometerse con un plan de acción.

___Evalúa el riesgo de suicidio de los miembros del grupo (si es necesario).

___Anticipa la recurrencia de la respuesta a la crisis.

Nota. Adaptado con permiso de la Tabla 15.1 en Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press. Copyright 1993 por The Guilford Press.

TABLA 5.2. Lista de verificación de estrategias de conducta suicida DBT

Cuando se producen amenazas de suicidio inminente o autolesión y el entrenador no puede derivar la gestión a un terapeuta individual:

___Evalúa el riesgo de suicidio y autolesión.

___ Usa factores conocidos relacionados con la conducta suicida inminente para predecir el riesgo inminente.

___ Conoce la posible letalidad de varios métodos de suicidio/autolesión.

___ Consulta con los servicios de emergencia o con un médico sobre los riesgos de los métodos planificados y/o disponibles.

___Sigue el plan de crisis ya diseñado.

___Se deshace, o hace que el consultante se deshaga, de elementos letales.

___Instruye enfáticamente al consultante para que no se suicide ni se involucre en conductas de autolesión.

___Mantiene la posición de que el suicidio no es una buena solución.

___Hace declaraciones esperanzadoras y da soluciones para hacer frente y lidiar con el problema.

___Mantiene el contacto con el consultante cuando el riesgo de suicidio es inminente y alto (hasta que se estabilice la atención).

___Anticipa una recurrencia (antes de que se estabilice la atención).

___Comunica lo antes posible el riesgo de suicidio del consultante al terapeuta individual actual o nuevo.

Cuando se produce un acto de autolesión durante el encuentro —o sucedió justo antes—, el entrenador:

___Evalúa el riesgo médico potencial de la conducta, consultando con los servicios de emergencias locales u otros recursos médicos cuando sea necesario.

___Evalúa la capacidad del consultante para obtener tratamiento médico por cuenta propia.

___Si existe una emergencia médica, llama a los servicios de emergencia.

___Se mantiene en contacto con el consultante hasta que llega la ayuda.
___Llama al terapeuta individual (si hay uno).
___Si el riesgo es bajo, le indica al consultante que obtenga tratamiento médico en caso de ser necesario y que llame a su terapeuta individual (si está en terapia).

Nota: adaptado con permiso de la Tabla 15.2 en Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press. Copyright 1993 por The Guilford Press.

Consultante versus entrenador

Es esencial que los consultantes con alto índice de suicidio y/o desregulación emocional severa formen una relación unida con al menos uno de los coordinadores si desean continuar en el entrenamiento. Sin tales apegos, los juicios, las tribulaciones y los traumas que surgen con frecuencia los abrumarán y finalmente abandonarán la terapia. Estas relaciones individuales —distintas de la que construye el entrenador con el grupo como un todo— se ven realzadas por la atención individual prestada a los miembros antes y después de las reuniones de grupo y durante los recreos.

Los problemas de relación entre los miembros y los entrenadores no deben ser ignorados. Dependiendo de su gravedad, se puede mantener una breve reunión de *resolución de problemas* antes, después o durante una pausa en una sesión; por teléfono o en encuentro individual programado.

Para diferenciarla de una sesión de terapia individual, debe realizarse próxima al horario del grupo, en el mismo salón o en el área de espera.

Además, el foco debe mantenerse en los problemas del consultante con el grupo o con el entrenador.

Como primer paso, el entrenador debe ayudar al consultante a *observar* y *describir* exactamente cuál es el problema y con quién lo tiene. A veces, será con uno u otro entrenador. La luz pública de las sesiones grupales parece aumentar la sensibilidad de los participantes a rechazos leves o comentarios insensibles por parte de los entrenadores. Por lo tanto, si el tema es la conducta de un entrenador, la resolución debe centrarse en eso. Si la cuestión es asistir y trabajar en el grupo, generalmente se trabaja con el terapeuta individual. El terapeuta primario ayuda al consultante con todas las conductas que interfieren con el tratamiento, incluidas las que aparecen en el tratamiento auxiliar o secundario. A veces, sin embargo, el consultante también puede beneficiarse de la atención individual de los coordinadores. Durante una reunión de este tipo, se pueden elaborar estrategias para reducir el estrés.

Por ejemplo, hemos tenido algunos participantes que simplemente no pudieron sentarse durante una sesión grupal completa sin volverse hostiles o tener un ataque de pánico. En estos casos, se desarrollaron planes para que —cuando observasen que su conducta estaba a punto de salirse de control— se levantaran y abandonaran por un momento el encuentro.

Se debe prestar cuidadosa atención al moldeado. Los consultantes que tienen dificultades para regular sus emociones son propensos a la comunicación indirecta, lo que a veces requiere que los entrenadores lean la mente. ¿Cuánta lectura mental debe realizar un entrenador de habilidades grupales? ¿Qué tanto hay que insistir en alguien que está retraído? El objetivo es exigir a todos que

alcancen sus capacidades y, si es posible, ir un poco más allá de estas, sin tener expectativas inalcanzables que los lleven a fracasar. Al comienzo, a veces los entrenadores necesitarán llamar por teléfono cuando faltan a las sesiones o una vez finalizadas.

Sin embargo, la clave es no involucrarse en esta conducta de manera tan confiable que los consultantes comiencen a esperarlo, cuenten con ello y se aflijan si el entrenador no se comunica.

El mejor enfoque es que los entrenadores sean directos en sus comunicaciones sobre lo que harán y no harán. Como ya se discutió en este capítulo, la política de DBT es comunicarse con los consultantes cuando esas llamadas no refuerzan las conductas inadaptadas, y abstenerse de hacerlo cuando las reforzará. Desde luego, tales discernimientos son difíciles, en especial en los inicios, cuando los entrenadores tienen poca idea de las capacidades de cada persona; en esta instancia es sustancial aclarar las políticas.

No obstante, en ningún caso se debe asumir que una respuesta particular de los entrenadores está reforzando. No hay sustituto al hecho de observar con detenimiento las consecuencias de varias acciones terapéuticas.

Nuestras políticas generales se detallan a continuación. Si un consultante no se presenta a una sesión, uno de los entrenadores lo llama en ese mismo momento para instarlo a dejar todo y asistir inmediatamente. Esta llamada telefónica está diseñada para interrumpir la capacidad de la persona de evitar una sesión grupal. Los consultantes con desregulación emocional suelen creer que si no concurren no tendrán que lidiar con los problemas del grupo; llamar de inmediato interfiere con la evitación. La conversación telefónica debe mantenerse estrictamente en una discusión sobre

cómo la persona puede llegar a la sesión, incluso si participa solo durante la última media hora. Cuando el motivo es la falta de transporte, nos hemos ofrecido a enviar a un entrenador o a una persona voluntaria del personal para que la recoja. En resumen, en esta situación la llamada sirve para interrumpir la evitación, en lugar de reforzarla.

Para los consultantes que conocen el número de teléfono de nuestra clínica y se niegan a contestar, usamos otros teléfonos, con números desconocidos.

Si el entrenador espera unos días para llamar o si la llamada aborda los problemas de la persona, entonces puede reforzar la tendencia del consultante a retraerse en lugar de enfrentarlos. A veces, el entrenador intenta conseguir que asista y la interacción es positiva, así como la resolución. El dilema dialéctico aquí es la necesidad de elegir entre no reforzar la evitación y perder un consultante.

Hay que enfrentar el hecho de que muchos consultantes con dificultades para regular sus emociones no pueden participar solos en la *resolución de problemas*. Por lo tanto, en pos del modelado y moldeado, el entrenador debe llamar, hacer *resolución de problemas* y luego enfatizar que la discusión directa del problema no resulta en su resolución. Una vez que este patrón se estabiliza, puede disminuir de manera paulatina el grado la participación del terapeuta. Por otro lado, se le pide que se acerque más al grupo. Mientras que al principio el entrenador camina todo el camino hacia el lado del consultante, luego es necesario tomarlo de la mano y comenzar a retroceder hacia el centro.

Con consultantes altamente suicidas y/o desregulados, los entrenadores deben pasar una cantidad considerable de tiempo resolviendo las crisis relacionadas con el entrenamiento. El punto clave es que las intervenciones deben limitarse a los problemas en la relación de estas personas con el grupo o con los coordinadores.

En otras situaciones de crisis, deben instruir a los miembros del grupo para que llamen a sus terapeutas individuales (o referirlos a uno, si no lo tienen). Si se sospecha que las llamadas pueden estar reforzando el problema del consultante, el entrenador debe detenerse, observar con atención y discutirlo abiertamente con él.

Debido a que hay dos entrenadores, cada uno debe tener mucho cuidado de observar el foco de la *consulta al consultante*; no convertirse en un intermediario entre un consultante y el otro entrenador. Sin embargo, puede trabajar con el consultante para resolverlo. En mi experiencia, es raro que un participante tenga dificultades serias con ambos al mismo tiempo. Cuando esto ocurre, debe tratarse con el equipo de consultoría.

El problema más difícil de abordar —y el más fácil de ignorar— es el del consultante que asiste y permanece en cada sesión, pero interactúa de manera hostil o se retrae.

Una vez tuve un participante que dormía durante la mayor parte de las sesiones. Lo que yo quería hacer era retraerme recíprocamente, desconectarme de él. Sin embargo, cuando el entrenador se aleja, es esperable que el consultante se aleje aún más y en ocasiones se vaya.

Trabajar estas cuestiones de forma directa en las sesiones de grupo puede ser amenazante, llevar mucho tiempo y en general no es una buena idea como primer enfoque.

Dado que el miembro del grupo no está expresando un problema de manera directa ni pidiendo atención, es responsabilidad del entrenador acercarse y tener una conversación antes o después de una sesión o durante el recreo.

El hecho de no iniciar una acción suele ser una señal de que el entrenador está frustrado, sin motivación para mantener a la persona en el grupo. En esos momentos, tener un segundo entrenador puede ser muy beneficioso. Uno puede empujar al otro.

Grupo versus entrenadores de grupo

Cuando todo el grupo participa en una conducta de interferencia de la terapia cara a cara con los coordinadores, el conflicto no puede tratarse individualmente. ¿Cuándo debe abordarse de manera directa y cuándo debe ignorarse? La primera opción suele resultar contraproducente. Una vez que los miembros se han retraído o han comenzado a interactuar de manera hostil, se vuelve muy difícil que abandonen esa conducta para procesar el problema. Cualquier intento por parte de los entrenadores para trabajarlo se considera conflictivo o crítico y el grupo simplemente se retrae más.

Por lo general, es mejor ignorar las conductas de retraimiento y hostilidad, o comentarlo de forma breve, y concentrarse en atraer a todos los miembros del grupo al trabajo que se está haciendo.

Si los entrenadores responden con hostilidad, frialdad y retraimiento, estos aumentarán.

Esta es quizás una de las situaciones más difíciles que los entrenadores pueden enfrentar. Desafortunadamente, es común que ocurra durante los primeros meses de un nuevo grupo, en especial

cuando los miembros no desean estar allí pero se ven obligados. Es como tratar de caminar a través de arenas movedizas: jalar con toda la fuerza para levantar un pie y luego volver a colocarlo delante del otro.

Aunque es agotador y frustrante, la negativa de los entrenadores a rendirse, ceder o responder con hostilidad comunica con claridad a los consultantes que no importa lo que hagan o lo retraídos que estén, el grupo progresará y continuará.

Por otro lado, hay un número limitado de cosas que los entrenadores pueden hacer con un grupo si los miembros se retraen y no hablan. En estas situaciones, es útil poder leer sus mentes.

A veces es una buena idea que los entrenadores tengan un diálogo en voz alta entre ellos, tratando de resolver el problema. Aunque con el tiempo, los miembros deben desarrollar la capacidad de resolver los estancamientos de grupo con los entrenadores a través de la *resolución de problemas*, en general el progreso no es visible al comienzo.

Es esencial en estas situaciones que los entrenadores no den rienda suelta a sus propios juicios e interpretaciones hostiles. La compasión y la empatía son fundamentales. Compartir la frustración con el equipo DBT puede ser de gran utilidad aquí. Los terapeutas individuales pueden haber recopilado de sus consultantes información valiosa sobre los motivos de la aflicción del grupo.

Consultante versus consultante

Muchas veces hay conflictos entre los miembros individuales del grupo. En mi experiencia, alentarlos a discutirlos abiertamente en una sesión grupal casi siempre resulta en un desastre. Los

consultantes que tienen dificultades para regular sus emociones en general no pueden tolerar las críticas en un ambiente grupal. Por lo tanto, los problemas de consultante a consultante deben tratarse de manera privada hasta que se incremente la capacidad colectiva para resolverlos públicamente.

En las interacciones privadas con un participante con intenso malestar, antes o después de una sesión o durante un recreo, el rol principal del entrenador es calmarlo y hablar con el ofensor de una manera cálida. Si surgen críticas o conflictos de miembro a miembro durante una sesión, la mejor estrategia es servir como tercer punto o punto de apoyo. En lugar de sugerir que las personas en conflicto se comuniquen entre sí para resolver sus diferencias o sentimientos heridos, se debe defender públicamente al ofensor y al mismo tiempo empatizar con el ofendido. Si el conflicto es sobre procedimiento, se puede realizar *resolución de problemas* en la sesión.

Por ejemplo, surgió un conflicto en uno de nuestros grupos entre la necesidad de un participante de cerrar las cortinas de la ventana y la de otros de abrirlas. Estos conflictos deben ser mediados por un coordinador, pero pueden discutirse en sesiones de grupo.

El rol del entrenador en estos casos se asemeja al de un padre o un maestro cuando los niños se pelean. Las sensibilidades de cada uno deben ser respetadas y resistir la tendencia a sacrificar a un miembro por el bien del grupo.

Entrenador versus coentrenador

Quizás el conflicto más dañino al dirigir un entrenamiento es el que puede surgir entre los dos entrenadores. La coordinación fluida se

hace especialmente difícil cuando tienen diferentes perspectivas teóricas y puntos de vista sobre cómo deben llevarse a cabo los grupos o cuando uno o ambos desean un rol diferente del asignado. Esto debe resolverse fuera de las sesiones, en lo posible antes de la primera. El procedimiento habitual es que el colíder le dé prioridad al entrenador principal durante la sesión y luego argumente su caso.

Un problema particular surge cuando el colíder está mejor sintonizado con los miembros del grupo y con el proceso que el líder. En este caso el equipo de consultoría DBT puede ser muy útil. No importa cuál sea la diferencia de experiencia entre ambos: no deben caer en la trampa de quién “tiene razón” y quién “está equivocado”. Este enfoque no solo es dialécticamente defectuoso, sino que rara vez es útil para resolver un conflicto.

Una situación relacionada ocurre cuando los participantes se quejan de un entrenador —ausente— con el otro. ¿Cómo debe reaccionar este? Lo más importante es no separarse del entrenador ausente. Debería emplearse la misma estrategia utilizada cuando se discute sobre un miembro que no está presente: retratarlo de manera compasiva y al mismo tiempo validar las preocupaciones del grupo. Es un camino difícil de andar, pero de todos modos esencial.

Generalización de las relaciones

Los entrenadores deben estar atentos y prestar especial atención cuando los problemas dentro del grupo son similares a los que tienen los consultantes también en sus vidas fuera de los grupos. Aparecerán una serie de problemas típicos en el entrenamiento:

- Una sensibilidad exquisita a la crítica y una activación rápida de la vergüenza. La naturaleza pública del grupo exacerba estos problemas.
- Las situaciones que tienen en sus familias pueden aparecer en el grupo.
- Algunos tienen problemas para lidiar con figuras de autoridad, o simplemente detestan que les digan qué tienen que hacer; otros son figuras de autoridad; otros tienen problemas en dar opiniones. Todo esto afecta la práctica de trabajos y tareas.
- A algunos les cuesta admitir el progreso y observar el cambio; a otros admitir la ausencia de progreso.
- A veces la dificultad es no saber cuándo o dónde usar una habilidad; otras veces, no recordarla, pero luego castigarse a sí mismos de una manera recriminatoria.
- La dificultad de muchas personas con desregulación emocional para poner sus problemas personales actuales en un estante o dejarlos por un momento para dedicarse a aprender una habilidad, es parecido a lo que les sucede en la vida diaria en sus trabajos, en la escuela o en sus hogares.
- La tendencia a bloquear emociones a quedarse en silencio cuando ocurre un conflicto en las sesiones de habilidades, como podría ocurrir en la vida fuera del grupo.
- Engancharse en la activación emocional o el sufrimiento manifestado por otro miembro del grupo. La consecuente activación de su propio sufrimiento, que resulta en ataques de pánico, conductas hostiles o un retraimiento emocional.

Como se puede observar en esta lista parcial, el entrenamiento puede sacar a relucir muchos de los obstáculos diarios de las personas con desregulación emocional.

Algunos miembros, que en general tienen una regulación emocional razonablemente buena, pueden tener poca regulación cuando surgen temas específicos. Esto es así en especial en dos tipos de situaciones.

La primera es cuando los principales conflictos son con un familiar o un amigo cercano que también tiene un trastorno grave y a quien no parecen ayudar.

La segunda es cuando la familia o amigos hacen cosas que contribuyen a su malestar. Los problemas surgen cuando quieren que el grupo los ayude a cambiar a esas personas.

Estos consultantes pueden estar desesperanzados respecto a su repertorio de habilidades o tener un punto ciego sobre sus propias conductas ineficaces. Con frecuencia, la única estrategia que puede funcionar es insistirles repetidamente en que el foco del entrenamiento es el desarrollo de sus propias habilidades, no las de sus familiares o amigos.

En estos casos, es esencial que los entrenadores se mantengan firmes. En ocasiones, puede ser necesario detener una actividad para solucionarlo antes de continuar. En uno de mis grupos, por ejemplo, una participante, cuyo problema con su hijo era el ejemplo a resolver, insistió en que la única solución posible era que él cambiara su conducta. Todos los intentos que hice por centrarme en las soluciones que la madre podría implementar resultaron en lágrimas y lamentos de que estaba siendo invalidada. Finalmente me di cuenta de que no podía usar ese caso para demostrar

resolución de problemas e inventé un nuevo ejemplo con el que trabajar. Luego lo discutí con ella al final de la sesión.

La idea básica de la generalización de las habilidades en las relaciones es ayudar a los miembros a ver cuándo sus problemas cotidianos se presentan dentro del grupo. Sin embargo, esto puede ser bastante complicado, ya que debe hacerse sin invalidar sus conflictos reales con el grupo o con miembros particulares. Los entrenadores no deben inclinarse demasiado a atribuir todo lo que ocurre dentro de la terapia a dificultades externas, sin atender a las deficiencias en el formato de grupo o a la aplicación del tratamiento. Asimismo, deben ser extremadamente sensibles al aplicar las estrategias de generalización, considerando la baja aceptación de los consultantes a los comentarios negativos o las críticas implícitas.

En mi propia experiencia, la mejor manera de hacer esto es tomar un tema individual, convertirlo en universal y luego discutirlo en ese contexto. Los miembros astutos advierten que se está hablando de ellos, pero aun así no es una humillación pública.

El primer paso es vincular el problema de la relación dentro de la sesión con las dificultades generales, que requieren trabajo tanto dentro como fuera del grupo. Solamente hacer esta conexión a veces puede ser terapéutico.

El siguiente paso es usar estrategias de *resolución de problemas* a fin de desarrollar patrones de respuesta alternativos para que prueben los participantes. La clave es planificar, en lugar de asumir la generalización de las relaciones. La planificación, como mínimo, requiere discusión con los consultantes, que también debe incluir el desarrollo de tareas en las que puedan practicar la aplicación de nuevas habilidades a situaciones cotidianas. Dado que esta es la

idea esencial de la formación de habilidades y la realización de tareas, la generalización de las relaciones es especialmente compatible con el entrenamiento.

Los apéndices de la Parte I, que siguen a este capítulo, brindan una amplia variedad de opciones para estructurar programas de entrenamiento. La Parte II (capítulos 6–10) presenta instrucciones sobre cómo orientar a los consultantes hacia el entrenamiento y cómo enseñarles los cuatro módulos.

Referencias

1. Linehan, M. M. (1997). Validation and psychotherapy. En A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 353–392). Washington, DC: American Psychological Association.
2. Cayne, B. S., & Bolander, D. O. (Eds.). (1991). *New Webster's dictionary and thesaurus of the English language.* New York: Lexicon.
3. Whitaker, C. A. (1975). Psychotherapy of the absurd: With a special emphasis on the psychotherapy of aggression. *Family Process, 14,* 1–16.
4. Bower, G. H., Black, J. B., & Turner, T. J. (1979). Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology*, *11*(2), 177–220.
5. Friedman, A. (1979). Framing pictures: The role of knowledge in automatized encoding and memory for gist. *Journal of Experimental Psychology: General, 108*(3), 316–355.

Parte I. Apéndices

Introducción: opciones para armar tu programa de entrenamiento

Hay muchas maneras de armar un programa de entrenamiento. Este manual incluye no solo las habilidades estándar utilizadas en la mayoría de los programas DBT de 6 meses y 1 año, sino también otras que puedes integrar si lo deseas: las opcionales, que se suman a las estándar, y las complementarias, que expanden el entrenamiento hacia nuevas áreas. Puedes adaptar tu programa a poblaciones particulares y limitaciones de tiempo.

Las notas de enseñanza en los capítulos 6–10 dan instrucciones sobre cómo usar cada una de las habilidades e identifican aquellas que normalmente son opcionales y aquellas que son complementarias. Sin embargo, si una habilidad es estándar, opcional o complementaria puede cambiar, dependiendo del tipo de programa que estés llevando a cabo. Por ejemplo, la *validación* como una habilidad separada es opcional en el programa para adultos, pero estándar en el programa multifamiliar para adolescentes. Las habilidades para las conductas adictivas son complementarias para la mayoría de las poblaciones, pero estándar

cuando los consultantes que están siendo tratados son personas con adicciones.

Estos apéndices presentan esquemas sesión a sesión para 11 programas diferentes. Muchos de los esquemas que he proporcionado se han utilizado en estudios de tratamiento en los que los resultados para DBT fueron muy positivos. Otros esquemas aún están siendo evaluados; van desde el programa de habilidades estándar de 24 semanas, que repite módulos durante un año completo, a un programa de 4 semanas. Los esquemas se presentan a continuación.

Las descripciones de los esquemas son las siguientes.

- **Esquema 1: 24 semanas, entrenamiento estándar para adultos de Linehan (estudios de investigación, 2006 en adelante).**

  Este es el esquema que he usado en estudios de resultados clínicos desde 2006 (1, 2, 3). Un ciclo de habilidades se ejecuta en 24 semanas, y luego se repite, por un total de 48 semanas. En la investigación, lo hemos utilizado con personas que cumplían criterios de TLP y tenían un alto riesgo de suicidio, así como con personas suicidas que cumplían criterios tanto de TLP como de TEPT. Clínicamente, lo usamos con adultos suicidas que cumplen criterios de TLP, así como con nuestros grupos de habilidades de amigos y familiares. Los consultantes en este último tipo de grupo ingresan sin un diagnóstico conocido de trastorno mental; por lo general, asisten para aprender habilidades para sobrellevar mejor a las personas

difíciles en sus vidas (por ejemplo, niños, parejas, padres o jefes/compañeros de trabajo).

- **Esquema 2: 24 semanas, entrenamiento estándar para adultos de Linehan (antes de 2006).**
  Este esquema se usó en las clases de investigación y habilidades en mi clínica en la Universidad de Washington (4, 5). Se basó en el manual original, que contenía menos habilidades.

- **Esquema 3: 12 semanas, entrenamiento para adultos de Soler; esquema 4: 20 semanas, entrenamiento para adultos de McMain; y esquema 5: 14 semanas, entrenamiento de regulación emocional para adultos de Neacsiu.**
  Los esquemas 3 a 5 describen las habilidades utilizadas en tres programas de tratamiento diferentes (solo de habilidades). El esquema 3 se probó con mujeres que cumplían criterios de TLP, en una investigación que evaluó la eficacia y la efectividad de las habilidades DBT en comparación con la psicoterapia grupal estándar (6, 7). McMain evaluó el esquema 4 como una intervención para personas con TLP en lista de espera para DBT estándar (8). Ambos estudios se realizaron antes de que estuviera disponible el conjunto actual de habilidades revisadas. He traducido lo mejor posible los nombres y números de las habilidades utilizadas por Soler y McMain a sus nombres y números en este manual. El esquema 5 fue evaluado por Neacsiu (utilizando las habilidades revisadas) como un

tratamiento para personas sin TLP, pero con una alta desregulación emocional y al menos un trastorno del estado de ánimo (9)

- **Esquema 6: 25 semanas, entrenamiento en habilidades DBT multifamiliares para adolescentes.**
  Este es el programa de habilidades multifamiliares para familias de adolescentes con alto nivel de desregulación emocional y con alto riesgo de suicidio. Es parte de un programa DBT estándar para adolescentes. Está en uso en la Universidad de Washington y en la Universidad de California en Los Ángeles. Hemos descubierto que los adolescentes y sus padres no tienen problemas con el uso de las mismas fichas que nuestros consultantes adultos. El *feedback* más común que recibimos de los adolescentes en nuestras entrevistas posteriores al tratamiento es que los grupos fueron sus partes favoritas del tratamiento. Para obtener más información sobre cómo realizar entrenamiento con adolescentes (y, en particular, para una discusión en profundidad sobre cómo tratarlos), consulta nuestro libro sobre DBT para el tratamiento de adolescentes suicidas (10) así como el nuevo libro de habilidades DBT para adolescentes (11).

- **Esquema 7: sesiones variables, entrenamiento para pacientes hospitalizados (unidad intermedia y unidad aguda).**
  Aquí se dan dos conjuntos de habilidades. El primero es para personas en una unidad de hospitalización por un

período de estadía intermedio; el segundo es para personas en una unidad aguda, generalmente durante 1–2 días (12). Ambos conjuntos asumen un currículo de habilidades de 7 días. Si la duración media de la estadía es de 2 semanas, los pacientes pueden estar expuestos a cada habilidad dos veces. Para una estadía de 2 días, una habilidad puede enseñarse una y otra vez (13).

- **Esquema 8: habilidades DBT para conductas adictivas (para integrarse al esquema 1 habilidades); y esquema 9: habilidades DBT de crianza (para integrarse al esquema 1 habilidades).**
  Los esquemas 8 y 9 resumen conjuntos de habilidades que se pueden integrar en cualquiera de los conjuntos estándar de entrenamiento (14, 15). Se presentan aquí de forma tal que se puedan integrar al esquema 1. El esquema 8 es el conjunto de habilidades de adicciones para conductas adictivas que integramos al entrenamiento en habilidades DBT estándar en los estudios que hemos realizado en la Universidad de Washington para hombres y mujeres que cumplen criterios de TLP y dependencia de drogas y/o adicción a opiáceos. El esquema 9 destaca las *estrategias de cambio conductual* y las habilidades de *validación* que son tan importantes en el entrenamiento de los padres.

- **Esquema 10: entrenamiento integral en habilidades DBT de *mindfulness*.**
  Este esquema incluye las habilidades de *mindfulness* de cada módulo DBT. Este es un conjunto de habilidades

particularmente bueno si estás ofreciendo un programa de introducción a *mindfulness*. Las habilidades pueden enseñarse según lo establecido en el esquema o enseñarse de otra forma que satisfaga las necesidades y los deseos del grupo. Si tienes un esquema de *mindfulness* a largo plazo, puedes alternar entre enseñar cada habilidad y tener una sesión silenciosa centrada en la práctica de *mindfulness* (por ejemplo, meditación, caminata de *mindfulness* u otras prácticas). Considera comenzar las sesiones con meditación (usa una campana para medir el tiempo y considera utilizar temporizadores giratorios). Comienza con 5–10 minutos de *mindfulness*, y con el tiempo auméntala a 20–25 minutos. Para las instrucciones para *mindfulness*, utiliza tu propio entrenamiento, ideas de las fichas o prácticas de *mindfulness* dirigidas por grabaciones. Puedes terminar tus sesiones con breves lecturas; por ejemplo, lee una historia por sesión de *El canto del pájaro (The Song of the Bird)* por Anthony DeMello (16). Después, dales a los participantes tiempo para pensar cómo la lectura es relevante en sus vidas. Transcurridos 4 o 5 minutos de reflexión, toca la campana. Comenzando con el líder, invita a los participantes a compartir breves comentarios sobre la lectura. (Asegúrate de dejar que la gente diga: “Yo paso”).

- **Esquema 11: entrenamiento avanzado.**
  Este conjunto de habilidades funciona bien en una clase avanzada de DBT. A menudo no se incluyen en los grupos

de habilidades estándar debido a limitaciones de tiempo, pero suelen ser solicitadas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, en las clases avanzadas, los participantes por lo general desean opinar sobre qué habilidades se cubren. Es posible que quieran dedicar muy poco tiempo a revisar las antiguas o a aprender nuevas y en su lugar quieran enfocar el esquema en las dificultades en la *resolución de problemas* que han surgido en sus vidas durante la semana. En ese caso, puedes enseñar nuevas habilidades cuando sean apropiadas para resolver los problemas de los miembros y, de lo contrario, pedirles que se centren en usar sus propias habilidades para ayudarse mutuamente.

Con frecuencia los problemas tienen que ver con qué habilidad se necesita y cómo usarla de manera efectiva. Cuando esto sucede, la práctica y el *role play* pueden ocupar gran parte del tiempo del grupo. Un cuaderno con todas las habilidades puede ser útil para que los participantes lo utilicen como una especie de diccionario que lo ayude a encontrar las adecuadas para problemas específicos.

En resumen, hay muchos tipos de programas de entrenamiento y enfoques diferentes para enseñar las habilidades. Mientras escribo esto se están realizando estudios alrededor del mundo. Es útil mantenerse al día. Para buscar información sobre habilidades, ve a *Google Scholar* (http://scholar.google.com) e ingresa “entrenamiento en habilidades DBT”. Si lees sobre programas que crees que serían útiles en tu entorno, ponte en contacto con los autores y pide una lista de las habilidades que enseñaron.

También puedes obtener nuevas ideas para enseñar entrenamiento buscando periódicamente en internet. Por ejemplo, puedes encontrar videos míos enseñando algunas de las habilidades en YouTube (busca “habilidades de Marsha Linehan DBT”). Hay muchos sitios de autoayuda de DBT que también pueden darte buenas ideas sobre la enseñanza (busca “autoayuda de DBT”). La Sociedad Internacional para el Mejoramiento y la Enseñanza de DBT (ISITDBT; http://isitdbt.net) conduce una reunión anual el día antes de la reunión de la Asociación de Terapias Conductuales y Cognitivas (ABCT; www.abct.org). Los talleres y la investigación sobre habilidades DBT también están disponibles allí muchas veces. Si estás utilizando un conjunto de habilidades sin datos de investigación, asegúrate de realizar un seguimiento de los resultados y los comentarios de los consultantes en tu propio programa, y realiza los cambios necesarios.

Referencias

1. Linehan, M. M., Comtois, K. A., Murray, A. M., Brown, M. Z., Gallop, R. J., Heard, H. L., et al. (2006). Two-year randomized trial + follow-up of dialectical behavior therapy vs. therapy by experts for suicidal behavior and borderline personality disorder. *Archives of General Psychiatry, 63*(7), 757–766.
2. Harned, M. S., Chapman, A. L., Dexter-Mazza, E. T., Murray, A., Comtois, K. A., & Linehan, M. M. (2008). Treating co-occurring Axis I disorders in chronically suicidal women with borderline personality disorder: A 2-year randomized trial of

dialectical behavior therapy versus community treatment by experts. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*(6), 1068–1075.

3. Linehan, M. M., Korslund, K. E., Harned, M. S., Gallop, R. J., Lungu, A., Neacsiu, A. D., McDavid, J., Comtois, K. A., & Murray-Gregory, A. M. (2014). *Dialectical Behavior Therapy for high suicide risk in borderline personality disorder: A component analysis.* Manuscrito sin publicar.
4. Linehan, M. M., Armstrong, H. E., Suarez, A., Allmon, D., & Heard, H. L. (1991). Cognitive-behavioral treatment of chronically parasuicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry, 48,* 1060– 1064.
5. Linehan, M. M., Heard, H. L., & Armstrong, H. E. (1993). Naturalistic follow-up of a behavioral treatment for chronically parasuicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry, 50,* 971–974.
6. Soler, J., Pascual, J. C., Tiana, T., Cebria, A., Barrachina, J., Campins, M. J., et al. (2009). Dialectical behaviour therapy skills training compared to standard group therapy in borderline personality disorder: A 3-month randomized controlled clinical trial. *Behaviour Research and Therapy, 47,* 353–358.
7. Soler, J., Pascual, J. C., Campins, J., Barrachina, J., Puigdemont, D., Alvarez, E., et al. (2005). Double-blind, placebo-controlled study of dialectical behavior therapy plus olanzapine for borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry, 162*(6), 1221–1224.

8. McMain, S. F., Guimond, T., Habinski, L., Barn- hart, R., & Streiner, D. L. (2014). *Dialectical behaviour therapy skills training versus a waitlist control for self-harm and borderline personality disorder.* Manuscrito presentado para su publicación.
9. Neacsiu, A. D., Eberle, J. W., Kramer, R., Wiesmann, T., & Linehan, M. M. (2014). Dialectical behavior therapy skills for transdiagnostic emotion dysregulation: A pilot randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy, 59*, 40–51.
10. Miller, A. L., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2007). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents.* New York: Guilford Press.
11. Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2015). *DBT skills manual for adolescents.* New York: Guilford Press.
12. Swenson, C. R., Witterholt, S., & Bohus, M. (2007). Dialectical behavior therapy on inpatient units. En L. A. Dimeff & K. Koerner (Eds.), *Dialectical behavior therapy in clinical practice: Applications across disorders and settings* (pp. 69–111). New York: Guilford Press.
13. Bohus, M., Haaf, B., Simms, T., Schmahl, C., Limberger, M. F., Schmahl, C., et al. (2004). Effectiveness of inpatient DBT for BPD: A controlled trial. *Behaviour Research and Therapy, 42*(5), 487–499.
14. Linehan, M. M., Schmidt, H., Dimeff, L. A., Craft, J. C., Kanter, J., & Comtois, K. A. (1999). Dialectical behavior therapy for patients with borderline personality disorder and drug-dependence. *American Journal on Addictions, 8,* 279–292.

15. Linehan, M. M., Dimeff, L. A., Reynolds, S. K., Comtois, K. A., Shaw-Welch, S., Heagerty, P., et al. (2002). Dialectical behavior therapy versus comprehensive validation plus 12-step for the treatment of opioid dependent women meeting criteria for borderline personality disorder. *Drug and Alcohol Dependence, 67,* 13–26.
16. De Mello, A. (1984). *The song of the bird*. New York: Image Books.

Esquema 1: 24 semanas, esquema de entrenamiento en habilidades estándar DBT para adultos de Linehan (estudios de investigación, 2006 en adelante)

	Semana	*Ficha(s) estándar*	*Ficha(s) opcional(es)*
Se repite al comienzo de cada módulo: 2 semanas de orientación, habilidades de *mindfulness*			
Orientación; objetivos y pautas	1	O1: objetivos del entrenamiento O3: pautas para el entrenamiento O4: supuestos del entrenamiento	O1a: opciones para resolver cualquier problema
Mente sabia; habilidades “qué” de *mindfulness*	1	M1: objetivos de *mindfulness*, práctica M2: descripción general: habilidades centrales de *mindfulness* M3: mente sabia: estados de la mente M4: tomar control de tu mente: habilidades “qué”	M1a: definiciones de *mindfulness* (repartir para el hogar) M3a: ideas para practicar mente sabia
Habilidades “cómo” de *mindfulness*	2	M4: tomar control de tu mente: habilidades “qué” (cont.) M5: tomar control de tu mente: habilidades “cómo”	
Módulo 1	**+6 semanas, habilidades de tolerancia al malestar**		
Supervivencia a la crisis; pros y	3	TM1: objetivos de tolerancia al malestar	TM4: habilidades STOP

contras		TM2: descripción general: habilidades de supervivencia a la crisis TM2: cuándo usar habilidades de supervivencia a la crisis TM5: pros y contras	
Habilidades TIP	4	TM6: habilidades TIP: cambiar tu fisiología corporal	TM6a: utilizar agua fría, paso a paso TM6b: relajamiento muscular progresivo, paso a paso
Distráete; cálmate; mejorar el momento	5	TM7: distráete TM8: cálmate TM9: mejorar el momento	TM8a: meditación de escaneo corporal, paso a paso TM9a: conciencia sensorial, paso a paso
Aceptación de la realidad	6	TM10: descripción general: habilidades de aceptación de la realidad TM11: aceptación radical TM11b: practicar aceptación radical, paso a paso (o usar TMHdT9: aceptación radical) TM12: redireccionar la mente	TM11a: aceptación radical: factores que interfieren con TMHdT9: aceptación radical
Disposición abierta; media sonrisa; manos dispuestas	7	TM13: disposición abierta TM14: media sonrisa y manos dispuestas	TM14a: practicar media sonrisa y manos dispuestas
***Mindfulness* de los pensamientos**	8	TM15: *mindfulness* de los pensamientos actuales TM15a: practicar *mindfulness* de los pensamientos	
	9, 10	**2 semanas de orientación, habilidades de *mindfulness***	
Módulo 2	**+7 semanas, habilidades de regulación emocional**		
Entender y	11	RE1: objetivos de regulación	RE4a: mitos sobre las

etiquetar las emociones		emocional RE2: descripción general: entender y etiquetar emociones RE3: para qué sirven las emociones RE4: qué hace que sea difícil regular las emociones RE5: un modelo para describir emociones RE6: formas de describir emociones	emociones RE5a: un modelo breve para describir las emociones
Verificar los hechos	12	RE7: descripción general: cambiar las respuestas emocionales RE8: verificar los hechos (con REbHdT5: verificar los hechos)	RE8a: ejemplos de emociones que se ajustan a los hechos

Acción opuesta	13	RE10: acción opuesta (con REbHdT6: descifrar cómo cambiar las emociones no deseadas) RE11: descifrar acciones opuestas (con REbHdT7)	RE9: acción opuesta y resolución de problemas: decidir cuál usar
Resolución de problemas	14	RE12: resolución de problemas RE13: revisar acción opuesta y resolución de problemas	
	15	RE14: descripción general: reducir la vulnerabilidad a la mente emocional RE15: acumular emociones positivas a	

		corto plazo RE16: lista de eventos placenteros	
	16	RE17: acumular emociones positivas a largo plazo RE18: lista de valores y prioridades	RE20b: protocolo de higiene del sueño
CUIDA; *mindfulness* de las emociones	17	RE19: construir competencia y anticípate RE20: cuida tu mente cuidando tu cuerpo RE22: *mindfulness* de las emociones actuales	RE20a: protocolo de pesadillas, paso a paso RE20b: protocolo de higiene del sueño RE21: descripción general: manejar emociones realmente difíciles RE23: manejar emociones extremas RE24: resolución de problemas de habilidades de regulación emocional (con REbHdT16: resolución de problemas de habilidades de regulación emocional) RE25: revisión de habilidades de regulación emocional
	18, 19	**2 semanas de orientación, habilidades de *mindfulness***	
Módulo 3	**+5 semanas, habilidades de efectividad interpersonal**		
Comprender los obstáculos; clarificar objetivos	20	EI1: objetivos de efectividad interpersonal EI2: factores en el camino de la efectividad interpersonal EI4: clarificar objetivos en situaciones interpersonales	
DEAR MAN	21	EI5: pautas para la efectividad objetiva: conseguir lo que quieres (DEAR MAN)	EI5a: aplicar habilidades DEAR MAN a una interacción difícil actual

AVES	22	EI6: pautas para la efectividad de las relaciones: mantener la relación (AVES)	EI6a: expandir la V de AVES: Niveles de validación EI17: validación EI18: una “guía de usuario” para la validación EI18a: identificar la validación
VIDA	23	EI7: pautas para la efectividad en el respeto a uno mismo: mantener tu respeto hacia ti mismo (VIDA)	
Evaluar las opciones	24	EI8: evaluar... opciones (con EIHdT6: el juego de la moneda) EI9: resolución de problemas... (con EIHdT7: resolución de problemas)	

Nota. Repetir secuencia para programa de 1 año.

Esquema 2: 24 semanas, esquema de entrenamiento en habilidades estándar DBT para adultos de Linehan (estudios de investigación, anteriores al 2006)

	Semana	*Ficha(s) estándar*
Módulo 1	**2 semanas de orientación, habilidades de *mindfulness***	
Orientación; objetivos y pautas	1	O1: objetivos del entrenamiento en habilidades O3: pautas para el entrenamiento en habilidades
Mente sabia; habilidades "qué" de *mindfulness*	1	M3: mente sabia: estados de la mente M4: tomar control de tu mente: habilidades "qué"
Habilidades "cómo" de *mindfulness*	2	M4: tomar control de tu mente: habilidades "qué" (cont.) M5: tomar control de tu mente: habilidades "cómo"
Módulo 2	**6 semanas, habilidades de tolerancia al malestar**	
Pros y contras	3	TM1: objetivos de tolerancia al malestar TM5: pros y contras
Distráete; cálmate	4	TM7: distráete TM8: cálmate
Mejorar el momento	5	TM9: mejorar el momento
Aceptación de la realidad	6	TM11: aceptación radical TM12: redireccionar la mente
Media sonrisa	7	TM14: media sonrisa[1]
Disposición abierta	8	TM13: disposición abierta
	9–10	**Repite 2 semanas de orientación, habilidades de *mindfulness***

Módulo 3	**6 semanas, habilidades de regulación emocional**	
Entender las emociones	11	RE1: objetivos de regulación emocional RE3: para qué sirven las emociones RE4: qué hace que sea difícil regular las emociones RE4a: mitos sobre las emociones
Entender y etiquetar las emociones	12	RE5: un modelo para describir emociones RE6: formas de describir emociones
	13	RE15: acumular emociones positivas a corto plazo RE16: lista de eventos placenteros
	14	RE17: acumular emociones positivas a largo plazo RE18: lista de valores y prioridades
	15	RE19: construir competencia y anticípate RE20: cuida tu mente cuidando tu cuerpo RE22: *mindfulness* de las emociones actuales
Acción opuesta	16	RE10: acción opuesta (con REbHdT6: descifrar cómo cambiar las emociones no deseadas.) RE11: descifrar acciones opuestas (con REbHdT7)
	17–18	**Repite 2 semanas de orientación, habilidades de *mindfulness***
Módulo 4	**6 semanas, habilidades de efectividad interpersonal**	
Comprender los obstáculos; clarificar objetivos	19	EI1: objetivos de efectividad interpersonal EI2: factores en el camino de la efectividad interpersonal

	20	EI4: clarificar objetivos en situaciones interpersonales
DEAR MAN	21	EI5: pautas para la efectividad objetiva: conseguir lo que quieres (DEAR MAN)
Habilidades AVES	22	EI6: pautas para la efectividad de las relaciones: mantener la relación (AVES)
Habilidades VIDA	23	EI7: pautas para la efectividad en el respeto a uno mismo: mantener tu respeto hacia ti mismo (VIDA)
Evaluar las opciones	24	EI8: evaluar... opciones (con EIHdT6: el juego de la moneda) EI9: resolución de problemas... (con EIHdT7: resolución de problemas)

Nota: Repetir secuencia para programa de 1 año.

Esquema 3: 13 semanas, esquema de entrenamiento en habilidades DBT para adultos de Soler

	Semana	*Ficha(s) estándar*[1]
2 semanas de orientación, habilidades de *mindfulness*		
Orientación; mente sabia	2	O1: objetivos del entrenamiento O3: pautas para el entrenamiento M3: mente sabia: estados de la mente
Habilidades "qué" de *mindfulness*	1	M4: tomar control de tu mente: habilidades "qué"
Habilidades "cómo" de *mindfulness*	2	M5: tomar control de tu mente: habilidades "cómo"
3 semanas, habilidades de tolerancia al malestar		
Distráete; cálmate; mejorar el momento	3	TM7: distráete TM8: cálmate TM9: mejorar el momento
Aceptación de la realidad	4	TM11: aceptación radical TM11b: practicar aceptación radical, paso a paso (o usar TMHdT9: aceptación radical) TM12: redireccionar la mente
Disposición abierta; *mindfulness* de los pensamientos	5	TM13: disposición abierta TM15: *mindfulness* de los pensamientos actuales
4 semanas, habilidades de regulación emocional		
Entender las emociones	6	RE1: objetivos de regulación emocional RE3: para qué sirven las emociones
Entender y etiquetar las emociones		RE5: un modelo para describir emociones RE6: formas de describir emociones
	7	RE15: acumular emociones positivas a corto plazo RE16: lista de eventos placenteros RE17: acumular emociones positivas a largo plazo
CUIDA; *mindfulness* de las	8	RE19: construir competencia y anticípate

emociones		RE20: cuida tu mente cuidando tu cuerpo RE22: *mindfulness* de las emociones actuales
Acción opuesta	9	RE10: acción opuesta (con REbHdT6: descifrar cómo cambiar las emociones no deseadas)
4 semanas, habilidades de efectividad interpersonal		
Comprender los obstáculos; clarificar objetivos	10	EI1: objetivos de efectividad interpersonal EI2: factores en el camino de la efectividad interpersonal
DEAR MAN	10	EI5: pautas para la efectividad objetiva: conseguir lo que quieres (DEAR MAN)
AVES; VIDA	11	EI5: pautas para la efectividad objetiva: conseguir lo que quieres (DEAR MAN) EI7: pautas para la efectividad en el respeto a uno mismo: mantener tu respeto hacia ti mismo (VIDA)
Evaluar las opciones	12	EI8: evaluar... opciones (con EIHdT6: el juego de la moneda)

[1] Los títulos de estas fichas difieren de sus versiones actuales porque las fichas no incluían ciertas habilidades.

Esquema 4: 20 semanas, entrenamiento en habilidades DBT para adultos de McMain

	Semana	*Ficha(s) estándar*
Orientación; *mindfulness*	1	O1: objetivos del entrenamiento M3: mente sabia: estados de la mente
4 semanas, habilidades de tolerancia al malestar		
Pros y contras	2	TM1: objetivos de tolerancia al malestar TM5: pros y contras
Habilidades TIP; cálmate	3	TM6: habilidades TIP: cambiar tu fisiología corporal TM7: distráete TM8: cálmate
Aceptación radical; disposición abierta	4	TM11: aceptación radical TM12: redireccionar la mente TM13: disposición abierta TM14: media sonrisa y manos dispuestas
Habilidades "qué" de *mindfulness*	5	M4: tomar control de tu mente: habilidades "qué"
5 semanas, interpersonal: caminando por el sendero del medio		
Dialéctica	6	EI16: cómo pensar y actuar de forma dialéctica EI16a: ejemplos de posturas opuestas que pueden ambas ser verdad EI16b: equilibrar opuestos importantes
Autovalidación	7	EI17: validación (enfocándose en la autovalidación) EI19: recuperarse de la invalidación
Validación de los otros	8	EI17: validación (enfocarse en validar a los otros) EI18: una "guía de usuario" para la validación
Principios conductuales — refuerzo positivo	9	EI20: estrategias para aumentar la probabilidad de conductas deseadas
Habilidades "cómo" de *mindfulness*	10	M5: habilidades "cómo" de *mindfulness*
5 semanas, habilidades de regulación emocional		

Guía; modelo de emociones; observar y describir emociones	11	RE1: objetivos de regulación emocional RE3: para qué sirven las emociones RE5: un modelo para describir emociones RE6: formas de describir emociones
CUIDA	12	RE20: cuida tu mente cuidando tu cuerpo
Aumentar las experiencias positivas (a corto y largo plazo); dominio	13	RE15: acumular emociones positivas a corto plazo RE16: lista de eventos placenteros RE17: acumular emociones positivas a largo plazo RE18: lista de valores y prioridades RE19: construir competencia y anticípate
Acción opuesta	14	RE9: acción opuesta y resolución de problemas: decidir cuál usar RE10: acción opuesta (con REbHdT6: descifrar cómo cambiar las emociones no deseadas) RE11: descifrar acciones opuestas (con REbHdT7)
***Mindfulness* en la vida cotidiana**	15	Revisar y practicar habilidades de *mindfulness* RE22: *mindfulness* de las emociones actuales
5 semanas, habilidades de efectividad interpersonal		
Guía; prioridades	16	1: objetivos de efectividad interpersonal EI3: descripción general: alcanzar objetivos habilidosamente EI4: clarificar objetivos en situaciones interpersonales
DEAR MAN	17	EI5: pautas para la efectividad objetiva: conseguir lo que quieres (DEAR MAN)
AVES; VIDA	18	EI6: pautas para la efectividad de las relaciones: mantener la relación (AVES) EI7: pautas para la efectividad en el respeto a uno mismo: mantener tu respeto hacia ti mismo (VIDA)
Identificar obstáculos	19	EI2: factores en el camino de la efectividad interpersonal EIHdT7: resolución de problemas en habilidades de efectividad interpersonal
Evaluar las opciones	20	EI8: evaluar... opciones (con EIHdT6: el juego de la moneda)

Esquema 5: 14 semanas, entrenamiento en habilidades DBT de regulación emocional para adultos de Neacsiu

	Semana	*Ficha(s) estándar*
2 semanas de orientación, habilidades de *mindfulness*		
Mente sabia; observar	1	M3: mente sabia M4: tomar control de tu mente: habilidades "qué"
Describir; participar; sin juzgar; una cosa a la vez; siendo efectivo	2	M4: tomar control de tu mente: habilidades "qué" (cont.) M5: tomar control de tu mente: habilidades "cómo"
6 semanas, habilidades de regulación emocional		
Comprender, identificar, etiquetar emociones	3	RE1: objetivos de regulación emocional RE2: descripción general: entender y etiquetar emociones RE3: para qué sirven las emociones RE4: qué hace que sea difícil regular las emociones RE5: un modelo para describir emociones RE6: formas de describir emociones
Verificar los hechos	4	RE7: descripción general: cambiar las respuestas emocionales RE8: verificar los hechos (con REbHdT5: verificar los hechos)
Acción opuesta	5	RE10: acción opuesta (con REbHdT6: descifrar cómo cambiar las emociones no deseadas) RE11: descifrar acciones opuestas
Resolución de problemas	6	RE12: resolución de problemas RE13: revisar acción opuesta y resolución de problemas
Acumular emociones positivas y construir competencia	7	RE15: acumular emociones positivas a corto plazo

		RE17: acumular emociones positivas a largo plazo RE19: construir dominio y ensayar
Anticípate y CUIDA	8	RE19: construir dominio y ensayar RE20: cuida tu mente cuidando tu cuerpo
1 semana, revisión de habilidades de *mindfulness*		
Mente sabia; observar	9	M3: mente sabia M4: tomar control de tu mente: habilidades "qué"
Describir; participar; sin juzgar; una cosa a la vez; siendo efectivo	9	M4: tomar control de tu mente: habilidades "qué" de *mindfulness* M5: tomar control de tu mente: habilidades "cómo" de *mindfulness*
4 semanas, habilidades de tolerancia al malestar		
Habilidades TIP	10	TM6: habilidades TIP: cambiar tu fisiología corporal
Distráete; cálmate; mejorar el momento	11	TM7: distráete TM8: cálmate TM9: mejorar el momento
Aceptación radical; redireccionar la mente	12	TM10: descripción general: habilidades de aceptación de la realidad TM11: aceptación radical TM11b: practicar aceptación radical, paso a paso (o usar TMHdT9: aceptación radical) TM12: redireccionar la mente
Disposición abierta; media sonrisa; *mindfulness* de los pensamientos	13	TM13: disposición abierta TM14: media sonrisa y manos dispuestas TM15: *mindfulness* de los pensamientos actuales
1 semana, habilidades de efectividad interpersonal		
DEAR MAN, AVES, VIDA; principios conductuales de validación interpersonal en relaciones	14	EI5: pautas para la efectividad objetiva: conseguir lo que quieres (DEAR MAN) EI6: pautas para la efectividad de las relaciones: mantener la relación (AVES)

		EI7: pautas para la efectividad en el respeto a uno mismo: mantener tu respeto hacia ti mismo (VIDA) EI17: validación EI18: una “guía de usuario” para la validación EI20: estrategias para aumentar la probabilidad de conductas deseadas EI21: estrategias para disminuir o detener conductas no deseadas EI22: consejos para utilizar estrategias de cambio conductual con efectividad

Esquema 6: 25 semanas, entrenamiento de habilidades DBT multifamiliares para adolescentes

	Semana	*Ficha(s) estándar*	*Ficha(s) opcional(es)*
Se repite al comienzo de cada módulo: 2 semanas de orientación, habilidades de *mindfulness* + 1 semana de habilidades del sendero el medio			
Orientación	1	O1: objetivos del entrenamiento O3: pautas para el entrenamiento O4: supuestos del entrenamiento O5: teoría biosocial (si no se vio en terapia individual)	O1a: opciones para resolver cualquier problema O2: descripción general: introducción al entrenamiento O7: análisis en cadena (si no se vio en terapia individual) O8: análisis de los enlaces perdidos (si no se enseñó como parte de la revisión de la tarea)
Objetivos de *mindfulness*; mente sabia; habilidades "qué"	1	M1: objetivos de *mindfulness*, práctica M3: mente sabia M4: tomar control de tu mente: habilidades "qué"	M2: descripción general: habilidades centrales de *mindfulness* M3a: ideas para practicar mente sabia M4a–c: ideas para practicar observar, describir, participar
	2	M5: tomar control de tu mente: habilidades "cómo"	M5a–c: ideas para practicar sin juzgar, una cosa a la vez, de forma efectiva
Sendero del medio; dialéctica	3	EI15: dialéctica EI16: cómo pensar y actuar de forma dialéctica EI16a: Ejemplos de oposiciones donde ambos puntos de vista	EI16b: equilibrar opuestos importantes EI16c: identificar dialécticas

		pueden ser verdaderos	
Módulo 1	**5 semanas, habilidades de tolerancia al malestar**		
Habilidades STOP supervivencia a la crisis; pros y contras	4	TM1: objetivos de tolerancia al malestar TM3: cuándo utilizar habilidades de supervivencia a la crisis TM4: habilidades STOP TM5: pros y contras	
Habilidades TIP	5	TM6: habilidades TIP: cambiar tu fisiología corporal	TM6a: utilizar agua fría, paso a paso TM6b: relajamiento muscular progresivo, paso a paso TM6c: repensar efectivamente y relajamiento progresivo
Distráete; cálmate; mejorar el momento	6	TM7: distráete TM8: cálmate TM9: mejorar el momento	DT8a: meditación de escaneo corporal, paso a paso DT9a: conciencia sensorial, paso a paso
Aceptación de la realidad	7	TM10: descripción general: habilidades de aceptación de la realidad TM11: aceptación radical TM12: redireccionar la mente TM14: media sonrisa y manos dispuestas	TM11a: aceptación radical: factores que interfieren TM11b: practicar aceptación radical, paso a paso (o TMHdT9, aceptación radical) TM14: media sonrisa y manos dispuestas
Disposición abierta	8	DT13: disposición abierta DT21: rebelión alternativa y negación adaptativa Revisión y graduación para aquellos que terminan el entrenamiento	
		2 semanas de orientación, habilidades de *mindfulness*	

	9—10		
Módulo 2	**7 semanas, habilidades de regulación emocional**		
Validación	11	EI17: validación EI18: una “guía de usuario” para la validación	EI18a: identificar la validación
Entender las emociones	12	RE1: objetivos de regulación emocional RE2: descripción general: entender y etiquetar emociones RE5: modelo para describir las emociones RE6: formas de describir emociones	RE3: qué hacen las emociones por ti
Cambiar las emociones	13	RE7: descripción general: cambiar las respuestas emocionales RE8: verificar los hechos (con REbHdT5: verificar los hechos)	RE8a: ejemplos de emociones que se ajustan a los hechos
Verificar los hechos	14	RE9: acción opuesta y resolución de problemas: decidir cuál usar RE10: acción opuesta	RE11: descifrar acciones opuestas
Resolución de problemas	15	RE12: resolución de problemas RE13: revisar acción opuesta y resolución de problemas	
Acumular emociones positivas	16	RE15: acumular emociones positivas a corto plazo RE16: lista de eventos placenteros RE17: acumular emociones positivas a largo plazo RE18: lista de valores y prioridades	RE12: construir competencia y anticípate RE14: descripción general: reducir la vulnerabilidad a la mente emocional RE17: acumular emociones positivas a largo plazo
Construir dominio,	17	RE19: construir competencia y anticípate	RE20a: protocolo de pesadillas, paso a paso

ensayar y CUIDA		RE20: cuida tu mente cuidando tu cuerpo Revisión y graduación para aquellos que terminan el entrenamiento	RE20b: protocolo de higiene del sueño
	18 — 19	**2 semanas de orientación, habilidades de *mindfulness***	
Módulo 3	**6 semanas, habilidades de efectividad interpersonal**		
Clarificar objetivos	20	EI1: objetivos de efectividad interpersonal EI2: factores en el camino de la efectividad interpersonal EI4: clarificar objetivos en situaciones interpersonales	EI2a: mitos que interfieren con la efectividad EI3: descripción general: alcanzar objetivos de forma habilidosa
DEAR MAN	21	EI5: pautas para la efectividad objetiva: conseguir lo que quieres (DEAR MAN)	EI5a: aplicar habilidades DEAR MAN a una interacción difícil actual
AVES	22	EI6: pautas para la efectividad en las relaciones: mantener la relación (AVES)	EI6a: expandir la V de AVES: niveles de validación EI17: validación (revisión)
VIDA; validación	23	EI7: pautas para la efectividad en el autorespeto: mantener tu autorespeto (VIDA)	EI18: una “guía de usuario” para la validación (revisión) EI19 recuperarse de la invalidación EI19a: identificar la autoinvalidación
El juego de la moneda	24	EI8: evaluar… opciones (con EIHdT6: el juego de la moneda)	
Resolución de problemas	25	EI9: resolución de problemas: cuando lo que estás haciendo no funciona	

		Revisión y graduación para aquellos que terminan el entrenamiento	

Esquema 7: sesiones variables, entrenamiento en habilidades DBT para pacientes hospitalizados (unidad intermedia y unidad aguda)

Módulo	*Unidad intermedia*	*Unidad aguda*
***Mindfulness* central**	M4: mente sabia M5: tomar control de tu mente: habilidades “qué” de *mindfulness* M6: tomar control de tu mente: habilidades “cómo” de *mindfulness*	M4: mente sabia M5: tomar control de tu mente: habilidades “qué” de *mindfulness* M6: tomar control de tu mente: habilidades “cómo” de *mindfulness*
Tolerancia al malestar	TM5: pros y contras TM6: habilidades TIP: cambiar tu fisiología corporal TM7: distráete TM8: cálmate TM9: mejorar el momento TM11: aceptación radical TM12: redireccionar la mente TM14: media sonrisa y manos dispuestas TM13: disposición abierta	TM5: pros y contras TM6: habilidades TIP: cambiar tu fisiología corporal TM7: distráete TM8: cálmate TM9: mejorar el momento TM11: aceptación radical TM12: redireccionar la mente
Regulación emocional	RE5: un modelo para describir emociones RE6: formas de describir emociones RE10: acción opuesta RE15: acumular emociones positivas a corto plazo RE16: lista de eventos placenteros	RE6: formas de describir emociones RE10: acción opuesta RE15: acumular emociones positivas a corto plazo RE16: lista de eventos placenteros
Efectividad interpersonal	EI4: clarificar objetivos en situaciones interpersonales EI5: pautas para la efectividad objetiva: conseguir lo que quieres (DEAR MAN) EI6: pautas para la efectividad de las relaciones: mantener la relación (AVES) EI7: pautas para la efectividad en el respeto a uno mismo: mantener tu respeto hacia ti mismo (VIDA)	EI4: clarificar objetivos en situaciones interpersonales EI5: pautas para la efectividad objetiva: conseguir lo que quieres (DEAR MAN) EI6: pautas para la efectividad de las relaciones: mantener la relación (AVES)

Nota. Adaptado con permiso de la Tabla 4.5 de Swenson, c. r., Witterholt, S., & Bohus, M. (2007). Dialectical behavior therapy on inpatient units. En l. a. Dimeff & k. Koerner (eds.), Dialectical behavior therapy in clinical practice: Applications across disorders and settings (pp. 69–111). New York: Guilford Press. Copyright 2007 por The Guilford Press.

Esquema 8: habilidades DBT para conductas adictivas
(para integrarse al esquema 1 de habilidades)

Módulo posible	*Fichas*
General	TM16: descripción general: cuando la crisis es la adicción TM16a: adicciones comunes
***Mindfulness* central**	TM18: mente clara TM18a: patrones conductuales característicos de la mente adicta y de la mente limpia
Tolerancia al malestar	TM17: abstinencia dialéctica TM17a: planeamiento de prevención de recaídas TM20: quemando puentes y construyendo nuevos TM21: rebelión alternativa y negación adaptativa
Efectividad interpersonal	TM19: refuerzo comunitario

Nota. Puedes intercalar estas habilidades en los módulos enumerados a la izquierda de la lista de fichas o puede enseñarlos en secuencia por sus números como un grupo.

Esquema 9: habilidades conductuales DBT de crianza
(para integrarse al esquema 1 de habilidades)

DEAR MAN	EI20: estrategias para aumentar la probabilidad de conductas deseadas EI21: estrategias para disminuir o detener conductas no deseadas EI22: consejos para utilizar estrategias de cambio conductual con efectividad EI22a: identificar estrategias efectivas de cambio conductual
AVES	EI17: validación EI18: una “guía de usuario” para la invalidación EI18a: identificar la validación
VIDA	EI19: recuperarse de la invalidación EI19a: identificar la autoinvalidación

Nota. Puedes intercalar estas habilidades en los módulos enumerados a la izquierda de la lista de fichas o puede enseñarlos en secuencia por sus números como un grupo.

Esquema 10: entrenamiento integral de habilidades de DBT de *mindfulness*

	Semana	*Ficha(s) estándar*	*Ficha(s) opcional(es)*
Orientación; objetivos; mente sabia	1	M1: objetivos de *mindfulness*, práctica M1a: definiciones de *mindfulness* M2: descripción general: habilidades centrales de *mindfulness* M3: mente sabia: estados de la mente	
Habilidades "qué" de *mindfulness*	2	M4: tomar control de tu mente: habilidades "qué" de *mindfulness*	M4a: ideas para practicar observar M4b: ideas para practicar describir M4c: ideas para practicar participar
Habilidades "cómo" de *mindfulness*	3	M4: tomar control de tu mente: habilidades "cómo" de *mindfulness*	M5a: ideas para practicar sin juzgar M5b: ideas para practicar una cosa a la vez M5c: ideas para practicar efectividad
***Mindfulness* espiritual**	4	M7: objetivos de la práctica de *mindfulness*: una perspectiva espiritual M7a: mente sabia desde una perspectiva espiritual M8: practicar amor compasivo para aumentar el amor y la compasión	
	5	M7: objetivos de la práctica de *mindfulness*: una perspectiva espiritual M7a: mente sabia desde una perspectiva espiritual M8: practicar amor compasivo para aumentar el amor y la compasión	

Meditación de *mindfulness*	6	DT8a: meditación de escaneo corporal, paso a paso DT9a: conciencia sensorial, paso a paso	
	7	RE22: *mindfulness* de las emociones actuales: dejar ir el sufrimiento emocionalTM15: *mindfulness* de los pensamientos actuales TM15a: practicar *mindfulness* de los pensamientos	
Aceptación de la realidad	8	TM10: descripción general: habilidades de aceptación de la realidad TM11: aceptación radical TM11a: aceptación radical: factores que interfieren con TMHdT9: aceptación radical TM11a: aceptación radical: factores que interfieren con TMHdT9: aceptación radical TM12: redireccionar la mente	DTWS9: aceptación radical
Disposición abierta	9	TM13: disposición abierta TM14: media sonrisa y manos dispuestas	TM14a: practicar media sonrisa y manos dispuestas
Acciones de *mindfulness*	10	M9: habilidoso significa: equilibrar mente del hacer con mente del estar	M9a: ideas para practicar equilibrar mente del hacer con mente del estar
Sendero del medio	11	M10: caminando por el sendero del medio: encontrar la síntesis entre los opuestos EI12: *mindfulness* de los otros	EI12a: identificar *mindfulness* de los otros

Esquema 11: habilidades DBT avanzadas

	Semana	*Ficha(s) estándar*	*Ficha(s) opcional(es)*
Orientación	1	Discutir los objetivos del entrenamiento de habilidades avanzadas Desarrollar pautas para el entrenamiento con el grupo O1a: opciones para resolver cualquier problema	Revisar habilidades y decidir cuáles serán cubiertas en el grupo
		Mindfulness	
Revisión de *mindfulness*	2	M3: mente sabia M4: tomar control de tu mente: habilidades "qué" de *mindfulness* M5: tomar control de tu mente: habilidades "cómo" de *mindfulness*	M7: objetivos de la práctica de *mindfulness:* una perspectiva espiritual M7a: mente sabia desde una perspectiva espiritual
Mindfulness	3	M7: objetivos de la práctica de *mindfulness*: una perspectiva espiritual M7a: mente sabia desde una perspectiva espiritual M8: practicar amor compasivo para aumentar el amor y la compasión	
		Construir relaciones	
Construir relaciones	4	EI10: descripción general: construir relaciones EI11: conocer personas y agradarles EI12: *mindfulness* de los otros	EI11a: identificar habilidades para conocer personas y agradarles EI12a: identificar *mindfulness* de los otros
Relaciones	5	EI17: validación EI18: una "guía de usuario" para la validación	EI18a: identificar la validación
Relaciones	6	EI19: recuperarse de la	EI19a: identificar la

		invalidación EI19a: identificar la autovalidación EI13: terminar relaciones	autovalidación EI13a: identificar cómo terminar relaciones
Caminando por el sendero del medio			
Caminando por el sendero del medio	7	EI15: dialécticas EI16: cómo pensar y actuar de forma dialéctica EI16a: ejemplos oposiciones donde ambos puntos de vista pueden ser verdaderos EI16b: equilibrar opuestos importantes	EI16c: identificar las dialécticas
Caminando por el sendero del medio	8	M9: habilidoso significa: equilibrar mente del hacer con mente del estar M9a: prácticas para equilibrar mente del hacer con mente del estar M10: caminando por el sendero del medio: encontrar la síntesis entre opuestos	
Estrategias de cambio conductual			
Análisis en cadena	9	O6: descripción general: análisis conductual O7: análisis en cadena (con OHdT2, análisis en cadena de problemas conductuales) O7a: análisis en cadena, paso a paso	
Análisis de los enlaces perdidos	10	O8: análisis de los enlaces perdidos (con OHdT3, análisis de los enlaces perdidos)	
Orientación	1	Discutir los objetivos del entrenamiento de	Revisar habilidades y decidir cuáles serán cubiertas en el grupo

		habilidades avanzadas Desarrollar pautas para el entrenamiento con el grupo O1a: opciones para resolver cualquier problema	
		Mindfulness	
Revisión de *mindfulness*	2	M3: mente sabia M4: tomar control de tu mente: habilidades “qué” de *mindfulness* M5: tomar control de tu mente: habilidades “cómo” de *mindfulness*	M7: objetivos de la práctica de *mindfulness*: una perspectiva espiritual M7a: mente sabia desde una perspectiva espiritual
Mindfulness	3	M7: objetivos de la práctica de *mindfulness*: una perspectiva espiritual M7a: mente sabia desde una perspectiva espiritual M8: practicar amor compasivo para aumentar el amor y la compasión	
		Construir relaciones	
Construir relaciones	4	EI10: descripción general: construir relaciones EI11: conocer personas y agradarles EI12: *mindfulness* de los otros	EI11a: identificar habilidades para conocer personas y agradarles EI12a: identificar *mindfulness* de los otros
Relaciones	5	EI17: validación EI18: una “guía de usuario” para la validación	EI18a: identificar la validación
Relaciones	6	EI19: recuperarse de la invalidación EI19a: identificar la autovalidación	EI19a: identificar la autovalidación EI13a: identificar cómo terminar relaciones

		EI13: terminar relaciones	
Caminando por el sendero del medio			
Caminando por el sendero del medio	7	EI15: dialécticas EI16: cómo pensar y actuar de forma dialéctica EI16a: ejemplos oposiciones donde ambos puntos de vista pueden ser verdaderos EI16b: equilibrar opuestos importantes	EI16c: identificar las dialécticas
Caminando por el sendero del medio	8	M9: habilidoso significa: equilibrar mente del hacer con mente del estar M9a: prácticas para equilibrar mente del hacer con mente del estar M10: caminando por el sendero del medio: encontrar la síntesis entre opuestos	
Estrategias de cambio conductual			
Análisis en cadena	9	O6: descripción general: análisis conductual O7: análisis en cadena (con OHdT2, análisis en cadena de problemas conductuales) O7a: análisis en cadena, paso a paso	
Análisis de los enlaces perdidos	10	O8: análisis de los enlaces perdidos (con OHdT3, análisis de los enlaces perdidos)	
Estrategias de cambio conductual	11	EI20: estrategias para aumentar la probabilidad de conductas deseadas EI21: estrategias para disminuir o detener conductas no deseadas EI22: consejos para utilizar estrategias de cambio	EI22a: identificar estrategias efectivas de cambio conductual

		conductual con efectividad	
Desarrolla un esquema de estudios adicional con los participantes			
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		

Nota. Considera la posibilidad de enseñar este currículo como un segundo módulo, o agrégalo al Programa 1, o permite que los participantes elijan las habilidades que les gustaría cubrir.

PARTE 2

Notas de enseñanza para los módulos de habilidades DBT

Capítulo 6

Habilidades generales: orientación y análisis conductual

Hay dos conjuntos de habilidades generales. El primero se enfoca en la orientación hacia el entrenamiento, incluyendo una ficha sobre la teoría biosocial de la desregulación emocional. El segundo conjunto se centra en cómo analizar la conducta para que un consultante pueda descubrir las causas o eventos que influyen en ella. Esto le permite resolver cómo cambiarla o prevenirla en el futuro.

Orientación

La orientación al entrenamiento se lleva a cabo durante la primera sesión de un nuevo grupo de habilidades. Sus propósitos son presentar a los miembros entre sí y a los coordinadores; guiar a los consultantes en los aspectos estructurales del entrenamiento (por ejemplo, formato, reglas, horarios de reuniones); informarles sobre el enfoque y objetivos por parte de los entrenadores; vender las habilidades como algo que vale la pena aprender y que

probablemente funcionará; y generar entusiasmo por aprenderlas y practicarlas. Este capítulo proporciona un resumen de los temas que se cubrirán, pero su contenido puede modificarse fácilmente para reflejar tus circunstancias particulares (por ejemplo, formato, tiempo, honorarios, reglas, uso del teléfono). Se incluye una sección opcional para enseñar la teoría biosocial sobre cómo se desarrolla la desregulación emocional.

Como se discutió en el capítulo 4, la orientación es el principal medio de un entrenador para vender las habilidades a los miembros del grupo. Por lo tanto, las tareas importantes son resaltar la utilidad de las habilidades, obtener los objetivos personales específicos de los participantes y luego vincularlos con los módulos de habilidades. Las metas específicas para el entrenamiento que estás conduciendo dependerán de las habilidades que planees enseñar. Los objetivos específicos enumerados en la ficha general 1 y en las notas de enseñanza son lo suficientemente generales para cubrir la mayor parte de lo que podría trabajarse en el grupo promedio. Se describen los objetivos opcionales. Se presentan y discuten las pautas del entrenamiento, o reglas, junto con los supuestos del entrenamiento.

En las notas de enseñanza, he puesto una tilde (✓) junto al material que casi siempre cubro. Si tengo mucha prisa, puedo omitir todo lo que no esté marcado. En las fichas y hojas de trabajo, puse estrellas (★) en las fichas estándar que casi siempre uso.

Después de la primera sesión de orientación, la reorientación puede revisarse con los miembros, o abreviarse si no hay nuevos participantes. Haz un esfuerzo por no omitirla, ya que la revisión puede ser útil para recordarles los supuestos y pautas, y es un buen

momento para discutir si se deben agregar algunos. Si hay nuevos miembros en el grupo, los entrenadores deben tratar de hacer que los consultantes antiguos conduzcan la mayor parte posible de la orientación. En cualquier caso, si esta concluye antes de que finalice la sesión y no se enseñan las fichas opcionales, los entrenadores deben pasar al material de las habilidades básicas de *mindfulness* en el capítulo 7.

Hojas de registro diario

Las hojas de registro diario (ver capítulo 4, figura 4.1) proporcionan espacios para la práctica de registro de todas las habilidades relevantes. Estas son generalmente entregadas y revisadas por el terapeuta individual DBT de un consultante. Sin embargo, a aquellos que no están en tratamiento individual DBT, se les deben proporcionar en la sesión de orientación. Si la hoja de registro, que incluye el uso de habilidades, no está siendo revisada por el terapeuta individual de un participante, la parte de habilidades de la hoja se puede revisar semanalmente como parte de la revisión de la práctica de tarea, además de las hojas de trabajo de práctica de habilidades asignadas. Si solo se repasan las tareas de la semana anterior, existe el peligro de que las habilidades que se enseñaron anteriormente abandonen el radar del consultante y no se practiquen.

Teoría biosocial

La teoría biosocial a menudo se revisa en sesiones individuales de DBT y en algunos programas de habilidades de adolescentes y multifamiliares. La teoría es particularmente relevante para quienes

cumplen con los criterios para TLP y para personas con desregulación emocional generalizada. Es importante si estás tratando a otra población, como una con exceso de control emocional u otros trastornos, que enseñes una teoría biosocial adecuada para esa población. Sin embargo, la idea de que toda conducta es un resultado conjunto de la biología y el medioambiente se aplica a todos. Si los miembros del grupo o los terapeutas individuales ya han revisado esta teoría, no se gana mucho haciéndolo nuevamente.

Analizar la conducta

Debido a que muchos terapeutas DBT enseñan a sus consultantes cómo realizar su propio análisis de conductas problemáticas, he agregado un conjunto complementario de habilidades que orientan a los participantes sobre cómo analizar y resolver problemas de conductas ineficaces disfuncionales (*análisis en cadena*) y cómo identificar conductas eficaces que se necesitan pero faltan (*análisis de los enlaces perdidos*). El primero ha sido ampliamente utilizado en DBT. El segundo lo desarrollé a pedido de adolescentes y padres en nuestro grupo multifamiliar.

Análisis en cadena

La realización de *análisis en cadena* de conductas problema es una parte crítica de DBT. Hay muchas maneras de enseñar a los consultantes cómo hacerlo, y hay muchos lugares y horarios para enseñarlo en el curso de la terapia. En los programas de tratamiento

de DBT estándar, los terapeutas individuales enseñan a sus consultantes cómo hacerlo. Los equipos de tratamiento DBT emplean *análisis en cadena* abreviados para evaluar las conductas que interfieren con el tratamiento por parte de los miembros del equipo. En los grupos siempre hacemos un breve *análisis de los enlaces perdidos* con las personas que llegan tarde a las reuniones. A menudo se enseña en programas de tratamiento residencial y para pacientes hospitalizados. Es una parte importante del entrenamiento para trastornos de la alimentación (1) y también puede ser muy útil en programas de trastornos por abuso de sustancias. En el caso de los participantes que no están en terapia individual, su enseñanza puede incorporarse en el entrenamiento cuando hay tiempo y parece útil. Su inclusión *per se* es opcional.

Análisis de los enlaces perdidos

Mientras que un *análisis en cadena* analiza las conductas problema, el *análisis de los enlaces perdidos* se utiliza para identificar las conductas efectivas que faltan. Consiste en un conjunto sistemático de preguntas y fue desarrollado originalmente para que los terapeutas realicen evaluaciones rápidas de los fracasos para hacer las tareas asignadas en los contextos grupales, donde suele haber poco tiempo para revisarlas.

Cuando se utilizó en grupos de habilidades multifamiliares de adolescentes, los padres de inmediato querían aprender cómo hacerlo para analizar las conductas efectivas que les faltaban a sus hijos. Los adolescentes también querían usarlo para analizar las conductas que les faltaban a sus padres. A partir de ahí, quedó claro

que podría ser un conjunto de preguntas estratégicas útiles para cualquier conducta efectiva faltante.

.....Notas de enseñanza.....

I. LOS OBJETIVOS DEL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES (FICHAS GENERALES 1–1A)

Punto principal: el objetivo general del entrenamiento es ayudar a las personas a cambiar los patrones conductuales, emocionales, de pensamiento e interpersonales asociados con los problemas de la vida.

Ficha general 1: objetivos del entrenamiento en habilidades. Usa esta ficha para hacer que los consultantes piensen cómo podrían beneficiarse personalmente del entrenamiento, para identificar en qué áreas están más interesados y para identificar metas personales específicas de conductas a aumentar y disminuir en tu entrenamiento. Para los consultantes que han tomado otros módulos y han recibido orientación antes, esta es una oportunidad para evaluar el progreso que han logrado en sus metas personales desde el comienzo del módulo anterior. La idea es generar algo de entusiasmo para aprender y practicar las habilidades.
La investigación sobre DBT avanza a gran velocidad y los datos sugieren que el entrenamiento puede ser eficaz para una gran variedad de objetivos. Si la ficha general 1 no se ajusta a los objetivos de tu grupo o consultante individual, siéntete libre de adaptar o desarrollar una lista completamente nueva de objetivos para tu(s) consultante(s).

Ficha general 1a: opciones para resolver cualquier problema *(opcional)*. Esta ficha opcional se puede usar al comienzo de un módulo de habilidades o en otro momento, cuando creas que pueda ser útil. Fue diseñada como una respuesta a los participantes que respondieron a las ofertas de ayuda para resolver los problemas de la vida con una actitud “Sí, pero…”. Puede ser particularmente útil revisarla en esas situaciones. Describe las tres respuestas efectivas a cualquier problema y muestra qué categorías de habilidades se necesitan para cada una. También sirve como un recordatorio de que la única

respuesta que no necesita una conducta hábil es la última opción: “Permanecer miserable”.

Hoja de trabajo general 1: pros y contras de usar habilidades *(opcional).* Esta hoja de trabajo opcional está diseñada para ayudar a los participantes a decidir si es ventajoso practicar sus habilidades DBT. Es particularmente útil cuando se sienten tercos o apáticos y no quieren practicar. Se puede revisar con bastante rapidez si ya saben cómo completar una hoja de trabajo de *pros y contras*. Si no, revisa los principios de hacer *pros y contras*. Asegúrate de instruirlos para que completen los *pros y contras* tanto de la opción de practicar las habilidades como de la opción de no practicarlas. Puede ser útil, si hay tiempo, que completen esto al menos parcialmente durante las sesiones. Sugiéreles que lleven la hoja consigo o que la peguen en algún lugar de la casa, para que puedan revisarla fácilmente según sea necesario.

A. Presentaciones

Para facilitarles la primera sesión a los recién llegados, puedes recorrer la sala y pedirles a los miembros que den sus nombres, decir cómo se enteraron del grupo y proporcionen cualquier otra información que les gustaría compartir. Como entrenadores, también deben dar información sobre ustedes mismos y sobre cómo llegaron a liderar el grupo.

B. Objetivo general del entrenamiento

El objetivo general del entrenamiento es aprender habilidades para cambiar conductas no deseadas, emociones, pensamientos y eventos que causan desdicha y malestar.

C. Disminuir conductas

Pídeles a los participantes que lean la ficha general 1 y marquen cada conjunto de conductas que les gustaría disminuir. Si hay una conducta en una lista en particular con la que no tienen

problemas, pueden tacharla. Alternativamente, pueden hacer un círculo alrededor de aquellas que creen que es más importante disminuir.

Punto de discusión: discute y comparte lo que está marcado con una tilde y dentro de un círculo. Pídeles a los participantes que completen sus metas personales al final de la página. Discute y comparte objetivos personales, incluidas conductas a disminuir y habilidades a aumentar.

Nota para los entrenadores: los objetivos a continuación se organizan primero por módulo específico e incluyen habilidades complementarias que puedes estar enseñando o no. Puedes omitir la descripción y el análisis de habilidades complementarias si no las estás revisando. En general, estas notas son pautas y deben modificarse según sea necesario para adaptarse a las habilidades específicas que planeas enseñar y las características de las personas con las que trabajas.

✓ D. Aumentar habilidades

✓ 1. Habilidades de mindfulness

Las habilidades de *mindfulness* nos ayudan a enfocar la atención en el momento presente, notando tanto lo que está sucediendo dentro de nosotros mismos como lo que está sucediendo fuera, y a centrarnos y mantenemos centrados. Hoy en día la práctica de *mindfulness* se ha generalizado, con cursos impartidos en corporaciones, escuelas de medicina y muchos otros contextos.

Presenta los objetivos de *mindfulness* por tipo de habilidad que estés enseñando:

- **Las habilidades centrales de *mindfulness* (las habilidades "qué" y "cómo" de *mindfulness*)** nos

enseñan cómo observar y experimentar la realidad tal como es, a ser menos juiciosos y a vivir el momento con eficacia.

- **(Suplementarias) Las habilidades de *mindfulness* desde una perspectiva espiritual (incluida la *mente sabia* desde una perspectiva espiritual y la práctica del *amor compasivo*)** se centran en experimentar la realidad definitiva, formando una conexión íntima con todo el universo y desarrollando un sentido de libertad.
- **(Suplementaria) Habilidoso significa: equilibrar la mente del hacer con la mente del estar.**
- **(Suplementaria) *Mente sabia* a través de *caminando por el sendero del medio***.

Punto de discusión: discute objetivos del entrenamiento de *mindfulness*. Obtén feedback sobre los objetivos individuales. Pídeles a los participantes que escriban sus objetivos individuales en la ficha general 1.

✓ ***2. Habilidades de efectividad interpersonal***

Las *habilidades de efectividad interpersonal* nos ayudan a mantener y mejorar las relaciones tanto con las personas cercanas a nosotros como con los extraños.

Presenta los objetivos de *efectividad interpersonal* por tipo de habilidades que estés enseñando:

- **Las habilidades centrales de *efectividad interpersonal*** nos enseñan a lidiar con situaciones de conflicto, a obtener lo que queremos y necesitamos, y a rechazar los pedidos y demandas de los otros que no queremos hacer o dar, todo

esto de una manera que mantiene nuestra autoestima y el gusto y respeto de los demás por nosotros.

- **(Suplementaria) *Construyendo relaciones y terminando con las destructivas*.** Estas habilidades nos permiten encontrar potenciales amigos, hacer que la gente nos quiera y mantener relaciones positivas con los demás. También muestran cómo construir la cercanía con otros, por un lado, y cómo terminar con las relaciones destructivas, por el otro.
- **(Suplementaria) *Caminando por el sendero del medio*.** Estas habilidades nos ayudan a recorrer un camino intermedio en nuestras relaciones, equilibrando la aceptación con el cambio en nosotros mismos y en nuestras relaciones con los demás.

Punto de discusión: discute los objetivos del entrenamiento de *efectividad interpersonal*. Obtén feedback sobre los objetivos individuales. Pídeles a los participantes que escriban sus objetivos individuales en la ficha general 1.

✓ ***3. Habilidades de regulación emocional***

La *regulación emocional* incluye mejorar el control de las emociones, aunque no se pueda lograr un control emocional completo. Hasta cierto punto, somos quienes somos y la emocionalidad es parte de nosotros. Pero podemos tener más control y quizás aprender a modular algunas emociones.

Presenta los objetivos de *regulación emocional* por tipo de habilidades que estés enseñando:

- **Entender y etiquetar emociones:** estas habilidades nos permiten entender las emociones en general e identificar

las nuestras.

- **Cambio de respuestas emocionales:** estas habilidades nos ayudan a reducir la intensidad de las emociones dolorosas o no deseadas (ira, tristeza, vergüenza, etcétera) y a cambiar las situaciones que provocan emociones dolorosas o no deseadas.
- **Reducir la vulnerabilidad ante la *mente emocional*:** estas habilidades nos permiten reducir la vulnerabilidad a volvernos extremada o dolorosamente emocionales y aumentar la capacidad de recuperación emocional.
- **Manejar emociones realmente difíciles:** estas habilidades nos ayudan a aceptar emociones presentes y a manejar emociones extremas.

Punto de discusión: discute los objetivos del entrenamiento de *regulación emocional*. Obtén feedback sobre los objetivos individuales. Pídeles a los participantes que escriban sus objetivos individuales en la ficha general 1.

✓4. Habilidades de tolerancia al malestar

La *tolerancia al malestar* es la capacidad de tolerar y sobrevivir a situaciones de crisis sin empeorar las cosas. Además, estas habilidades nos enseñan cómo aceptar y vivir plenamente una vida que puede no ser la que esperábamos o deseábamos.

Presenta los objetivos de *tolerancia al malestar* por tipo de habilidades que estés enseñando:

- **Habilidades de supervivencia a la crisis:** estas habilidades nos permiten tolerar impulsos, emociones y eventos dolorosos cuando no podemos mejorar las cosas de inmediato.

- **Habilidades de aceptación de la realidad:** estas habilidades nos permiten reducir el sufrimiento al aceptar y vivir una vida que no es la vida que queremos.
- **(Suplementaria) Cuando la crisis es una adicción:** estas habilidades nos permiten abandonar la adicción y vivir una vida de abstinencia.

Punto de discusión: discute los objetivos del entrenamiento de *tolerancia al malestar*. Obtén feedback sobre los objetivos individuales. Pídeles a los participantes que escriban sus objetivos individuales en la ficha general 1.

5. (Suplementaria) Análisis conductual

Presenta estas habilidades si tienes la intención de enseñar las secciones VI y VII de habilidades generales (ver a continuación).

- El *análisis en cadena y el análisis de los enlaces perdidos* son formas de descubrir las causas de las conductas problema y planificar la resolución de problemas.

E. Formato de entrenamiento

1. Orden y duración de los módulos de habilidades

Revisa el orden y la duración de los módulos de habilidades, si esto no se ha discutido en una entrevista anterior. Los detalles dependerán de la naturaleza de tu programa particular de entrenamiento y de dónde cae la sesión de orientación en el ciclo de módulos. (Consulta también el capítulo 3).

✓2. Formato de la sesión

Repasa brevemente el formato general de la sesión: el ritual del principio, repaso de la práctica de habilidades desde la última sesión, recreo, presentación de nuevo material y cierre.

F. Opciones para resolver cualquier problema

Nota para los entrenadores: si se usa la ficha general 1a opcional en la orientación, resalta el rol de las habilidades DBT en cada componente de la solución de los problemas de la vida. Recuerda a los participantes las opciones si en un momento futuro rechazan todas o la mayoría de las sugerencias para resolver un problema.

Diles a los consultantes: “Las opciones para responder al dolor son limitadas. Puede haber un número infinito de cosas dolorosas que pueden sucederte. Pero no hay un número infinito de respuestas que puedas tener frente al dolor. De hecho, si te sientas y piensas en ello, solo hay cuatro cosas que puedes hacer cuando te surgen problemas dolorosos: resolver el problema, cambiar tus sentimientos sobre el problema, tolerarlo o simplemente sentirte miserable (y tal vez, incluso, empeorar las cosas)”.

1. Resuelve el problema

Diles a los consultantes: “Primero, puedes intentar encontrar una manera de terminar o cambiar la situación problemática, o idear una forma de evitar la situación o salir de ella para siempre. Esto es lo primero que podrías hacer: resolver el problema”. Da estos ejemplos según sea necesario:

Ejemplo: “Si el malestar proviene de conflictos en tu matrimonio, una solución podría ser evitar pasar tiempo con tu cónyuge; otra solución podría ser divorciarte y abandonar la relación; alternativamente, podrías obtener terapia de pareja y cambiar la relación para que se resuelva el conflicto”.

Ejemplo: “Si el problema es que tienes miedo de volar, puedes resolverlo evitando volar; alternativamente, podrías encontrar un programa de tratamiento destinado a reducir el miedo a volar”.

Da estos ejemplos de habilidades que pueden ayudar a resolver problemas:

- *Caminando por el sendero del medio* (de las habilidades de *efectividad interpersonal*).
- *Resolución de problemas* (de las habilidades de *regulación emocional*).

2. Siéntete mejor con respecto al problema

Diles a los consultantes: “Una segunda forma de responder al dolor es cambiando tus respuestas emocionales. Podrías trabajar en la regulación de tu respuesta emocional al problema o encontrar una manera de convertir lo negativo en positivo”. Da estos ejemplos según sea necesario:

*Ejemplo: “*Recuérdate que el conflicto es una parte normal del matrimonio y que no hay nada de qué preocuparse. Alternativamente, desarrolla relaciones más positivas fuera de tu matrimonio, de modo que los aspectos negativos del conflicto con tu pareja no sean muy importantes”.

Ejemplo: “Trabaja para sentirte mejor por tener miedo de volar; como alternativa, únete a un grupo de apoyo a la fobia”.

Da estos ejemplos de habilidades que pueden ayudar a sentirte mejor sobre el problema:

- Habilidades de *regulación emocional.*
- Habilidades de *mindfulness.*

3. Tolera el problema

Diles a los consultantes: “Cuando no puedas resolver el problema que genera malestar y no te sientes mejor al respecto, aún puedes aliviar algo de ese malestar”. Da estos ejemplos según sea necesario:

> *Ejemplo:* “En un matrimonio lleno de conflictos, es posible que no puedas resolver el problema a través del divorcio o al mejorar la relación. También es posible que no logres sentirte mejor sobre el problema. Pero te sentirás menos afligido y miserable si practicas *aceptación radical* del problema”.
> *Ejemplo:* “Si simplemente no puedes deshacerte de tu fobia a volar y tampoco puedes encontrar una manera de que te guste o te sientas bien, entonces puedes reducir el sufrimiento que te causa al aceptarla radicalmente: es lo que es”.

Da estos ejemplos de habilidades que pueden ayudar a tolerar el problema:

- Habilidades de *tolerancia al malestar.*
- Habilidades de *mindfulness.*

4. Permanece miserable

Diles a los consultantes: “La cuarta opción es que puedes permanecer miserable. ¡Por supuesto, también podrías hacer cosas para empeorar la situación!”*.

Da estos ejemplos de cómo permanecer miserable:

- *¡No uses* habilidades!

II. DESCRIPCIÓN GENERAL: INTRODUCCIÓN AL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES (FICHA GENERAL 2)

Punto principal: describe los temas que se tratarán muy brevemente. Infórmales a los participantes si no vas a cubrir la teoría biosocial de la desregulación emocional. Si no la estás cubriendo, asegúrate de leerla tú mismo y decidir si deseas entregar la ficha a los participantes. Si la das, puedes sugerirles que la lean antes de la próxima sesión, para que puedas responder cualquier pregunta en ese momento.

Ficha general 2: descripción general: introducción al entrenamiento en habilidades. Esta ficha de información general puede ser revisada brevemente o salteada, dependiendo del tiempo. No enseñes el material mientras cubres esta hoja a menos que estés salteando las fichas relacionadas.

Hoja de trabajo: ninguna.

Esta introducción tiene como objetivo proporcionar conocimientos de las pautas y reglas que son importantes para tu programa de entrenamiento, así como los supuestos que subyacen a él.

A. Pautas para el entrenamiento

Este es el primer tema y el más importante. Cubre los requisitos y las expectativas para el entrenamiento. Es posible que este tema y su material de distribución (ficha general 3) no sean tan importantes si estás enseñando habilidades en sesiones individuales.

B. Supuestos de entrenamiento

Este tema y su material de distribución (ficha general 4) describen los siete supuestos que sustentan el entrenamiento.

C. Teoría biosocial

Este tema y su material de distribución (ficha general 5) proporcionan una revisión detallada de la teoría biosocial que fundamenta nuestro pensamiento sobre la desregulación emocional.

III. ORIENTACIÓN AL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES (FICHAS GENERALES 3–4)

Punto principal: para que el entrenamiento se desarrolle sin contratiempos, cada participante debe conocer y comprender las pautas y supuestos que lo respaldan.

Ficha general 3: pautas para el entrenamiento en habilidades. Cuando estás discutiendo estas pautas, es necesario no solo presentarlas, sino también abordar posibles ideas erróneas acerca de cómo “sortearlas”. Es útil pedir a los participantes que se turnen para leerlas y explicar cómo las entienden e interpretan.

Ficha general 4: supuestos del entrenamiento en habilidades. Cuando presentes los supuestos del entrenamiento, es útil hacer una distinción entre las pautas generales, la ficha 3 (que son estándares conductuales que deben seguirse en el entrenamiento) y los supuestos (que son creencias que no se pueden probar, pero que todos los participantes acuerdan respetar de todos modos).

Hoja de trabajo general 1: pros y contras de utilizar habilidades. La hoja de trabajo está diseñada para ayudar a los participantes a decidir si están dispuestos a practicar y usar las habilidades que les estás enseñando. Su uso principal es comunicar que el objetivo es ser *eficaz y hábil* para que obtengan lo que desean (es decir, para alcanzar sus propios objetivos). No se trata de hacer lo que ellos quieren, seguir reglas, ceder o hacer lo que otras personas quieren. Esta hoja de trabajo también se puede usar como un ejercicio para mejorar la probabilidad de ser efectivo cuando se ven superados por las emociones (por ejemplo, cuando quieren gritar, dramatizar o hacer algo destructivo en lugar de hábil). También se puede utilizar como una herramienta de enseñanza para determinar los objetivos. Omite esta hoja de trabajo si también enseñas otras fichas que tienen hojas de trabajo asociadas durante esta sesión.

Si estás utilizando una hoja de trabajo de *pros y contras* por primera vez con los participantes, comienza describiendo qué se entiende por *pros y contras*. Luego, coloca la cuadrícula básica de 2 × 2 en la pizarra y analiza varios ejemplos de *pros y contras* con los participantes. Con las adicciones a las drogas, por ejemplo, haz una lista de las ventajas y desventajas del uso de drogas, y luego una lista de las ventajas y desventajas de dejar de consumir drogas. Destaca la importancia de completar cada uno de los cuatro cuadrantes. Indícales que guarden una copia de la hoja de trabajo completada, ya que puede ser muy difícil para ellos recordar por qué no es conveniente involucrarse en conductas críticas cuando están en *mente emocional*. Para obtener instrucciones más detalladas sobre la enseñanza de los *pros y contras*, consulta las notas de enseñanza de la ficha de *tolerancia al malestar* 5: *pros y contras* (capítulo 10, sección V).

✓ **A. Pautas para el entrenamiento**

Discute las pautas en la ficha general 3 y haz que cada participante las acepte. Esta es una parte importante del proceso del tratamiento, no unas simples indicaciones iniciales. También se debe hablar de posibles errores en la interpretación de estas pautas o normas, anticipándose a los posibles deslices. Después, puede ser útil que recorras la sala y le pidas a cada consultante que se comprometa verbalmente a cumplirlas. En un grupo abierto, las pautas deben discutirse cada vez que ingrese un nuevo participante. Con frecuencia es una buena idea que los miembros antiguos expliquen las pautas a los nuevos. Aunque el término “reglas” generalmente no se usa, la expectativa es que las pautas se sigan como si fueran reglas. Ten en cuenta que la presentación de los lineamientos de manera autoritaria probablemente alienará a algunos consultantes, especialmente a aquellos para quienes las cuestiones de control son importantes.

1. Los participantes que abandonan el entrenamiento no quedan fuera del entrenamiento

Solo hay una forma de abandonar el entrenamiento: faltar a cuatro sesiones consecutivas. Los consultantes que pierden cuatro semanas de sesiones de entrenamiento programadas seguidas se han retirado y no pueden volver a ingresar por la duración del tiempo en su contrato de tratamiento. Por ejemplo, si un consultante ha hecho un contrato de un año, pero pierde cuatro semanas seguidas durante el sexto mes, entonces estará fuera por los próximos seis meses. Al final del tiempo acordado, la persona puede negociar con el(los) entrenador(es) y el grupo sobre la readmisión (si estaba en un grupo y ese grupo continúa). No hay excepciones a esta pauta; es la misma para la psicoterapia individual DBT. Menciona que, aunque técnicamente es posible faltar repetidamente tres sesiones seguidas y llegar a la cuarta sesión, sería una violación del espíritu de la regla.

El mensaje a comunicar es que se espera que todos asistan a las sesiones cada semana. La presentación de esta pauta ofrece una oportunidad para discutir lo que constituye una razón aceptable para perderse una sesión. No estar de humor, enfermedades no graves, compromisos sociales, miedo, creencias de que “no le gusto a nadie en el grupo” y demás no califican. Las enfermedades graves, los eventos muy importantes y los viajes inevitables fuera de la ciudad califican como razones aceptables.

2. Los participantes que se unen al grupo de entrenamiento se apoyan mutuamente

Hay muchas maneras de ser una persona de apoyo al asistir a las sesiones de entrenamiento. Como coordinador de grupo, revisa

con los consultantes lo que se necesita para brindar apoyo.

a. Confidencialidad

La importancia de la regla de confidencialidad es evidente. Lo que puede no ser obvio es que la regla se extiende a los “chismes” fuera de las sesiones. La noción general aquí es que los problemas interpersonales entre los consultantes deben ser resueltos por las personas involucradas, ya sea dentro o fuera de las sesiones. Hay dos excepciones. Primero, los consultantes pueden discutir lo que sucede en las sesiones con sus terapeutas individuales; esta excepción es importante para que puedan maximizar los beneficios de la terapia. Pero adviérteles que no revelen los apellidos de otros consultantes a menos que sea absolutamente necesario. La otra excepción tiene que ver con el riesgo de suicidio. Si un participante cree que es probable que otro se suicide, puede y debe pedir ayuda.

b. Asistir regularmente

La asistencia regular, especialmente llegar a tiempo y permanecer durante toda la sesión, es solidaria. Es muy difícil seguir acudiendo a un grupo cuando otras personas no demuestran que lo consideran importante asistiendo a cada sesión a tiempo y quedándose hasta el final.

c. Practicar entre sesiones

Es difícil seguir practicando las habilidades en un grupo cuando eres el único que practica rutinariamente entre sesiones. Puede hacer que el consultante que practica se sienta diferente o culpable de que su práctica destaque a los que no practican.

Nota para los entrenadores: Un grupo puede crear nuevas normas o pautas de funcionamiento para, por ejemplo, cómo llegar a tiempo o practicar las habilidades. Discutirlas al comienzo de cada nuevo módulo, ponerlas en práctica, puede ser un ejercicio muy interesante para el grupo. Consulta el capítulo 4 para obtener ideas sobre cómo reforzar la llegada a tiempo y la realización de la tarea asignada.

d. Validarse mutuamente y evitar juicios

e. Dar *feedback* o retroalimentación útil, no crítica, cuando se pide

Los miembros deben hacer todos los esfuerzos posibles para validarse mutuamente y brindar feedback útil y no crítico. Esto puede establecer un tono de confianza y apoyo desde el principio. Discute esta pauta, así como lo difícil que puede ser para algunos miembros. En las sesiones posteriores, cuando se violan estas pautas, los entrenadores pueden intervenir con orientación sobre cómo reemplazar los juicios con descripciones sin juicios, comentarios críticos con sugerencias útiles y actitud defensiva con la aceptación de los comentarios de otros.

f. Aceptar ayuda de una persona a la que se le solicita ayuda

No es aceptable que un consultante llame a alguien diciendo: “Me voy a suicidar” o “Voy a consumir drogas” y luego se niegue a dejar que esa otra persona lo ayude. La incapacidad de pedir ayuda adecuadamente es un problema particular para muchas personas. Por lo tanto, esta regla comienza el proceso, en el contexto de entrenamiento, de enseñar cómo acudir a los compañeros para obtener ayuda cuando sea necesario. Al igual que las otras reglas, esta suele ser un alivio para los

participantes. Fue sugerida por uno de nuestros consultantes de un grupo.

Antes de agregar esta pauta, ocasionalmente teníamos casos en los que un consultante llamaba desesperado a otro durante una crisis emocional, amenazaba oblicuamente con el suicidio u otra conducta disfuncional, extrayendo una promesa de confidencialidad del llamado, y luego colgaba sin que hubiera ningún progreso. El consultante que había recibido la llamada quedaba con un dilema muy difícil: si realmente se preocupaba por la persona que lo había llamado, haría algo para ayudar. Sin embargo, claramente no había podido hacer nada y —si pidiera ayuda externa— estaría violando la confianza. El miedo y la impotencia resultantes eran enormes.Una de las fortalezas del entrenamiento en habilidades grupales es que los consultantes en general construyen una comunidad de apoyo fuerte entre ellos. A veces, son los únicos que realmente pueden entender sus experiencias mutuas. Dado que los problemas de todos son públicos en el grupo, no tienen que avergonzarse de pedir ayuda entre ellos. No solo la oportunidad de resolver problemas es útil para la persona que llama, sino que el ayudante tiene la oportunidad de practicar la generación de soluciones a problemas y razones para vivir. Además, tales llamadas ofrecen a los participantes una oportunidad estructurada para practicar observar sus propios límites sobre cuánta ayuda están dispuestos a brindar.

3. Los participantes que van a llegar tarde o faltar deben llamar con antelación

Esta regla tiene varios propósitos. En primer lugar, es una cortesía para los consultantes informarles a los entrenadores antes de comenzar que no deben esperar a los que llegarán tarde. Aunque tenemos una regla general en nuestros grupos de comenzar a tiempo, es difícil no retrasar material o anuncios importantes durante los primeros minutos, con la expectativa de que los miembros faltantes estén por llegar. Este es un problema particularmente en aquellas semanas en que solo uno o dos consultantes están presentes al principio de la sesión. En segundo lugar, introduce un costo adicional por llegar tarde y comunica a los participantes que la puntualidad es deseable. Finalmente, da información sobre por qué una persona no está presente.

En un contexto grupal, cuando alguien no asiste a una sesión y no da una explicación con anticipación, los miembros del grupo (incluidos los entrenadores) casi siempre comienzan a preocuparse por el bienestar del ausente. A veces, sin embargo, faltan por razones que no tienen nada que ver con problemas. Por lo tanto, no llamar causa una preocupación innecesaria a todos. El solo hecho de que otros se preocupen suele ser una novedad para algunos; para otros, la preocupación es una fuente de apoyo emocional y puede reforzar el no llamar. En cualquier caso, la regla ofrece un vehículo para abordar la conducta. La presentación de la regla es una oportunidad para discutir la necesidad de cortesía y empatía hacia los sentimientos de los otros participantes, así como la responsabilidad de cada uno para contribuir a la cohesión del grupo.

4. Los participantes no tientan a otros a involucrarse en conductas problema

a. Los participantes no asisten a sesiones bajo la influencia de alcohol o drogas

El valor de no usar drogas o alcohol antes de ingresar a un grupo de habilidades es razonablemente evidente por sí mismo; hay poca necesidad de una extensa discusión al respecto. Sin embargo, ofrece una oportunidad para hablar sobre el malestar emocional que la asistencia al entrenamiento puede a veces causar. Las expectativas precisas son esenciales para evitar la desmoralización. Una vez más, puedes sugerir que a medida que los consultantes aprendan habilidades de *regulación emocional* podrán enfrentar mejor el estrés del entrenamiento.

b. Si los participantes ya han consumido, deben asistir a las sesiones actuando de manera sobria

Si un consultante ha consumido drogas o alcohol, es posible que no esté tan claro por qué debería acudir al entrenamiento de todos modos y actuar como si estuviera sobrio. La razón es que para los consultantes con trastornos por uso de sustancias, una regla que dice que no se debe acudir a las sesiones cuando se consume solo les da una buena excusa para no ir. En cambio, mi posición es que el aprendizaje de habilidades depende del contexto y, por lo tanto, para las personas con problemas de abuso de sustancias, el aprendizaje y la práctica de las habilidades cuando están bajo la influencia de drogas o alcohol son particularmente importantes. Ese es definitivamente el momento en que se necesitan habilidades.

c. Los participantes no discuten las conductas problema que podrían ser contagiosas para otros

Las descripciones de conductas disfuncionales pueden conducir a un contagio conductual. En mi experiencia, las comunicaciones sobre autolesiones, uso de sustancias, atracones, purgas y conductas similares provocan fuertes efectos de imitación entre personas con desregulación emocional. Estos impulsos para imitar pueden ser muy difíciles de resistir. Usa el ejemplo de una persona adicta a las drogas que escucha a otra que habla sobre drogas, y la mayoría de los participantes se darán cuenta en seguida: el usuario de drogas que intenta dejarlas sentirá inmediatamente la necesidad de consumirlas. Al igual que en DBT individual, los consultantes en entrenamiento deben acordar no llamarse o comunicarse entre sí después de un acto de autolesión. Los miembros de nuestro grupo generalmente aceptan esta regla. Antes de establecerla, muchas veces los participantes se quejaban de que, una vez que habían abandonado las conductas disfuncionales, era muy aterrador escuchar a otros que describían sus episodios conductuales.

5. Los participantes no se involucran en relaciones sexuales o confidenciales fuera de las sesiones de entrenamiento

La palabra clave en la quinta regla es “privado”. Los consultantes no pueden construir relaciones fuera de las sesiones que luego no pueden discutir en ellas. DBT en realidad fomenta las amistades entre los consultantes fuera de las sesiones. De hecho, el apoyo que los consultantes pueden brindarse entre sí con problemas diarios de la vida es una de las fortalezas del grupo DBT. Sin embargo, también proporciona la posibilidad de conflicto

interpersonal que es inherente a cualquier relación. La clave es si los problemas interpersonales que surgen se pueden discutir en las sesiones (o, si eso es demasiado difícil o amenaza con salirse de las manos, con sus entrenadores en privado). En la medida en que tales problemas puedan discutirse y se apliquen las habilidades apropiadas, una relación puede ser ventajosa. Los problemas surgen cuando una relación no se puede discutir y los problemas aumentan hasta tal punto que a un miembro le resulta difícil o imposible asistir a las reuniones, ya sea física o emocionalmente.

Al presentar esta regla, adviérteles que es inaceptable que un participante solicite la confidencialidad completa sobre los problemas de otro. Esto es sustancial cuando se trata de planes para conductas destructivas, información importante sobre la que una persona miente en las reuniones y otras situaciones que crean una incomodidad insostenible para un miembro de la pareja. Como se discutió en el capítulo 3, las parejas sexuales deben asignarse a diferentes grupos al comienzo. Por lo tanto, esta regla funciona para alertar a los participantes de que si se involucran en una relación sexual, un miembro de la pareja tendrá que abandonar el grupo. Hasta la fecha, hemos tenido varias relaciones sexuales entre los miembros del grupo; cada uno creó enormes dificultades para la otra persona involucrada. En un caso, el compañero iniciador rompió la relación contra los deseos del otro, lo que dificultó que la persona rechazada pudiera asistir a las sesiones grupales. En otro, un participante fue seducido a regañadientes, lo que llevó a un trauma y tensión en el grupo. En general, esta regla es clara para todos los involucrados. Sin

embargo, sin la regla, lidiar con una relación sexual emergente entre consultantes es muy difícil, ya que la aplicación de reglas *post hoc* no es factible con personas que tienen trastornos en la regulación emocional.

Nota para los entrenadores: los grupos de entrenamiento en habilidades para amigos y familiares, donde las parejas y múltiples miembros de la familia a menudo se unen, están exentos de la pauta anterior. No es razonable ni factible anular las relaciones privadas en estos casos o en los grupos de habilidades multifamiliares que comúnmente se llevan a cabo con adolescentes. En estas situaciones, sin embargo, es importante tener en cuenta que —cuando los problemas de relación amenazan al grupo— los entrenadores abordarán los conflictos de una manera similar a la descrita anteriormente. Es decir, el tema se discutirá ya sea en grupo (si ofrece la oportunidad de practicar habilidades) o individualmente con uno de los entrenadores (si las personas que tienen conflictos no tienen las habilidades necesarias para abordarlos de manera efectiva dentro del grupo).

6. Pautas adicionales

Discute cualesquiera otras pautas que desees seguir que no estén en la ficha general 3 y asegúrate de que todos las escriban en esta.

7. Grupos avanzados

En grupos avanzados, se puede modificar la regla de faltar cuatro sesiones seguidas. Si es así, analiza los criterios para determinar si una persona ha abandonado o no el entrenamiento oficial. Es posible que desees analizar qué es una falta “justificada” (como una sesión perdida debido a una enfermedad física, emergencia familiar, vacaciones fuera de la ciudad, boda o funeral) y qué es

una falta “no justificada” (por ejemplo, debido a fatiga, mal humor, hospitalización psiquiátrica o un problema solucionable).

✓ **B. Supuestos del entrenamiento**

Un supuesto es una creencia que no se puede probar, pero que todos los participantes en el entrenamiento (consultantes y entrenadores por igual) acuerdan cumplir de todos modos.

1. La gente hace lo mejor que puede

Es decir, dada la multiplicidad de causas en el universo (genéticas, eventos biológicos, eventos ambientales, consecuencias de conductas anteriores), cada persona en este momento es lo que es. Teniendo en cuenta quiénes somos cada uno de nosotros y el hecho de que todas las conductas están causadas por algo, estamos haciendo lo mejor que podemos en este momento, dadas las causas que nos han afectado.

2. La gente quiere mejorar

Esto es similar a la declaración del Dalai Lama de que la característica común de todas las personas es que quieren ser felices (2).

3. * La gente necesita ser mejor, esforzarse más y estar más motivada para cambiar

El hecho de que las personas estén haciendo lo mejor que pueden y quieran hacerlo aún mejor no significa que sus esfuerzos y motivaciones sean suficientes.

El asterisco al comienzo de este supuesto indica que esto no siempre es cierto. En particular, cuando el progreso es constante y avanza a un ritmo realista, no es necesario hacerlo mejor, esforzarse más ni estar más motivado.

4. * Es posible que las personas no hayan causado todos sus problemas, pero tienen que resolverlos de todos modos

Este supuesto aplica a los adultos, porque la responsabilidad de sus propias vidas recae en ellos. El asterisco indica que esto no siempre es cierto. A los niños y adolescentes, así como a algunas personas con discapacidad, los padres y otros cuidadores deben ayudarlos con esta tarea. Por ejemplo, los niños pequeños o las personas discapacitadas no pueden recibir tratamiento si los padres o cuidadores se niegan a llevarlos.

5. Las nuevas conductas deben aprenderse en todos los contextos relevantes

Las conductas aprendidas en un contexto a menudo no se generalizan en otros diferentes, por lo que es importante practicar nuevas conductas en todos los que se necesitarán. (Esta es una de las razones principales por las que es importante que los participantes practiquen nuevas habilidades en vida diaria).

6. Todas las conductas (acciones, pensamientos, emociones) tienen causas

Siempre hay una causa o un conjunto de causas para nuestras acciones, pensamientos y emociones, incluso si no sabemos cuáles son.

7. Descubrir y cambiar las causas de las conductas funciona mejor que juzgar y culpar

Este supuesto está muy relacionado con el anterior. Cuando estamos de acuerdo con que toda conducta tiene una causa, esto nos lleva a comprender que culpar y ser crítico (“Esto no debería ser así”) no es efectivo para cambiar esa situación o conducta.

Nota para los entrenadores: es importante señalar que nuestra cultura muchas veces fomenta y modela el ser crítico, por lo que es fácil responder de una manera crítica. También es importante no juzgar al que juzga. Es probable que dejar de juzgar nos acerque a nuestras metas de cambiar conductas de manera más efectiva.

C. Comprometerse con el aprendizaje de habilidades

Es importante recordar que nunca puedes obtener demasiado compromiso de los consultantes respecto al aprendizaje de las habilidades. El compromiso en el entrenamiento es particularmente importante, porque las habilidades de aprendizaje requieren una buena cantidad de práctica de tarea, que no solo toma tiempo sino que puede ser difícil de hacer. Incluso si te has reunido individualmente con los participantes y has trabajado en el compromiso —si el tiempo lo permite— puede ser muy útil revisar el tema en el grupo. El objetivo es centrar la atención en si los participantes todavía están comprometidos con asistir a las clases de habilidades, hacer la práctica de la tarea y, en general, hacer un esfuerzo sustancial para aprender nuevas y hábiles formas de resolver problemas y trabajar hacia sus objetivos individuales.

Puntos de discusión:

1. Pregúntales a los participantes si todavía están comprometidos con las sesiones de habilidades y la práctica. ¿Hay alguien que nunca se comprometió en primer lugar? Si es así, pregunta: “¿Estás dispuesto a comprometerte a venir y practicar ahora?”. Discute.
2. Pregúntales a los participantes sobre las dificultades que puedan tener con el transporte, llegar a tiempo y quedarse hasta el final de las sesiones. Discute y resuelve las dificultades con el grupo.
3. Pregúntales sobre los temores y preocupaciones acerca de venir al grupo. Pregunta: “¿Quién piensa que será demasiado difícil compartir su tarea con

otros? ¿Quién tendrá temor o vergüenza a hacer preguntas al aprender nuevas habilidades?”. Discute.

✓ ***D. Hojas de registro diario***

1. ¿Qué es una hoja de registro diario?

La hoja de registro diario DBT está diseñada para hacer un seguimiento de las conductas que los consultantes intentan disminuir, así como las habilidades que intentan aumentar. En su mayor parte, en la mitad superior de la hoja están las conductas que deben disminuirse, y en la mitad inferior están las habilidades que se deben practicar y aumentar. La mitad superior está diseñada principalmente para ser revisada en sesiones individuales. Debido a que también es importante para los terapeutas individuales realizar un seguimiento del uso de las habilidades, los consultantes califican las habilidades que usan (“Habilidades utilizadas”) en una escala de 7 puntos en una columna en la mitad superior. La mitad inferior, en contraste, enumera las habilidades enseñadas más importantes. Se instruye a los participantes para que marquen las que usan cada día. Consulta la figura 4.1 en el capítulo 4 para ver un ejemplo de hoja de registro diario.

Solo la mitad inferior de la hoja (correspondiente a las habilidades) se revisa en las sesiones. Si estás llevando a cabo únicamente un programa de entrenamiento y los participantes reciben terapia individual en otro lugar o no están en ninguna terapia individual, entrega solo la mitad inferior de la hoja. En nuestro programa de habilidades para amigos y familiares, solo entregamos la mitad inferior de la hoja. Hacemos lo mismo con los padres en el programa de habilidades multifamiliares para

adolescentes. Sin embargo, los adolescentes tienen la hoja completa, que revisan con sus terapeutas individuales. Se debe hacer una excepción si los entrenadores también brindan administración de casos y/o intervención de crisis a los participantes de habilidades, en cuyo caso tiene sentido darles la hoja completa. Pídele a cada miembro que traiga la hoja de registro diario cada semana a la sesión de entrenamiento, pero revisa solo la parte inferior, incluso para aquellos que traigan una hoja completa. Mi opinión sobre este tema (para impedir el intercambio de información en la parte superior de la hoja) se resume en el capítulo 3 en la cuarta guía de entrenamiento: los participantes no tientan a otros a participar a involucrarse en conductas problema.

2. ¿La hoja de registro diario tiene que estar impresa en cartulina?

Las primeras hojas de registro diario se imprimieron en cartulina con un frente y un reverso. Sin embargo, se hizo evidente que era muy difícil doblarlas y mantenerlas en un lugar discreto cuando los consultantes no tenían hogar o cuando estaban en público (como en el trabajo o en la escuela). Así que lo cambiamos a papel estándar A4. Ahora hay muchas versiones de nuestras hojas de registro diario DBT en línea y también en aplicaciones computarizadas. Busca “hoja de registro diario DBT” en tu motor de búsqueda y las encontrarás. Como verás, hay muchas variaciones.

3. ¿Cómo se usa la hoja de registro diario?

Consulta las instrucciones en el capítulo 4, tabla 4.2, para completar la hoja de registro diario. Además, haz lo siguiente:

- **Diles a los consultantes que revisen cada habilidad y marquen con un círculo cada día que intentan practicarla.** El grado de práctica de habilidades (frente de la hoja) se clasifica de acuerdo con la escala en la parte inferior de la hoja. Por lo tanto, los participantes deben evaluar el uso de las habilidades que están aprendiendo. Ten en cuenta que el afrontamiento no adaptativo o la resolución de problemas (por ejemplo, beber, autocortarse) no cuentan cómo utilizar habilidades.
- **Enfatiza que los consultantes necesitan practicar las habilidades que ya se enseñaron y aprendieron, no solo las nuevas.** Esto es sustancial en el aprendizaje y el cambio conductual.
- **Soluciona problemas al completar las hojas.** Participa en la resolución de problemas para las dificultades.
- **Haz hincapié en la confidencialidad de las hojas.** Discute las formas de mantener las hojas confidenciales. Distribuye hojas alternativas solo con siglas si es necesario. Sugiere que los participantes no pongan sus nombres reales y que en cambio usen números o seudónimos. Algunos consultantes no quieren usar hojas que puedan ser comprendidas por cualquier otra persona si las encuentran. En estos casos, las hojas pueden ser revisadas y se pueden cambiar los nombres de habilidades por siglas.

IV. TEORÍA BIOSOCIAL DE LA DESREGULACIÓN EMOCIONAL (FICHA GENERAL 5)

Punto principal: la teoría biosocial es una explicación de cómo y por qué algunas personas tienen tantas dificultades con la regulación emocional y control conductual.

Ficha general 5: teoría biosocial. Esta ficha cubre los aspectos biológicos y sociales de la regulación emocional y el control conductual. En DBT estándar, la información en esta ficha normalmente se cubre en la terapia individual. En el tratamiento de adolescentes se discute tanto con padres como con adolescentes. Es una ficha opcional solo para un programa de habilidades. Para una revisión más detallada de la teoría biosocial, consulta el capítulo 1 y las referencias al final de ese capítulo.

Hoja de trabajo: ninguna.

Nota para los entrenadores: como verás, la teoría biosocial pone un gran énfasis en la biología y en la conducta de los demás en el contexto social de los participantes. Casi todos se sentirán cómodos con el énfasis en la biología como un factor importante en la desregulación emocional y el descontrol conductual. Sin embargo, si no se maneja con habilidad, el énfasis en el contexto a veces hace que las personas del mismo se pongan incómodas o a la defensiva. Se necesita gran cuidado, empatía y sensibilidad para trabajar con personas que pueden no haber sido padres eficientes u otras personas que podrían encajar en la categoría de invalidantes. Dicho esto, nunca he diluido la teoría para tranquilizar a los padres o cuidadores en el entorno social de un participante. Debido a que no he juzgado al contexto social, generalmente he encontrado que los padres, familiares y otras personas están agradecidos por la comprensión y la orientación que les da la teoría.

A. Factores biológicos y vulnerabilidad emocional: lo “bio” en biosocial

1. Características de las personas emocionalmente vulnerables

Las personas que son emocionalmente vulnerables:

- Son más sensibles a los estímulos emocionales.
- Experimentan emociones con mayor frecuencia que otras.
- Pueden sentir que las emociones las golpean sin ninguna razón, de la nada.
- Tienen emociones más intensas que otros: emociones que se sienten como ser golpeados por una tonelada de ladrillos.
- Tienen emociones duraderas.

2. Influencias biológicas sobre la vulnerabilidad

Esta vulnerabilidad a la alta emocionalidad está fuertemente influenciada por factores biológicos:

- Genética.
- Factores intrauterinos durante el embarazo.
- Daño cerebral o trastornos físicos después del nacimiento.

3. Variación individual en la emocionalidad

Algunas personas son más emocionales que otras.

Punto de discusión: pídeles a los participantes que marquen las características de vulnerabilidad emocional que se ajustan a ellos. Discute.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes si tienen hermanos o miembros de la familia que han sido diferentes en su emocionalidad (al parecer) desde que nacieron. Discute cómo esto se debe probablemente a diferencias biológicas.

Punto de discusión: las personas con trastornos cerebrales graves, lesiones cerebrales traumáticas y algunos otros trastornos físicos graves que adquirieron después del nacimiento a menudo tendrán muchas más dificultades para manejar las emociones que antes de la lesión o el trastorno.

B. Factores biológicos e impulsividad

✓ ***1. Características de las personas impulsivas***

Las personas que son impulsivas:

- Les resulta difícil inhibir conductas.
- Es más probable que hagan cosas que las metan en problemas.
- Tienen conductas que a menudo parecen salir de la nada.
- Presentan estados de ánimo que interfieren con la organización de la conducta para alcanzar los objetivos.
- Tienen problemas para controlar las conductas que están vinculadas a sus estados de ánimo.

✓ ***2. Influencias biológicas sobre la impulsividad***

La genética y otros factores biológicos también influyen en la impulsividad.

✓ ***3. Variación individual en la impulsividad***

Algunas personas son más impulsivas que otras.

Punto de discusión: pídeles a los participantes que marquen las características de la impulsividad que se ajustan a ellos en la ficha general 5. Discute.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes si tienen hermanos o familiares que hayan sido diferentes en su impulsividad (al parecer) desde

que nacieron. Discute cómo esto se debe probablemente a diferencias biológicas.

Punto de discusión: las personas con trastornos cerebrales graves, lesiones cerebrales traumáticas y algunos otros trastornos físicos graves que adquirieron después del nacimiento a menudo tendrán muchas más dificultades para controlar los impulsos para actuar sin pensar que antes de la lesión o el trastorno.

✓ **C. El entorno invalidante: lo "social" en biosocial**

1. Características del entorno invalidante

El entorno invalidante se caracteriza por:

- Intolerancia hacia expresiones de experiencias emocionales privadas, particularmente aquellas que no son apoyadas por eventos públicos observables.
  Ejemplo. Decirle a un niño: "Nadie más se siente como tú, así que deja de ser un llorón".
- Refuerzo intermitente de expresiones extremas de emoción, mientras que al mismo tiempo se comunica que tales emociones son injustificadas.
  Ejemplo. Ignorar los gritos de ayuda cuando un niño se cae de un triciclo hasta que los gritos afectan demasiado a los nervios del adulto y luego responder de manera fría y severa.
- Comunicar que las emociones específicas son inválidas, extrañas, incorrectas o malas.
  Ejemplo. Decirle a un niño: "¡Estás diciendo una tontería!".
- Comunicar que las emociones deben afrontarse sin apoyo.
  Ejemplo. Decir: "Si vas a seguir llorando, ve a tu habitación y baja cuando te hayas calmado".

- ✓ No responder a las emociones que requieren una respuesta o acción.
  Ejemplo. Decir: “Puedo ver que estás molesto por perder tu libro para el examen de mañana”, pero no hacer nada para ayudar a encontrar el libro.
- Confundir las propias emociones con las emociones de los demás.
  Ejemplo. Decir: “Estoy cansado; vamos todos a la cama”.

Punto de discusión: obtén de los participantes otros ejemplos de invalidación en sus propias vidas. Discute.

✓ D. El entorno inefectivo: la parte “social” en biosocial

Nota para los entrenadores: estoy usando el término “padre” aquí, pero puede significar “cuidador primario”.

1. Razones para la enseñanza parental inefectiva

Por varias razones, los padres pueden ser inefectivos para enseñar a los niños *regulación emocional* y control conductual.

a. Ningún padre es perfecto en una crianza efectiva

La mayoría de los padres pasan por períodos con sus hijos donde, por un tiempo limitado, parecen ser padres inefectivos. Esto es normativo en la crianza de los hijos. En estos momentos, muchos padres reciben ayuda profesional en la crianza.

b. Muchos padres simplemente no saben cómo ser efectivos

Es posible que muchos padres no hayan tenido padres efectivos ellos mismos y, por lo tanto, nunca aprendieron qué

hacer: cómo disciplinar a un niño y cómo atender y reforzar conductas positivas. Es posible que estos padres no sepan que su estilo de crianza no se ajusta a lo que necesitan sus hijos.

c. Los padres tal vez sean perfeccionistas

Si los padres son muy perfeccionistas o están demasiado preocupados por las apariencias, pueden enfatizar demasiado en la internalización de todas las emociones y caracterizar la impulsividad como un defecto de carácter que puede remediarse solo si hay suficiente motivación. Esto rara vez es suficiente por sí solo.

d. Algunos padres tienen trastornos graves

Es posible que los padres que tienen trastornos físicos o mentales graves no puedan atender a sus hijos. Ellos mismos pueden ser altamente desregulados emocionalmente e impulsivos.

e. Los padres pueden estar muy estresados

Algunos padres pueden sentirse tan abrumados que no pueden brindarles a sus hijos la atención y la enseñanza que necesitan. Enfermedades graves en otros miembros de la familia, trabajos de alto estrés, recursos financieros insuficientes, múltiples hijos, la ausencia de un segundo padre y muchos otros factores pueden interferir con el hecho de que incluso el padre más atento pueda darle al niño lo que necesita.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes si sus padres tienen (o tuvieron) alguna de estas características. Pregúntales a los padres si alguna de estas descripciones les corresponde. Discute.

2. Razones para entornos adultos inefectivos

A veces, los adultos se encuentran en contextos inefectivos y, a veces, incluso destructivos. Algunos ejemplos incluyen:

a. Contextos laborales

Los contextos de trabajo de los adultos con frecuencia castigan excesivamente las conductas que no cumplen con los estándares del lugar de trabajo, no refuerzan las conductas efectivas y no comunican respeto. Cualquiera o todos estos factores pueden llevar a una alta emocionalidad en una persona vulnerable. Aunque las conductas impulsivas pueden no aparecer en el entorno laboral, el estrés del lugar de trabajo puede llevar a un exceso de impulsividad fuera del trabajo.

b. Relaciones adultas

Muchas relaciones adultas pueden llevar a una alta emocionalidad. Esto se intensifica cuando los compañeros o amigos ignoran las conductas efectivas y castigan excesivamente las conductas no deseadas. Para muchas personas que son vulnerables, un ambiente sin cuidados ni atenciones puede llevar a una tristeza extrema, soledad, vergüenza y otras emociones extremas. A veces, la tristeza también puede provocar mucha ira.

✓ **c. Personas insensibles**

Las personas insensibles que son muy importantes para alguien que es demasiado sensible a la invalidación, pueden provocarle reacciones emocionales extremas al invalidar sus creencias, esperanzas, metas, logros o características.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes si han estado o están actualmente en alguno de los contextos inefectivos. Discute.

✓ **E. Lo que importa es la transición**

1. Escalada de la comunicación

Una función primaria de las emociones es comunicar. Cuando la comunicación no se recibe, el emisor normalmente aumenta la intensidad. Cuanto más importante es la comunicación, más escala el emisor.

2. Escalada de la invalidación

Sin embargo, al mismo tiempo, si el receptor no cree en lo que se está comunicando, cada vez que la persona intente volver a comunicar lo mismo, el receptor aumentará la invalidación.

3. Mayor escalada por ambas partes

A medida que las emociones aumentan, la invalidación aumenta aún más y a medida que esto sucede, las emociones y su comunicación se intensifican.

4. Cómo se ve la transacción

Una transacción se ve como en la figura 6.1, donde A se comunica con B y luego B responde a A, quien luego se comunica con B y así sucesivamente. En otras palabras, cada parte en una transacción influye en la otra. A y B pueden representar dos personas, una persona y su contexto, o dos contextos. La idea clave es que, con el tiempo, ambas partes se influyen entre sí.

Nota para los entrenadores: describe el siguiente escenario de la manera más dramática posible. Actúalo. También puede ser útil ponerlo en la pizarra cuando lo estés representando.

✓

Ejemplo. La invalidación se parece mucho al siguiente intercambio.

Emisor: Hay un incendio.

Receptor: Estás exagerando. ¿Qué sucede contigo? No hay fuego.

Emisor: Umm ¡Hay *un incendio aquí*!

Receptor: ¡Estás loco! ¡*Sóplalo*!

[Después de muchos ciclos de invalidación para describir la situación, el emisor responde de una de las siguientes maneras:]

Emisor: Ok, no hay fuego. (¿¿Qué pasa conmigo??).

Receptor: ¡Buen trabajo!

[O, cuando el emisor está realmente desesperado:]

Emisor: ¡¡¡FUEGO!!! ¡¡¡FUEGO!!! ¡¡¡AYUDA!!!

Receptor: ¡Oh, no! ¿Qué puedo hacer para ayudar?

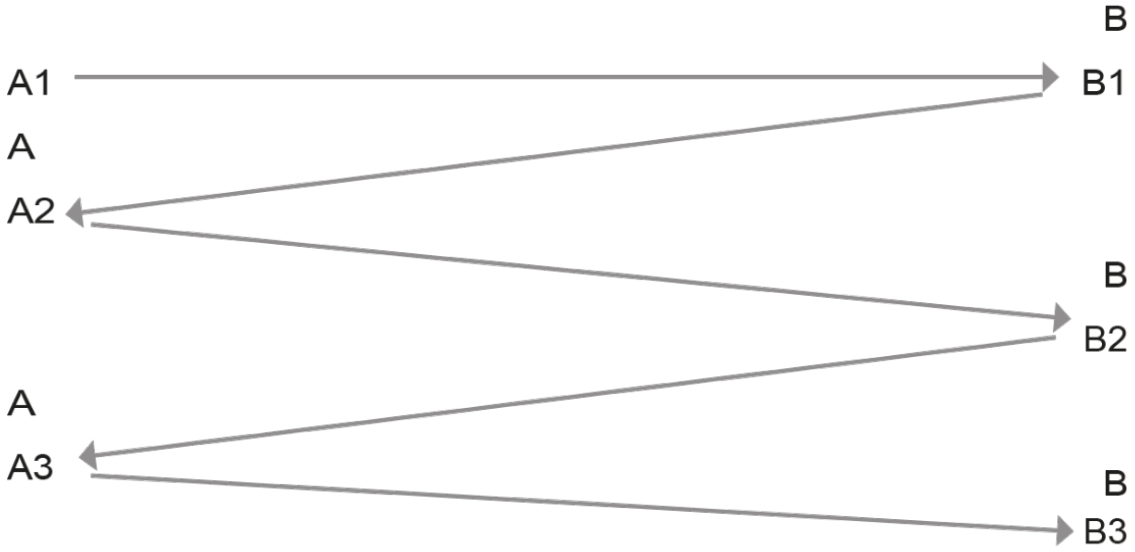


FIGURA 6.1. Diagrama de cambio transaccional.

Punto de discusión: pídeles a los participantes que describan una transacción como esta que haya ocurrido en sus vidas. Busca ejemplos en los que los participantes gritaran “¡Fuego!” cuando había uno y situaciones en las que ellos mismos estaban invalidando el grito de “¡Fuego!”.

Punto de discusión: muchas veces las personas que han sido invalidadas aprenden a exagerar sus comunicaciones para asegurarse de que la otra persona preste atención. Lamentablemente, una vez que alguien adquiere este hábito, el contexto normalmente adquiere el hábito de ignorar sus comunicaciones. Obtén momentos en que los participantes hayan exagerado, y momentos en que los que interactúan con ellos lo hayan hecho. Discute formas de reducir la tendencia a exagerar.

5. Resumen

En resumen, resalta que cada uno de nosotros está influenciado por nuestra composición biológica, que luego influye en nuestra conducta, que luego influye en nuestro contexto, que a su vez reacciona e influye en una relación transaccional interminable a lo largo del tiempo. Este punto de vista transaccional es en gran parte incompatible con culpar, aunque no es incompatible con la identificación de factores causales importantes en nuestra conducta y la de los demás.

Advertencia: recuerda que esta teoría biosocial se adapta a personas con una desregulación emocional muy alta. Sin embargo, las habilidades DBT son efectivas para muchos otros trastornos; es importante proporcionar un modelo biosocial que se ajuste al trastorno.

V. DESCRIPCIÓN GENERAL: ANÁLISIS CONDUCTUAL (FICHA GENERAL 6)

Punto principal: la capacidad de analizar nuestra propia conducta nos permite determinar qué la causa y qué la perpetúa. Saber esto es importante para cualquiera de nosotros si queremos cambiar nuestra propia conducta.

Ficha general 6: descripción general: analizar la conducta. Esta ficha de información general se puede revisar brevemente o se puede omitir, según el tiempo que tengas. No enseñes el material mientras cubres esta página a menos que estés omitiendo las fichas relacionadas.

Hoja de trabajo: ninguna.

Esta sección está dirigida a ayudar a los consultantes a desarrollar la capacidad de analizar y comprender conductas problemáticas inefectivas e identificar las conductas faltantes que son necesarias.

A. *Análisis en cadena* de conductas problema

Un *análisis en cadena* es una serie de preguntas que guían a los consultantes para poder determinar qué factores han conducido a conductas problema y qué factores podrían dificultar el cambio de esas conductas.

B. *Análisis de los enlaces perdidos*

Un *análisis de los enlaces perdidos* es una serie de preguntas que guían a los consultantes en el análisis de los factores asociados con no participar en conductas efectivas que son necesarias o esperadas.

VI. ANÁLISIS EN CADENA DE CONDUCTAS PROBLEMA (FICHAS GENERALES 7–7A)

Punto principal: cambiar la conducta requiere que entendamos sus causas. Un *análisis en cadena* guía la comprensión de la cadena de eventos que conducen a conductas específicas.

Ficha general 7: análisis en cadena. La capacidad de realizar un *análisis en cadena* de las conductas problema es una habilidad crítica en DBT tanto para los terapeutas como para los consultantes. La habilidad puede enseñarse en un contexto grupal como parte de tu plan de estudios estándar o puede ser enseñada por terapeutas individuales. Realizar *análisis en cadena* de conductas problema mediante el uso de la hoja de trabajo general 2 (ver más adelante) es una parte crítica de DBT. Sin embargo, hay muchas maneras de enseñarlo, y hay muchos lugares y momentos para hacerlo en el curso de la terapia. En muchos programas de tratamiento, los terapeutas individuales enseñan a sus consultantes cómo hacerlo en el curso de la terapia individual. Por lo general, se enseña en programas de tratamiento residencial y hospitalario (3, 4). La inclusión de los *análisis en cadena* en el entrenamiento *per se* es opcional. Cuando los participantes no están en terapia individual, la enseñanza del *análisis en cadena* puede incorporarse en el entrenamiento cuando hay tiempo y parece útil.

Ficha general 7a: análisis en cadena, paso a paso. Esta ficha proporciona instrucciones paso a paso sobre cómo realizar un *análisis en cadena*. Es importante revisarla en detalle y vincularla estrechamente con la hoja de trabajo general 2.

Hoja de trabajo general 2: análisis en cadena de conductas problema. Esta es la hoja de trabajo para hacer un *análisis en cadena*. Revísala con los participantes y vincula cada elemento con el mismo elemento en la ficha 7 o 7a. Ten en cuenta que se dan dos páginas para listar enlaces de conducta en la cadena de eventos. Los participantes deben usar solo el espacio necesario y una página suele ser suficiente.

Hoja de trabajo general 2a: ejemplo: análisis en cadena de conductas problema. Esta es una muestra, una hoja de trabajo de *análisis en cadena* completada.

✓ **A. ¿Qué es un *análisis en cadena*?**

Cualquier conducta puede entenderse como una serie de componentes vinculados. Estos enlaces están "encadenados" juntos, porque se suceden uno tras otro; un enlace en la cadena lleva a otro. Para las conductas que están bien ensayadas (muy practicadas), puede parecer que el episodio no se puede dividir en pasos, que "todo sucede a la vez". Un *análisis en cadena* ofrece una serie de preguntas (por ejemplo, qué sucedió antes de eso, lo que sucedió después) para desbloquear estos enlaces que a veces se sienten pegados.

El propósito es determinar cuál es el problema (por ejemplo, tener una fuerte discusión que no se desea tener con alguien querido, llegar tarde al trabajo, abandonar un trabajo de manera impulsiva); lo que lo incita; cuál es su función; lo que está interfiriendo con la resolución del problema y qué ayudas están disponibles para resolverlo.

✓ **B. ¿Por qué realizar *análisis en cadena*?**

Un *análisis en cadena* es una herramienta muy útil para evaluar una conducta que se debe cambiar. Aunque su realización requiere tiempo y esfuerzo, proporciona información esencial para comprender los eventos que conducen a conductas problemáticas particulares que los participantes desean cambiar. Muchos intentos de resolver un problema fallan porque no se lo comprende y evalúa por completo.

Al realizar *análisis en cadena* repetidos, una persona puede identificar el patrón que une diferentes componentes de una conducta. Averiguar cuáles son los enlaces es el primer paso para encontrar soluciones para detener la conducta problemática. Cuando cualquiera de los enlaces de la cadena se puede romper, la conducta problemática se puede detener.

✓ **C. Cómo hacer un análisis en cadena**

Nota para los entrenadores: puedes usar los siguientes dos ejemplos para ayudar a los participantes a ver cómo hacer un *análisis en cadena*. Se enseña mejor con ejemplos que repasando los pasos a continuación de manera didáctica.
Por lo general, no es una buena idea demostrar el *análisis en cadena* mediante el uso de un problema de alguno de los participantes en un contexto grupal, ya que puede ser muy complicado y es posible que no tengas tiempo de terminar. Puedes usar el ejemplo completado en la hoja de trabajo general 2a. Si terminas antes de completarlo, los participantes deben leer el ejemplo como tarea. Si hacer *análisis en cadena* es una parte importante de tu tratamiento, haz que revisarlos y corregirlos en las sesiones sea parte de la revisión de la tarea.

✓ *Ejemplo 1:* pídeles a los participantes que vayan a la hoja de trabajo general 2a (el ejemplo completo del *análisis en cadena*). Revísala paso a paso, observando qué información se solicita y destacando cómo esta ayuda a comprender y, en última instancia, a cambiar la conducta problemática. Indica que las preguntas corresponden a las descripciones en la ficha general 7 y a las instrucciones paso a paso en la ficha general 7a. Discute el proceso y cualquier dificultad que

tengan los participantes con las instrucciones y la hoja de trabajo.

El *análisis en cadena* está estructurado para identificar los elementos críticos de información necesarios para comprender y resolver un problema conductual. Los pasos 1–5 tratan la comprensión del problema. Los pasos 6–8 tratan cómo cambiar la conducta problemática. Desde el comienzo de la ficha general 7 hasta su final, pídeles a los participantes que identifiquen:

1. ¿Cuál fue exactamente la conducta problemática?
2. ¿Qué evento en el entorno inició la cadena de eventos (evento desencadenante)?
3. ¿Cuáles fueron los factores de vulnerabilidad en ese día en particular?
4. ¿Cuál fue la cadena de eventos, enlace por enlace, que se sucedieron desde el evento desencadenante hasta la conducta problemática?
5. ¿Cuáles fueron las consecuencias de la conducta en el contexto?

Los siguientes pasos son estos:

6. Identifica conductas hábiles para reemplazar los enlaces problemáticos en la cadena y así disminuir la probabilidad de que esa conducta vuelva a ocurrir.
7. Desarrolla planes de prevención para reducir la vulnerabilidad a los eventos desencadenantes y a comenzar una cadena.

8. Repara las consecuencias negativas de la conducta problemática para el contexto y para ti mismo.

✓ Una nota especial sobre el paso 8: Cuando uno está reparando las consecuencias negativas, es extremadamente importante determinar primero cuál fue el daño ocasionado. Esto es muy difícil para muchos participantes.

Por ejemplo, alguien que traiciona a una persona y dice cosas falsas sobre ella, puede intentar repararlo llevándole flores o dulces, como si el daño hecho hubiera sido haberle quitado flores o dulces. La reparación necesaria es disculparse, retractarse de lo que se dijo y también abstenerse de chismear para reconstruir la confianza.

Se proporciona una descripción detallada de cada uno de estos pasos en la ficha general 7a.

Nota para los entrenadores: al principio, puede ser muy difícil para los participantes identificar pasos separados que son parte de una conducta problemática, los que tuvieron lugar entre el punto A (cuando no estaban comprometidos en la conducta problemática) y el punto B (cuando lo estaban). Con paciencia, un *análisis en cadena* puede dividir esto en enlaces separados.

Ejemplo 2: entrégales a los participantes una copia en blanco de la hoja de trabajo general 2 (la hoja en blanco para el *análisis en cadena*). Repasa el siguiente ejemplo y pídeles que realicen un seguimiento de la ficha para determinar dónde pondrían la información. Al final, discute el valor de la hoja de trabajo.

Paso 1. La conducta problemática: le grité a mi novio y salí de la habitación, golpeando la puerta.

Paso 2. El evento desencadenante: vine a casa del trabajo y mi novio estaba dormido en el sofá [comienzo de la cadena de eventos que lleva a gritar y golpear la puerta].

Paso 3. Lo que me hizo vulnerable: la noche anterior, él había llegado muy tarde a casa y estaba cansado. No habíamos salido juntos después del trabajo en mucho tiempo y conseguí que aceptara salir la noche siguiente. Tenía muchas ganas de salir con él cuando llegué a casa.

Paso 4. Las conductas y eventos específicos que fueron enlaces en la cadena:

1º. Cuando lo vi dormido, pensé: “Está durmiendo otra vez. No vamos a salir”.

2º. Pensé: “Él no me ama”.

3º. Me puse furiosa de inmediato.

4º. Quería herirlo como él me lastimó a mí.

Paso 5. Las consecuencias de la conducta, el daño que causó:

a. En el contexto: estaba muy dolido porque asumí que no me amaba.

b. Para mí: me sentí culpable. Me di cuenta de que había arruinado la noche para los dos.

Paso 6. La próxima vez puedo verificar los hechos, ya que cuando finalmente lo hice en esta situación, descubrí que había tomado una siesta para que pudiéramos pasar un buen rato juntos luego.

Paso 7. Puedo verificar los hechos en mi relación con mi pareja cuando empiezo a pensar que no me quiere.

Paso 8. Planes para reparar y corregir el daño: haré todo lo posible para tratar a mi pareja como si él me amara constantemente. También me disculparé con él y para compensar la noche que arruiné, planearé una velada para los dos que a él realmente le gustará.

Punto de discusión: discute otras ideas para algunas o todas las preguntas a medida que avanzas con el ejemplo.

Nota para los entrenadores: transmíteles a los participantes la importancia de no "estancarse" al tratar de hacer el análisis a la perfección e identificar todas las partes de la cadena de forma exacta. Lo más importante es que comiencen a usar el *análisis en cadena*, en lugar de sentirse abrumados por la complejidad de hacerlo perfectamente. Indícales que es una habilidad como cualquier otra, lo que significa que la práctica es importante y que las personas mejoran en esta habilidad rápidamente. Nuestra experiencia nos indica que realizarlo a lo largo del tiempo lleva a los participantes a tener una mayor conciencia de sus pensamientos y sentimientos.

Nota para los entrenadores: cuando completen un *análisis en cadena*, los participantes deben enfocarse en identificar los enlaces disfuncionales clave (pensamientos, eventos, acciones) que parecen contribuir más a vincular el evento disparador con la conducta problemática. Una forma de determinar rápidamente si un enlace en particular es clave es imaginar la probabilidad de que ocurra la conducta problemática si ese enlace no hubiera estado allí. Es importante señalar que los enlaces en una cadena pueden ser funcionales o disfuncionales, dependiendo de si el consultante responde a ese enlace alejándose o acercándose a la conducta problemática.

VII. ANÁLISIS DE LOS ENLACES PERDIDOS (FICHA GENERAL 8)

Punto principal: a veces el problema no es la presencia de la conducta problemática, sino la ausencia de una conducta efectiva. El *análisis de los enlaces perdidos* nos ayuda a identificar qué está interfiriendo con las conductas efectivas que se esperan o necesitan.

Ficha general 8: análisis de los enlaces perdidos. Esta ficha proporciona instrucciones paso a paso sobre cómo realizar un *análisis de los enlaces perdidos*.

Hoja de trabajo general 3: análisis de los enlaces perdidos. Esta es la hoja de trabajo para analizar los enlaces que faltan. También se puede usar durante las sesiones para analizar el no haber hecho la tarea como una forma de enseñar la habilidad. Si no se utiliza como herramienta de enseñanza durante una sesión, revisa la hoja de trabajo para asegurarte de que los participantes entiendan su uso.

A. ¿Qué es el *análisis de los enlaces perdidos*?

Un *análisis de los enlaces perdidos* es una serie de preguntas para ayudar a una persona a descubrir qué se interpuso en el camino de comportarse con eficacia. Su propósito es mostrar en qué parte de la cadena de eventos ocurrió algo (o no ocurrió) que interfirió con la conducta efectiva cuando fue necesaria o esperada.

Pueden faltar dos tipos de conductas efectivas.

1. Conductas esperadas

Las conductas esperadas son aquellas que has acordado hacer (por ejemplo, llegar a trabajar a horario), que te han dicho que

hagas (por ejemplo, las tareas de entrenamiento), que has planeado hacer (por ejemplo, limpiar tu habitación) o que has deseado desesperadamente hacer (por ejemplo, ejercitar por las mañanas).

2. Conductas necesarias

Las conductas necesarias son conductas hábiles que constituyen respuestas efectivas en una situación específica (por ejemplo, una conducta interpersonal hábil para calmar una interacción estresante) o para abordar problemas específicos (por ejemplo, levantarse a tiempo cuando tu despertador no funciona).

B. ¿Cuándo se utiliza el *análisis de los enlaces perdidos*?

Es probable que el *análisis de los enlaces perdidos* y la *resolución de problemas* sean suficientes cuando el problema es no saber lo que se espera o necesita, la falta de voluntad para hacerlo o que nunca se te pase por la mente hacerlo.

Los *análisis de los enlaces perdidos*, junto con los *análisis en cadena*, pueden ser útiles para resolver el problema cuando sabes cuál es la conducta efectiva pero aún no la haces. A continuación hay un ejemplo.

C. ¿Por qué molestarse?

El *análisis de los enlaces perdidos* puede ser una herramienta trascendente para evaluar situaciones en las que faltan repetidamente conductas efectivas. Como se señaló al revisar el *análisis en cadena*, los intentos de resolver un problema a menudo fallan porque el problema en cuestión no se define claramente y no se evalúa por completo.

Una ventaja del *análisis de los enlaces perdidos* es que las preguntas generalmente se pueden hacer y responder muy rápidamente.

✓ **D. Cómo hacerlo**

Diles a los consultantes: “Responde las preguntas en la ficha general 8 hasta que las siguientes preguntas no sean útiles o no tengan sentido. Tan pronto como llegues a ese punto, comienza a resolver problemas”.

Por ejemplo, si una persona no sabía que una conducta efectiva era necesaria o esperada, no tiene sentido preguntar si estaba dispuesta a hacer lo que era necesario o esperado. Si una persona no está dispuesta desde el principio y decide no involucrarse en una conducta efectiva, resolver la terquedad es más importante que preguntar si pensó en involucrarse en la conducta más adelante. Si el pensamiento de hacer algo efectivo nunca se le cruzó por la mente, preguntar qué obstaculiza la conducta efectiva (aparte de no pensar en ello) no sería muy útil.

La hoja de trabajo general 3 (de *análisis de los enlaces perdidos*) está estructurada para identificar los elementos críticos de información necesarios para comprender y resolver la conducta faltante.

✓ **Ejercicio práctico:** pídele a un participante que se ofrezca como voluntario para que se analice una conducta faltante y revisa las preguntas y la *resolución de problemas* que se describen en la ficha general 8 y se enumeran a continuación. Si el tiempo lo permite, da varios ejemplos.

1. “¿Sabías qué conducta efectiva era necesaria o esperada?”
   Si la respuesta es “no”, pregunta: “¿Qué fue lo que hizo que no lo sepas?”. Luego deja de hacer preguntas y continúa con la *resolución de problemas* para lo que haya obstaculizado saber qué conducta efectiva era necesaria o esperada.
   Si la respuesta es “sí”, pasa a la pregunta 2.
2. “¿Estabas dispuesto a realizar la conducta efectiva necesaria o esperada?”
   Si la respuesta es “no”, pregunta: “¿Qué obstaculizó la *disposición abierta* para realizar la conducta efectiva?”. Luego deja de hacer preguntas y continúa con la *resolución de problemas* para la falta de *disposición abierta*.
   Si la respuesta es “sí”, pasa a la pregunta 3.
3. “¿La idea de realizar la conducta efectiva necesaria o esperada alguna vez se cruzó por tu mente?”
   Si la respuesta es “no”, deja de hacer preguntas y pasa a la *resolución de problemas* para encontrar la forma de que la idea se le ocurra al participante.
   Si la respuesta es “sí”, pasa a la pregunta 4.
4. “¿Qué se interpuso en realizar la conducta efectiva necesaria o esperada de inmediato?”
   Haz *resolución de problemas* para lo que se interpuso.

Haz un esfuerzo combinado para generar una amplia gama de soluciones posibles. Esto puede llevar más tiempo que simplemente hacer y responder preguntas. En un contexto grupal, pídeles a los miembros que ayuden a generar soluciones. Refiere a la habilidad de *resolución de problemas* en el módulo de *regulación emocional* si es necesario (consulta el capítulo 9, sección XI y la ficha 12 de *regulación emocional*: *resolución de problemas*).

Punto de discusión: obtén de los participantes patrones de conductas efectivas que faltan en sus vidas o, si aún no pueden articular un patrón, instancias en las que no hicieron algo que era realmente importante hacer.

Ejercicio práctico: pídele a un participante que se ofrezca como voluntario para que se analice una de sus conductas faltantes y pídele a otro miembro que se ofrezca voluntariamente para practicar el análisis de la conducta faltante. Entrena a las personas que hacen el análisis. Cuando hacerlo no sea perjudicial para el grupo, alienta a los participantes a analizar entre sí las conductas de no realizar las tareas.

Ejercicio práctico: cuando una persona llega al entrenamiento sin haber hecho toda la tarea asignada, entrega copias de la hoja de trabajo general 3 a cada participante y pídeles que la completen mientras haces las preguntas de los enlaces perdidos.

VIII. ANÁLISIS DE LOS ENLACES PERDIDOS COMBINADO CON ANÁLISIS EN CADENA (FICHAS GENERALES 7–8)

Un análisis completo de la conducta faltante requiere que combines un *análisis de los enlaces perdidos* con aspectos de un *análisis en cadena* de la misma conducta. Esto debería suceder cuando los factores que contribuyen a que tú no hagas algo son complicados o de alguna manera te impiden hacer lo que se necesita, incluso cuando sabes lo que eso es. En este es el caso, comienza con un *análisis de los enlaces perdidos* y después de la pregunta 4 cambia a un *análisis en cadena*. Usa el siguiente ejemplo o uno de los tuyos para enseñarlo.

Ejemplo 3. Conducta faltante: me perdí 45 minutos de una reunión semanal de una hora que comenzó a las 8:30 en el trabajo.
(Aquí comienza con la pregunta 1 de la ficha general 8).

1. ¿Sabía qué conducta efectiva era necesaria o esperada? Sí
2. ¿Estaba dispuesto a hacer lo que se necesitaba? Sí
3. ¿Me vino a la mente la idea de hacer lo que se necesitaba o esperaba? Sí
4. ¿Qué se interpuso para hacer lo que se necesitaba o esperaba de inmediato? Una cadena de eventos. (Aquí comienza con la pregunta 2 en la ficha general 7 o 7a).

Paso 2. Describe el evento desencadenante que inició la cadena de eventos: después de que me levanté a horario y preparé una taza de café, agarré el periódico matutino. En la

primera página, había un artículo sobre un escándalo en nuestra ciudad que me interesaba y quería leer [el comienzo de la cadena de eventos que lleva al retraso].

Paso 3. Lo que me hizo vulnerable: me había acostado tarde la noche anterior. Había dormido poco, estaba muy cansado y letárgico y tenía poca resistencia a la tentación.

Paso 4. Las conductas y eventos específicos que fueron enlaces en la cadena:

1°. Cuando pasaba a la segunda página del artículo, miré el reloj y vi que no tenía mucho tiempo.
2°. Pensé: “Bueno, me vestiré muy rápido y llegaré a tiempo”.
3°. La segunda página fue realmente interesante, así que me senté por un minuto para leerla.
4°. Estaba pensando que todavía tenía tiempo.
5°. Justo cuando miré el reloj y me di cuenta de que realmente tenía que arrancar…
6°. …Sonó el teléfono y era mi madre.
7°. Atendí el teléfono y comencé a hablar con ella.
8°. Mamá comenzó a charlar sobre algo que pasaba en su casa.
9°. Comencé a preocuparme por cortar el teléfono para llegar a la reunión a tiempo. (Todavía tenía tiempo si realmente ponía algo de energía para vestirme, salir de casa y agarrar el auto para ir al trabajo).
10°. Me sentí culpable por haber hablado por teléfono tan rápido con mamá.

11°. Me quedé en el teléfono durante 10 minutos (tiempo que no tenía) escuchando a mamá.

12º. Finalmente corté del teléfono.

13°. Vi el reloj y me di cuenta de que llegaría al menos 10 minutos tarde.

14°. Decidí que, como iba a llegar tarde de todos modos, sería mejor no apresurarme.

15°. Terminé de leer el artículo.

16°. Luego me vestí y me fui a trabajar una hora después de lo habitual.

Paso 5. Las consecuencias de la conducta (el daño que causó):

a. En el contexto: hice perder tiempo a las personas en la reunión que tuvieron que decirme lo que sucedió; perdieron tiempo al comienzo de la reunión esperando para ver si vendría; hizo que la gente sienta que no trabajo bien en equipo. La gente estaba afligida porque llegué tan tarde.

b. Para mí: me sentí culpable y también me llevó mucho tiempo enterarme lo que había sucedido en la reunión.

Paso 6. Habilidades para reemplazar los enlaces problemáticos:

2°. Reemplazar: “Oh, bueno, me vestiré muy rápido” con: “Mejor me vestiré ahora por las dudas”; “Recuerdo que cuando leo el periódico antes del trabajo, con frecuencia llego tarde”.

3°. No sentarte en la cocina por la mañana cuando estás cansado.

7º. Cuando estás llegando tarde, no atiendas el teléfono.

10º. Practica habilidades interpersonales para decirle a tu mamá que la llamarás más tarde (¡y luego, llámala!).

14°. Hacer *pros y contras* de rendirte y consentir llegar más tarde de lo necesario. Apresúrate a ir al trabajo un poco tarde, en lugar de dejarlo pasar, relajarte y llegar muy tarde.

Paso 7. Formas de reducir mi vulnerabilidad en el futuro:

- Acuéstate más temprano para dormir más.
- Llama a mamá una vez a la semana, aunque solo sea para una charla breve.

Formas de evitar que el evento desencadenante vuelva a suceder:

- Deja de buscar el periódico.
- Levanta el periódico de la entrada, pero no lo abras antes de ir a trabajar.

Paso 8. Planes para reparar, corregir el daño: puedo pedir disculpas a mis colegas por llegar tarde, decirles que entiendo que puede ser estresante para ellos y hacerles saber que trabajaré más duro para estar a tiempo. Puedo llegar más temprano a las reuniones grupales semanales durante los próximos dos meses y ofrecerme a ser la persona que brinde la información a otros que llegan tarde o faltan a una reunión. También puedo ofrecer ayudar a otros miembros del personal con tareas, y/o decir sí cuando se me pide que ayude a otros.

Punto de discusión: discute otras ideas para algunas o todas las preguntas a medida que avanzas con el ejemplo.

Referencias

1. Safer, D. L., Telch, C. F., & Chen, E. Y. (2009). *Dialectical behavior therapy for binge eating and bulimia*. New York: Guilford Press.
2. Dalai Lama. (2009, May 1–2). *Meditation and psychotherapy.* Conference held at Harvard University, Cambridge, MA.
3. Swenson, C. R., Witterholt, S., & Bohus, M. (2007). Dialectical behavior therapy on inpatient units. En L. A. Dimeff & K. Koerner (Eds.), *Dialectical behavior therapy in clinical practice: Applications across disorders and settings* (pp. 69–111). New York: Guilford Press.
4. Swenson, C. R., Sanderson, C., Dulit, R. A., & Linehan, M. M. (2001). The application of dialectical behavior therapy for patients with borderline personality disorder on inpatient units. *Psychiatric Quarterly, 72*(4), 307–324.

*La fabulosa idea de agregar “puedes empeorar las cosas” me la envió por correo electrónico una persona que había realizado un entrenamiento. Desafortunadamente, no puedo encontrar el correo electrónico para darle crédito a esta persona. Espero que se ponga en contacto conmigo en el futuro para una corrección.

Capítulo 7

Habilidades de *mindfulness*

Las habilidades de *mindfulness* son fundamentales para DBT (de ahí el rótulo de “habilidades centrales de *mindfulness*” para el primer grupo que se describe a continuación). Las habilidades centrales son las primeras que se enseñan, y apuntalan y respaldan todas las demás. Se revisan al principio de cada uno de los otros tres módulos y son las únicas que se resaltan a lo largo de todo el tratamiento.

Las habilidades de *mindfulness* son traducciones psicológicas y conductuales de las prácticas de meditación espiritual oriental. Practicarlas es esencial tanto para los terapeutas y entrenadores como lo es para los participantes. De hecho, se ha descubierto que la práctica de *mindfulness* por parte de los profesionales de la salud se asocia con un mejor curso terapéutico y mejores resultados (1). Por lo tanto, es generalmente el primer tema de la agenda en las reuniones del equipo de tratamiento DBT.

Mindfulness tiene que ver con la calidad de la conciencia o la calidad de la presencia que una persona aporta a la vida cotidiana. Es una forma de vivir despierto, con los ojos bien abiertos. Su práctica, como conjunto de habilidades, es el proceso intencional de

observar, describir y *participar* en la realidad *sin juzgar, en el presente* y *con efectividad* (como se dice en la tradición budista: medios hábiles). Al formularlas, me he basado principalmente en la práctica del Zen. Son compatibles con las prácticas occidentales de meditación contemplativa, también con los desarrollos científicos contemporáneos que hablan de los beneficios de "permitir" experiencias en lugar de suprimirlas, evitarlas o tratar de cambiarlas. Tanto la psicología oriental como la occidental, así como las prácticas espirituales, convergen en las mismas ideas. La práctica de *mindfulness per se* fue y es fundamental para las prácticas espirituales contemplativas en todas las denominaciones religiosas y creencias, y las incluidas aquí pueden incorporarse en las prácticas y creencias espirituales de cualquier persona. DBT, sin embargo, está diseñada específicamente para no ser denominacional (es decir laica, compatible con una variedad de creencias y tradiciones) y, por lo tanto, las prácticas se enseñan intencionalmente en un formato secular. No hace falta tener convicciones espirituales o religiosas para aprender y dominar estas habilidades.

Las habilidades de *mindfulness* también se pueden considerar como los componentes que forman la base de las prácticas de meditación que se enseñan en muchos programas de tratamiento psicológico y de reducción del estrés, como terapia cognitiva basada en *mindfulness* (2), prevención de recaídas basadas en *mindfulness* (3), reducción de estrés basado en *mindfulness* (4). De alguna manera, son habilidades para principiantes, es decir, para personas que aún no pueden regularse lo suficientemente bien como para practicar la meditación formal. Pero las personas con prácticas más avanzadas en meditación también han reportado que esta

modalidad de *mindfulness* les ha servido en la vida cotidiana. En este sentido, son la aplicación de la meditación de *mindfulness* a la vida cotidiana.

¿Qué es *mindfulness*?

Mindfulness es el acto de enfocar conscientemente la mente en el momento presente, sin juicios y sin apego al momento. Cuando estamos en *mindfulness*, somos conscientes en y del momento presente. Podemos contrastar *mindfulness* con actividades y conductas automáticas, habituales o de memoria. Cuando estamos en *mindfulness*, estamos alertas y despiertos, como un centinela vigilando una puerta. Podemos diferenciar *mindfulness* con aferrarnos rígidamente al momento presente, como si pudiéramos evitar que el momento presente cambie si nos aferramos lo suficiente. Cuando estamos en *mindfulness*, estamos abiertos a la fluidez de cada momento a medida que surge y desaparece. En la "mente de principiante", cada momento es un nuevo comienzo, un momento nuevo y único en el tiempo. Podemos contrastar *mindfulness* con rechazar, suprimir, bloquear o evitar el momento presente, como si "fuera de la mente" realmente significara "fuera de la existencia" y "fuera de la influencia" sobre nosotros. Cuando estamos en *mindfulness*, entramos de lleno en cada momento.

La práctica de *mindfulness* es el esfuerzo repetido de regresar la mente a la conciencia del momento presente, sin juicio y sin apego; incluye, por lo tanto, el esfuerzo repetido de dejar de lado los juicios y dejar de lado el apego a los pensamientos, emociones, sensaciones, actividades, eventos o situaciones de la vida actual.

En resumen, *mindfulness* es entrar en el momento actual sin reservas o rencor, entrar en el proceso cósmico de la existencia con la conciencia de que la vida es un proceso de cambio constante. La práctica de *mindfulness* nos enseña a movernos hacia el momento y tomar conciencia de todo lo que hay en él, funcionando desde allí.

"*Mindfulness* cotidiano" es una forma de vivir. Es una forma de vivir con los ojos bien abiertos. Es muy difícil aceptar la realidad con los ojos cerrados. Si queremos aceptar lo que nos está pasando, tenemos que saber qué nos está pasando. Tenemos que abrir los ojos y mirar. Mucha gente dice: "Mantengo los ojos abiertos todo el tiempo". Pero si los miramos, veremos que no están mirando este momento. Están mirando hacia su pasado. Están mirando hacia su futuro. Están mirando sus preocupaciones. Están mirando sus pensamientos. Están mirando a todos los demás. Están buscando en cualquier otro lugar, excepto en este momento. *Mindfulness* es la práctica de dirigir nuestra atención a una sola cosa. Y esa cosa es el momento que estamos viviendo. El momento en el que nos encontramos. La belleza de *mindfulness* es que, si miramos el momento, en este momento, descubriremos que estamos mirando el universo. Y si podemos convertirnos en uno con el momento, únicamente este momento, el momento se abre y nos sorprenderemos al ver que la alegría está allí. La fuerza para soportar el sufrimiento de nuestras vidas también está en el momento. Se trata solo de práctica.

No es un tipo de práctica que alcance con realizarla o experimentarla una vez. *Mindfulness* no es un lugar al que lleguemos. Es un lugar en el que estamos. Es la práctica de ir y volver a la *conciencia plena*. Es solo esta respiración, solo este

paso, solo esta lucha. *Mindfulness* está justo donde estamos ahora, con los ojos bien abiertos, conscientes, despiertos, atentos. Puede ser extremadamente difícil. Pueden surgir cosas que cueste soportar. Si eso sucede, podemos dar un paso atrás, notar, dejar ir. Este momento pasará. La dificultad puede volver a surgir una y otra vez. Podemos mirarla, dejarla ir, dejarla pasar. Si se vuelve demasiado difícil en algún momento, podemos detenernos suavemente. Podemos volver otro día, esperar y escuchar de nuevo.

"Meditación" es la práctica de *mindfulness* mientras se está sentado o de pie en silencio durante un período de tiempo. A veces se piensa erróneamente que la meditación es el núcleo de *mindfulness*. Sin embargo, es importante no confundir la meditación con *mindfulness*. Aunque la meditación implica *mindfulness*, lo contrario no es necesariamente así: *mindfulness* no requiere meditación. Esta distinción es muy importante. Aunque todos pueden practicar *mindfulness*, no todos pueden practicar meditación. Algunos no pueden sentarse o quedarse quietos; otros están demasiado aterrorizados para observar su respiración o su mente; otros no pueden practicar meditación ahora, pero podrán hacerlo más adelante.

La "meditación en *mindfulness*" es la actividad de participar de, mirar, observar o contemplar algo. En el Zen, por ejemplo, se suele dar la instrucción "observa tu mente". En otras prácticas espirituales, se pueden dar palabras, textos u objetos para enfocar la mente. En una galería de arte, uno se detiene o se sienta y contempla las obras artísticas. Prestamos atención al canto de los pájaros o si el sonido del motor del automóvil es diferente que de costumbre.

Observamos la puesta de sol y contemplamos a los niños que se divierten en el parque. Cada una de estas es una actividad de *mindfulness*. Aunque el término “meditación” se usa a veces para referirse a pensar en algo relacionado con el universo o el milagro de la vida, el acuerdo común en los círculos seculares es el de referirse a *mindfulness*. Igual de frecuente es la creencia de que cuando uno medita, normalmente está sentado en silencio y se concentra en la respiración, la sensación corporal, una palabra o algún otro enfoque dictado por la práctica o tradición individual.

La meditación como una práctica contemplativa o de *mindfulness* es tanto una práctica secular —por ejemplo, meditar o contemplar el arte— como una práctica religiosa o espiritual, por ejemplo la oración contemplativa. De hecho, en todas las religiones principales del mundo, existe una tradición, en mayor o menor medida, de prácticas contemplativas. Esta tradición dentro de las religiones, a menudo conocida como la tradición “mística”, recomienda prácticas de *mindfulness* de varios tipos y enfatiza las experiencias espirituales que pueden resultar de estas prácticas. Que la meditación y práctica de *mindfulness* sean seculares o espirituales depende completamente de la orientación y las creencias de la persona. Para la persona espiritual, *mindfulness* puede ser una práctica tanto secular como espiritual o religiosa.

En la meditación y en *mindfulness*, hay dos tipos de prácticas: “abrir la mente” y “enfocar la mente”. Abrir la mente es la práctica de observar o mirar cualquier cosa de la que estamos conscientes. En la meditación, donde las personas están sentadas (meditación sentada), es simplemente notar pensamientos, emociones y sensaciones que entran en la conciencia sin aferrarlos o

perseguirlos. Es como sentarse y mirar pasar una cinta transportadora: ver lo que pasa en la cinta transportadora, pero no frenarla para examinar los objetos más de cerca. Es como sentarse en una colina observando un puerto y notar los barcos entrando y saliendo sin subirse a uno de los barcos. Para los principiantes o para personas con dificultades de atención, abrir la mente puede ser muy difícil, porque es muy fácil quedarse atrapado en un pensamiento, emoción o sensación pasajera y perder el foco en la conciencia. Para estas personas, generalmente se recomienda enfocar la mente.

Al enfocar la mente, se focaliza la atención en eventos internos o externos específicos. Los internos se refieren a una serie o sucesión de sensaciones específicas, emociones que surgen, pensamientos que pasan por la mente o palabras o frases repetidas que se han acordado previamente. Algunas escuelas de meditación dan mantras o palabras específicas para decir con cada respiración. Un ejemplo de esto es la práctica de la *mente sabia:* decir la palabra “mente” mientras se inhala y la palabra “sabia” mientras se exhala. Otro ejemplo es contar las respiraciones (hasta diez y luego comenzar de nuevo), que es una instrucción típica en Zen. Los ejercicios de *mindfulness* impartidos por algunos profesionales de la salud o mediante grabaciones de meditación dan instrucciones de dónde y cómo enfocar la mente.

Al enfocar la mente externamente, se podría observar una hoja, una pintura, una vela, otra/s persona/s o paisajes, como en un paseo por la naturaleza, un amanecer o atardecer.

También hay dos posturas que uno puede adoptar en la práctica: alejarse para tomar distancia y observar, o acercarse y convertirse

en “lo que es” (acercándose a lo que se está observando). Contrastes de estas dos posturas, expresados en lenguaje metafórico, serían: encontrarse en una montaña alta y representar nuestras emociones como piedras muy abajo, en lugar de participar plenamente en la experiencia de esas emociones; o sentarse en un borde y observar el vacío dentro de uno mismo en vez de entrar y convertirse en el vacío; o notar la timidez en una fiesta en lugar de participar por completo en la fiesta; u observar nuestras respuestas sexuales en lugar de participar por completo en nuestras respuestas sexuales.

Habilidades centrales de *mindfulness*

Los estados de ánimo y la habilidad “mente sabia” de mindfulness

Las habilidades centrales de *mindfulness* se tratan en las secciones I a X de este módulo. En DBT, se presentan tres estados mentales principales: *mente racional*, *mente emocional* y *mente sabia* (sección III).

Una persona está en *mente racional* cuando se acerca intelectualmente al conocimiento; está pensando racional y lógicamente; atiende solo a los hechos empíricos e ignora la emoción, la empatía, el amor o el odio a favor de ser organizada, práctica y “fría” frente a los problemas que se aproximan. Las decisiones y acciones son controladas por la lógica.

La persona está en una *mente emocional* cuando el pensamiento y la conducta están controlados principalmente por los estados

emocionales presentes. En este estado, las experiencias son “calientes”; el pensamiento racional y lógico resulta difícil; los hechos se amplifican o distorsionan para ser congruentes con la emoción en ese momento y la energía de la conducta también es congruente con ello.La *mente sabia* es la síntesis de la *mente emocional* y la *mente racional.* También va más allá de ellas: agrega el conocimiento intuitivo a la experiencia emocional y al análisis lógico.

En la terapia cognitiva basada en *mindfulness*, también se discuten otros dos estados mentales: *mente o modo del hacer* y *mente o modo del estar* (5). La *mente del hacer* se enfoca en hacer las cosas. Es multitarea, orientada a acciones y motivada. En contraste, la *mente del estar* es una mente de “nada que hacer”, donde el foco está en experimentar en lugar de hacer. Estos dos estados mentales son relevantes para las habilidades DBT de *mindfulness*, porque la *mente sabia* también puede considerarse como una síntesis de la *mente del hacer* y la *mente del estar*.

Las habilidades de *mindfulness* son los vehículos para equilibrar la *mente emocional* y la *mente racional*, la *mente del hacer* y la *mente del estar*, y otros conjuntos extremos de mente y acción para lograr la *mente sabia* y la acción sabia. Hay tres habilidades *“qué”* (*observar, describir* y *participar*). También hay tres habilidades *“cómo”* (*tomar una postura imparcial sin juzgar, centrarse en hacer una cosa a la vez* y *siendo efectivo*).

Habilidades “qué” de mindfulness

Las habilidades *“qué”* de *mindfulness* se refieren a qué hacer: *observar*, *describir* y *participar* (secciones IV a VI). El objetivo final de la práctica de habilidades de *mindfulness* es desarrollar un estilo de vida de participar conscientemente. La participación sin conciencia es una característica de las conductas impulsivas y dependientes del estado de ánimo.

En general, prestar especial atención a la observación y descripción de las propias respuestas conductuales solo es necesario cuando uno está aprendiendo nuevas conductas, cuando hay algún tipo de problema o cuando un cambio es indispensable o deseable. Aprender a conducir un auto con palanca de cambios, bailar y escribir son ejemplos clásicos. Piensa en los pianistas principiantes, que prestan mucha atención a la ubicación de sus manos y dedos, y a contar los ritmos en voz alta o nombrar las teclas y acordes que están tocando.

Sin embargo, a medida que mejora la habilidad, cesan tales observaciones y descripciones. Pero si se comete un error habitual después de que se aprende una pieza, es posible que el pianista tenga que volver a *observar* y *describir* hasta que se haya aprendido un nuevo patrón. Esta misma reprogramación deliberada es necesaria para cambiar los patrones conductuales impulsivos o dependientes del estado de ánimo. Observarnos con curiosidad y apertura frente a lo que podamos encontrar también puede, con el tiempo, conducirnos a una mayor comprensión y claridad sobre quiénes somos. Encontramos nuestro verdadero ser solo observándonos a nosotros mismos.

Observar

La primera habilidad *“qué”* (sección IV) es *observar*, es decir, prestar atención a eventos, emociones y otras respuestas conductuales, sin tratar *necesariamente* de suprimirlas cuando son dolorosas o prolongarlas cuando son agradables. Lo que los participantes aprenden aquí es a permitirse experimentar con conciencia, en el presente, lo que sea que esté sucediendo, en lugar de abandonar una situación o tratar de suprimir una emoción. En general, la capacidad de asistir a eventos requiere una capacidad correspondiente para retirarse del evento. “*Observar* caminar” y “caminar” son dos actividades diferentes; *observar* el pensamiento y pensar son dos actividades diferentes; y *observar* el propio latido del corazón y el latido del corazón son dos actividades diferentes. Este enfoque de “experimentar el momento” se basa en perspectivas psicológicas orientales, así como en las nociones occidentales de exposición no reforzada como un método para extinguir la evitación automática y las respuestas de miedo.

Describir

La segunda habilidad *“qué”* de *mindfulness* (sección V) es la de *describir* eventos y respuestas personales en palabras. La capacidad de aplicar etiquetas verbales a eventos conductuales y ambientales es esencial tanto para la comunicación como para el autocontrol. Aprender a describir requiere que una persona aprenda a no tomar emociones y pensamientos como reflexiones precisas y exactas de los eventos ambientales. Por ejemplo, sentir miedo no significa necesariamente que una situación amenace la vida o el bienestar. Muchas personas confunden las respuestas emocionales

con eventos desencadenantes. Los componentes físicos del miedo (“Siento que los músculos de mi estómago se tensan, mi garganta se contrae”) se pueden confundir en el contexto de un evento en particular (“Estoy comenzando un examen en la escuela”) para producir un pensamiento disfuncional (“Voy a fallar en el examen”), al que luego se responde como si fuera un hecho. Los pensamientos (“No me siento amado” o “No creo que nadie me quiera”) con frecuencia se confunden con los hechos (“No me aman”).

Participar

La tercera habilidad *“qué”* de *mindfulness* (sección VI) es la capacidad de *participar* sin conciencia de uno mismo. Una persona que participa está entrando completamente en las actividades del momento presente, sin separarse de los eventos e interacciones en curso. La calidad de la acción es espontánea; la interacción entre la persona y el entorno es suave y se basa en parte en el hábito. Por supuesto, *participar* puede suceder sin *mindfulness*. Todos hemos tenido la experiencia de conducir por una ruta complicada concentrados en otra cosa y llegar a casa sin tener conciencia de cómo llegamos allí. Pero también puede ser con *mindfulness*. Un buen ejemplo de participación con *mindfulness* es el del atleta hábil que responde de manera flexible y sin interrupciones a las demandas del ejercicio en estado de alerta y conscientemente, pero sin conciencia de sí mismo. No estar en *mindfulness* es *participar* sin prestar atención a lo que se hace; estar en *mindfulness* es *participar* con atención.

Habilidades “cómo” de mindfulness

Las otras tres habilidades de *mindfulness* son acerca de cómo uno observa, describe y participa; incluyen adoptar una postura sin juicios de valor (*sin juzgar*), centrarse en una cosa en el momento (*una cosa a la vez*) y hacer lo que funciona (*siendo efectivo*).

Sin juzgar

Tomar una postura sin juicios de valor (sección VII) significa justamente eso: tomar un punto de vista no evaluativo, *no juzgar* algo como bueno o malo. No significa pasar de un juicio negativo a un juicio positivo. Si bien las personas suelen juzgarse a sí mismas y a los demás en términos excesivamente positivos (idealización) o excesivamente negativos (devaluación), la posición aquí no es que deban ser más equilibrados en sus juicios, sino que, en la mayoría de los casos, deberían abandonarlos por completo. Este es un punto muy sutil, pero muy importante. El problema con juzgar es que, por ejemplo, una persona que puede “valer la pena” siempre puede convertirse en una persona que “no importa”. En lugar de juzgar, DBT enfatiza las consecuencias de la conducta y los eventos. Por ejemplo, la conducta de una persona puede llevar a consecuencias dolorosas para sí misma o para otros, o el resultado de los eventos puede ser destructivo. Un enfoque que no juzga observa estas consecuencias y puede sugerir cambiar las conductas o eventos, pero no necesariamente les agrega una etiqueta de “malos”. DBT también hace hincapié en la discriminación precisa de una cosa de otra y la descripción de lo que se observa. Al discriminar, uno determina si una conducta cumple con una definición requerida o

no. Por ejemplo, un abogado o juez puede discriminar si una determinada conducta infringe la ley o no. Un profesor de buceo puede discriminar si la forma de un buzo coincide con la requerida para la inmersión o no. La conducta puede no ser buena o mala, pero puede cumplir con los criterios para estar en contra de la ley o para ajustarse al modelo ideal para una inmersión en particular.

Una cosa a la vez

Mindfulness en general tiene que ver con la calidad de la conciencia que una persona aporta a las actividades que realiza. La segunda habilidad *"cómo"* (sección VIII) es enfocar la mente y la conciencia en la actividad del momento presente, en lugar de dividir la atención entre varias actividades, o entre una actividad presente y otros pensamientos. Lograr tal enfoque requiere el control de la atención, una capacidad de la que carecen muchas personas. Muchas veces, los participantes se distraen con pensamientos e imágenes del pasado, preocupaciones sobre el futuro, pensamientos reflexivos sobre problemas o estados de ánimo negativos actuales. A veces no pueden dejar de lado sus problemas y centrar la atención en la tarea en cuestión. Cuando se involucran en una tarea, su atención suele estar dividida. Este problema en general se observa en sus dificultades al asistir a las sesiones de entrenamiento. Los participantes deben aprender cómo enfocar su atención en una tarea o actividad a la vez, participando en ello con vigilancia, conciencia y vigilia.

Siendo efectivo

La tercera habilidad *"cómo"* (sección IX), *siendo efectivo*, está dirigida a reducir la tendencia de los participantes a preocuparse más por estar "en lo correcto" que por lo que realmente se necesita o se requiere en una situación particular.

La efectividad es lo opuesto a "tirar piedras sobre tu propio tejado". Como dicen nuestros participantes, es "hacer lo que funciona". Desde la perspectiva de la meditación oriental, enfocarse en la efectividad es "usar *medios hábiles*", como se los refiere en el budismo.

La incapacidad de dejar de "estar en lo correcto" a favor de alcanzar los objetivos a menudo se relaciona con las experiencias en entornos de invalidación. Un tema central para las personas que han sido invalidadas con frecuencia es si realmente pueden confiar en sus propias percepciones, juicios y decisiones, es decir, si pueden esperar que sus propias acciones sean correctas o "estén bien".

Sin embargo, llevado al extremo, en estos consultantes el énfasis en los principios por encima de los resultados puede hacer que se sientan decepcionados o terminen alienando a los demás. Por cierto, todos tenemos que rendirnos en algún momento. A las personas les resulta mucho más fácil abandonar la idea de tener razón y cambiarla por la de *ser efectivo*, especialmente cuando esto se traduce no como ceder sino como tener conductas más habilidosas.

Otras perspectivas sobre *mindfulness*

Se incluyen tres conjuntos de habilidades de *mindfulness* complementarias:

a. práctica de *mindfulness desde una perspectiva espiritual*;
b. *medios hábiles*: integración de *mente del hacer* con *mente del estar*; y
c. *mente sabia*: *caminando por el sendero del medio* (secciones XI-XVI).

Estas habilidades amplían las habilidades centrales de *mindfulness* descritas anteriormente y cada una puede alinearse con una perspectiva espiritual en mayor o menor grado. Se pueden integrar en la enseñanza de las habilidades centrales, enseñarse en un curso de habilidades avanzadas o utilizarse en contextos de tratamiento individual según sea necesario y apropiado para el consultante específico.

Práctica de mindfulness: una perspectiva espiritual

El enfoque de *mindfulness desde una perspectiva espiritual* (secciones XI–XII) se incluye por varias razones. La práctica de *mindfulness* en sí misma tiene sus orígenes en prácticas espirituales seculares. Para muchas personas, la espiritualidad y las prácticas religiosas son muy importantes en sus vidas. Pueden ser fuentes importantes de fortaleza y también proporcionar recursos de afrontamiento en momentos difíciles. Además, la afiliación religiosa puede proporcionar una comunidad que suministra un importante apoyo espiritual e interpersonal. Dejar de lado el reconocimiento de la espiritualidad como fuente de fortaleza y sustento cuando

discutimos las prácticas de *mindfulness*, en particular la meditación de *mindfulness*, corre el riesgo de ignorar la diversidad espiritual de las poblaciones que tratamos.

Incluir fichas sobre *mindfulness desde una perspectiva espiritual* proporciona una vía para ayudar a los consultantes a fortalecer su propia espiritualidad e integrarla en sus prácticas de *mindfulness*.

En contraste con los objetivos psicológicos de *mindfulness*, los objetivos de *mindfulness desde una perspectiva espiritual* incluyen experimentar la realidad definitiva tal como es (algo que se define de manera diferente en todas las culturas y prácticas religiosas), cultivar la sabiduría, dejar de lado los apegos y aceptar radicalmente la realidad tal como es; y aumentar el amor y la compasión hacia uno mismo y hacia los demás. Para muchos, la práctica de *mindfulness* también incluye la reflexión y el cultivo de cualidades éticas. Aquí es importante tener en cuenta que la espiritualidad y la religión son dos cosas diferentes. Aunque hay muchas definiciones de espiritualidad, una de ellas es que puede verse como el "reconocimiento de un ser, poder o realidad trascendente más grande que nosotros mismos" (6). Desde esta perspectiva, la espiritualidad es una cualidad de la persona que tiene que ver con lo trascendental o lo no material. Como práctica, se centra en las creencias de que en el universo "hay más de lo que se ve"; es decir, la realidad no se limita a lo que podemos saber a través del mundo material y sensorial. La perspectiva espiritual de *mindfulness* está diseñada para incluir a todas las personas. Es importante reconocer que la espiritualidad puede cubrir un vasto terreno, desde considerar a la comunidad como un poder superior —como se suele decir en grupos de 12 pasos— hasta puntos de vista humanísticos,

experiencias místicas, prácticas religiosas y (en DBT) la *mente sabia*.

Mientras que la espiritualidad es una cualidad de la persona, una religión es una comunidad organizada de personas. Las religiones se enfocan en creencias, rituales y prácticas orientadas a llevar a los individuos dentro de la comunidad a una relación más cercana con lo trascendente. Tanto la espiritualidad como la religión enfatizan los valores y las acciones morales, y ambas pueden proporcionar significado, propósito y esperanza a la vida. En particular, ambas pueden crear un significado para aquellos que viven vidas de intenso sufrimiento. El propósito y la esperanza pueden ser extremadamente importantes para encontrar una manera de construir una vida que valga la pena vivir.

Mente sabia desde una perspectiva espiritual; práctica del amor compasivo

Mente sabia desde una perspectiva espiritual (sección XII) describe diferentes tipos de prácticas espirituales y se proporciona una lista (consulta la ficha de *mindfulness* 7a) de algunos de los muchos nombres y términos utilizados con referencia a lo trascendente. También proporciona una descripción de la experiencia de la *mente sabia* desde esta perspectiva. Muchas prácticas espirituales y religiosas comparten elementos con las prácticas de *mindfulness*, que incluyen el silencio, el silencio mental, la atención, la interioridad y la receptividad. Estas son características de las experiencias espirituales profundas. Muchas personas tienen esas experiencias sin darse cuenta de su importancia o validez. Esta ficha ayuda tanto

a los consultantes como a los clínicos a comprender esas experiencias. El énfasis a través de los caminos espirituales en el amor y la compasión incluso hacia los enemigos se refleja en la práctica de *la práctica del amor compasivo* (sección XIV). Aunque está escrita como una práctica de desearse el bien a uno mismo y a los otros, también se puede practicar como oraciones breves para ese bienestar.

Cómo hablar de espiritualidad con los participantes del entrenamiento

1. No tengas miedo de preguntar a los participantes si son espirituales. Si necesitas definir lo que quiere decir, puedes decir simplemente que es la creencia de que“hay más en la realidad que lo que podemos saber a través de nuestros sentidos”. Para aquellos que son espirituales, puedes preguntar si creen en Dios, un poder superior o algo similar.
2. No solo necesitas respetar la espiritualidad (o su ausencia) de los participantes, sino que también es importante establecer el tono de tal manera que otros miembros del grupo también actúen de manera respetuosa.
3. No hagas daño. No impongas tu propia espiritualidad (o falta de ella) a los participantes.
4. Encuentra un camino y un idioma que se puedan traducir de varias maneras. Muchas de las notas proporcionadas en este capítulo están dirigidas a brindarte múltiples formas de hablar sobre diversos temas relacionados con la

espiritualidad. También puedes intentar aprender el idioma utilizado por los participantes.

Notas para entrenadores de habilidades y terapeutas agnósticos

No necesitas ser espiritual para enseñar la práctica de *mindfulness desde una perspectiva espiritual*. Sin embargo, sugiero no enseñarla si ninguno de tus participantes es espiritual. Algunas aclaraciones que abordan preguntas comunes pueden facilitarte la enseñanza de estas habilidades.

1. ¿Cómo se unen la espiritualidad***, la terapia y las habilidades?***
   El objetivo de la terapia y el entrenamiento es el cambio. El cambio, sin embargo, requiere la aceptación de lo que es. El elemento esencial en todas las tradiciones espirituales y humanísticas es la aceptación. *Mindfulness* surgió de las prácticas contemplativas. Los elementos comunes de esas prácticas son la compasión, el amor, la *aceptación radical* y la sabiduría.

2. ¿No es esto budismo o alguna otra religión a la que no pertenezco?
   Como se señaló anteriormente, *mindfulness* es una práctica no denominativa y transconfesional (es decir, es compatible con una variedad de creencias y tradiciones). Por lo tanto, es importante reconocer que la “realidad definitiva” que la persona espiritual busca encontrar puede llamarse Dios, Yahvé, el Gran Espíritu, Alá, Brahmán, Atman, “vacío”, “esencia esencial”,

“naturaleza esencial”, “el fundamento del ser”, “poder superior” o muchos otros nombres. Es importante que los entrenadores ayuden a los participantes a vincular las habilidades con sus propias prácticas y términos.

3. ¿***No es el Zen una religión?***
   El Zen es una práctica, no una religión. El Zen, la oración centrada en el cristianismo y muchas otras prácticas contemplativas y de meditación a través de religiones y culturas son similares en el sentido de que cada una se centra en experimentar la realidad definitiva, de la forma en que esto se defina o entienda. Aunque el Zen se asoció originalmente con el budismo, a medida que se ha trasladado a la cultura occidental, se transformó en una práctica laica, se ha expandido para abarcar a los ateos, agnósticos y personas a través de una amplia variedad de denominaciones religiosas y caminos espirituales.

Medios hábiles: equilibrar mente del hacer con mente del estar

Entre el creciente número de tratamientos que combinan la meditación de *mindfulness* y las prácticas de yoga con intervenciones conductuales están la reducción del estrés basada en *mindfulness* de Jon Kabat-Zinn (7), así como la terapia cognitiva basada en *mindfulness* (2) y la prevención de recaídas basadas en *mindfulness* (3). Los últimos dos también se basan en el trabajo de Kabat-Zinn (4). Estos tratamientos enfatizan las diferencias entre

modo del hacer y *modo del estar*. Para incorporar estas ideas a DBT, he agregado la habilidad de los recursos efectivos, o "habilidosos" (sección XV) y una ficha que sintetiza estos dos conceptos titulada "Medios hábiles: *equilibrar mente del hacer con mente del estar"* (ficha de *mindfulness* 9).

La *mente del hacer* se enfoca en alcanzar metas; la *mente del estar* se enfoca en la experiencia presente. Dicho de otra manera, la *mente del hacer* es una mente de "algo que hacer" y la *mente del estar* es una mente de "nada que hacer". Desde un punto de vista espiritual, por ejemplo en el cristianismo, la diferencia entre Marta y María en el relato bíblico es que Marta se distrajo al preparar lo que necesitaba Jesús cuando los visitaba y María eligió la "mejor parte" al sentarse a sus pies y escuchar (8). La *mente del estar* es el camino de la vida contemplativa y la *mente del hacer* es el camino de la vida activa. La polaridad entre ellas es similar a la que existe entre la *mente racional* y la *mente emocional*. La *mente sabia* lleva a una síntesis de ambas. Es difícil, si no imposible, llevar una vida equilibrada sin equilibrarlas.

Mente sabia: caminando por el sendero del medio

Caminando por el sendero del medio es vivir la vida entre los extremos, o encontrar la síntesis entre ellos (sección XVI). Esta habilidad es, hasta cierto punto, un resumen de habilidades anteriores con algunas adiciones. La idea aquí es que *mindfulness* reúne los opuestos, encontrando la verdad en puntos de vista alternos y opuestos.

Como se mencionó anteriormente, las habilidades de *mindfulness* se centran en la síntesis de la *mente racional* y la *mente emocional*, así como entre la *mente del hacer* y la *mente del estar*. Desde una perspectiva espiritual, las habilidades de *mindfulness* reúnen lo material y lo místico: la forma y el vacío como una sola cosa. (Para una discusión sobre el misticismo, ver *Misticismo: su historia y desafío*, de Bruno Borchert) (9). Las dos nuevas oposiciones tienen que ver con encontrar la síntesis entre aceptación por un lado y cambio por el otro. En la primera dicotomía, el objetivo principal es reconocer que uno puede renunciar a los apegos, como en la *aceptación radical* del momento, sin suprimir al mismo tiempo el deseo de cambio. Lo paradójico es que el esfuerzo mismo para reducir el deseo es, en sí mismo, un fracaso para aceptar radicalmente el deseo. Las habilidades complementarias en el capítulo 8 incluyen *caminando por el sendero del medio* en el contexto de las relaciones interpersonales, con un énfasis particular en las relaciones entre padres y adolescentes. Desde una perspectiva espiritual, el *sendero del medio* reúne lo material y lo místico, la forma y el vacío, la *mente sabia* y la nube de lo desconocido (10, 28, 68). Está representado en las habilidades de reemplazar la negación propia y el ascetismo con moderación y reemplazar la autocomplacencia y el hedonismo con la justa satisfacción de los sentidos.

Manejarte con *mindfulness*: consejos para entrenadores

Qué hacer cuando te encuentras juzgando

Con frecuencia, nosotros, los entrenadores, somos tan propensos a tener juicios de valor como los participantes. Al igual que ellos, cuando nos vemos así, muchas veces no actuamos ni confrontamos a los demás ni decimos lo que hay que decir, porque tememos llegar a ser prejuiciosos con aquellos con quienes trabajamos. Comenzamos a retroceder y retroceder, lo que nos deja fuera del momento y del flujo de la sesión. Es difícil no cerrarse cuando tenemos miedo de algo, y esto es lo que suele suceder cuando no nos enfrentamos a otra persona por el temor de parecer críticos. Como entrenador, ¿qué puedes hacer para contrarrestar esto?

Con los colegas, puede ser útil comenzar expresando tu miedo a estar juzgando y pedir ayuda para reducir tus juicios. Practicar *no juzgar* tú mismo es fundamental para la efectividad de DBT en general, y para enseñar *mindfulness* en particular. La práctica consistente no solo hace que sea mucho más fácil enseñar a *no juzgar* y confrontar a los participantes de una manera positiva, sino que también te brinda apoyo para volver al flujo.

Aunque como clínico puedes hablar sobre encontrarte experimentando juicios con tus colegas, no puedes darte el mismo lujo con los participantes en el entrenamiento. Muchas personas simplemente no pueden tolerar la idea de que sus entrenadores sean críticos o prejuiciosos, y pueden culparse a sí mismos por los sentimientos de molestia o irritación de los entrenadores. ¿Qué puedes hacer para aliviar la situación en cuestión o evitar que surja tal problema?

1. **Practica lo que predicas**. Es muy difícil involucrarse en modelar la capacidad de *no juzgar* a los participantes si tú no estás practicando la habilidad de manera constante. Practicar te ayudará a volver rápidamente a no tener juicios durante una sesión si comienzas a tener dificultades.

2. **Practica *acción opuesta* cuando observes los juicios de valor apareciendo en tu cabeza.** La mejor manera de hacer esto es comenzar a hacer declaraciones de validación en una situación que te llene de juicios (como hacer comentarios acerca de cómo las conductas de los participantes son comprensibles, dados los acontecimientos actuales o su historia; cómo su conducta no podría ser diferente, dado los hechos; etcétera). Asegúrate de validar todo el tiempo. Recuerda usar un tono de voz que no emita juicios. Sigue hablando hasta que tus juicios decaigan. Tales comentarios constituyen *acciones opuestas* y no son diferentes a hacer terapia cognitiva tú mismo. Es decir, a medida que hablas con los participantes, estás expresando el pensamiento libre de juicios de valor que te ayudará a ti mismo a pensar sin juicios.

3. **Recuerda que la aceptación no es un cheque en blanco para la aprobación.** Aunque puedes sentir tanto la necesidad como, simultáneamente, la imposibilidad de aceptación cuando te enfrentas a demandas extremas, conductas atroces o ataques insostenibles, ten en cuenta que la aceptación también implica aceptar límites.

4. **Contrarrestar la amenaza.** Tener juicios y la ira que eso genera a menudo se relaciona con tus propios miedos, como: “Si no puedo controlar a este participante, se suicidará”; “Si no puedo transmitir este punto, este participante nunca se llevará bien con su hija” o: “No puedo soportar esto un segundo más”. En un grupo de habilidades, una amenaza muy común es que las conductas disfuncionales de un miembro arruinarán el entrenamiento para otros. La función del juicio aquí suele dirigirse a controlar estas conductas disfuncionales. En mi experiencia, sin embargo, una de las maneras más rápidas de perder el control sobre otra persona es tratar de controlarla. Aunque puede ser muy difícil controlar tus propios esfuerzos por controlar al participante cuando es altamente suicida, o extremadamente agresivo o pasivo, tal autocontrol en general es de suma importancia. ¿Cómo hacerlo? ¡Usa tus habilidades! *Verifica los hechos* (consulta la ficha de *regulación emocional* 8) y analiza claramente si los resultados que temes son probables. *Observa* (consulta la ficha de *mindfulness* 4) lo que realmente está sucediendo y pregunta a tu *mente sabia* (consulta la ficha de *mindfulness* 3) si los resultados que temes constituyen una verdadera catástrofe. *Anticípate* (consulta la ficha de *regulación emocional* 19) puede ser útil para mejorar en el manejo de situaciones que sabes que precipitan tener juicios. Cuando estés con un participante o grupo, haz *alentar* en silencio: en tu mente, repite las autoafirmaciones de las estrategias de *alentar* que contrarresten la amenaza (consulta la ficha de

tolerancia al malestar 9). He usado autoafirmaciones como “Encuentra la síntesis”, “La terapia funcionará si se lo permito”, “Puedo soportar esto”, “Puedo manejar esto”, “Esto no es una catástrofe”, “Mi equipo me ayudará”, y así sucesivamente. En otras ocasiones, la amenaza es que tú puedes ser la causa del problema que estás tratando de resolver. Este pensamiento es tan amenazante que, en lugar de tratar de resolver el problema, puedes comenzar inmediatamente a culpar juiciosamente al participante. *Acción opuesta* para la vergüenza (consulta la ficha de *regulación emocional* 10) puede ser útil en estos casos. Habla con tus participantes y/o con tu equipo sobre lo que pudiste haber hecho para causar el problema.

Qué hacer cuando te sales del presente

Con bastante frecuencia, los entrenadores no responden a la acción de un participante en este momento, sino a una acción futura que podría suceder como resultado de ello. Durante una sesión de grupo, por ejemplo, nuestros pensamientos sobre un participante pueden tener la siguiente trayectoria: “Lo que está haciendo no me molesta, pero podría empeorar y molestar al grupo; entonces otros participantes pueden abandonar o no mejorar. Mi tratamiento será un fracaso”. Cuando estamos en un momento muy estresante con un consultante que está enojado con nosotros o que está atacando a otro miembro, tenemos la opción de lanzarnos a la interacción del momento de manera práctica, sin malicia, o podemos sentarnos allí echando humo y esperar a que esa persona esté bajo control. En

lugar de tratar a los participantes, a veces esperamos que dejen de ser quienes son. En cierto sentido, estamos lavando platos y pensando en tomar una taza de té. Como entrenador, ¿qué puedes hacer para volver al presente?

- ***Recuerda que todo lo que tienes que hacer en este momento es aplicar el tratamiento que estás haciendo.*** Cuando empiezas a pensar que tienes que hacer terapia y controlar al participante, entonces puedes meterte en un lío. Cuando te enfocas en pensar que todo lo que tienes que hacer es aplicar la consecuencia apropiada a una conducta funcional o disfuncional, estarás mucho mejor. Pregúntate: ¿qué impulsa tu necesidad de mantener las expectativas y comparar una realidad con otra? Cuando tu indicador inevitablemente no alcance la marca, te enojará. ¿Hasta qué punto te está pasando esto?
- ***Aférrate al momento presente.*** Si te encuentras fuera del momento y del estado de *no juzgar*, comienza a *observar* las sensaciones físicas, la forma en que respiras, la manera en que está posicionado tu cuerpo. Aferrarte al momento impide aventurarte en el pasado o en el futuro. Estar fuera del momento puede limitar tu enfoque, reduciéndolo a una visión de túnel. También hace que sea más fácil distraerte con otros pensamientos.

Para enseñar mindfulness, practica mindfulness

Practica *mindfulness* tanto en casa como en el trabajo. Pregúntate: ¿puede una persona que no sabe tocar el piano enseñar piano?

¿Puede una persona que nunca ha hecho terapia dar terapia? ¿Puede una persona que no puede sostener una raqueta de tenis enseñar correctamente a jugar al tenis?

Si bien hay tipos de actividades que puedes enseñar incluso cuando no puedes hacerlas tú mismo (por ejemplo, gimnasia), este no es el caso con *mindfulness*. Por lo tanto, es extremadamente importante que tú, como entrenador, también tengas algún tipo de práctica de *mindfulness*. Encontrar un maestro de *mindfulness* puede ser muy útil, así como unirse a los grupos de práctica, leer libros de práctica de meditación, *mindfulness* u oración contemplativa (por ejemplo, libros de oración contemplativos, libros de Zen) y asistir a los tratamientos de *mindfulness* dirigidos por maestros que tienen las credenciales adecuadas.

Seleccionar el material de enseñanza

Hay una gran cantidad de material para cada habilidad en las notas de enseñanza de *mindfulness* en las siguientes páginas. No cubrirás la mayor parte la primera vez que enseñes habilidades específicas. Las notas se proporcionan para brindarte una comprensión más profunda de cada habilidad, para que puedas responder preguntas y agregar nuevas enseñanzas a medida que avanzas. Como en el capítulo 6 (y en la Parte II), en este capítulo he puesto una tilde (✓) junto al material que casi siempre cubro. Puse una estrella (★) en cada ficha que cubre una habilidad básica de DBT estándar que no se debe omitir. Si tengo mucha prisa, puedo omitir todo lo que no esté tildado (y las fichas sin una estrella podría omitirlas por completo o solo revisar algunos segmentos).

También en este capítulo (y en el resto de la Parte II) he ingresado información que resume la investigación en características especiales llamadas “Temas de investigación”. El valor de la investigación es que se puede utilizar para “vender” las habilidades que estás enseñando.

Cuando estás enseñando habilidades de *mindfulness* (o cualquier otra habilidad DBT, para el caso), es importante que tengas una comprensión básica de las habilidades específicas. Las primeras veces que enseñes, estudia cuidadosamente las notas, fichas y hojas de trabajo para cada habilidad. Resalta los puntos que deseas remarcar y lleva una copia de las páginas de notas de enseñanza relevantes con las que puedes enseñar. Asegúrate de practicar cada habilidad tú mismo, para estar seguro de que comprendes cómo usarla. En poco tiempo, solidificarás tu conocimiento de cada habilidad. En ese momento, encontrarás tus propios puntos de enseñanza, ejemplos e historias favoritos y podrás ignorar la mayoría de los míos.

.....Notas de enseñanza.....

I. OBJETIVOS DEL MÓDULO (FICHAS DE *MINDFULNESS* 1–1A)

Punto principal: el objetivo de practicar las habilidades de *mindfulness* para la mayoría de las personas es reducir el sufrimiento y aumentar la felicidad.
Para algunos, un objetivo de *mindfulness* es experimentar la realidad *tal como es*.

Ficha de *mindfulness* 1: objetivos de la práctica de *mindfulness*. Repasa brevemente los objetivos y beneficios de la práctica de *mindfulness*. Proporciona suficiente información para orientar a los participantes hacia el módulo, vincularlo con las metas de los participantes y generar entusiasmo y motivación para aprender habilidades de *mindfulness*. Resumir uno o dos resultados de la investigación puede ser muy útil. Es común cubrir los objetivos de practicar *mindfulness* y *mente sabia* en una sesión. Si solo tienes dos sesiones para *mindfulness*, comienza también con algunas de las habilidades *"qué"* de *mindfulness* en la primera sesión. Cuando el tiempo es corto, puedes omitir esta ficha y enseñar la información de manera oral y rápida.

Ficha de *mindfulness* 1a: definiciones de *mindfulness* *(opcional).* Este es una ficha opcional que puedes entregar habiéndola revisado o no. La necesidad de esta ficha depende del nivel de sofisticación de los participantes. Si no distribuyes esta ficha, es importante que incluyas al menos algunos de sus puntos mientras enseñas.

Hoja de trabajo 1 de *mindfulness*: pros y contras de practicar *mindfulness* *(opcional).* La hoja de trabajo está diseñada para ayudar a los participantes a decidir si tienen algo que ganar al practicar *mindfulness*, especialmente cuando se sienten tercos o apáticos y no quieren hacerlo. Se puede revisar rápidamente si ya saben cómo completar una hoja de trabajo de *pros y contras*. Si no, indícales que completen los *pros y contras* tanto para practicar

las habilidades de *mindfulness* como para no practicarlas. También instrúyelos sobre cómo calificar la intensidad de las emociones desde 0 (la emoción no existe en absoluto) hasta 100 (sería imposible que la emoción fuera más extrema). Explica que con el tiempo mejorarán sus calificaciones y que los números comenzarán a cobrar sentido. Los números solo significan algo con referencia a la persona que hace la calificación. Por ejemplo, un 80 para una persona puede ser un 70 para otra.

A. Objetivos de la práctica de *mindfulness*

✓

Punto de discusión: antes o después de revisar la ficha, pídeles a los participantes que marquen cada objetivo que sea importante para ellos en las casillas de la ficha y luego compartan sus elecciones. ¿En qué contexto creen que *mindfulness* podría ser de ayuda?

Nota para los entrenadores: convencer a algunos participantes de la importancia de las habilidades de *mindfulness*, algo que muchos nunca han escuchado, puede ser muy difícil. En estos casos, puede ser útil hacerles saber cuán extendida está la enseñanza y la práctica de *mindfulness* en muchos contextos. Por ejemplo, en escuelas de negocios, de medicina, escuelas primarias y secundarias; también se está moviendo lentamente hacia las corporaciones.

✓ ***1. Reducir el sufrimiento y aumentar la felicidad***

- Reducir el dolor, la tensión y el estrés.
- Incrementar la alegría y la felicidad.
- Mejorar la salud física, las relaciones y la tolerancia al malestar.
- Otros objetivos que tengan los participantes también se pueden discutir y escribir en la ficha.

✓

Tema de investigación: existe evidencia de que la práctica regular de *mindfulness* tiene efectos beneficiosos. Los principales que se han encontrado incluyen los siguientes. Revisa algunos, pero no demasiados.

- Aumento de la *regulación emocional* (5).
- Disminución de pensamientos y conductas tanto distractoras como rumiantes (11).
- Disminución del humor disfórico (12).
- Aumento de la actividad de las regiones del cerebro asociadas con la emoción positiva (13).
- Mejora de las respuestas inmunes (13).
- Disminución de la depresión, ansiedad (14, 15).
- Disminución de la ira y la irritabilidad emocional, confusión y desorganización cognitiva, y síntomas cardiopulmonares y gastrointestinales (16).
- Reducción de los síntomas de dolor, mejoría de los síntomas depresivos en pacientes con dolor crónico y mejoras en el manejo del dolor (17).
- Disminución del malestar psicológico y mayor sensación de bienestar (18).
- Disminución del riesgo de recaída o recurrencia de la depresión (19).
- Reducción de la psoriasis (20).
- Mejora del funcionamiento del sistema inmunológico en pacientes con HIV (21).

La mayoría de estos hallazgos se han obtenido con personas que han practicado meditación de *mindfulness* y yoga todos los días durante ocho semanas o más. Sin embargo, incluso una práctica muy breve de *mindfulness* puede ser beneficiosa. En dos de estos estudios, la práctica fue muy breve. Sin embargo, es probable que ganancias más permanentes y duraderas requieran de un período más largo de práctica razonablemente constante.

✓ *2. Aumentar el control sobre tu mente*

Diles a los participantes: “Hasta cierto punto, tener el control de tu mente es controlar tu atención, es decir, a qué prestas atención y por cuánto tiempo”.

- *Aumenta tu capacidad para centrar tu atención.* Diles a los participantes: “En muchos sentidos, la práctica de *mindfulness* es la práctica de controlar tu atención. Con mucha práctica, mejorarás en eso” (22). Explica que *mindfulness* reduce la automaticidad de los procesos de atención (25).
- *Mejora tu habilidad para separarte de pensamientos, imágenes y sensaciones.* Explícales que muchas veces reaccionamos a los pensamientos e imágenes como si fueran hechos. Nos enredamos en los eventos de la mente y no podemos distinguir la diferencia entre un hecho del mundo y los pensamientos o imágenes del mundo. *Mindfulness*, practicada con frecuencia y diligentemente, puede mejorar tus habilidades para ver la diferencia entre hechos, imágenes y pensamientos sobre hechos.

Tema de investigación: La terapia de aceptación y compromiso (23,24) se focaliza en: poner la distancia suficiente para que las personas puedan separarse de sus pensamientos, imágenes y emociones. El componente central de la terapia es enseñar a las personas a dar un paso atrás y *observar* sus mentes: ver los pensamientos como pensamientos, las imágenes como imágenes y las emociones como emociones. La terapia cognitiva también hace hincapié en la capacidad de diferenciar los pensamientos, imágenes y emociones de los hechos.

- *Disminuir la reactividad a los eventos mentales.* Diles a los consultantes: "*Mindfulness* es la práctica de *observar* lo que sucede dentro y fuera de ti mismo, sin hacer nada para cambiarlo. Por lo tanto, de alguna manera, puedes considerarlo como una práctica de *observar* cosas sin reaccionar o tratar de cambiarlas. La capacidad de experimentar sin reaccionar es esencial en muchas situaciones. Esta práctica mejora tu capacidad para reaccionar de manera menos inmediata a las situaciones cotidianas. Te da la oportunidad de tomarte el tiempo que necesitas antes de reaccionar".
-

Punto de discusión: extrae de los participantes ejemplos de cómo su incapacidad para controlar su atención crea problemas. Los ejemplos pueden incluir la incapacidad de dejar de pensar en las cosas (por ejemplo, el pasado, el futuro, el malestar o dolor emocional actual, el dolor físico); la incapacidad para concentrarse en una tarea —cuando es importante hacerlo — o en otra persona.

✓3. Experimenta la realidad tal como es

Pregúntales a los participantes: "Si caminas por un cuarto oscuro, ¿es mejor ver los muebles o no? ¿Es más fácil con la luz encendida o apagada?". Explícales que un objetivo fundamental de *mindfulness* es reducir la falta de atención, tanto de lo que sucede a nuestro alrededor como de lo que nosotros mismos estamos haciendo, pensando y sintiendo.

La idea es que, si realmente experimentamos cada momento presente de nuestras vidas, si dejamos de lado las construcciones mentales, las ideas y los juicios sobre lo que es, en última

instancia veremos que nuestras peores construcciones de la realidad no son ciertas. En algún momento veremos que la vida misma es un cambio incesante y que aferrarnos a cualquier momento de la realidad, en última instancia, no es lo mejor para nuestros intereses.

✓ **a. Está presente en tu propia vida**

Diles a los consultantes: "*Mindfulness* es la práctica de estar en el presente. Es estar presente en tu propia vida. Muchas personas se dan cuenta en algún momento de que su vida está pasando rápidamente y se están perdiendo mucho. Los niños están creciendo; los amigos que nos importan se están alejando; nos estamos haciendo mayores. Es fácil concentrarse tanto en las distracciones, en el pasado o en el futuro, que realmente nos perdemos muchas cosas positivas en nuestras vidas".

Ejemplo: "Si estás caminando en el bosque y cambias ligeramente de dirección sin darte cuenta, puede que no tardes mucho en estar realmente lejos de donde ibas originalmente".

✓

Tema de investigación: explícales a los consultantes que estar presente en nuestras vidas es lo opuesto a evitarlas y tratar de evitar o suprimir nuestras experiencias.

- La evitación aumenta la frecuencia de los pensamientos y emociones que intentamos suprimir (26,27).
- La evitación no tiene un efecto permanente en nuestro bienestar. Cuando evitamos situaciones y eventos que provocan emociones

difíciles, esto disminuye temporalmente las emociones dolorosas, pero no tiene un efecto permanente en nuestra respuesta a estas mismas situaciones y eventos en el futuro. Cuando evitamos y escapamos de emociones dolorosas ahora, serán dolorosas en el futuro.

- Con frecuencia, evitar causa más problemas y rara vez los resuelve.

b. Estar presente con los demás

Mindfulness se centra en el momento presente y en las personas con las que estamos ahora. Es muy fácil estar rodeado de gente, pero a la vez muy alejados: pensar en alguna otra cosa o en otra persona, buscar a alguien más con quien hablar, desear estar en otro lugar, planificar lo que haremos a continuación, ensoñar, concentrarnos en nuestro dolor o nuestro sufrimiento. No estamos presentes con quienes nos rodean. Los demás, por supuesto, muchas veces se dan cuenta de esto. Al sentirse ignorados, eventualmente pueden alejarse de nosotros.

c. Experimenta la realidad tal como es

- **Conexión con el universo.** Todo en el universo está conectado. Como señalarían los físicos, el universo es una red de átomos y partículas interconectadas que se mueven y cambian constantemente. Tocamos el aire a nuestro alrededor que toca todo lo demás a nuestro alrededor, y así sucesivamente. Cada movimiento que hacemos interactúa con el universo entero en algún momento. Es este el punto que tenemos que transmitir. Sin embargo, saber que estamos interconectados es una cosa; experimentarlo es

otra (28). Muchas personas se sienten aisladas y solas. Su experiencia de sí mismas es la de no pertenecer. Pero una vez que vemos que el mundo y el universo es una red interconectada, podemos comprender que realmente no hay afuera ni adentro. Así, nuestra experiencia se basa en el engaño de la separación. *Mindfulness* está dirigida a mejorar nuestra experiencia del universo tal como es, sin engaños ni distorsiones.

- **Bondad esencial.** Muchas personas se consideran a sí mismas como malas, indignas o algo defectuosas. *Mindfulness* es la práctica de vernos a nosotros mismos como somos, simplemente nosotros mismos, inherentemente ni buenos ni malos, sino tal como somos. Desde esta perspectiva, todas las cosas en el universo, incluidos nosotros mismos, son buenas. Aunque el uso del término “bondad” puede parecer contradecir la idea de que “bueno” y “malo” son conceptos en la mente del observador, no podemos negar el uso de “bueno” como adjetivo y “bondad” como un término para denotar una cualidad de algo. Por lo tanto, es importante no moverse demasiado hacia una noción rígida de que nunca podemos usar el término “bien”, como cuando le digo a mi perro “buen chico” cuando hace algo que le enseñé, o “buen trabajo” a un colega. Una vez que hayamos renunciado a “bueno” y “malo” como juicios, podemos volver a utilizarlos como comentarios abreviados sobre lo que se observa.
- **Validez esencial.** “Validez” aquí significa que cada persona tiene un significado inherente que no puede ser eliminado o

descontado. La voz y las necesidades de cada persona justifican ser escuchadas y tomadas en serio. Cada punto de vista es importante.

Punto de discusión: obtén de los participantes sus propias experiencias de estar conectados con el universo, así como las experiencias de sentir que no pertenecen.

Punto de discusión: obtén de los participantes sus propias experiencias de ser malos o indignos, o de no ser tomados en serio. Discute.

Nota para los entrenadores: a veces las personas se desaniman por las referencias a la práctica de meditación oriental. Tienes que ser muy sensible con este punto. Puedes separar la meditación de cualquier religión o relacionarla con todas las religiones.

1. Hoy en día la meditación se usa comúnmente en el tratamiento del dolor físico crónico y los programas de control del estrés, se está utilizando cada vez más en el tratamiento de los trastornos emocionales y es parte de muchos programas de bienestar que sugieren que se puede practicar y ser efectiva fuera de cualquier contexto espiritual o religioso.
2. La práctica de meditación oriental es muy similar a la oración contemplativa cristiana, la tradición mística judía y las formas de oración enseñadas en otras religiones.

Está alerta a las dificultades sobre este tema y discútelas. Es importante no presionar a los participantes religiosos si comienzan a pensar que es incompatible con su religión. Sugiéreles que practiquen lo que puedan. Diles que lo discutan con otros de la misma congregación. Dales tiempo.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes cómo lo que has dicho sobre *mindfulness* hasta el momento les parece similar o diferente a sus propias prácticas espirituales.

B. Definiciones de *mindfulness*

Características universales de mindfulness

a. Vivir intencionalmente con conciencia en el momento presente

Explícales que esto significa despertarse de las conductas automáticas o de memoria para *participar* y estar presente en nuestras propias vidas.

b. *Sin juzgar* ni rechazar el momento

Señala que esto significa notar las consecuencias, así como discernir la utilidad de la nocividad, pero dejar de evaluar, evitar, suprimir o bloquear el momento presente.

c. Sin apego al momento

Enfatiza que esto significa prestar atención a la experiencia de cada nuevo momento, en lugar de ignorar el presente al aferrarse al pasado o al futuro.

Ejemplo: “No puedes apegarte a tener un bebé recién nacido en la casa, porque rápidamente el bebé se convertirá en un niño pequeño”.

2. Habilidades de mindfulness

Las habilidades de *mindfulness* son las conductas específicas que, en conjunto, conforman *mindfulness*.

3. Práctica de mindfulness

a. Qué es

La práctica de *mindfulness* es la práctica intencional de *mindfulness* y de sus habilidades. Hay muchos métodos de práctica.

b. Cómo se puede practicar

Se puede practicar en cualquier momento, en cualquier lugar, mientras se hace cualquier cosa. Intencionalmente prestar atención al momento, sin juzgarlo ni aferrarse a él, es todo lo que se necesita.

c. Meditación

Las similitudes en los métodos de meditación son mucho mayores que las diferencias. Las similitudes son las siguientes:

- ***Instrucciones para enfocar la atención.*** El foco generalmente se encuentra en "abrir la mente" para prestar atención a todas las sensaciones y pensamientos a medida que surgen y desaparecen, o "enfocar la mente". Varía aquello a lo que se le presta atención: puede ser una palabra sagrada, un mantra dado por un maestro, una palabra seleccionada por el meditador, una historia, un evento, una frase o una palabra, la respiración, las sensaciones del cuerpo y la mente o una gran variedad de otros objetos.
- ***Énfasis en observar sin juzgar,*** sin apego o evasión.
- ***Énfasis en dejar de lado los análisis intelectuales*** y la lógica, los pensamientos discursivos y las distracciones para regresar suavemente a la práctica, una y otra vez.
- ***Dejar que la palabra o la práctica hagan el trabajo,*** permitirse entrar en la "nube de lo desconocido" (29) y dejar atrás la "nube del olvido".
- Llevando la práctica a la vida cotidiana.

d. Oración contemplativa o centrante

La oración contemplativa o centrante es una práctica de *mindfulness* cristiana. Similar a la meditación como se describió anteriormente, enfatiza seleccionar una palabra en la cual enfocarse. La diferencia es que la oración contemplativa enfatiza una palabra sagrada, el silencio interior y la relación con Dios (30). (Ver la obra de Thomas Keating) (31).

e. Movimientos en *mindfulness*

El movimiento en *mindfulness* toma muchas formas:

- Danza (todas las religiones; culturas originarias de las Américas).
- Artes marciales (principalmente religiones orientales).
- Caminar o hacer caminatas con conciencia enfocada en caminar/moverse y en el mundo natural.
- Creación de música ritual (por ejemplo, percusión).

C. La importancia de practicar las habilidades de *mindfulness*

Enfatízales a los consultantes: "Las habilidades de *mindfulness* requieren práctica, práctica, práctica. La práctica de *mindfulness* puede ser muy difícil al principio. Enfocar la mente requiere mucha energía. Las distracciones pueden ser frecuentes y es muy fácil descubrir que unos minutos después de comenzar a practicar, te has ido y estás haciendo otra cosa".

Punto de discusión: discute con los participantes la importancia crucial de la práctica conductual para aprender cualquier habilidad nueva. La práctica conductual incluye practicar el control de la mente, la atención, el cuerpo y las emociones. Extrae de los participantes sus creencias sobre la necesidad de practicar para aprender: "¿se puede aprender sin práctica?".

Ejemplo: “Los mecánicos han aprendido cómo evaluar qué está mal con un automóvil cuando se descompone. Se necesita práctica para poder hacer eso”.

II. DESCRIPCIÓN GENERAL: HABILIDADES CENTRALES DE *MINDFULNESS* (FICHA DE *MINDFULNESS* 2)

Punto principal: tres conjuntos de habilidades forman la columna vertebral de la práctica de *mindfulness*: la *mente sabia*; las habilidades *"qué"* de *observar, describir* y *participar*; y las habilidades *"cómo"* de practicar *sin juzgar, haciendo una cosa a la vez* y *siendo efectivo*.

Ficha de *mindfulness* 2: descripción general: habilidades básicas de *mindfulness*. Utiliza esta ficha para obtener una descripción general rápida de las habilidades. No enseñes este material a menos que te estés salteando las fichas específicas de habilidades relacionadas.

Hojas de trabajo de *mindfulness* 2, 2a, 2b: práctica de habilidades de *mindfulness*; hoja de trabajo de *mindfulness* 2c: calendario de habilidades básicas de *mindfulness*. Estas hojas de trabajo ofrecen cuatro variaciones para registrar la práctica de habilidades de *mindfulness*. Cada hoja de trabajo cubre todas las habilidades, y cualquiera de ellas puede usarse con la ficha de *mindfulness* 2 si estás utilizando esta ficha como una revisión. La hoja de trabajo 2 proporciona espacio para registrar la práctica de habilidades solo dos veces entre sesiones; por lo tanto, esta hoja puede ser buena para las personas que estás tratando de hacer asiduas en la práctica de habilidades. La hoja de trabajo 2a instruye a los participantes a practicar y brinda múltiples oportunidades para cada habilidad. La hoja de trabajo 2b requiere practicar cada habilidad dos veces. La hoja de trabajo 2c es para aquellos a quienes les gusta escribir diarios y proporciona espacio para describir la práctica diaria.

Estas hojas de trabajo se pueden entregar una y otra vez para cada una de las habilidades de *mindfulness* si no deseas utilizar las hojas específicas para cada habilidad. Asigna una hoja de trabajo a todos los participantes (y lleva copias solo de una hoja de trabajo a la sesión), o permite que los participantes elijan cuál desean completar; darles una opción aumenta su sentido de control y puede mejorar el cumplimiento. Lleva nuevas hojas de trabajo semanalmente

para dárselas a los participantes, de modo que puedan marcar de manera incremental las habilidades que practican.

✓ **A. *Mente sabia***

Define *mente sabia* para los consultantes como “encontrar dentro de ti la sabiduría inherente que cada persona tiene en su interior”.

✓ **B. Habilidades “qué”**

Diles a los consultantes que las habilidades *“qué”* son las que “te dicen lo que realmente debes hacer cuando practicas *mindfulness*”. Hay tres habilidades *“qué”*: *observar, describir* y *participar*.

✓ **C. Habilidades “cómo”**

Explícales a los consultantes que las habilidades *“cómo”* son las que “te enseñan cómo practicar tus habilidades de *mindfulness*”. Sin las habilidades *“cómo”*, puedes alejarte mucho de *mindfulness*. Hay tres habilidades *“cómo”*: *actuar sin juzgar, haciendo una cosa a la vez* y *siendo efectivo*.

III. MENTE SABIA (FICHAS DE *MINDFULNESS* 3–3A)

Punto principal: cada persona tiene sabiduría interior. La *mente sabia* es la práctica de *mindfulness* de acceder a esta sabiduría interna. Al ingresar a ese estado, integramos los opuestos (incluidos nuestros estados mentales racional y emocional) y estamos abiertos a experimentar la realidad tal como es.

Ficha de *mindfulness* 3: mente sabia: estados de la mente. Debido a que la *mente sabia* es una habilidad crítica en DBT, esta no es una ficha que se pueda omitir. Al analizar los conceptos de *mente emocional*, *mente racional* y *mente sabia*, puede ser útil dibujar los círculos superpuestos de la hoja en la pizarra y luego rellenarlos. Al tratar de describir la *mente sabia*, podría servir dibujar una imagen de un pozo en el suelo (consulta la figura 7.1) y usarla para explicar el concepto de "ir hacia adentro". No puedes cubrir todos los puntos sobre *mente sabia* en una sesión; sin embargo, en varias puedes cubrir la mayoría, si no todos los puntos.

Ficha de *mindfulness* 3a: ideas para practicar la mente sabia (*opcional*). Es útil tener esta ficha disponible, ya que da instrucciones para los diversos ejercicios prácticos de *mente sabia*.

Hoja de trabajo de *mindfulness* 3: práctica de la mente sabia. Esta hoja de trabajo enumera varias formas de practicar la *mente sabia*, todas descritas con más detalle en la ficha 3a. Si no enseñas cada tipo de práctica de la *mente sabia*, descríbelos brevemente o diles a los participantes que más adelante cubrirás otras formas de llegar a ese estado. Si enseñas un ejercicio práctico diferente, pídeles que lo escriban en su hoja de trabajo para que recuerden de qué se trata. Al lado de cada ejercicio en la hoja de trabajo 3, hay cuatro cuadros. Indícales que tilden una casilla por cada día que lo practiquen. Si lo hacen más de cuatro veces en una semana, que coloquen tildes adicionales fuera de las casillas. Revisa también cómo calificar la práctica de la *mente sabia*. Ten en cuenta que las calificaciones son para la eficacia de su práctica para entrar en su propia *mente sabia*. Estas no son calificaciones de si la práctica los calmó o los hizo sentir mejor. También nota en la parte inferior que

la hoja de trabajo les pide a los participantes que enumeren todas las cosas sabias que hicieron durante la semana. Con algunas personas, esta puede ser una hoja importante o una parte de una hoja de trabajo para dar todas las semanas, incluso cuando no estás específicamente enseñando habilidades en el módulo de *mindfulness*.

Hojas de ejercicios de *mindfulness* 2, 2a, 2b, 2c: práctica de habilidades centrales de *mindfulness*. Estas hojas de trabajo cubren la práctica de todas las habilidades centrales de *mindfulness*, incluidas las habilidades *"qué"* y *"cómo"*. Consulta la descripción general de la sección II para saber cómo usar estas hojas de trabajo.

A. *Mente sabia*

La *mente sabia* es la sabiduría interna que cada persona tiene. Cuando accedemos a nuestra sabiduría, podemos decir que estamos en *mente sabia*. La sabiduría interna incluye la capacidad de identificar y utilizar *medios hábiles* para alcanzar fines valiosos. También se puede definir como la capacidad de acceder y luego aplicar el conocimiento, la experiencia y el sentido común a la situación en cuestión. Para algunas personas, acceder y aplicar su propia sabiduría es fácil. Para otros, es muy difícil. Pero todos tienen la capacidad de sabiduría. Todos tienen una *mente sabia*, incluso si no pueden acceder a ella en un punto en particular.

B. *Mente racional* y *mente emocional*

La *mente racional* y la *mente emocional* son estados mentales que se interponen en el camino de la *mente sabia*. Lo que interfiere con el acceso a nuestra propia sabiduría suele ser nuestro estado mental en ese momento. Podemos estar en diferentes estados de ánimo en diferentes momentos. En un

estado de ánimo, podemos sentir, pensar y actuar de manera muy diferente a como lo hacemos en otro.

Ejemplo: una persona podría decir: “Estaba loca cuando dije eso”, que significa: “no estaba pensando claramente cuando dije eso”.

1. Mente emocional

Diles a los consultantes: “La *mente emocional* es tu estado mental cuando tus emociones están en control y no están equilibradas por la razón. Las emociones controlan tu pensamiento y tu conducta. Cuando estás completamente en *mente emocional*, estás gobernado por tu estado de ánimo, sentimientos y ganas de hacer o decir cosas. Los hechos, la razón y la lógica no son importantes”.

Punto de discusión: obtén de los consultantes las emociones que normalmente se interponen en el camino de una conducta sabia.

a. Factores de vulnerabilidad

Los factores que nos hacen vulnerables a la *mente emocional* incluyen:

- enfermedades;
- falta de sueño/cansancio;
- drogas o alcohol;
- hambre, comer en exceso o mala nutrición;
- estrés ambiental (demasiadas demandas);
- amenazas ambientales.

Ejemplo: “Puedes despertarte con *mente emocional* y estar inmediatamente preocupado por el trabajo”.

Punto de discusión: obtén otros factores de vulnerabilidad de los participantes.

b. Beneficios de las emociones

Las emociones, incluso cuando son intensas, pueden ser muy beneficiosas. El amor intenso llena los libros de historia y es la motivación para las relaciones. El amor o el odio intenso han alimentado guerras que, a su vez, han transformado las culturas (por ejemplo, la lucha para detener la opresión y los asesinatos, como en la guerra contra los nazis). La devoción o el deseo intensos motivan a realizar tareas muy difíciles o a sacrificarse por los demás (por ejemplo, madres que corren a través de incendios para salvar a sus hijos). Una cierta cantidad de emoción intensa es deseable. Muchas personas, particularmente aquellas con problemas emocionales, tienen emociones más intensas que la mayoría. Algunas son las personas "dramáticas" del mundo y siempre lo serán. A menudo sienten pasión por personas, causas, creencias y temas parecidos. Hay momentos en que la *mente emocional* es la causa de grandes hazañas de coraje o compasión, cuando —si se debiera solo a la razón— una persona no superaría un gran peligro ni actuaría sobre un gran amor.

c. Problemas con las emociones

Los problemas ocurren si las emociones generan conductas ineficaces y nos controlan. Es decir, cuando los resultados son positivos a corto plazo, pero muy negativos a largo plazo; cuando la experiencia emocional en sí no se ajusta a los hechos de nuestras vidas y es muy dolorosa o cuando conduce

a otros estados y eventos dolorosos (por ejemplo, la ansiedad y la depresión pueden ser dolorosas en sí mismas).

d. Diferentes efectos de las emociones

A veces las personas se vuelven tan emocionales que se cierran y actúan como autómatas. Pueden disociarse y parecer muy tranquilos. O aislarse, quedándose callados. Parecen fríos, deliberados y razonables, pero su conducta está realmente bajo el control de emociones abrumadoras que experimentarían si se soltaran y se relajaran. Esta es también la *mente emocional*; las emociones están en control. En otros momentos, por supuesto, la *mente emocional* mira, piensa, habla y actúa de maneras muy extremas.

✓ **e. La diferencia entre una emoción fuerte y la *mente emocional***

Diles a los consultantes: "No confundas ser muy emocional con *mente emocional*". La *mente emocional* es lo que ocurre cuando las emociones están en control a expensas de la razón. Las personas suelen tener emociones intensas sin perder el control. Por ejemplo, sostener al bebé recién nacido, caminar para recibir un premio o descubrir que un ser querido ha muerto puede provocar emociones intensas de amor (por el bebé), orgullo (por obtener el premio) o dolor (por el ser querido que ha muerto). Cada una de estas sería *mente emocional* únicamente si las emociones desplazaran a la razón y a la efectividad.

✓ ***2. Mente racional***

Diles a los consultantes: "La *mente racional* es el extremo de la razón. Es la razón que no está equilibrada por emociones y valores. Es la parte de ti que planifica y evalúa las cosas de

manera lógica. Cuando estás completamente en una *mente racional*, te riges por los hechos, la razón, la lógica y la pragmática. Las emociones, como el amor, la culpa o el dolor, son irrelevantes".

a. Beneficios de la racionalidad

La racionalidad puede ser muy beneficiosa. Sin ella, la gente no podría construir casas, caminos o ciudades; seguir instrucciones; resolver problemas lógicos, avanzar en la ciencia u organizar reuniones. Explica a los consultantes: "La razón es la parte de ti que planifica y evalúa las cosas de manera lógica. Es tu parte fría. Pero, nuevamente, cuando estás completamente en una *mente racional*, estás gobernado por hechos, razón, lógica y pragmática. Los valores y sentimientos no son importantes".

✓ **b. Problemas con la racionalidad**

La *mente racional* es fría y desprecia las emociones, necesidades, deseos y pasión. Esto puede crear problemas.

Ejemplo: un asesino a sueldo que planea con frialdad y metódicamente el próximo asesinato está en una *mente racional*.

Ejemplo: una persona que está centrada solo en la tarea que debe hacerse a continuación, e ignora incluso a los seres queridos que desean al menos un saludo con la cabeza, está en una *mente racional*.

Diles a los consultantes: "Es difícil hacer y mantener amigos si solo tienes una *mente racional*. Las relaciones requieren respuestas emocionales y sensibilidad a las emociones de los

demás. Cuando ignoras tus propias emociones y consideras que las de otras personas no son importantes, es difícil mantener las relaciones. Esto se aplica a múltiples contextos: en familias, con amigos y en el trabajo".

Punto de discusión: cuando otras personas dicen que "si pudiera pensar con claridad, estaría bien", quieren decir: "si pudiera ser razonable, lo haría bien". Obtén de los participantes las veces que otras personas han dicho o han dado a entender que si simplemente no distorsionan, exageran o perciben mal las cosas, tendrían muchos menos problemas. ¿Cuántas veces los participantes se han dicho lo mismo?

Punto de discusión: Discute los *pros y contras* de la emoción y la razón. Obtén de los participantes sus experiencias de estar en una *mente racional* y en una *mente emocional*.

✓ **C. *Mente sabia* como la síntesis de los opuestos**

Explícales a los consultantes: "La *mente sabia* es la integración de los opuestos: *mente emocional* y *mente racional*. No puedes vencer la *mente emocional* con la *mente racional*. Tampoco puedes crear emociones con razonabilidad. Debes ir dentro de ti y juntar las dos".

Nota para los entrenadores: no es necesario que cubras cada uno de los siguientes puntos de *mente sabia* todas las veces. Enseña solo lo suficiente para que se entienda. Después de enseñar algunos puntos, realiza uno de los ejercicios que se describen a continuación antes de proseguir con más información. Estarás cubriendo esta sección muchas veces. Expande tus puntos un poco más cada vez.

✓ **1. Todos tienen una mente sabia**

Todos tenemos una *mente sabia*, algunas personas simplemente nunca lo han experimentado. Además, nadie está

en *mente sabia* todo el tiempo.

Nota para los entrenadores: los participantes van a decir con frecuencia que no tienen *mente sabia*. Debes alentarlos mucho aquí y debes creer que *los participantes* tienen la habilidad para encontrarla. Diles que tener *mente sabia* es como tener corazón, todo el mundo *tienen uno*, aunque no lo sientan todo el tiempo. Usa las metáforas del pozo o la de surfear las ondas de radio que describimos más adelante. Recuérdales que se requiere práctica para acceder y usarla.

2. La mente sabia se experimenta a veces como un lugar particular en el cuerpo

Las personas a veces experimentan la *mente sabia* como un punto particular en el cuerpo. Este puede ser el centro del cuerpo (la barriga), en el centro de la cabeza o entre los ojos. A veces una persona puede encontrarlo siguiendo su respiración mientras entra y sale.

Punto de discusión: obtén de los participantes dónde piensan (o sospechan) que se encuentra la *mente sabia* dentro de sí mismos.

3. No siempre es fácil encontrar o incluso estar seguro de la mente sabia

⌘ **Punto de historia:** “La mente sabia es como un pozo profundo en el suelo”. (Consulta la figura 7.1; muestra a los consultantes una copia de esta figura o dibújala en la pizarra). “El agua en el fondo del pozo, todo el océano subterráneo, es la *mente sabia*. Pero en el camino hacia abajo, en ocasiones hay trampas en forma de puertas que impiden avanzar. A veces, las tapas o compuertas están construidas de manera tan inteligente que realmente crees que no hay agua en el fondo del pozo. La tapa o compuerta puede parecerse al fondo del pozo. Tal vez está trabada y necesitas una llave. Tal vez está clavada y necesitas un martillo, o está pegada y necesita

un cincel. Cuando llueve *mente emocional*, es fácil confundir el agua sobre la tapa con la *mente sabia*".

Tanto la *mente emocional* como la *mente sabia* tienen la cualidad de "hacernos sentir" que ciertas cosas son de cierta forma. La intensidad de las emociones puede generar experiencias de certeza que imitan la certeza estable y fría de la sabiduría. Continúa con la analogía del "pozo en nuestro interior": "después de una lluvia intensa, el agua puede acumularse en una tapa dentro del pozo. Así, puedes confundir el agua calma de la tapa con el océano profundo en el fondo del pozo".

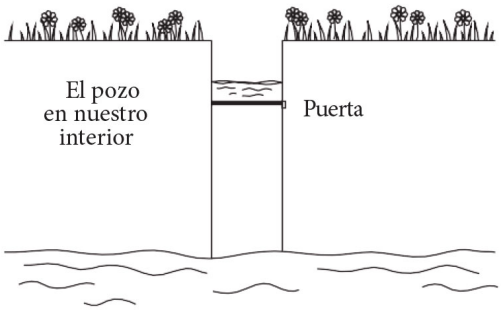


FIGURA 7.1. El pozo en nuestro interior: una ilustración de la mente sabia.

Punto de discusión: pídeles a los participantes que aporten otras ideas sobre cómo diferenciar entre *mente sabia* y *mente emocional*. No hay una solución simple aquí. Sugiéreles: "Si hay emociones intensas obvias, sospecha de una *mente emocional*. Dale tiempo; si queda la certeza, especialmente cuando te sientes tranquilo y seguro, sospecha de una *mente sabia*".

✓ *Ejemplo:* la ira extrema se puede hacer pasar por *mente sabia*. Cuando estamos realmente enojados, solemos pensar que tenemos toda la razón.

4. La mente sabia es la parte de cada persona que puede conocer y experimentar la verdad

Es donde una persona sabe que algo es verdadero o válido. Es donde la persona sabe algo como proviniendo de su centro.

5. La mente sabia es similar a la intuición

La *mente sabia* es como la intuición o, quizás, la intuición es parte de la *mente sabia*. Es un tipo de conocimiento que es más que razonamiento y más de lo que se observa directamente. Tiene cualidades de experiencia directa; conocimiento inmediato; comprender el significado, la importancia o la verdad de un evento sin tener que analizarlo intelectualmente (32); y "sentimientos de una coherencia cada vez mayor" (33).

✓ ***6. En la mente sabia no hay conflicto***

Diles a los consultantes: "En la *mente sabia*, estás libre de conflictos, lo que hace que la acción sabia sea casi sin esfuerzo (incluso cuando es difícil más allá de las palabras). La *mente sabia* conlleva cierta paz".

Ejemplo: "Estás decidido a aprobar un curso universitario difícil o a obtener una buena evaluación en el trabajo. Tienes una tarea que te llevará mucho tiempo y realmente te gustaría simplemente sentarte en casa y relajarte. Pero piensas en las consecuencias de fallar y sabes que trabajarás en ello".

✓

Ejemplo: "Estás con tu hija en un bote en el río. Tú sabes nadar, pero tu hija no. Ella cae al agua. Inmediatamente saltas al río para salvarla, a pesar de que está helada".

Ejemplo: “Te estás decidiendo sobre una especialización de un curso que estás tomando. Una opción consiste en tomar solo clases en las que probablemente te irá bien sin mucho esfuerzo, pero después no te gustan las opciones de trabajo. La otra opción implica tomar clases más desafiantes, para obtener capacitación especializada para los trabajos que realmente te gustan. En *mente sabia*, tomas la decisión de elegir lo que te gusta, incluso si es más difícil”.

Nota para los entrenadores: es importante señalar que un objetivo de *mindfulness* y *mente sabia* no es hacer que la vida sea todo esfuerzo y trabajo, trabajo, trabajo. La mayoría de las personas no tienen que trabajar todo el tiempo para mantenerse regulados, hacer cosas para mantener su vida en el buen camino y avanzar hacia sus metas. La idea es practicar las habilidades lo suficiente para que la vida sea más fácil y mejor. La *mente sabia* es el camino a eso: en *mente sabia*, es más fácil actuar en nuestro mejor interés en lugar de ser controlado por nuestros estados de ánimo y emociones.

7. La mente sabia depende de la integración de distintas formas de saber

La sabiduría, la *mente sabia* o el conocimiento sabio dependen de la integración de todas las formas de conocimiento; el saber a través de:

- la observación,
- el análisis lógico,
- lo que experimentamos en nuestros cuerpos (experiencia cinética y sensorial),
- lo que hacemos y
- la intuición (34).

8. Encontrar la mente sabia de manera consistente puede requerir mucha práctica

⌘ **Punto de historia:** “Aprender a encontrar la *mente sabia* es como buscar una nueva estación en la radio. Primero, escuchas mucha estática y no puedes distinguir las letras de las canciones, pero con el tiempo, si sigues sintonizando, la señal se hará más fuerte. Aprenderás a saber dónde está la estación y los números o incluso las manos buscando el dial se interiorizarán, de modo que podrás acceder automáticamente, al igual que puedes continuar con la letra de una canción de inmediato si alguien comienza a cantar una que sabes muy, pero muy bien”.

🗨 **Punto de discusión:** obtén comentarios de los participantes sobre sus propias experiencias de *mente sabia*.

🗨 **Punto de discusión**: la *mente sabia* es llegar al corazón de un asunto. Es ver o saber algo directa y claramente. Es ver la imagen completa cuando antes solo se entendían las partes. Es “sentir” la elección correcta en un dilema, cuando el sentimiento proviene de lo profundo, en lugar de hacerlo desde un estado emocional en el presente. Obtén experiencias similares y otros ejemplos de los participantes.

🗨 **Punto de discusión**: la *mente sabia* puede ser la calma que sigue a la tormenta, una experiencia inmediatamente después de una crisis o un enorme caos. A veces, una persona puede alcanzar la sabiduría solo cuando de repente se enfrenta a otra. O alguien más puede decir algo revelador que abre una puerta interior. Obtén experiencias similares y otros ejemplos de los participantes.

✓ **D. Ideas para practicar *mente sabia***

1. Sobre los ejercicios

Realiza al menos uno o dos ejercicios prácticos para llegar a la *mente sabia* y asegúrate de describir varios métodos diferentes para hacerlo. De los ejercicios que se describen a continuación, he encontrado que estos son los más importantes: 1, 2, 4 (o 5), 6

y 8. Los participantes normalmente no tienen idea de lo que estás hablando hasta que haces algunos ejercicios prácticos con ellos. Comienza con el ejercicio 1 (piedra en el lago) o 2 (bajando una escalera en espiral) para dar a los participantes la sensación de ir hacia adentro, o 3 (inhalar “mente”, exhalar “sabia”). Luego, selecciona uno o dos más que hayas probado tú mismo, o que creas que a tus participantes les gustarían o les resultarían útiles. Puedes distribuir la ficha de *mindfulness* 3a: ideas para practicar la *mente racional*. Aunque cada ejercicio también se encuentra en la hoja de trabajo de *mindfulness* 3: práctica de la *mente sabia*, tener una ficha puede ser útil, ya que los participantes muchas veces escriben, entregan o tiran sus hojas de trabajo. Describe brevemente los ejercicios que no haces con ellos, de modo que, si lo desean, puedan practicar estos otros por sí mismos.

Recomiéndales que mantengan los ojos abiertos al practicar *mindfulness*. La idea es aprender a tener conciencia y ser sabios en la vida diaria. La mayor parte de cada día se vive con los ojos abiertos. Aprender a tener cuidado con los ojos cerrados puede no aplicar a la vida cotidiana, que se vive con los ojos abiertos. Dicho esto, sin embargo, algunos maestros recomiendan cerrar los ojos durante muchas prácticas de conciencia y contemplación. Aunque puede ser una cuestión de preferencia, también puede ser una práctica de *disposición abierta* (*tolerancia al malestar*) y de *mindfulness* en sí misma, para mantener los ojos abiertos y simplemente notar la incomodidad (generalmente no es muy duradera). Al comienzo de la práctica de *mindfulness*, definitivamente este no es un punto sobre el que valga la pena discutir. Anima a los participantes que están acostumbrados a

mindfulness u oración contemplativa con los ojos cerrados a que lo intenten por un tiempo con los ojos abiertos. Los primeros dos ejercicios a continuación (1 y 2) requieren ojos cerrados.

2. Pasos generales para llevar a cabo ejercicios prácticos de mindfulness

- *Practica un ejercicio tú mismo* antes de intentar enseñarlo.
- *Cuenta una historia, presenta un problema o describe una situación* que afecte un tema universal, para despertar la atención y el interés de los participantes.
- *Relaciona la historia, el problema o la situación contigo,* para resaltar la importancia de la habilidad o el ejercicio que enseñas. Este modelo puede ser particularmente útil si los participantes están emocionalmente unidos a ti como líder, ya que claramente les estás pidiendo que prueben algo que es importante en tu propia vida y crees que también puede ser importante en las suyas.

Ejemplo: “Me enfrenté a una decisión muy importante sobre dónde enviar a mi hijo al jardín de infantes. Dos escuelas eran muy buenas, pero tenían diferentes puntos fuertes y debilidades. Necesitaba tener claro qué era lo más relevante para mí. Al tomar la decisión, fue importante acceder mi *mente sabia*”.

- **Orienta a los participantes sobre el motivo del ejercicio o práctica**. Es menos probable que las personas realicen un ejercicio si no tienen idea de cómo se relaciona con ellas mismas y con sus propios objetivos personales. Deja

en claro que “este es un ejercicio que te ayuda a acceder tu *mente sabia*” y explica cómo.

- **Recuérdales que adopten una postura despierta o atenta** (es decir, una posición en la que es probable que se mantengan despiertos). Normalmente, los participantes en un grupo de entrenamiento están sentados en una silla. Si es así, es mejor para ellos mantener ambos pies en el suelo y sentarse en una postura que los mantenga alerta y cómodos.
- **Dales instrucciones claras y concisas** de qué deben hacer exactamente. Busca los guiones a continuación. Demuestra el ejercicio si es necesario. No instruyas a los participantes a hacer más de una cosa al mismo tiempo, recuerda, *una cosa a la vez* (por ejemplo, que cuenten su respiración y presten atención a las sensaciones a medida que surjan). Si las instrucciones son breves y fáciles de recordar, bríndalas al comienzo de la práctica. Si son complicadas y lo que los participantes hacen va cambiando a lo largo del tiempo, realiza un resumen antes de comenzar y luego da las instrucciones en secuencia durante el ejercicio. Incluso para instrucciones breves, puede ser útil hacer comentarios de guía ocasionales durante el ejercicio para ayudar a las personas a mantener su foco. Para no distraer a los participantes durante el ejercicio, habla en voz baja pero firme, con breves instrucciones y pausas.
- **Instruye a los participantes sobre qué hacer si se distraen**. Diles que si se distraen, han interrumpido el

ejercicio o se han perdido, simplemente deberían notarlo y volver a la práctica con cuidado, comenzando desde el principio. Recuérdales que eviten juzgarse, que sean gentiles con ellos mismos. La práctica de notar distracciones y luego volver a la práctica es justamente la práctica.

- **Señala el inicio y el final de la práctica**. Puedes hacer esto usando una campana (por ejemplo: “Para comenzar, tocaré la campana tres veces y para finalizar, tocaré la campana una vez”), o puedes hacer una señal verbal (por ejemplo: “Comenzar ahora” y al final: “Cuando estés listo, abre los ojos” o “Regresa a la habitación”).
- **Invítalos a compartir y comentar sobre sus experiencias**. Este intercambio es una parte crítica de la práctica y no debe omitirse. Por lo general, ir en círculo es la forma más rápida. Permite que las personas digan que no quieren compartir. En la mayoría de los grupos, es mejor desalentar las conversaciones cruzadas (es decir, responder a los comentarios de otros, discutir las experiencias de otros). Sin embargo, puede ser útil permitir preguntas de hecho o de interpretación (por ejemplo, “¿Dijiste X?” o: “No entiendo a qué te refieres con XYZ, ¿puedes explicar más?”).
- **Da *feedback* correctivo y *resolución de problemas*.** Esta es una parte crítica de la enseñanza de *mindfulness*. Es particularmente importante recordar a los participantes que el objetivo de la práctica de *mindfulness* es la práctica de *mindfulness*.

3. Guiones para los ejercicios

Nota para los entrenadores: al recitar tu guión, tu tono de voz y ritmo son de vital importancia. Trata de usar un tono bajo, suave, semihipnótico; habla despacio y deja pausas a medida que avanzas. Saca a las personas de las imágenes con suavidad.

✓ **a. Ejercicio 1: imaginar ser una piedra en el lago**

Comienza las instrucciones con una voz suave, con pausas, a medida que avanzas, utiliza el siguiente guión (o algo similar): “Siéntate en una posición cómoda pero atenta. Cierra tus ojos... Mientras te sientas allí, enfoca tu mente en tu respiración... Atiende a tu respiración entrando... y saliendo... Mientras respiras naturalmente inhalando y exhalando...”. Entonces di algo como esto:

“Imagina que estás junto a un lago en un día cálido y soleado... Es un lago grande, claro, muy azul... El sol brilla cálidamente en el lago... Imagina que eres un pequeño... trozo... de una piedra cerca del lago... e imagina que te arrojan suavemente sobre el lago... al medio del lago... rozando las frescas,... claras,... azules... aguas del lago... Imagina que estás lentamente... muy lentamente flotando en el lago... notando todo lo que hay en el lago a medida que te hundes suavemente hacia abajo... Flotando en las frescas y cristalinas aguas azules... mirando lo que te rodea... y ahora asentándote en el fondo claro del lago,... en el centro del lago... mirando las aguas cristalinas y lo que está cerca... Y cuando estés listo, abre los ojos, regresa a la habitación,

tratando de mantenerte consciente de ese centro de claridad que está dentro de ti".

b. Ejercicio 2: imaginar descender por la escalera en espiral interna

Al igual que con el ejercicio 1, comienza las instrucciones con: "Siéntate en una posición cómoda pero atenta. Cierra tus ojos... Mientras te sientas allí, enfoca tu mente en tu respiración... Atiende a tu respiración entrando... y saliendo... Mientras respiras naturalmente inhalando y exhalando...". Entonces di algo como esto:

"Imagina que hay una escalera en espiral en tu interior… Imagina que estás bajando por la escalera… yendo a tu ritmo… viendo la escalera tan clara u oscura como quieras… con tantas ventanas como desees… yendo lentamente hacia abajo… y mientras caminas, notarás si estás cansado o asustado,… puedes sentarte en un escalón si lo deseas,… continúas bajando la escalera… tan empinada o espaciosa como desees… iluminada u oscura… mientras bajas hacia tu centro… hacia tu propia mente sabia… hacia la sabiduría… Simplemente bajando a tu propio ritmo… deteniéndote y sentándote cuando llegas a un descanso… Y cuando estés listo, abre los ojos, regresa a la habitación, tratando de mantenerte consciente de ese centro de claridad que está dentro de ti".

c. Ejercicio 3: inhala "mente", exhala "sabia"

Comienza las instrucciones diciendo: "Encontrar la *mente sabia* es como andar en bicicleta; solo puedes aprenderlo a través de la experiencia. Manteniendo tus ojos abiertos, encuentra un

buen lugar para reposar tus ojos...", como se describió anteriormente para los ejercicios 1 y 2. Luego di:

"Mientras inhalas… di en silencio para ti mismo la palabra 'mente'… y mientras exhalas… di en silencio para ti mismo la palabra 'sabia'… Continúa diciendo 'mente' cuando inhalas… y 'sabia' a medida que exhalas".

Nota para los entrenadores: puedes sustituirlo por "entra mente" y "sale sabia". Tú o los participantes pueden tener otras palabras que funcionen mejor y eso está bien.

d. Ejercicio 4: preguntar a la *mente sabia* (inhalar) y escuchar la respuesta (exhalar)

Comienza las instrucciones como se describe anteriormente para el ejercicio 3. Luego di:

"Mientras inhalas, hazte una pregunta (por ejemplo, "¿Qué partes de mí me gustan?", "¿Debo aceptar este trabajo?"*). Mientras exhalas, escucha (no hables, no contestes) la respuesta… Sigue preguntando cada vez que aspiras y escucha cada vez que exhalas… A ver si una respuesta viene a ti… Si no, tal vez no haya una respuesta en este momento, acepta también que no la hay".*

Nota para los entrenadores: la práctica de preguntar a la *mente sabia* y escuchar la respuesta está en línea con las investigaciones que muestran que el impacto de la autodisciplina en forma interrogativa (preguntas) en la conducta futura puede ser diferente del impacto de la conversación declarativa (aseveraciones). Las preguntas planteadas pueden llevar a pensamientos acerca de la motivación intrínseca para perseguir un objetivo, llevar a la

persona a formar intenciones acerca de ese objetivo y aumentar la probabilidad de que realice conductas relacionadas con él (35).

e. Ejercicio 5: preguntarte, "¿Esto es *mente sabia*?"

Comienza las instrucciones como se describe arriba para el ejercicio 3. Luego di:

"*Piensa en algo que quieras hacer o algo que no quieras hacer, una opinión que tengas o algo que estés haciendo en este momento… Focaliza tu mente en tu respiración… nota como aspiras y exhalas naturalmente… dentro y fuera. Cuando inhales… pregúntate, '¿esto es mente sabia?'… ('¿Comer un segundo postre es mente sabia?' '¿Faltar a mi sesión de terapia es mente sabia?') Mientras exhalas, escucha (no hables, no contestes) la respuesta… Sigue preguntando con cada inspiración y escucha con cada exhalación… A ver si una respuesta viene a ti…. Si no, quizás no haya respuesta ahora, o tal vez estés muy ambivalente para saber la respuesta".*

Nota para los entrenadores: el ejercicio 5 es uno que debes practicar con los participantes. Acceder a la *mente sabia* es una de las habilidades DBT más importantes. Las preguntas pueden ser cualquier cosa: "¿De qué tengo que estar orgulloso para ayudarme a sentirme bien conmigo mismo?"; "¿Debo seguir fumando marihuana?"; "¿Realmente lo amo?"; mientras abandonas el trabajo o los estudios: "¿Esto es *mente sabia*?"; cuando discrepas rotundamente con alguien: "¿Esto es *mente sabia?".*

f. Ejercicio 6: atender a la respiración/dejar que la atención se instale en el centro

Nota para los entrenadores: prestar atención a la respiración es la práctica de *mindfulness* más universal. Puede entrelazarse con la enseñanza de *mente sabia* sin mucha orientación previa. Se puede hacer con tan solo unas cuantas respiraciones, mientras que los consultantes están sentados, de pie o caminando. Es muy importante ayudarlos a dejar de lado las expectativas sobre la respiración. Esperar que las respiraciones se vuelvan lentas o profundas o esperar relajarse o sentirse diferente mientras practican puede inducir respuestas de pánico y, de hecho, interferir con la experiencia mental. Para algunas personas, no es posible centrarse simplemente en la respiración durante un período prolongado de tiempo. Como dijo una vez un participante, "yo no hago eso de la respiración, no puedo".

Para muchos, focalizar solo en la respiración permite que su mente genere recuerdos de traumas, pensamientos rumiantes e imágenes traumáticas y/o dolorosas. La emoción extrema y/o la disociación pueden ser el resultado. Otros se agitan inmediatamente cuando se enfocan en su respiración. Para estas personas, se necesita un proceso de modelado, y puede llevar mucho tiempo y/o un tratamiento basado en la exposición para que lo logren. Para otros, las dificultades con la atención o con estar quietos —sentados o de pie— les impiden justamente estar atentos a la respiración. Los problemas que las personas con trastornos graves a menudo tienen con las prácticas de meditación son la razón principal por la que la DBT no requiere meditación (es decir, focalizar en la respiración) especialmente para aquellos que no pueden tolerarlo.

Comienza las instrucciones como se describe arriba para el ejercicio 3. Luego di:

"Mientras estás ahí sentado, focaliza tu mente en tu respiración… atiende a tu respiración que entra y tu respiración que sale… como respiras naturalmente hacia dentro y fuera… atendiendo a tu respiración entrando y saliendo,… dejando que tu atención se asiente en tu centro…

en el fondo de tu respiración cuando inhalas… justo cerca de tus entrañas o en el centro de tu frente. Ese punto muy centrado es la mente sabia… mientras inhalas y exhalas… manteniendo tu atención… en tus entrañas".

g. Ejercicio 7: expandir la conciencia

Nota para los entrenadores: comienza este ejercicio haciendo que los participantes presten atención a la respiración durante unos minutos y luego amplíen su conciencia. Es importante que mantengan los ojos abiertos durante este ejercicio. Puedes agregar a las instrucciones: "manteniendo tus ojos donde están ahora, expande tu conciencia a las paredes o al piso o a la mesa". La mayoría de las personas definitivamente notarán la diferencia cuando den este paso adicional.

Comienza las instrucciones como se describe arriba para el ejercicio 3. Luego di:

"Al inhalar y exhalar normalmente, sin cambiar tu respiración… deja que tu atención se asiente en tu centro… justo en tus entrañas o corazón… a medida que inhalas y exhalas… manteniendo tu atención allí en tu propio centro… en tus entrañas, expande suavemente tu conciencia hacia el espacio que te rodea… sin mover los ojos, sino expandiendo el foco de tu conciencia… con una conciencia más amplia, manteniendo tu conciencia primaria en tu centro".

Punto de discusión: pídeles a los participantes que compartan su experiencia con la expansión de la conciencia y que analicen en qué se diferencia esto de las actividades en las que están tan concentrados en una tarea, un juego o una interacción que desaparece todo lo que los rodea. La

capacidad de estar concentrado pero consciente de lo que nos rodea es como la de una madre que, mientras trabaja en casa, está constantemente consciente de dónde está su hijo. Compara esto con perderte en los videojuegos, mirar televisión o participar en cualquier otro patrón conductual que pueda volverse adictivo. Discute las implicaciones de este contraste con los participantes.

Ejercicio 8: caer en las pausas entre inhalar y exhalar

Comienza las instrucciones como se describe arriba para el ejercicio 3. Luego di:

"Mientras inhalas, lleva tu atención hacia arriba con la respiración… nota la parte más alta de tu respiración… en la parte superior de tu pecho. Nota la pausa muy leve antes de exhalar… Al llegar a esta pausa, déjate caer a ti y a tu atención en la pausa… Observa a medida que exhalas, dejando que tu atención se desplace hacia abajo con la respiración… En la parte inferior de tu exhalación, antes de inhalar, déjate caer y centra tu atención en esa pausa… Continúa respirando dentro y fuera, dejándote caer en las pausas, en la mente sabia".

Nota para los entrenadores: algunos participantes simplemente no pueden hacer el ejercicio 8. Les suena incomprensible y extraño. Otros —quizás aquellos con una inclinación poética— lo aman. Ten preparado otro ejercicio cuando planees usar este.

✓ **E. Repaso de los ejercicios prácticos entre sesiones para *mente sabia***

La ficha de *mindfulness* 3a enumera todas las ideas descritas anteriormente para practicar *mente sabia*. Es importante repasar algunas si no se practican en la sesión.

IV. HABILIDADES “QUÉ” DE *MINDFULNESS*: OBSERVAR (FICHAS DE *MINDFULNESS* 4–4A)

Punto principal: hay tres habilidades *“qué”* de *mindfulness* y tres habilidades *“cómo”* de *mindfulness*. Las habilidades *“qué”* son lo que hacemos cuando practicamos *mindfulness* y las habilidades *“cómo”* son cómo lo hacemos. Las tres habilidades *“qué”* son *observar, describir* y *participar*. *Observar* es prestar atención a propósito al momento presente.

Ficha de *mindfulness* 4: tomar control de tu mente: habilidades *“qué”*. Primero, brinda una breve descripción de cada habilidad *“qué”*. Los puntos clave están en esta ficha. Indica que una persona solo puede hacer una cosa a la vez: *observar*, *describir* o *participar*, pero no las tres al mismo tiempo. Si estás tratando de enseñar todas las habilidades básicas de *mindfulness* en dos sesiones, cubre *mente sabia* y las habilidades *“qué”* en su totalidad en la primera sesión. *Observar*, la primera habilidad *“qué”*, es fundamental para toda la enseñanza de *mindfulness* y, por lo tanto, debe darse esta clase hasta que los participantes comprendan cuál es la práctica. Asegúrate de realizar ejercicios prácticos para *observar* antes de pasar a la siguiente habilidad. Tendrás la oportunidad de seguir enseñando estas habilidades durante la revisión de la práctica de la tarea en la próxima sesión. Estas habilidades se aprenden mejor mediante la práctica, con la retroalimentación y el entrenamiento.

Ficha de *mindfulness* 4a: ideas para practicar observar (*opcional*). Esta ficha de varias páginas brinda instrucciones para tres tipos de ejercicios de *observar*: “regresar a tus sentidos”, “focalizar la mente” y “abrir la mente”. Es útil tener esta ficha en la sesión. Si distribuyes la ficha, asegúrate de describir (al menos brevemente) las diferencias entre estos tres tipos de observación. Para algunos grupos de participantes, estas fichas pueden ser abrumadoras o confusas, y dar tareas de prácticas específicas puede ser más útil.

Hoja de trabajo de *mindfulness* 4: habilidades *"qué"* de *mindfulness*: observar, describir, participar; hoja de trabajo de *mindfulness* 4a: observar, describir, lista de verificación de la habilidad de participar; hoja de trabajo de *mindfulness* 4b: observar, describir, calendario participativo. Estas tres hojas de trabajo ofrecen tres formatos diferentes para registrar la práctica de las habilidades *"qué"* de *mindfulness*. La hoja de trabajo 4 les pide a los participantes que practiquen las habilidades de *mindfulness* solo dos veces entre sesiones. La hoja de trabajo 4a los instruye para que practiquen y brinda múltiples oportunidades para cada habilidad, así como múltiples casillas de verificación para cada habilidad. La hoja de trabajo 4b está dirigida a quienes les gusta escribir. Asigna una hoja de trabajo a todos los participantes o permite que elijan; la elección puede darles un mayor sentido de control y posiblemente mejorar la adherencia.

Para los participantes que son nuevos en las habilidades de *mindfulness*, pedirles que practiquen las tres habilidades *"qué"* en una sola semana puede ser demasiado. Puede ser útil preguntar con qué habilidad tienen más problemas. Por ejemplo, una persona que tiene TDAH, o que rumea mucho o se pierde por completo en el momento, puede querer practicar la observación primero y luego las otras habilidades. *Observar* es también una buena primera habilidad para una persona que suprime o evita las emociones u otras experiencias. Una persona que frecuentemente distorsiona la información o malinterpreta lo que está pasando, tal vez quiera practicar *describir* en primer lugar. Sin embargo, la habilidad de *describir* depende de una observación precisa, así que asegúrate de que haya aprendido la habilidad de *observar* antes de pasar a *describir*. La persona que suele ser una observadora de los demás y que no se suma y participa en los eventos puede querer practicar *participar* primero. Si bien en última instancia quieres que todos practiquen todas las habilidades, muchas veces es mejor comenzar con la habilidad que una persona quiere practicar o cree que es la más necesaria.

Hoja de trabajo de *mindfulness* 2, 2a, 2b, 2c: práctica de habilidades básicas de *mindfulness*. Estas hojas de trabajo cubren la práctica de todas las habilidades básicas de *mindfulness*, incluidas las habilidades *"qué"* y *"cómo"*. Consulta la sección II de este capítulo para saber cómo usar estas hojas de trabajo.

✓ **A. Las habilidades "qué" y "cómo" de *mindfulness***

Hay tres habilidades *"qué"* y tres habilidades *"cómo"* de *mindfulness*.

Las habilidades *"qué"* son lo que hacemos cuando practicamos *mindfulness* y las habilidades *"cómo"* son cómo lo hacemos. Cada habilidad *"qué"* es una actividad distinta. Al igual que caminar, andar en bicicleta o nadar, las habilidades *"qué"* son tres actividades separadas. Por lo tanto, se practican una por una: o estamos *observando*, o *describiendo* lo que se observa o *participando* en el momento. Esto contrasta con las habilidades *"cómo"* (*sin juzgar*, *una cosa a la vez* y *siendo efectivo*), que se pueden aplicar todas juntas.

Nota para los entrenadores: no es necesario que cubras cada uno de los puntos a continuación en cada repetición; solo lo suficiente para que se entienda. Estarás cubriendo esta sección muchas veces. Expande tus puntos un poco más cada vez. Antes de comenzar o después de enseñar algunos puntos, haz uno o dos ejercicios de la lista al final de esta sección. Uno de los ejercicios breves introductorios, seguido por el ejercicio con el limón puede ser muy útil y atrapante.

B. ¿Por qué *observar*?

✓ ***1. Observamos para ver qué es***

Diles a los participantes: "*Observar* es como caminar por una habitación llena de muebles con los ojos abiertos en lugar de cerrados. Puedes cruzar la habitación de cualquier manera. Sin embargo, serás más efectivo con los ojos abiertos. Si no te gustan los muebles de la habitación, quizás quieras cerrar los ojos, pero en última instancia no es muy efectivo. Seguirás chocándote contra ellos.

Todos caminamos por la vida con los ojos cerrados a veces, pero abrirlos y *observar* qué hay puede ser muy útil. Lo bueno de *observar* es que nos pone en contacto con el momento presente, factual, real. Ahí es donde todos vivimos, aquí y ahora. No podemos experimentar el pasado; no podemos experimentar el futuro; y si estamos viviendo en el pasado o en el futuro, realmente no estamos viviendo. *Observar* tiene que ver con aprender a sentirse plenamente vivo aquí y ahora".

Punto de discusión: *observar* es lo opuesto a hacer más de una cosa a la vez. Como ejemplo, habla sobre hacer muchas cosas a la vez y conducir un automóvil, con énfasis en cómo eso podría interferir en ver y responder a lo que está frente a ti mientras manejas, incluyendo a otras personas.

2. Observamos para obtener información que nos permita cambiar

Tema de investigación: la investigación muestra que la información que ingresa a través de nuestros sentidos nos ayudará a cambiar cosas en pos de lo que queremos.

- Pesarnos periódicamente y ver nuestro peso con regularidad a menudo hará que nuestro peso disminuya (si nos sentimos demasiado gordos) o aumente (si nos sentimos demasiado delgados) (36).
- Se sabe que el completar hojas de registro diario es reactivo; es decir, puede cambiar la misma conducta que se está midiendo o registrando (37).

Punto de discusión: obtén de los participantes sus propias tendencias para evitar la realidad, particularmente para evitar notarla tal como es. Discute las consecuencias de tal evitación.

Punto de discusión: obtén de los participantes problemas que tengan con la atención y discútelos.

✓**C. *Observar*: qué hacer**

✓***1. Nota lo que estás experimentando a través de tus sentidos***

Diles a los consultantes: “Pon atención a lo que estás experimentando a través de tus ojos, oídos, nariz, piel y lengua. Observas el mundo fuera de ti a través de tus cinco sentidos: ver, oír, oler, saborear y tocar. También observas el mundo dentro de ti mismo al sentir tus pensamientos, emociones y sensaciones corporales internas”.

a. Percibe objetos o eventos fuera o dentro de tu cuerpo

Diles a los participantes: “Lo que sientas o percibas depende de dónde focalizas tu atención. En última instancia, desearás poder *observar* eventos que ocurren dentro de tu mente y cuerpo (es decir, pensamientos, sensaciones, emociones, imágenes) y eventos que ocurren fuera de tu cuerpo”.

Nota para los entrenadores: cuando estás ayudando a los consultantes a comenzar una práctica de *mindfulness*, es importante comenzar con algo un tanto difícil pero también factible. Cuando aprenden por primera vez una habilidad, deben ser reforzados por ello. Modelar es sustancial aquí, así como lo es para aprender cualquier otra habilidad nueva.

✓ **D. Ejercicios de práctica de observación**

Todos caminamos por la vida con los ojos cerrados. Abrir los ojos y *observar* qué hay allí puede ser muy útil, y es necesario practicar hacerlo.

✓ ***1. Breves ejercicios introductorios***

Los siguientes son ejercicios muy breves que se pueden hacer cuando comienzas a enseñar *observar*. Puedes hacer un ejercicio y luego compartir la experiencia, o hacer varios de estos secuencialmente y luego compartir. Pídeles a los participantes que hagan lo siguiente:

✓

"Presta atención a tu mano sobre una superficie fría (como una mesa o una silla) o sobre una superficie cálida (como la otra mano)".

- "Presta atención a tu muslo en la silla".
- "Préstales atención y trata de sentir tu estómago, tus hombros".
- "Escucha los sonidos".
- "Sigue tu respiración mientras inhalas y exhalas; nota la sensación de tu abdomen subiendo y bajando".
- "Mira en tu mente para ver el primer pensamiento que entra". (Como entrenador, puedes facilitar esto gritando la palabra "¡Elefante!" primero y luego dando instrucciones).
- "Frota tu labio superior; luego deja de acariciarlo y observa cuánto tiempo pasa antes de que ya no puedas sentir tu labio superior".
- "Párate, con los brazos relajados a los lados, con los pies separados por tres centímetros. Focaliza tu atención en cómo tus pies se sienten conectados con el piso… Sin mover los pies, encuentra el lugar donde te sientas más equilibrado sobre tus pies".

Punto de discusión: comparte experiencias al finalizar los ejercicios.

a. Percibe tu mente

Explícales a los consultantes: "*Observar* tus pensamientos a veces resulta muy difícil. Esto se debe a que tus pensamientos acerca de los eventos pueden parecerte hechos en lugar de pensamientos. Muchas personas nunca han intentado simplemente sentarse y *observar* sus pensamientos. Cuando observes tu propia mente, verás que tus pensamientos (y también tus emociones y sensaciones corporales) nunca dejan de continuarse unos a otros. Desde la mañana hasta la noche, hay un flujo ininterrumpido de eventos dentro de tu mente; podrías notar pensamientos, emociones y otras sensaciones corporales. Mientras miras, estos irán y vendrán como nubes en el cielo. Esto es lo que hacen los pensamientos y sentimientos dentro de la mente cuando los observamos: van y vienen".

Ejercicio práctico: indícales a los participantes que se sienten con los ojos cerrados y escuchen mientras pronuncias en voz alta una serie de palabras (por ejemplo, "arriba", "redondo", "sal", "alto"). Pídeles que observen qué palabra les viene a la mente después de cada palabra que has dicho. Discute las palabras que entraron en sus mentes.

- ***Algunas personas tienen terror de observar sus propias mentes.*** Lo han evitado durante años. Puede ser más efectivo en esos casos comenzar a *observar* cosas fuera de sus cuerpos primero, por ejemplo sentarse en un banco del parque y *observar* a la gente pasar; o sostener algo en una mano, como una hoja o una flor, y notar el peso del objeto, la textura, el olor, la forma.
- ***Algunas personas no pueden dejar de analizar.*** Están prestando atención a su propia experiencia todo el tiempo.

Para estos participantes, podría ser más difícil comenzar por *observar* sus propias mentes, particularmente si están muy acostumbrados a analizarse a sí mismas. En contraste, aquí es importante —al *observar* la mente— adoptar una actitud curiosa y simplemente *observar* lo que pasa por la mente. No tratar de entenderla, descifrarla o analizarla. Estas son actividades de una "*mente del hacer"*. Están dirigidas a alcanzar metas. *Observar* no está dirigido hacia un objetivo más que la observación misma. Tener una "mente de teflón", un concepto que retomo más adelante, es esencial aquí.

Nota para los entrenadores: algunas personas se disocian o sienten que abandonan sus cuerpos cuando observan. Para los participantes que tienen problemas para permanecer "dentro de sí mismos", puede ser útil sugerirles que imaginen que el lugar al que se van fuera de sí mismos es una flor. La flor está unida al centro de estas personas por un tallo largo. Su centro es la raíz de la flor. Indícales que se imaginen bajando del tallo a la raíz. Haz que hagan esto cada vez y luego observen desde la raíz.

2. Presta atención al momento actual, mientras está sucediendo

Se puede considerar que la *observación* consciente presta atención a las experiencias presentes intencionalmente. Instruye a los consultantes: "Para *observar*, simplemente retrocede, permanece alerta y nota. Cuando observas, es lo único que estás haciendo, nada más. No reacciones, no etiquetes, no describas; solo nota la experiencia. Cuando observas, prestas atención a la sensación física directa".

3. Observa controlando la atención

Explica a los consultantes: “Cuando puedes controlar tu atención, puedes controlar tu mente. Hay dos formas de prestar atención: enfocando la mente y abriendo la mente”.

a. Enfocar la mente

“Focalizar la mente” es la práctica de concentrar la atención en actividades, objetos o eventos específicos. Se pueden usar muchas cosas para hacerlo. Da a los consultantes estos ejemplos:

- “La práctica de *mindfulness* más común es observar tu respiración. Tu respiración es lo único de lo que puedes estar seguro que tendrás siempre, durante toda tu vida. Puedes perder tu brazo; puedes perder la vista, puedes perder muchas cosas. Pero mientras estés vivo, tienes aliento. Centrar la atención en tu respiración es una parte nuclear de todas las prácticas de meditación contemplativa y de *mindfulness*”.
- “Algunas escuelas de meditación dan mantras o palabras específicas para decir con cada respiración”.
- “Los ejercicios de *mindfulness* guiados que realizan los terapeutas, o las grabaciones de meditación, dan instrucciones intermitentes sobre dónde y cómo enfocar la mente”.
- “Contar inhalar y exhalar hasta 10 y luego volver a empezar es una instrucción típica en el Zen”.
- “Decir la palabra ‘mente’ al inhalar y la palabra ‘sabia’ al exhalar es una forma de enfocar tu mente. Algunas personas practican utilizando una palabra, como ‘calma’”.

Mindfulness de las emociones actuales (consulta la ficha de *regulación emocional* 22), *mindfulness de los pensamientos actuales* (ficha de *tolerancia al malestar* 15) y *mindfulness* de los otros (ficha de *efectividad interpersonal* 12) son otros ejemplos de cómo enfocar la mente, al igual que los ejercicios descritos en la parte de enfocar la mente de la ficha de *mindfulness* 4a.

b. Abrir la mente

Al "abrir la mente", en lugar de centrarnos en actividades, objetos o eventos específicos, centramos nuestra atención en mirar u observar lo que llega a la conciencia a medida que entra y sale de la mente. Es notar pensamientos, emociones y sensaciones que entran en la conciencia, sin aferrarse o involucrarse con ellos. Al abrir la mente, intentamos en cada momento expandir la conciencia para experimentar momento a momento. Por lo tanto, al hacerlo, el objeto es observar el flujo de la experiencia momento a momento. Esto es como sentarse y mirar una cinta transportadora en funcionamiento, notar los objetos que pasan por la cinta, pero sin frenarla para mirarlos más de cerca. Otra metáfora de esto es sentarse en la orilla de un arroyo en otoño y observar las hojas flotar en el agua y pasar con la corriente, sin seguir ninguna para prestarle más atención.

En Zen esta práctica se llama *shikentaza*, que es una práctica de *mindfulness* que no se apoya en centrarse en la respiración u otras técnicas para concentrar la mente. Esto también se denomina "conciencia sin elección" (38), para indicar que una

persona nota todo lo que percibe, sin elegir una cosa a la que prestarle atención.

Nota para los entrenadores: para los participantes que tienen dificultades de atención (o a veces incluso alta ansiedad), la práctica de abrir la mente puede ser muy difícil, ya que siguen atrapados en pensamientos, emociones o sensaciones que llegan a su conciencia. Se recomienda enfocar la mente para estos participantes.

4. Practica la observación sin palabras: observa sin describir lo que observas

Observar sin describir puede ser difícil; para muchas personas esto requiere mucha práctica. Nuestras mentes pueden tener el hábito de agregar etiquetas de inmediato a cualquier cosa que observemos. Escuchamos “pío, pío” y pensamos “ave”; escuchamos “brum, brum” y decimos “auto”; sentimos nuestra respiración y decimos “aliento”; vemos una imagen de un ave en la pared y decimos “ave”. En general intercambiamos observaciones por conceptos, como escuchar “pío, pío” y pensar: “Sé lo que es eso: un ave”. Pero al escuchar “pío, pío”, en realidad no estamos viendo ningún pájaro. Hasta donde sabemos, alguien por ahí podría estar practicando cantos de aves. De hecho, podría ser un pájaro, pero no observamos un pájaro. Es solo un sonido percibido. Todo lo que podemos saber con certeza es el sonido que escuchamos. *Observar* es notar el sonido “pío, pío”. Eso es todo. De hecho, apresurarse a etiquetar el sonido como “pájaro” se interpone en prestar atención al sonido. Esto es como tratar de enviar mensajes de texto y conducir, o hablar en un teléfono celular y entablar una conversación en persona al mismo tiempo:

nadie puede *observar* bien mientras *describe* (la segunda habilidad *"qué"*) al mismo tiempo. Captar esta idea puede ser complicado para algunos participantes. Incluso pueden pensar que en realidad no es posible *observar* algo sin que la mente diga algo. Para muchas personas, la mente es un conjunto de pensamientos que charlan constantemente.

Punto de discusión: : obtén de los participantes sus propias tendencias a etiquetar las observaciones.

✓ ***5. Observar con una "mente de teflón (o antiadherente)"***

Permitir que las emociones, los pensamientos, las imágenes y las sensaciones entren y salgan es fundamental para la observación consciente. Una "mente de teflón, antiadherente" es importante en la práctica de abrir la mente y también en la práctica de enfocarla. En ambas, los pensamientos, las emociones y las imágenes surgirán en la mente. La idea es dejar que todas las experiencias (sentimientos, pensamientos e imágenes) fluyan fuera de la mente, en lugar de aferrarse a ellas o alejarlas.

Diles a los consultantes: "*Observar* dentro de tu mente puede ser como estar sentado en una colina mirando hacia abajo a un tren que pasa. Algunos de los vagones del tren son pensamientos, unidos entre sí. Vienen a la vista. Salen de la vista. Algunos de los vagones de tren son emociones, sentimientos. Cada pensamiento y sentimiento surge, se acerca, luego pasa y desaparece por las vías y alrededor de la colina fuera de la vista. El truco es no quedar atrapado en el contenido del pensamiento o sentimiento. Mira, *observa*, pero no te subas al tren".

✓ **a. Evita alejar las experiencias**

La “evitación experiencial” (39) es tratar de suprimir o evitar experimentar lo que está sucediendo en el presente, en el momento. Hay personas que tienen miedo de *observar* sus pensamientos. Algunos pensamientos dan miedo, y a veces el miedo es a tenerlos. Otras personas intentan quitarlos de la mente o deshacerse de ellos.

Tema de investigación: sin embargo, existe evidencia científica (27, 40) de que tratar de eliminar los pensamientos es la mejor manera de seguir teniéndolos. Cuanto más intente una persona eliminarlos, más volverán a aparecer en su mente. La mejor manera de deshacerse de los pensamientos no deseados es dar un paso atrás y simplemente observarlos. Ellos se irán por sí mismos. El intento de evitar o suprimir nuestras propias experiencias se asocia con una mayor desregulación emocional, no menor (41, 42).

b. Evita aferrarte a las experiencias

El “hambre experiencial” es tratar de aferrarse a experiencias positivas. Tratamos de crear experiencias positivas a expensas de notar qué es lo que realmente tenemos en nuestras vidas. Las personas a menudo consumen demasiadas drogas, alcohol, tienen mucho sexo, conducen rápido y realizan otras actividades excitantes, en busca de emociones fuertes. La vida cotidiana parece aburrida.

Podemos tratar de aferrarnos a una sensación de seguridad o de ser amados. Aferrarnos a relaciones dañinas o ser demasiado exigentes con aquellos a quienes amamos, frecuentemente son esfuerzos para mantener una falsa sensación de seguridad. La vida da demasiado miedo.

Incluso es posible volverse excesivamente apegado a las experiencias espirituales. La oración y/o meditación de

mindfulness pueden convertirse en esfuerzos para alcanzar una gran espiritualidad. Aquellos que buscan constantemente la tranquilidad o que con frecuencia exigen pruebas de un amor inquebrantable pertenecen a la misma categoría. Cuando esto sucede, pueden volverse como peces en el océano nadando en vueltas, buscando constantemente el agua.

Nota para los entrenadores: Es escencial ayudar a los consultantes a *observar* de una manera no aferrada o apegada, pero también recordar que siempre esa experiencia es más agua para el molino de la experiencia, siempre se puede pedirles que hagan un paso para atrás y simplemente observen. Trabaja con los consultantes para que tengan una buena idea sobre el *observar* y pide retroalimentación de la experiencia. Es muy común tener que empezar y recomenzar varias veces.

6. Observa con una "mente de principiante"

Cada momento en el universo es completamente nuevo. Este momento nunca ha ocurrido antes. En la "mente de principiante" enfocamos nuestra mente en notar la experiencia de cada momento, notando que cada momento es nuevo y único. Es fácil olvidar esto. Nos olvidamos de *observar* y notar el momento. Un nuevo momento puede ser muy parecido a uno anterior. Podemos encontrarnos diciendo "más de lo mismo", pero en realidad todo está cambiando, es constantemente nuevo. En realidad, siempre estamos en la "mente de principiante"; es decir, cada momento es de hecho nuevo y único. Al *observar*, tomamos la postura de un observador imparcial, investigando lo que aparece en nuestras mentes conscientes o llama nuestra atención.

Diles a los consultantes: “Nunca ha habido nada en tu mente que no haya desaparecido. Si solo observas tu mente, los pensamientos, las imágenes, las emociones y las sensaciones desaparecerán. Es algo fascinante. Si te sientas y los miras, se van. Cuando intentas deshacerte de los pensamientos, siguen regresando”.

7. Práctica, práctica, práctica para entrenar la mente para prestar atención

Enfatízales a los consultantes: “Aprender a *observar* tu propia mente requiere paciencia y práctica. Significa entrenar a tu mente para prestar atención. Puede parecer imposible tener tu atención bajo control, pero es posible. Solo se necesita práctica, práctica y más práctica”.

⌘ **Punto de historia:** una mente no entrenada es como un televisor que recibe 100.000 canales diferentes, pero la persona que ve el televisor no tiene un control remoto. La mente sigue recurriendo a las mismas estaciones una y otra vez, la mayoría de las cuales son dolorosas para los participantes.

Una metáfora Zen compara una mente no entrenada con un cachorro. La mente no entrenada causa problemas al igual que un cachorro que hace sus necesidades donde no se supone que debe hacerlo, mastica los zapatos favoritos de su dueño, come basura y vomita. Del mismo modo, la mente no entrenada deambula por todas partes, se mete a sí misma (y a la persona) en problemas y rumea sobre las cosas que hacen que la persona se sienta peor.

✓8. Sigue trayendo la mente de nuevo a la observación

Diles a los consultantes: “Observa tu mente regresando a la observación una y otra vez, cada vez que notes que te distraes. La mayoría de las personas, cuando practican *observar*, descubren que sus mentes, a veces muy rápidamente, comienzan

a pensar en algo y —antes de que se den cuenta— se pierden en sus pensamientos, sin prestar atención al momento presente. Ya no observan. Cada vez que tu atención se aleje de la *observación* y la atención, empuja las distracciones hacia un lado de manera suave pero firme, como si estuvieras separando las nubes en el cielo, y vuelve al objeto de atención. La idea es *observar* cómo te distraes, es decir, observarte a ti mismo cuando te das cuenta de que te has distraído. Fíjate, si puedes, cuándo comienzas a distraerte. Practica notar distracciones".

9. Observar requiere controlar la acción

La primera regla de *observar* es notar la necesidad de dejar de *observar*. Una de las primeras cosas que suceden cuando las personas comienzan a practicar *observar* es que quieren dejar de hacerlo. Se aburren; se cansan; experimentan emociones dolorosas; sus cuerpos empiezan a doler; recuerdan algo más importante que necesitan hacer; algo más llama su atención; etcétera, etcétera.

Diles a los participantes: "No tienes que actuar frente a todo lo que viene a tu mente. Cuando estés observando, puedes notar que tienes sueño. Obsérvalo, pero no te quedes dormido. En cambio, vuelve a prestar atención a lo que estás observando. Es posible que notes que tienes hambre. Pero no busques algo para comer en este momento. En lugar de eso, date cuenta de que tienes hambre; *observa* que tu atención se ha centrado en pensar en los alimentos. Tenlo en cuenta y luego vuelve a llevar tu atención a lo que estabas observando".

Punto de discusión: obtén de los participantes estimaciones de su propia capacidad para mantenerse enfocados en la observación durante un período

de tiempo. Discute estrategias para aumentar la capacidad de continuar observando frente a las tentaciones de dejar de hacerlo.

Nota para los entrenadores: un problema común para muchos participantes es que, en primer lugar, olvidan por qué están *observando*. No ven ningún beneficio. Pueden sentirse peor, sin duda, ni mejor ni más tranquilos. Quieren dejar de hacerlo. En estos momentos, puede ser útil hacer una revisión rápida de los *pros y contras* (consulta la hoja de trabajo de *mindfulness* 1: *pros y contras* de practicar *mindfulness*), y recuérdales (y haz que se recuerden a ellos mismos) que es muy poco lo que se puede lograr en esta vida sin la capacidad de *observar*. En última instancia, esta capacidad dependerá en cierta medida de la capacidad de *tolerar el malestar* y de inhibir las tendencias impulsivas. Esto puede ser una tarea difícil para algunos participantes, que requiere mucha práctica antes de que puedan permanecer tranquilos y quietos el tiempo suficiente para *observar* completamente algo dentro o fuera de ellos mismos.

10. Observar es muy simple, pero también puede ser sorprendentemente difícil

Para demostrar a los participantes la sorprendente dificultad de *observar*, prueba uno de los siguientes ejercicios. El primero se focaliza en no ver lo que está allí, y el segundo en ver lo que no está allí.

Ejercicio práctico 1: levanta una página o un póster, o coloca una diapositiva de PowerPoint, con la siguiente oración escrita en la forma que se muestra. Indícales a los participantes que observen la oración y luego pregúntales: “¿Qué ves?”.

El pájaro amarillo voló a través
a través de las cortinas anaranjadas
hacia el cielo azul

Propone una discusión. Por lo general, las personas no notan que las palabras “a través” se repiten. (Es al final de la primera línea y al comienzo de la segunda línea). Vuelve a colocar la página y pregunta si los participantes ahora ven las palabras “a través” dos veces. Discute las experiencias de los participantes. Debido a que las personas saben leer y escribir, tienen expectativas sobre las palabras y las oraciones. Si vieron las palabras adicionales la primera vez que leyeron la oración, probablemente la ignoraron; sabían por experiencia pasada que probablemente no se suponía que estuviera allí. Si no le prestaron toda su atención, es posible que no hayan notado las palabras adicionales. Sus mentes automáticamente “vieron” las palabras como deberían ser. Es bueno practicar la observación, ya que es muy fácil no ver las cosas que están ahí, como en este caso.

Ejercicio práctico: levanta una página o un póster, o coloca una diapositiva de PowerPoint con la imagen de la figura 7.2. Pregúntales a los participantes qué formas ven en la ilustración. Está claro que hay tres círculos negros y que cada uno está mellado, como una porción de pastel que falta. Además, muchas personas ven un triángulo cuando observan las formas en la figura 7.2. Pero, de hecho, no hay triángulo en la ilustración. Las partes faltantes en los tres círculos se alinean entre sí. Si hubiera líneas que conectaran las tres partes faltantes, entonces habría un triángulo. Pero no hay líneas de conexión, por lo que no hay forma de triángulo. Sin embargo, nuestras mentes pueden proporcionar estas líneas “faltantes”, por lo que “vemos” un triángulo aunque no esté realmente allí. Discute las experiencias de los participantes. La mente tiene la capacidad de completar espacios en blanco, por lo que “vemos” algo que esperamos, incluso cuando falta. Cuando la mente no está prestando toda su atención, también puede borrar algo inesperado, aunque esté ahí. De hecho, la mayoría de las personas dejan de prestar atención cuando creen que saben qué es algo. Esto puede ser útil y nos ahorra tiempo. Pero puede causar muchos problemas cuando lo que creemos ver no se alinea con lo que realmente existe.

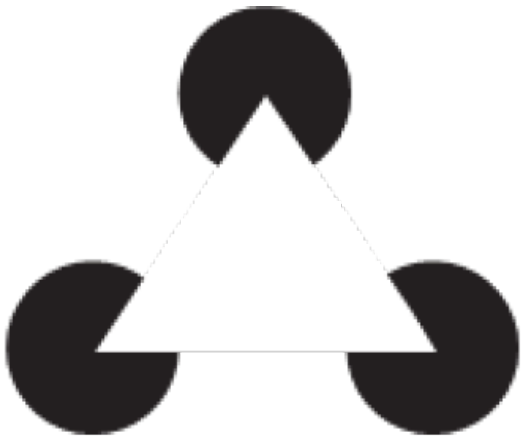


FIGURA 7.2. Tres círculos negros mellados con un triángulo "faltante": una ilustración de lo sorprendentemente difícil que puede ser la observación.

11. Observar puede ser a veces muy doloroso

El problema con la observación es que es posible que las personas terminen viendo cosas que no quieren ver. Esto puede ser difícil. En particular, aquellos con historias de trauma pueden sentir miedo de *observar*, de ver lo que pasa por sus mentes. A algunos les preocupa que los pensamientos e imágenes que normalmente causan una enorme ansiedad corran por sus mentes. Otros temen a los pensamientos e imágenes del pasado, particularmente cuando provocan emociones intensas de tristeza o enojo. Sin embargo, hay investigaciones que demuestran que el control de la atención puede reducir la rumiación (43).

Nota para los entrenadores: recuérdales a los participantes que den un paso hacia atrás, pero no fuera de sí mismos, para *observar*. *Observar* no es disociarse (como se describió en una nota para los entrenadores anterior). Si algunas personas tienen dificultades para permanecer dentro, en vez de salirse de sí mismas, sugiéreles que intenten imaginar que el lugar al que van fuera de sí mismos es una flor.

12. *Ejercicios prácticos para observar que requieren preparación* [1]

Los siguientes ejercicios necesitan suministros y requieren una preparación previa. Son bastante activos, la mayoría de las personas los encuentran divertidos y son muy buenos para grupos más jóvenes o participantes que son algo resistentes a la práctica. También son muy buenos para quienes tienen dificultades para sentarse quietos o concentrarse, abriendo así la puerta a imágenes o pensamientos traumáticos.

✓ **a. Encontrar tu limón**

Entrega un limón a cada persona. Indica que examinen el limón (tocándolo, sosteniéndolo, oliéndolo), pero que no lo coman. Después de un rato, recoge todos los limones en un solo lugar. Mézclalos. Pídeles a los participantes que se acerquen y encuentren sus propios limones. Esto se puede hacer con otras cosas (por ejemplo, monedas), pero asegúrate de que los objetos que elijas se vean razonablemente similares y requieran ser examinados para encontrar las diferencias.

b. Mantener el chocolate en tu boca

Entrégale un pequeño trozo de chocolate a cada persona. Haz que lo desenvuelvan. Antes de comenzar, da estas instrucciones: “Pon el trozo de chocolate en tu lengua. Mantenlo en tu boca, notando el sabor, la textura, las sensaciones en tu boca. No lo tragues. Observa el impulso de tragar”. Empieza tocando una campana y termina en 3 a 5 minutos, tocando la campana.

c. Comer o beber con conciencia

Dale algo de comer o de beber a cada participante (o pídeles que elijan algo de una selección de comidas o bebidas). Luego, indícales que coman (o beban) lo que han elegido muy lentamente, concentrándose en la sensación de la comida (o bebida) en sus manos; el olor, la textura, la temperatura, el sonido y el sabor en sus bocas; las sensaciones de tragar y los impulsos de comer o beber más despacio, más rápido o nada en absoluto.

d. ¿Qué cambió en mí? (44)

Dos miembros del grupo se juntan y se observan atentamente. Luego se dan la espalda, cambian tres cosas (por ejemplo, anteojos, reloj y pelo) y se vuelven una hacia la otra. ¿Pueden notar los cambios?

e. *Observar* la música (44)

Pon música y pide a los miembros del grupo que escuchen en silencio y *observen sin juzgar*, mientras dejan que la experiencia los rodee (sus pensamientos, emociones, cambios fisiológicos, impulsos). Las variaciones incluyen tocar segmentos de dos o tres piezas muy diferentes (en términos de estilo, tempo, etcétera) y hacer que los participantes observen cambios en la música y sus reacciones internas.

f. Desenvolver el chocolate con conciencia plena (44)

Haz que cada miembro del grupo se siente en una posición cómoda con un chocolate envuelto delante. Luego diles: “Después de tocar la campana por tercera vez, observa y describe el exterior del chocolate envuelto para ti mismo. Siente las diferencias en la textura entre la etiqueta de papel y la

lámina metalizada. Cuando comiences a desenvolver el chocolate, observa cómo la forma y la textura de la lámina metalizada cambian en comparación con la etiqueta del papel, así como con el chocolate. Siente el chocolate y cómo cambia en tu mano. Si tu mente se distrae del ejercicio, observa la distracción sin juzgar, y luego vuelve a centrar tu atención en el chocolate".

g. Repetir una actividad (44)

Instruye a los participantes: "Cuando suene la campana, siéntate en la mesa con los brazos apoyados sobre ella. Muy lentamente, estírate varios centímetros para recoger una lapicera. Levántala unos centímetros y luego bájala. Mueve tu mano hacia atrás a su posición original de reposo. Mientras repites esta acción a lo largo de un período de tiempo, experimenta cada repetición con frescura, como si nunca lo hubieras hecho antes. Puedes permitir que tu atención vaya hacia diferentes aspectos del movimiento: *observar* tu mano o sentir cómo se contraen los músculos. Incluso puedes notar tu sentido del tacto, siendo consciente de las diferentes texturas y presiones. Deja ir todas las distracciones o juicios que puedas tener. Este ejercicio te ayudará a ser consciente de una actividad simple que realizas durante el día".

h. Concentrarse en el olfato

Lleva y distribuye velas aromáticas. Luego instruye a los miembros del grupo: "Elige una vela. Cuando suene la campana, recuéstate en tu silla y encuentra una posición cómoda y relajada. Cierra los ojos y comienza a enfocarte en el olor de la vela. Deja ir las distracciones o juicios. Observa cómo

el olor te hace sentir y qué imágenes evoca”. Luego, discute las observaciones, emociones, pensamientos, sentimientos y sensaciones con los participantes: “¿Cómo te hizo sentir el olor? ¿Qué imágenes te vinieron a la mente? ¿El olor te recordaba algo en particular?”.

i. Comer una pasa de uva con conciencia plena

Lleva y distribuye pasas de uva. Luego pídeles a los miembros del grupo que sostengan una pasa; observen su apariencia, textura y aroma; después, que se la pongan en la boca y lentamente, con atención, comiencen a comer, notando los gustos, las sensaciones e incluso los sonidos de la comida. Esto también se puede hacer con dulces (golosinas, caramelos masticables de fruta, caramelos ácidos, etcétera). Comer una pasa (u otro alimento pequeño) es un ejercicio muy conocido que generalmente se realiza en tratamientos basados en *mindfulness*.

j. *Observar* emociones

Diles a los participantes: “Observa las emociones que estás experimentando e intenta *observar* cómo sabes que tienes esas emociones. Es decir, ¿qué etiquetas tienes en mente? ¿Qué pensamientos, qué sensaciones corporales, te dan información sobre las emociones?”.

k. ¿Qué estoy experimentando?

Diles a los participantes: “Concentra tu mente en tu experiencia en este mismo momento. Ten en cuenta los pensamientos, sentimientos, sensaciones corporales, impulsos o cualquier otra cosa de la que tengas conciencia. No juzgues tu experiencia, ni

trates de alejarla o aferrarte a ella. Solo deja que las experiencias vayan y vengan como nubes que se mueven por el cielo”.

l. Notar los impulsos (44)

Instruye a los participantes: “Siéntate muy derecho en tu silla. A lo largo de este ejercicio, nota cualquier impulso, ya sea moverte, cambiar de posición, rascarte o hacer otra cosa. En lugar de actuar en respuesta al impulso, simplemente nótalo”. Luego discute la experiencia con los participantes. ¿Fue posible tener un impulso y no actuar sobre él?

m. *Mindfulness* de los cinco sentidos

Los ejercicios para *observar* a través de los cinco sentidos están limitados solo por tu imaginación y creatividad.

- ***Vista.*** Haz que los participantes escojan una imagen en una pared o un objeto en la sala para mirar, o pídeles que pasen fotos o postales. O enciende una vela en el centro de la habitación, o sal a caminar por un área con flores u otros lugares para ver. Diles a los participantes que contemplen la vista.
- ***Tacto.*** Lleva cosas con varias texturas para pasarse de uno a otro. Indícales a los participantes que cierren los ojos y sostengan y examinen los objetos con las manos, y/o los froten sobre la piel. Busca un lugar cercano con césped para caminar descalzo y pídeles que noten la sensación del piso con los pies descalzos.
- ***Olfato.*** Lleva cosas aromáticas, como especias, hierbas, perfumes, jabones o velas perfumadas, caramelos

masticables u otros alimentos o aceites aromáticos. Indícales a los participantes que cierren los ojos y se centren en su sentido del olfato.

- ***Gusto.*** Lleva varios bocados pequeños pero sabrosos para comer. Intenta llevar unos con gustos muy diferentes y otros con gustos muy similares. Haz que los participantes prueben cada bocado para comer por separado. Indícales que se concentren en el sabor y, si son buenos cocineros, intenten discernir los elementos que conforman el sabor.
- ***Audición.*** Indícales a los participantes que cierren los ojos y escuchen los sonidos en la sala. O trae una gran campana y tócala muy lentamente. O pon una grabación musical, instrúyelos a escuchar y pídeles que hagan un esfuerzo para mantener su atención solo en el sonido.

13. ***Ejercicios prácticos para la conciencia***

Normalmente, haz que los participantes practiquen los siguientes ejercicios con los ojos abiertos. Habla en voz baja y suave. Puedes dar todas las instrucciones a la vez o puedes seguir la secuencia de comandos, con pausas (...). Puedes hacer un ejercicio y luego compartir la experiencia, o hacer varios de estos secuencialmente y luego compartir. Como se describió anteriormente con los guiones para ejercicios de *mente sabia*, configura la práctica de la siguiente manera, y luego continúa con uno de los guiones a continuación:

"Siéntate en una posición cómoda pero alerta. Manteniendo tus ojos abiertos, encuentra un buen lugar para descansar tus ojos… mirando hacia abajo con los ojos ligeramente abiertos, o

manteniendo los ojos más abiertos. Es posible que desees despejar el espacio delante de ti para no distraerse demasiado".

a. Ampliando la conciencia sin dejar de ser consciente de tu centro

"Fíjate si puedes dejar que tu atención se asiente en tu centro… en el fondo de tu respiración cuando inhalas… justo cerca de tus entrañas… Ese punto muy centrado es la mente sabia… mientras inhalas y exhalas… manteniendo tu atención allí en tu mismo centro… en tus entrañas… Ahora, a medida que mantienes tu centro de atención en tus entrañas, expande tu conciencia hacia afuera… notando en tu vista periférica los colores de las paredes, el piso o la mesa, los objetos en la habitación, las personas cercanas… manteniendo todo el tiempo conciencia de tus entrañas… tu punto central… tu mente sabia".

b. Conciencia de tres

"*Mantente concentrado en tu respiración… como entra y sale, por tres respiraciones… y, manteniendo la conciencia de tu respiración, expande tu atención a tus manos… simplemente manteniéndolas a ambas en tu conciencia durante tres respiraciones… Ahora, expande tu conciencia aún más… y manteniendo conciencia de tu respiración y de tus manos, incluye los sonidos a tu conciencia… Mantente al tanto de los tres durante tres respiraciones… dejando ir la perfección si pierdes la conciencia de uno… empezando de nuevo".*

Nota para los entrenadores: los dos ejercicios anteriores son muy buenos para trabajar la capacidad de enfocar la atención. Muchas personas que tienen problemas con la regulación emocional o el control de los impulsos tienen grandes dificultades para controlar la atención. Con mucha práctica de estos ejercicios, el control de su atención mejorará gradualmente.

c. Mirar vagones de tren

"Imagina que estás sentado en una colina cerca de las vías del tren, viendo pasar los vagones… Imagina que los pensamientos, imágenes, sensaciones y sentimientos son vagones del tren… solo mira los vagones del tren pasar… no te subas al tren… solo mira los vagones del tren pasar… si te

encuentras en el tren, salta y comienza a observar nuevamente… solo notando que te subiste al tren… viendo los vagones del tren… viendo tu mente otra vez".

Nota para los entrenadores: hay muchas variaciones respecto a la imagen de "vagones del tren". Puedes sustituirlos por botes en un lago, pasear ovejas, etcétera.

d. *Observar* las nubes en el cielo

"Imagina que tu mente es el cielo y que tus pensamientos, sensaciones y sentimientos son nubes… Nota suavemente cada nube a medida que se desplaza… o escurre… hasta irse".

✓ **E. Repaso de los ejercicios prácticos entre sesiones para *observar***

Es importante repasar algunos de estos ejercicios con los participantes si no se practican en la sesión. Si el tiempo es corto, hojea las páginas de la ficha de *mindfulness* 5a con los participantes, solo para que vean cuántas maneras hay de practicar *observar*. Si tienes tiempo, pídeles a los participantes que revisen algunas de las ideas y tilden las casillas que consideren útiles para ellos.

V. HABILIDADES “QUÉ” DE *MINDFULNESS*: DESCRIBIR (FICHAS DE *MINDFULNESS* 4–4B)

Nota para los entrenadores: puedes comenzar a enseñar esta habilidad usando ejercicios para los puntos de enseñanza a continuación, antes de explicar a lo que te refieres cuando hablas de la habilidad de *describir*.

Punto principal: *describir* es la segunda de las tres habilidades “*qué*” de *mindfulness*; es poner en palabras lo que se observa.

Ficha de *mindfulness* 4: cómo controlar tu mente: habilidades “qué”. Esta es la misma ficha utilizada para enseñar la habilidad de *observar*. Revisa la sección “*describir*” de la ficha con los participantes.

Ficha de *mindfulness* 4b: para practicar describir *(opcional)***.** Al igual que con las fichas de práctica anteriores, esta lista puede ser abrumadora; si es así, se debe omitir. La mayor parte de la práctica de *describir* se lleva a cabo por escrito en las hojas de trabajo, pero esta ficha puede usarse para encontrar ejercicios específicos para asignar en áreas donde un participante tiene problemas para *describir* con precisión.

Hojas de ejercicios de *mindfulness* 2, 2a, 2b, 2c: práctica de habilidades básicas de *mindfulness*. Estas hojas de trabajo brindan las prácticas de habilidades de *mente sabia*, habilidades “*qué*” y habilidades “*cómo*”. Para obtener instrucciones sobre cómo usarlas, consulta la sección II de este capítulo.

Hoja de trabajo de *mindfulness* 4: habilidades “qué” de *mindfulness*: observar, describir, participar; hoja de trabajo de *mindfulness* 4a: observar, describir, lista de verificación de participar; hoja de trabajo de *mindfulness* 4b: observar, describir, calendario participativo. Estas hojas de trabajo son las mismas que las que se usan para enseñar la habilidad de *observar*. Elige una para distribuir, o deja que los participantes elijan. El foco en la enseñanza de *describir* está en examinar lo que está escrito para asegurarte

de que realmente solo se *observó*, nada más y nada menos. La habilidad de *describir* impregna todas las hojas de trabajo en DBT. Cada una pide a los participantes que describan algo que han observado. Para entrenar a los participantes en la descripción, es importante revisar estas hojas de trabajo en todos los módulos, no solo en el de *mindfulness*.

A. ¿Por qué describir?

Ejercicio práctico: mirando directamente a uno de los participantes, pídele que te diga lo que tú estás pensando. Insiste en ello. Cuando la persona no pueda, acude a otra persona y pídele que describa lo que tú estás pensando. Continúa. Insiste, diciendo: “otras personas te dicen lo que estás pensando: ¿Por qué no puedes decirme tú lo que estoy pensando yo?”. Cuando no puedan, discute con qué frecuencia pensamos que sabemos lo que otra persona está pensando. Obtén ejemplos de momentos en los que otros han insistido en que saben lo que piensan los participantes, pero en realidad no.

Ejercicio práctico: dirígete a uno de los participantes y di: “Estoy muy cansado, es tarde”. Luego, pídele que describa tu intención o motivo para decir eso. Insiste. Cuando no pueda hacerlo o se equivoque, pregúntale a otro. Discute con qué frecuencia pensamos que conocemos los motivos de otras personas. Obtén ejemplos de momentos en los que otros han insistido en que conocen las intenciones de los participantes, pero en realidad no lo hacen. ¿Cómo los hace sentir?

Ejercicio práctico: pídele a uno de los participantes que describa lo que tú harás al día siguiente. Insiste. Cuando esta persona no pueda hacerlo, acude a otra y pregúntale. Actúa como si esperaras que pudieran adivinarlo. Cuando no puedan, discute con qué frecuencia decimos algo sobre el futuro, como “no puedo hacer esto” o “nunca lograré eso”, como si estuviéramos describiendo hechos. Obtén ejemplos de momentos en que otros hayan actuado como si supieran lo que los participantes iban a hacer o no, como si fueran hechos. Pregúntales: “¿Qué es peor: describir tu propio futuro como si fueran hechos, o que otros te lo describan a ti?”.

1. Describir distingue lo que se observa de lo que no se observa

Describir desarrolla la capacidad de clasificar y discriminar observaciones de conceptos mentales y pensamientos sobre lo que observamos. Confundir los conceptos mentales de eventos con eventos (por ejemplo, responder a pensamientos y conceptos como si fueran hechos) puede inducir malestar emocional y confusión innecesarias.

> *Ejemplo:* "Cuando descubres que tu hijo robó dinero, tu mente podría describirlo inmediatamente como 'Mi hijo va a terminar en la cárcel', y esa descripción causa malestar emocional".

Responder a los pensamientos sobre los eventos como si fueran hechos puede llevar a acciones inefectivas cuando los pensamientos no coinciden con el evento real.

> *Ejemplo*: "Describir que tu novio aún no está vestido cuando llegas a casa antes de ir a tu cena de cumpleaños como prueba de que no te ama, puede arruinar las posibilidades de tener una buena cena juntos".

2. La descripción permite feedback de la comunidad

Quienes nos rodean pueden corregir o validar nuestras percepciones y descripciones de eventos.

> *Ejemplo*: piensa en cómo aprenden los niños. Dicen palabras y los padres y otras personas los corrigen hasta que se vuelven muy competentes para describir con precisión lo que observan.
>
> *Ejemplo*: en Zen, la entrevista con el maestro, llamada *dokusan*, les da a los estudiantes la oportunidad de *describir* sus experiencias durante su práctica de *mindfulness*. Un

componente importante de estas entrevistas es que el maestro ayuda a los estudiantes a abandonar los conceptos y análisis del mundo y, en cambio, responde a lo que se observa.

Ejemplo: después de una fiesta, una persona le describe un evento a otra y le pregunta si lo interpretó de la misma manera. Esto también puede ser muy importante para cuando uno necesita consultar con alguien problemas interpersonales en el trabajo u otros contextos.

3. Describir las observaciones escribiéndolas permite observar la información

La *observación*, como se explicó anteriormente, puede cambiar la conducta en las direcciones deseadas. La *descripción* también puede, a veces, proporcionar un medio para procesar la información que hemos observado. Muchas personas, por ejemplo, encuentran que escribir diarios es muy útil para organizar los eventos que observan a lo largo de sus días.

Tema de investigación: la *descripción* y el etiquetado de las emociones regulan las emociones (45). La investigación de imágenes cerebrales ha demostrado que cuando las personas describen sus respuestas emocionales, el mismo acto de etiquetar las emociones cambia la respuesta del cerebro favoreciendo la regulación emocional (46).

✓ **B. Describir: qué hacer**

✓1. Describir es agregar palabras a la observación

Describir es poner palabras a experiencias. La descripción sigue a la observación; es etiquetar lo que se observa. La verdadera descripción implica simplemente hacer foco en los hechos.

Ejemplo: si estoy mirando una pintura, las palabras “paisaje”, “verde”, “amarillo” y “pinceladas” podrían venir a la mente. Ese sería un ejemplo de *descripción*. Es simplemente aplicar descriptores básicos a lo que hay.

Ejemplo: al *describir* la experiencia interna, podría decir: “Observo que surge un sentimiento de tristeza”.

Punto de discusión: discute la diferencia entre *describir* y *observar*. De nuevo, *observar* es como sentir sin palabras. *Describir* es usar palabras o pensamientos para etiquetar lo que se observa.

Ejercicio práctico: dibuja la imagen de la tabla 7.3 en una pizarra o mueve las facciones de tu rostro para imitar una expresión emocional similar a la de una persona que experimenta tristeza, enojo o miedo. Exagera un poco tu expresión. Luego pídeles a los participantes que describan tu cara. Casi siempre, usarán términos emocionales (“triste”, “enojado”, “asustado”). Da a un número de personas la oportunidad de hablar; luego señala que nadie observó una emoción. Observaron las características de tu cara (por ejemplo, las cejas juntas, las arrugas en la frente, los labios apretados, etcétera). Diles: “una sugerencia sobre cómo describir las cosas es imaginar que estás instruyendo a alguien sobre cómo dibujar algo, o explicando a un utilero cómo armar un set para una película”.

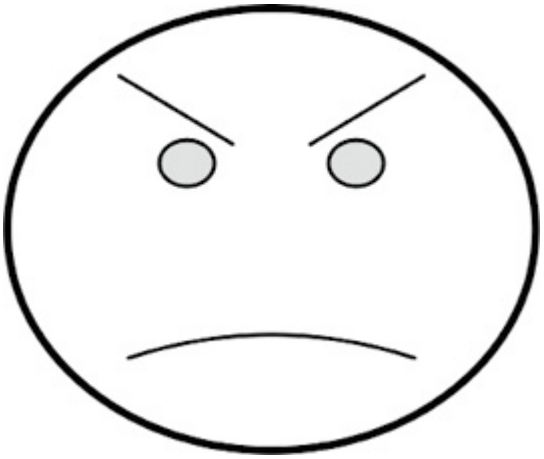


FIGURA 7.3. Una expresión facial para que los participantes practiquen *describir*.

✓ ***2. Si no fue observado, no puede ser descrito***

Nadie ha *observado* los pensamientos, intenciones o emociones de otra persona.

a. Nadie puede *observar* los pensamientos de los demás

Aunque podemos *observar* pensamientos que pasan por nuestras propias mentes, solo podemos inferir o adivinar lo que otra persona está pensando. Las suposiciones de lo que otros piensan son solo eso: suposiciones en nuestras propias mentes.

Ejemplo: “Piensas que estoy mintiendo” no es una descripción de una observación. “Sigo pensando que crees que estoy mintiendo” es una descripción.

Ejemplo: “Solo estás pensando en maneras de evitar ir a la fiesta conmigo” no es una descripción de una observación. “Pienso [o creo] que estás tratando de encontrar maneras de evitar ir a la fiesta conmigo” es una descripción. Diles a los participantes: “También tengan en cuenta que cuando la

oración se enmarca de esta manera, aclaran que están describiendo sus propios pensamientos".

Ejemplo: "Tú desapruebas" no es una descripción. "Creo que desapruebas" es una descripción.

"Cuando haces X, siento [o pienso] Y" es una buena manera de describir las reacciones personales a lo que los demás hacen o dicen.

Ejemplo. Decir: "Cuando levantas las cejas y frunces los labios así [X], empiezo a pensar que crees que estoy mintiendo [Y]" también es una forma de *describir*. Diles a los participantes: "Ponerlo de esta manera muestra que están describiendo sus propios pensamientos, que los pueden *observar*".

Punto de discusión: discute que *describir* un pensamiento como tal, requiere que uno se dé cuenta de que es un pensamiento en lugar de un hecho. Da ejemplos de las diferencias entre pensar: "No me quiere" y que la otra persona en realidad no te quiera; o pensar, "soy un imbécil", y ser un imbécil. Obtén comentarios. Consigue muchos ejemplos. Es crucial que los participantes entiendan esta distinción.

Punto de discusión: obtén de los participantes momentos en que otros hayan malinterpretado sus pensamientos. Discute cómo se siente esto.

Ejercicio práctico: haz que los participantes practiquen *observar* pensamientos y etiquetarlos como tales. Sugiere que se clasifiquen en categorías (por ejemplo, "pensamientos sobre mí mismo", "pensamientos sobre otros", etcétera). Usa el ejercicio de la cinta transportadora descrito anteriormente en este capítulo, pero esta vez, a medida que los pensamientos y las sensaciones se desvanecen, haz que los participantes

las clasifiquen en categorías: “Por ejemplo, podrías tener una caja para pensamientos de cualquier tipo, una caja para las sensaciones corporales y una caja para las ganas de hacer algo (como dejar de *describir*)”.

✓ **b. Nadie puede *observar* las intenciones de los demás**

Hablar de las intenciones inferidas de otros no es describir y puede causar problemas. Esto es así porque:

- es extremadamente difícil leer correctamente las intenciones de otras personas y
- caracterizar incorrectamente las intenciones de los demás puede ser muy doloroso, en particular cuando son intenciones socialmente inaceptables.

Las personas en general prestan atención a los efectos de lo que otros hacen y luego asumen que estos efectos fueron intencionales.

Ejemplo: “Me siento manipulado” se traduce en “Me estás manipulando”.

Ejemplo: “Me siento herido” se traduce en “Hiciste eso para herirme”.

Ejemplo: “Cuando me dices que vas a abandonar la escuela si no subo tu calificación, me siento manipulado” es un ejemplo más preciso de *descripción*.

✓ **c. Nadie puede *observar* los sentimientos o emociones de otra persona**

No podemos ver los componentes experienciales internos de las emociones. Sin embargo, podemos *observar* muchos

componentes de las emociones, como expresiones faciales, posturas, expresiones verbales y acciones relacionadas con la emoción. Pero las conductas expresivas pueden ser engañosas. Las expresiones asociadas con varias emociones pueden ser muy similares, y debido a esto, podemos estar equivocados en nuestras creencias acerca de las emociones de los demás.

Ejemplo: muchas personas suenan como si estuvieran enojadas o irritadas cuando están muy ansiosas.

Ejemplo: las personas a veces se alejan de los demás cuando se sienten avergonzadas, lo que hace que otros digan que están enojadas.

También es posible que asumamos incorrectamente que alguien que hace algo debe haber querido hacerlo, cuando la persona puede haberse sentido coaccionada o puede tener miedo de decir que no. Lo mismo ocurre cuando se piensa en cosas que una persona no hace; podemos suponer: “Si quisieras, lo habrías hecho”.

Ejemplo. A alguien con un problema de alcoholismo que ha recaído, podemos decirle incorrectamente: “No quieres mantenerte sobrio”.

Ejemplo. Si llamamos a una persona muy tarde en la noche y contesta el teléfono, podemos suponer incorrectamente que “quiere hablar conmigo”.

Punto de discusión: a veces es más fácil expresar este punto pidiéndoles a los participantes que piensen en momentos en que las personas han

“descrito” sus pensamientos o sentimientos de manera incorrecta. También pregunta por los momentos en que han “descrito” las emociones, pensamientos o intenciones de otros de manera incorrecta. Resalta aquí la diferencia entre inferencias y descripciones basadas en la observación.

Nota para los entrenadores: la *descripción* es similar a *verificar los hechos*, una habilidad de *regulación emocional*. Consulta la ficha de *regulación emocional* 8.

✓ **d. Nadie jamás ha observado un concepto, un significado, una causa o un cambio en las cosas**

Los conceptos y los significados son el resultado de reunir en nuestras mentes una serie de observaciones para darles sentido. Las causas y los cambios se deducen al *observar* el mundo y hacer deducciones lógicas de nuestras observaciones.

Ejemplo. Diles a los participantes: “Veo que golpeas una pelota con un palo y la pelota se mueve; infiero que golpear la pelota causó el movimiento. Pero no observé la ‘causa’ porque este es un concepto, no algo que pueda *observar*”.

Las conclusiones y comparaciones como “más” o “menos”, o cualquier diferencia entre las cosas, también son el resultado de cálculos mentales que ocurren en nuestra mente.

Ejemplo. Vemos a una persona actuando muy irritable un día y muy calmada al día siguiente. Podemos decir: “Veo que estás más tranquilo de lo que estabas ayer”. En realidad, la afirmación se basa en comparar en nuestra mente lo que observamos ayer con lo que observamos hoy y luego llegar a una conclusión. Pero las conclusiones sobre las cosas y

cómo han cambiado son conceptos, no cosas que podemos *observar*. Podemos, por supuesto, *observar* las conclusiones que extraemos de nuestras propias mentes.

C. Ejercicios prácticos para describir

Al igual que los ejercicios introductorios para la práctica de *observar* descritos anteriormente, estos son ejercicios muy breves que se pueden realizar al comenzar a enseñar *describir*. Puedes hacer un ejercicio y luego compartir la experiencia, o puedes hacer varios de estos secuencialmente y luego compartir. Puedes alternar las instrucciones y preguntas mientras cubres los puntos de enseñanza. Estos ejercicios no necesitan preparación previa.

- “Observa y luego describe el primer pensamiento que pasa por tu mente”.
- “Observa y luego describe una imagen en la pared o un objeto en la mesa”.
- “Observa los sonidos en la habitación durante unos minutos y luego describe los sonidos que escuchaste”.
- “Observa las sensaciones en tu cuerpo y luego describe una o más de tus sensaciones”.
- “Observa tus pensamientos como si estuvieran en una cinta transportadora. A medida que vayan llegando, clasifícalos por categorías descriptivas en cajas; por ejemplo, pensamientos de planificación, pensamientos de preocupación”.

✓ **D. Repaso de ejercicios prácticos entre sesiones para describir**

La ficha de *mindfulness* 4b enumera una serie de ideas para practicar *describir*. Es importante repasar algunas de estas con

los participantes.

VI. HABILIDADES *"QUÉ"* DE *MINDFULNESS*: PARTICIPAR (FICHAS DE *MINDFULNESS* 4–4C)

Punto principal: *participar*, la tercera habilidad "qué" de *mindfulness*, es entrar completamente en una actividad.

Ficha de *mindfulness* 4: cómo controlar tu mente: habilidades "qué". Esta es la misma ficha que se usa para enseñar las habilidades de *observar* y *describir*. Revisa la sección "*participar*" de la ficha con los consultantes.

Ficha de *mindfulness* 4c: ideas para practicar participar. Los participantes con frecuencia tienen dificultades para encontrar formas de practicar *participar*. Este es el caso —particularmente— de las personas que son socialmente tímidas. Esta ficha es breve y puede ser una fuente útil de ideas.

Hoja de trabajo de *mindfulness* 2, 2a, 2b: práctica de habilidades básicas de *mindfulness*; hoja de trabajo de *mindfulness* 2c: calendario de habilidades básicas de *mindfulness*; hoja de trabajo de *mindfulness* 4: habilidades "qué" de *mindfulness*: *observar, describir, participar*; hoja de trabajo de *mindfulness* 4a: *observar, describir*, lista de verificación participativa; hoja de trabajo de *mindfulness* 4b: *observar, describir*, calendario participativo. Estas hojas de trabajo son las mismas que se usan para enseñar las habilidades de *observar* y *describir*. Cada una pide a los participantes que describan su práctica de *participar*. Es importante señalarles en la revisión de la tarea que la práctica de habilidades durante la semana es la tarea, no escribir sus descripciones de su experiencia de la tarea.

✓ **A. *Participar*: ¿qué es?**

Participar es entrar completamente y con conciencia en la vida misma, sin juzgar, en el momento presente. Es el objetivo final de *mindfulness*.

Nota para los entrenadores: no sientas que tienes que repasar todos estos puntos cada vez. Recuerda que enseñarás esta habilidad varias veces y podrás revisar nuevos puntos más adelante.

B. ¿Por qué *participar*?

✓ **1. La experiencia de fluir o flow se asocia con la participación**

El estado de *flow* o fluir (del inglés *flow*, una expresión usada por deportistas) o experiencia óptima se trata de un estado incompatible con el aburrimiento y asociado con un disfrute intenso y una sensación de control. Es una de las características de lo que algunos investigadores en psicología llaman "experiencia pico o de máxima" (47).

> *Ejemplo*: estar completamente inmerso en una actividad como esquiar o correr puede darnos una sensación de máximo bienestar o éxtasis.

2. Participar es incompatible con la autoconciencia

Cuando "nos convertimos en lo que estamos haciendo", hay una fusión de acción y conciencia, de modo que ya no somos conscientes de nosotros mismos como seres separados de lo que estamos haciendo.

3. Participar es incompatible con un sentido de exclusión

Cuando nos convertimos en lo que estamos haciendo, ya no somos conscientes de nosotros mismos como seres separados de lo que estamos haciendo o de nuestro contexto. Perdemos conciencia de la separación de nosotros mismos con todo lo demás. Nos olvidamos de nosotros mismos en función de estar fuera o dentro.

4. Cuando participamos, el esfuerzo resulta fácil

En un estado de fluir o experiencia óptima, la acción no requiere esfuerzo. Estamos absortos en lo que estamos haciendo, en lo que está sucediendo. Fluimos en la acción. Somos conscientes de una sensación de movimiento, velocidad y comodidad. La vida y lo que estamos haciendo se convierten en un baile. Incluso un gran esfuerzo parece fácil.

5. Al participar, estamos presentes en nuestras propias vidas y en las vidas de nuestros seres queridos

Cuando nos convertimos en lo que estamos haciendo, no extrañamos nuestras propias vidas. Tampoco extrañamos ser parte de la vida de los demás. La compasión y el amor hacia nosotros mismos o hacia los demás requieren nuestra presencia.

6. Participar es una característica fundamental de la conducta habilidosa

Para ser expertos en cualquier tarea, debemos practicar y "continuar aprendiéndola". La pericia en cualquier actividad requiere un conocimiento consciente de la tarea sin las distracciones de pensar en nosotros mismos, los demás o incluso la tarea. Una persona que piensa en correr mientras corre pierde la carrera. En una gran actuación, el actor se convierte en su papel. Un gran bailarín se convierte en el baile. En los Juegos Olímpicos, los gimnastas dejan que sus cuerpos hagan el trabajo.

✓ **C. *Participar*: qué hacer**

Hazles a los participantes una o más de estas sugerencias:

- "Entra en las experiencias presentes. Sumérgete en el presente".
- "Sumérgete completamente en las actividades".

- “No te separes de los eventos e interacciones en curso. Participa completamente; sumérgete en el momento; involúcrate; únete con; opta por”.
- “Conviértete en uno con lo que estás haciendo”.
- “Deja ir la autoconciencia actuando de manera opuesta a ella. Abandónate al momento. Concéntrate en el momento para que tú y lo que estás haciendo se ‘fusionen’ como si solo existiera el ahora, solo lo que estás haciendo”.
- “Actúa intuitivamente desde la *mente sabia*, haciendo lo que se necesita en cada situación”.
- “Sigue la corriente; responde con espontaneidad”.

Ejemplo. Observar y *describir* son como “detente, mira y escucha”. *Participar* es como caminar por la calle.

Ejemplo. Diles a los consultantes: “Si está lloviendo, simplemente juega en los charcos como lo haría un niño; disfruta de la lluvia”.

✓ **D. Elegir cuándo *observar*, cuándo *describir* y cuándo *participar***

1. Observar y describir cuando algo es nuevo o difícil

Instruye a los participantes: “Deja de *participar* en una actividad cuando estés cometiendo errores o no sepas cómo hacer algo”. Cuando participas, estás muy consciente, pero no estás activamente concentrando tu atención en ti mismo y analizando los detalles de lo que estás haciendo. En ocasiones, debes retroceder, disminuir la velocidad y prestar atención a lo que estás haciendo. En particular, cuando notas que hay un problema en tu vida, debes dar un paso atrás y *observar* y *describir* activamente tanto la situación problemática como tus respuestas. Luego,

puedes averiguar qué es lo que está mal, aprender las habilidades necesarias para resolver el problema y volver a *participar*".

> *Ejemplo:* "Solo puedes tocar el piano realmente bien si participas completamente en el acto de tocar el piano. Pero si has aprendido una técnica incorrecta, es posible que desees aprender la correcta. Para hacerlo, tienes que dar un paso atrás y *observar* y *describir* lo que estás haciendo mal, luego practicar la forma correcta una y otra vez hasta que estés capacitado. Entonces puedes dejar de *observar* y volver a *participar*".

Punto de discusión: dejamos de *participar* para comprender y mejorar las cosas. Comparte ejemplos de *participar* (por ejemplo, conducir un automóvil): "Cuando cambias de automóvil automático a uno con palanca de cambios, o si vas a Inglaterra y tienes que conducir por el lado izquierdo de la carretera, de repente necesitas detenerte, *observar* y *describir*". Obtén otros ejemplos de los participantes.

2. Practicar más la habilidad más difícil

Diles a los consultantes: "Practica más las habilidades de *mindfulness* que te resulten más difíciles. Diferentes personas tienen problemas con diferentes habilidades". Da las siguientes ilustraciones:

> ✓ *Ejemplo:* algunas personas participan todo el tiempo y ese es su problema. No se dan cuenta de que están participando de una manera que está volviendo locos a los demás. Otros tienen muchos problemas para *participar*, especialmente las personas tímidas, socialmente ansiosas o temerosas de fallar. Todo lo que hacen es quedarse al margen y *observar*. Otros tienen mentes analíticas y activas. También evitan vivir

el momento, pero en lugar de solo *observar*, están analizando, pensando y rumiando sobre cada evento a medida que ocurre. La vida parece un largo comentario sobre el universo, la habilidad *describir* se desata a toda marcha.

Punto de discusión: es importante enfatizar la práctica de la habilidad más difícil o más necesaria para cada participante. Discute con ellos cuál habilidad *"qué"* (*observar, describir, participar*) es su fortaleza y cuál su debilidad. La que más les cueste es el que más deben practicar.

Punto de discusión: discute las relaciones entre las tres habilidades de *mindfulness*. Recuerda a los participantes: "Cuando estés *observando*, observa; cuando estés *describiendo*, describe; cuando estés *participando*, participa".

E. Ejercicios prácticos para *participar*

1. Club de la risa

Explícales a los participantes que la risa puede tener efectos muy positivos en la salud y la felicidad. Diles a todos que empiecen a reírse y continúen hasta que se detengan. Entonces empieza a reír, manteniéndolo durante varios minutos. (No te preocupes si algunos se niegan; puede ser muy difícil *no* reírse cuando otros se ríen).

2. Pelota de sonido (44)

El juego aquí es lanzar y atrapar sonidos. Para emitir un sonido, una persona levanta las manos, se inclina hacia otra persona e imita lanzarle una pelota de baloncesto, mientras que al mismo tiempo emite un sonido ("uuuggggg", "zupitydo", "lulouli" o cualquier otro sonido sin sentido). Por lo general, el sonido se

“lanza” en voz alta. La persona que “captura el sonido” acerca sus manos a sus orejas, se inclina hacia atrás e imita el sonido. Esa persona luego lanza un sonido diferente a otra persona, y así sucesivamente. Haz que todos se pongan de pie en un círculo y practiquen el concepto hasta que comprendan cómo se juega el juego. Entonces comienza. La idea es lanzar y atrapar sonidos tan rápido como sea posible.

3. Baile de la lluvia

Pídeles a todos que formen un círculo. Indícales que su tarea es hacer lo que la persona a su izquierda está haciendo, cambiando lo que están haciendo cuando la persona a su izquierda cambia. Recuérdales que no nos miramos entre nosotros, que solo se concentren en lo que está haciendo la persona a su izquierda. Comienza frotándote las manos hacia arriba y hacia abajo. Una vez que todos, incluida la persona a tu izquierda, se estén frotando las manos, deja de frotarte las manos y comienza a chasquear los dedos. Sigue haciendo esto con los siguientes movimientos: palmea suavemente tus muslos; subiendo y bajando; palmeando tus muslos otra vez; chasqueando los dedos otra vez; frotándose las manos otra vez; y manteniéndote de pie quieto. Una vez que se completa el círculo puedes hacerlo regresando al comienzo paso a paso para terminar como empezó. Esto se conoce como la “danza de la lluvia” porque suena como la lluvia en un bosque.

✓ 4. Improvisación

La improvisación puede ser muy divertida e implica la práctica de *participar* de *mindfulness* con espontaneidad. También implica dejar de estar separado de los demás y lanzarse a la historia que

se desarrolla a medida que cada persona toma su turno. Si tienes un profesor de improvisación que pueda ir a dar clases, o si uno de los entrenadores de tu grupo tiene experiencia con improvisación (o está dispuesto a leer y experimentar con ella), esta puede ser una muy buena manera de aumentar las habilidades de *participar* de *mindfulness* del grupo (y la tuya propia).

a. Improvisación 1

Para comenzar este ejercicio, haz que los miembros del grupo se sienten o se pongan de pie en un círculo. Indícales que la idea de la práctica de *mindfulness* es que cada persona forme parte de la comunidad que conforma el círculo. La idea es convertirse en parte del círculo, haciendo progresar la historia. La primera persona comienza diciendo una palabra para comenzar una historia. Cada persona dice una sola palabra mientras la historia gira alrededor del círculo. Cada persona intenta responder lo más rápido posible con una palabra que hace avanzar la trama. La idea es que los participantes dejen de pensar en el futuro y dejen de aferrarse a sus propias tramas cuando sea necesario. (Ejemplo: “Un… niño… una… vez… cayó… del… cielo…”).

b. Improvisación 2

Haz que los participantes formen un círculo. Usa las mismas instrucciones anteriores, excepto que en lugar de que cada persona diga una sola palabra, pídele a cada uno que diga una frase. (Ejemplo: “Había una vez... un oso grande... El oso era feroz... pero el oso también era amable... Un niño pequeño que se encontraba cerca... vio el oso...”).

5. Las mañanitas en rondas

Divide a los participantes en dos, tres o cuatro grupos y luego canta “Las mañanitas” o cualquier otra canción popular en rondas. Esta es la letra de la canción:

(a) “Estas son las mañanitas”, (b) “que cantaba el Rey David”, (c) “hoy por ser día de tu santo”, (d) “te las cantamos a ti”.

Mientras cantan, los participantes deben hacer la pantomima de la canción: (a) despabilarse estirando los brazos, (b) ponerse una corona en la cabeza con ambos brazos, (c) rotar una mano sobre la cabeza en forma de “halo”, (d) girar un dedo a la altura de la boca y señalar a otro participante. (Este ejercicio se puede realizar con cualquier otra canción popular conocida por el grupo).

6. Bailes

Hay muchos bailes folclóricos circulares que un grupo puede hacer con música. Dos bailes fáciles son los siguientes (48).

a. El baile del pastor (*Shepherd’s Dance*)

De pie en círculo, cada persona extiende ambos brazos hacia sus vecinos, con la palma de la mano derecha hacia arriba y la palma de la mano izquierda hacia abajo en la palma de la mano del vecino. El baile se realiza contando hasta 4, comenzando con el pie izquierdo:

1. hacia afuera y apuntando hacia adelante,
2. hacia afuera y apuntando hacia la izquierda,
3. apuntando hacia la parte posterior y apoyado nuevamente en el piso junto al pie derecho.

Luego repite con el pie derecho:

1. apuntando hacia la adelante,
2. hacia la derecha,

3. hacia la parte posterior y
4. retrocede al lado del pie izquierdo.

Luego: paso (1) pie izquierdo a la izquierda, luego pie derecho a la izquierda y apoyado junto al pie izquierdo y repite los pasos (2), (3) y (4) tres veces más.

Repite las dos secuencias y continúa repitiendo hasta que la música se detenga. Esto se puede hacer con cualquier música con un ritmo de cuatro tiempos. La música que usamos es el "Baile del pastor" (*Shepherd's Dance*) (49). Cuando no tenemos esta música disponible, hemos bailado mientras cantábamos *"We Shall Overcome"*.

b. Danza de la invitación

Lo que hace que este próximo baile sea especial es la instrucción al principio. Antes de comenzar, sugiere a los participantes: "Invita a una persona en tu vida (viva o muerta) a bailar contigo". Luego, formando un círculo, haz que cada persona extienda ambos brazos, con las palmas hacia arriba en una postura abierta y dispuesta. La danza incluye dos pasos a la derecha y un paso a la izquierda:

1. pie derecho a la derecha, pie izquierdo hacia la derecha y se apoya al lado del derecho;
2. repetir; pie izquierdo a la izquierda, pie derecho hacia la izquierda y se apoya al lado del izquierdo.

Diles a los participantes: "Cuando te muevas hacia la derecha, gira las caderas y el cuerpo hacia la derecha. Luego, cuando te muevas hacia la izquierda, gira el pie izquierdo hacia la izquierda y baja el pie derecho junto a él, con las caderas y el

cuerpo hacia la izquierda. Repite la secuencia y continúa repitiendo hasta que la música se detenga".

Esto se puede bailar con la canción *"Red rain"* de Maria Farantouri (*www.youtube.com/watch?v=BVsHTWLYu9g*). (Comienza con el primer paso a la derecha a ritmo aproximadamente a los 48 segundos).

También se puede hacer con "Nada te turbe", un himno que se originó en la comunidad religiosa de Taizé en España y que tiene un ritmo mucho más fácil de bailar. Cualquier otra canción con un ritmo similar funcionaría. Por lo general, enseño el baile primero con "Nada te turbe" y luego voy a *"Red rain"*.

Nota para los entrenadores: la idea de "invitar a otros a bailar contigo en tu mente" surgió de mi propia experiencia con este baile, donde siempre invito a todos los pacientes psiquiátricos del mundo a bailar conmigo. Cuando les sugerí esto a mis estudiantes de grado, les resultó extremadamente conmovedor, hubo muchas lágrimas. Así que prepárate para una respuesta emocional ante esto. Asegúrate de que los participantes compartan sus experiencias después de los bailes.

7. Caminar

Haz que todos se paren uno detrás de otro en una fila india y luego caminen durante unos minutos al ritmo del líder (*mindfulness walking* o caminata meditativa, habitual en los retiros Zen). Indícales a los participantes que se paren con un espacio entre ellos de aproximadamente un brazo de distancia.

8. Escribir al revés (50)

Dale a cada participante un pedazo de papel y un lápiz. Indícales que sujeten el lápiz con la mano no dominante y luego que

escriban el alfabeto al revés de la Z a la A. Una variación a esto es escribir con la otra mano: pide a los participantes que describan sus vacaciones o recuerdos favoritos por escrito, usando la mano con la que normalmente no escriben. Luego pídeles que discutan lo que observaron sobre su experiencia.

9. Origami

Trae instrucciones simples de origami (las instrucciones para hacer una caja son fáciles de seguir). Reparte trozos de papel y pídele al grupo que siga tu ejemplo con los pliegues. Dirige al grupo a través de los pasos. Cuando las creaciones de origami estén completas, puedes discutir un par de cosas con los participantes. Primero, puedes hablar sobre la capacidad de los participantes para mantenerse *mindful*, notando si aparecieron juicios de valor o no, etcétera. Segundo, puedes discutir cómo la hoja de papel que comenzó como un cuadrado o rectángulo ahora ha cambiado de forma (tiene otra función, forma, etcétera).

10. Cambio de sillas

En nuestros grupos (y en los equipos de tratamiento), las personas tienden a querer sentarse en el mismo lugar donde siempre se sientan. Antes de comenzar este ejercicio, espera hasta que todos los miembros del grupo estén sentados y acomodados. Da una instrucción general para *observar* y permanece *mindful* de las reacciones a lo que está por venir. Luego pídeles a todos que se levanten y se muevan a un asiento en el lado opuesto de la habitación. Pídeles que compartan en términos de *disposición abierta*, así como de resistencia al cambio. Pídeles a los participantes que compartan observaciones

sobre lo que ven y experimentan de manera diferente en sus nuevos asientos.

11. Equilibrar los huevos

Este es un ejercicio aprendido de un psiquiatra chino que visitó mi clínica. Lleva un conjunto de huevos crudos a temperatura ambiente. Limpia un espacio en una mesa (no uses mantel). Dale a cada persona un huevo. Indícale que sostenga el huevo ligeramente con sus dedos apoyando el extremo grande sobre la mesa, y que luego intente equilibrar el huevo de tal manera que cuando retire los dedos, el huevo permanezca parado. Continúa hasta que la mayoría de los participantes consigan equilibrar sus huevos.

Nota para los entrenadores: es importante que practiques este ejercicio antes de tratar de enseñárselo a los participantes. Requiere más concentración y atención de lo que tú crees.

12. Caligrafía

La caligrafía es una forma expresiva y armoniosa de escritura. Si tienes un profesor de caligrafía que pueda ir a un grupo para enseñar una clase (o libros de caligrafía para trabajar), practicar caligrafía puede ser una maravillosa práctica de *mindfulness*, ya que requiere concentrarse con *mindfulness* en el momento. Para trabajar con esto en clase, necesitarás suministros, como papel, lapiceras o pinceles y tinta.

13. Ikebana

Ikebana es una forma disciplinada de realizar arreglos florales japoneses. Al igual que con la caligrafía, hacerlo bien requiere

concentración presente en el momento. Si tienes un profesor de ikebana que pueda ir a un grupo para dar una clase (o libros de ikebana para trabajar), esto es para muchos una práctica de *mindfulness*. También necesitarás unas cuantas flores y hojas o ramas.

14. Convertirte en el conteo

Instruye a los participantes: “Conviértete en el conteo de tu respiración. Conviértete solo en ‘uno’ cuando cuentas 1, conviértete solo en ‘dos’ cuando cuentas 2, y así sucesivamente”.

15. Tai Chi, Qigong, Hatha Yoga, Spiritual Dance

Hay muchas formas de movimiento de *mindfulness*, como las artes marciales, el yoga y la danza. Practicadas con concentración presente en el movimiento del cuerpo, cada una es una forma antigua de práctica de *mindfulness*.

16. Ejercicio de manos (44)

Haz que los miembros del grupo se paren alrededor de una mesa ovalada o rectangular. A cada participante se le indica que coloque su mano izquierda sobre la mesa. Luego, cada uno coloca su mano derecha por debajo de la mano izquierda de la persona a la derecha (la mano derecha queda entre la izquierda de la persona a la derecha y la izquierda de la subsiguiente), de tal modo que queden las manos alternadas de cada uno. Una persona comienza la secuencia levantando la mano derecha de la mesa y volviéndola a bajar rápidamente a donde estaba. La persona a la derecha levanta rápidamente su mano derecha. Los movimientos de las manos continúan alrededor del círculo en secuencia, hasta que alguien golpea dos veces. Este movimiento

invierte la dirección de los movimientos de las manos, y estos continúan en la dirección inversa hasta que alguien vuelve a golpear dos veces. Cualquiera que levante una mano demasiado pronto o demasiado tarde quita esa mano y deja la otra sobre la mesa (si la otra mano estaba haciendo lo que debía hacer). El ejercicio continúa hasta que solo queden un par de manos.

17. Snap, Crunch y Pop (44)

Todos los miembros del grupo tienen instrucciones de decir *"snap"* cuando cruzan el pecho con los brazos izquierdo o derecho y apuntan a la izquierda o derecha inmediatamente; de decir *"crunch"* cuando levantan sus brazos izquierdo o derecho sobre sus cabezas y señalan inmediatamente a la izquierda o derecha; y de decir *"pop"* cuando señalan a alguien alrededor del círculo (quienes no necesitan estar inmediatamente a la izquierda o a la derecha).

Cualquier persona comienza diciendo *"snap"* mientras que señala simultáneamente a la izquierda o derecha inmediatamente. Quien es señalado dice *"crunch"* mientras señala simultáneamente a la izquierda o derecha. Quien es señalado dice *"pop"* mientras señala a cualquiera en el círculo. Esa persona comienza con "*snap"* y comienza la secuencia de nuevo. Cualquier persona que diga mal la palabra o haga mal el gesto, mientras se mantiene un ritmo razonablemente rápido, queda fuera del ejercicio. Estas personas se convierten en "distractores" y se colocan fuera del círculo tratando de distraer a sus compañeros (verbalmente, sin contacto físico). La secuencia *"snap-crunch-pop"* continúa hasta que solo quedan dos personas en el círculo.

18. Última letra, primera letra (44)

Para comenzar este ejercicio, haz que los miembros del grupo se sienten en un círculo. La primera persona comienza diciendo una palabra. Luego, la persona a su derecha debe decir una palabra que comience con la última letra de la palabra que dijo la primera persona. (Secuencia de muestra: “automóvil”, “limón”, “niña”, “amarillo”, etcétera).

Diles a los participantes: “A medida que se continúa alrededor del círculo, deja de lado las distracciones. Observa los juicios que puedas tener con respecto a tu capacidad para pensar una palabra rápidamente”. Luego, discute las observaciones con ellos.

✓ 19. Aceptación por parte de la silla

Recuérdales a los participantes que el objetivo de *participar* es experimentar la unidad entre uno mismo y el universo. Con todos los participantes sentados, pídeles que cierren los ojos y luego te escuchen decir:

> “Enfoca tu atención en tu cuerpo tocando la silla en la que estás sentado... Considera cómo la silla te acepta totalmente, te sostiene, apoya tu espalda y evita que te caigas al suelo… Observa cómo la silla no te empuja, diciéndote que eres demasiado gordo o demasiado delgado o que no estás bien… Fíjate cuánto te acepta la silla… Enfoca tu atención en el piso sosteniendo la silla… Considera la amabilidad del piso que te sostiene, manteniendo tus pies fuera de la tierra, proporcionándote un camino para que puedas llegar a otras cosas… Observa las paredes que te mantienen dentro de una habitación, de modo que las personas que pasan no

escuchen todo lo que dices… Considera la amabilidad de las paredes…. Observa que el techo evita que la lluvia y el invierno, el frío y el calor del sol de verano le golpeen… Ten en cuenta la bondad del techo…. Permítete ser sostenido por la silla, sostenido por el piso y sostenido por las paredes y el techo… Nota la bondad inherente de las cosas".

Es posible que desees leer el siguiente poema de Pat Schneider (51). Resalta la idea de que el amor y la aceptación están a nuestro alrededor. El punto aquí es dejar de lado las ideas rígidas sobre dónde podemos encontrar amor, aceptación, respeto y generosidad.

La paciencia de las cosas ordinarias*

Es una especie de amor, ¿no es así?
Cómo la taza sostiene el té,
Cómo la silla se mantiene robusta y firme,
Cómo recibe el piso las suelas de los zapatos
O dedos de los pies. Cómo las plantas de los pies saben
Dónde se supone que deben estar.
He estado pensando en la paciencia
De las cosas ordinarias, cómo la ropa
Espera respetuosamente en los armarios
Y el jabón se seca tranquilamente en el plato,
Y las toallas beben lo mojado
De la parte de atrás del lavabo.
Y la encantadora repetición de las escaleras.

¿Y qué es más generoso que una ventana?

F. Repaso de los ejercicios prácticos entre sesiones para *participar*

La ficha de *mindfulness* 4c enumera una serie de ideas para practicar participar. Es importante repasar algunas de estas con los participantes.

VII. HABILIDADES *"CÓMO"* DE *MINDFULNESS*: NO JUZGAR (FICHAS DE *MINDFULNESS* 5–5A)

Punto principal: las habilidades *"cómo"* son cómo *observamos, describimos* y *participamos*. Hay tres habilidades *"cómo"*: *no juzgar, haciendo una cosa a la vez* y *siendo efectivo*. El *no juzgar* es dejar de evaluar y juzgar la realidad.

Ficha de *mindfulness* 5: tomar control de tu mente: habilidades *"cómo"*. Las habilidades *"cómo"* se pueden enseñar en una sesión. Primero, brinda una breve descripción general de cada habilidad: *no juzgar, hacienda una cosa a la vez* y *siendo efectivo*. Los puntos clave están en la ficha. Deberás dedicarle más tiempo a *no juzgar* la primera vez que enseñes las habilidades, ya que los conceptos son difíciles de entender para la mayoría de los participantes. También pueden ser difíciles de entender para los entrenadores, así que asegúrate de revisarlos cuidadosamente antes de enseñarlos. *No juzgar* es fundamental para toda la enseñanza de *mindfulness* y, por lo tanto, debe cubrirse hasta que los participantes entiendan cuál es la práctica. Es importante prestar atención a los matices de esta habilidad. Asegúrate de realizar ejercicios prácticos para *no juzgar* antes de pasar a la siguiente habilidad. Tendrás la oportunidad de seguir enseñando estas habilidades durante la revisión de la tarea. Estas habilidades se aprenden mejor a través de la práctica, el *feedback* y el entrenamiento.

Ficha de *mindfulness* 5a: ideas para practicar no juzgar. Las primeras cinco ideas de práctica para *no juzgar* están organizadas en orden de la más fácil a la más difícil. Para las personas que tienen dificultades para reducir los juicios, estos ejercicios prácticos pueden asignarse en orden, un ejercicio por semana.

Hojas de trabajo de *mindfulness* 2, 2a, 2b: práctica de habilidades básicas de *mindfulness*; hoja de trabajo de *mindfulness* 2c: calendario de habilidades básicas de *mindfulness*. Estas hojas de trabajo son las mismas que las que se usan para enseñar las habilidades *"qué"* de *observar, describir* y *participar*. Cada una indica a los participantes que describan su práctica de *mindfulness*. Cuando se usen las hojas de trabajo para esta habilidad, pídeles

que practiquen las habilidades de *observación, descripción* y *participación sin juzgar*.

Hoja de trabajo de *mindfulness* 5: habilidades *"cómo"* de *mindfulness*: no juzgar, una cosa a la vez, siendo efectivo. Esta hoja de trabajo proporciona espacio para registrar solo dos prácticas de una habilidad *"cómo"* por semana.

Hoja de trabajo de *mindfulness* 5a: Lista de verificación de no juzgar, una cosa a la vez, siendo efectivo; hoja de trabajo de *mindfulness* 5b: calendario de no juzgar, una cosa a la vez, siendo efectivo; hoja de trabajo de *mindfulness* 5c: calendario de no juzgar. Las hojas de trabajo 5a y 5b ofrecen diferentes formatos para registrar cómo se practican las habilidades. La hoja de trabajo 5c es una hoja de trabajo avanzada para la habilidad de *no juzgar* únicamente. Es muy útil cuando estás trabajando con alguien el reemplazar los pensamientos, declaraciones, suposiciones y/o expresiones juiciosos por otros libres de juicios. Puede ser muy útil también para los equipos de tratamiento DBT que trabajan con pensamientos y suposiciones juiciosos típicos sobre terapeutas individuales, entrenadores y/o participantes de entrenamiento y/o terapias individuales.

✓ **A. Dos tipos de juicios**

Hay dos tipos de juicios: los que *discriminan* y los que *evalúan*.

✓ ***1. Juicios que discriminan***

"Discriminar" es discernir o analizar si dos cosas son iguales o diferentes, si algo cumple algún tipo de estándar o si algo se ajusta a los hechos.

A algunas personas se les paga para comparar las cosas con los estándares o para predecir las consecuencias, es decir, para juzgar. Los maestros dan calificaciones; los verduleros exponen alimentos "buenos" o descartan los "malos". La palabra "bueno" también se usa para dar retroalimentación a los niños y adultos

sobre su conducta, para que sepan qué hacer y qué dejar de hacer.

✓ *Ejemplo*: un joyero experto discrimina si una piedra que se dice que es un diamante es realmente un diamante o no.

✓ *Ejemplo*: un juez de la Corte Suprema de los EE.UU. discrimina si una acción o ley viola la Constitución.

✓ *Ejemplo*: un juez de un tribunal penal discrimina si una acción es contraria a la ley o no.

✓ *Ejemplo*: los jueces de un concurso de ortografía discriminan si la ortografía de los concursantes es igual o diferente a la del diccionario.

Las discriminaciones son necesarias. Es esencial discriminar entre una piscina con agua y otra sin agua antes de que un nadador se lance en ella. Se le llama una persona con un "buen ojo" a alguien que puede discriminar (por ejemplo, un carnicero que puede seleccionar el trozo de carne que será más tierno cuando se cocina). Discriminar los efectos de una conducta de enojo versus una conciliatoria hacia otras personas es esencial para construir relaciones duraderas.

✓ 2. Juicios que evalúan

"Evaluar" es juzgar a alguien o algo como valioso o no, como bueno o malo, como que vale la pena o no.

Las evaluaciones son algo que le agregamos a los hechos. Se basan en opiniones, valores personales e ideas en nuestra mente. No forman parte de la realidad fáctica.

✓3. Dejar ir las evaluaciones, mantener las discriminaciones

Nuestro objetivo en *sin juzgar* es dejar de lado los juicios que evalúan —como “bueno” y “malo”— y mantener los juicios que discriminan y analizan las consecuencias.
“Bueno” y “malo”, sin embargo, a veces se utilizan como abreviaturas para describir las consecuencias.

✓ *Ejemplo:* cuando el pescado es viscoso y viejo, y no tiene buen sabor, decimos que es “malo”. Si está en descomposición y nos enferma, estamos juzgando cuando decimos que es “malo”. Si está fresco y no contaminado, decimos que es “bueno”.

Ejemplo: cuando las personas lastiman a otros o son destructivas, las llamamos “malas”. Cuando ayudan a otras, las llamamos “buenas”.

Ejemplo: si llueve en un día de desfile en la calle y la gente está molesta, lo llamamos “malo”. Si hay sol y la gente está feliz, lo llamamos “bueno”.

Ejemplo: decimos que las personas tienen un “buen juicio” cuando están capacitadas para ver las consecuencias de sus propias conductas o decisiones.

Pero es fácil dejar de lado las consecuencias y simplemente llamar a otras personas o eventos “buenos” y “malos”. Cuando lo hacemos, olvidamos que estamos agregando algo a la realidad: estamos prediciendo consecuencias. Tratamos nuestros juicios como hechos. La gente también trata sus juicios sobre nosotros como hechos.

✓

Las discriminaciones también pueden convertirse fácilmente en juicios cuando exageramos las diferencias entre dos cosas. Es decir, describimos lo que creemos que es un hecho en lugar de lo que observamos como un hecho. La discriminación contra varias personas o ideas se basa en juzgar ciertas características de las personas o ciertas ideas como “buenas” o “malas”. Cuando nos sentimos amenazados por las diferencias, es más fácil formar juicios.

Ejemplo: los negros son inferiores a los blancos.

Ejemplo: las mujeres valen menos que los hombres.

Ejemplo: los homosexuales son personas perversas.

✓ ***4. La naturaleza de las evaluaciones***

Los juicios que evalúan como bueno o malo están en la mente del observador. No son cualidades de lo que juzga el observador.

Somos juzgadores cuando agregamos una evaluación de valor o valor a lo que hemos observado. “Bueno” y “malo” nunca se observan. Son cualidades puestas en las cosas por la persona que observa. Si algo puede valer la pena, ser valioso o bueno a los ojos de una persona o grupo, siempre puede ser visto por otra como sin importancia, sin valor o malo. Una habilidad importante de *mindfulness* es *no juzgar* las cosas de esta forma.

Ejemplo: diferentes culturas ven diferentes cosas como buenas y malas. Diferentes familias tienen diferentes valores. Diferentes escuelas tienen diferentes reglas para lo que consideran buena y mala conducta. Lo mismo ocurre en diferentes empresas.

⌘ **Punto de historia:** imagina que un tigre persigue a un hombre para comérselo. ¿Qué piensa el hombre? “¡No, no! ¡Esto es malo!”. Si el tigre atrapa al hombre y se lo come, los miembros de su familia podrían decir: “¡Esto es terrible! ¡¡Esto es malo!!”. O podrían decir: “No debería haber estado allí solo”. Ellos [los guías del safari] deberían haberlo protegido y no dejarlo salir solo”, o algo parecido. ¿Qué dice el tigre, sin embargo? El tigre dice: “Yum, yum”.

✓ ***5. La naturaleza de no juzgar***

No juzgar es describir la realidad como “lo que es”, sin agregar evaluaciones de “bueno” y “malo” o similares.

Punto de discusión: discute la diferencia entre discriminar y juzgar. Obtén ejemplos de cuando las personas han sido juzgadas como buenas o malas y cuando algo que han hecho ha sido juzgado como algo que cumple con un estándar o no. Por ejemplo, una persona puede obtener una B en un examen de matemáticas, pero puede que no sienta que el maestro la está juzgando como “mala”.

Punto de discusión: discute cuándo la discriminación entre las características de las personas conduce a conductas injustas, por ejemplo la discriminación basada en la raza, el género, la orientación sexual, la edad o la discapacidad. Saber que dos cosas son diferentes puede ser una discriminación importante, pero puede ser mucho más sustancial juzgar precisamente si la diferencia observada hace una diferencia. Negarse a contratar a un hombre sin manos como pianista no significa que no pueda ser contratado como bailarín de zapateo americano, por ejemplo.

B. ¿Por qué no juzgar?

1. Los juicios pueden tener efectos perjudiciales en las relaciones

El juicio negativo crea conflicto y puede dañar las relaciones con las personas que nos importan. A muy pocos nos gustan las personas que nos juzgan. Juzgar a otros puede hacer que las

personas cambien temporalmente, pero con mayor frecuencia las lleva a evitar o tomar represalias contra quienes las juzgan mal.

2. Los juicios pueden tener efectos negativos en las emociones

Agregar juicios puede tener un gran impacto en nuestras emociones. Cuando agregamos evaluaciones de “bueno” y “malo” a las personas o cosas que nos rodean, eso puede tener un fuerte efecto en nuestras respuestas emocionales a las personas o cosas que estamos juzgando. Entonces, suele ser difícil reconocer que hemos creado los juicios, y por lo tanto hemos creado los mismos eventos que pueden desregular nuestras emociones.

Punto de discusión: obtén de los participantes si tienen más dificultad para juzgarse a sí mismos o para juzgar a los demás. ¿Se sienten con frecuencia juzgados por los demás? ¿Qué pasa con los juicios que escuchan a su alrededor, o en la radio, la televisión o Internet? (nota si están juzgando a los que juzgan).

✓***3. Cambiar las causas de las cosas funciona mejor que juzgar***

Todo lo que ha sucedido en el universo ha sido causado. Cambiar las causas de las cosas funciona mejor que juzgar cosas que no nos gustan.

En otras palabras, decir que las cosas no “deberían” haber sucedido, o decir que son “malas” y que “deberían” ser diferentes, es ineficaz y no cambia las cosas. Si queremos que los conductores ebrios salgan de la carretera, necesitamos desarrollar circunstancias, contingencias, que hagan que dejen de beber y conducir. Es posible que necesitemos leyes más estrictas contra la conducción en estado de ebriedad o más patrullas policiales para hacer cumplir la ley. También es posible que

tengamos que proporcionar un tratamiento efectivo para las personas con problemas de alcohol y persuadir a otras para no subir al auto con alguien que ha bebido.
De manera similar, si queremos que las personas voten por algo en lo que creemos, tenemos que darles una causa. Tendremos que proporcionar argumentos persuasivos en los que creerán o argumentos en contra de votar lo opuesto a nuestra posición. O si queremos que un nuevo perro en la casa aprenda a orinar en el jardín, en lugar de sobre nuestras alfombras, tendremos que generar una nueva conducta al entrenar al perro.

✓ *Ejemplo:* de pie frente a una mesa, pídeles a los participantes que se imaginen que sobre la mesa hay una reliquia familiar invaluable, es un mantel de encaje blanco que tiene 300 años y ha estado en sus familias todo ese tiempo. Luego, sosteniendo un objeto pequeño en la mano, pídeles que imaginen que lo que estás sosteniendo es un vaso de un buen vino tinto. Mientras dejas caer el objeto sobre la mesa, una y otra vez, levantándolo y volviéndolo a soltar, sigue preguntando: “¿Debería derramarse este vaso de vino sobre la mesa?”. Si ellos o tú dicen que sí, entonces extiende tu otra mano y atrapa el objeto antes de que golpee la mesa. Comenta que, si no quieres que el vaso de vino se derrame sobre la mesa, debes hacer algo para evitarlo. Si tú o ellos comentan que el vaso no caería sobre la mesa si no abrieras las manos, diles que tendrías que cambiar la activación neuronal de tu cerebro para que eso no suceda.

🗨 **Punto de discusión:** si hacer demandas no cambia la realidad, ¿por qué seguimos haciéndolas? La respuesta: a veces expresar nuestras demandas realmente cambia la realidad. Enojarse, hacer pucheros o berrinches o gritar por la injusticia de lo que alguien ha hecho, a veces hace que la gente cambie, solo para que dejemos de actuar tan enojados, dejemos de hacer pucheros o dejemos de llorar. Obtén de los participantes ejemplos de situaciones en las que esto les ha pasado. ¿Cuáles son las consecuencias positivas? ¿Cuáles son las consecuencias negativas? Discute.

4. No juzgar es fundamental en mindfulness

No juzgar se enfatiza en todos los tratamientos basados en *mindfulness* (incluida la terapia cognitiva basada en *mindfulness*, la reducción del estrés basada en *mindfulness* y la prevención de recaídas basada en *mindfulness*), así como en todos los tratamientos que hacen hincapié en la aceptación de los demás, de uno mismo y de nuestra propia conducta. Es central para todas las tradiciones espirituales de *mindfulness*.

✓ **C. *Sin juzgar*: cómo hacerlo**

Deja ir lo bueno y lo malo

Mira y describe la realidad como “lo que es”. Deja de evaluar a las personas, su conducta y los eventos como buenos o malos.

Ejemplo: deja de decir que una persona o la conducta de una persona es “mala” o “buena”.

Ejemplo: deja de decir que una persona o característica “no tiene valor” o “vale la pena”.

Ejemplo: deja de llamarte “mala persona” o “buena persona”.

El objetivo es tomar una postura imparcial al *observar, describir* y *participar*. Juzgar es etiquetar o evaluar algo como bueno o malo, como valioso o no, como que vale la pena o no tiene valor. Dejar de lado ese etiquetado es *no juzgar*.

✓ ***2. Reemplaza las evaluaciones con declaraciones simples de "esto es" o con descripciones de lo que es***

El objetivo no es reemplazar "malo" por "bueno", cambiar "sin valor" por "valioso" o hacer otros reemplazos similares. Si eres bueno, siempre puedes ser malo; si vales la pena, siempre puedes no valer la pena.

Además, cambiar un juicio negativo por uno positivo puede ocultar las consecuencias negativas de un evento. Por ejemplo, decir que un pedazo de carne podrida es bueno en lugar de malo puede hacer que alguien lo coma y luego se enferme. La idea es eliminar las evaluaciones por completo.

> *Ejemplo*: al comprar una casa nueva, en lugar de preguntar: "¿Es una buena casa?", podríamos preguntar: "¿Es una casa que me gustaría? ¿Es una casa que no necesitará muchos arreglos? ¿Podré venderla por más de lo que la compré?".
>
> *Ejemplo*: si llamamos a una almohada una "buena almohada", estamos utilizando un lenguaje juicioso en lugar de decir "me gusta esta almohada".

¿Pero esto significa que no podemos decir "buen trabajo" a alguien o usar palabras positivas para elogiar a otros? ¡No! Los juicios positivos tienen muchas menos consecuencias negativas que los juicios negativos. En general, una vez que reduzcamos nuestro criterio interno, podremos volver a usar la frase "buen

trabajo” y otras similares para decir cosas específicas. Por ejemplo, si le digo “¡Buen trabajo!” a una de mis alumnas después de escucharla presentar su manejo de un problema muy difícil en la terapia, generalmente me referiría a “has respondido a esa situación de una forma muy hábil”. Decir: “¡Buen trabajo!” a un niño de tres años que ha dominado una nueva tarea puede significar “Estoy orgulloso de ti”.

✓ ***3. Dejar ir los “debería”***

No juzgar es dejar ir la palabra “debería”. Es decir, significa dejar de ser personas que definen cómo debería ser el mundo y dejar de lado las demandas para que la realidad sea lo que queremos que sea. Cuando no juzgamos, dejamos de decir y pensar que las cosas deberían ser diferentes de lo que son. También dejamos de decir que nosotros mismos deberíamos ser diferentes de lo que somos.

✓ ***4. Reemplaza los “debería” con descripciones de sentimientos o deseos***

No juzgar implica reemplazar los “debería” con describir cómo nos sentimos o lo que deseamos: “quiero que las cosas sean diferentes”, “quiero ser diferente de como soy” o “espero que hagas esto por mí”. Una alternativa es reemplazar “debería” por “esto es causado”: “todo es como debe ser, dadas las causas del universo”.

✓ **D. Hacer comprender el concepto de no juzgar**

✓ ***1. No juzgar no significa aprobar***

No juzgar significa que todo es lo que *es* y que todo es *causado*. En lugar de juzgar algo como bueno o malo, es más útil describir los hechos y luego tratar de entender las causas. Cuando suceden cosas que son destructivas, que no nos gustan o que no se ajustan a nuestros valores, tenemos más posibilidades de detenerlas o cambiarlas si intentamos comprender y luego cambiar las causas. Gritar "¡Malo!" no detiene muchas cosas. Incluso si creemos que existe una "fuerza maligna" o un "demonio" en el mundo, entender cómo funciona y por qué hace lo que hace cuando actúa es una estrategia más efectiva para lograr el cambio.

Punto de discusión: los participantes pueden creer que al decir que algo no es "malo", entonces deben estar diciendo que es "bueno" y viceversa. Esto es cierto solo si las personas tienen la dicotomía "bueno–malo" en sus mentes en primer lugar y la usan para describir las cosas. Obtén de los participantes todas las veces que otros les han aplicado juicios cuando ellos creían que lo que hacían, pensaban o sentían no era ni bueno ni malo.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que otros los llamaron "malos" y esperaron un cambio inmediato, en comparación con los momentos en que otros trataron de ayudarlos a comprender las causas de sus conductas y ayudaron a cambiarlas. ¿Cuáles son las diferencias?

✓ ***2. No juzgar no significa negar las consecuencias***

Una persona que deja de juzgar todavía puede observar o predecir consecuencias. Es muy importante *observar* y recordar las consecuencias de las conductas y los eventos, especialmente cuando son destructivas para aquello que valoramos o muy gratificantes para nosotros. Y puede ser sustancial comunicar estas consecuencias a otras personas. Decir: "este pedazo de carne es malo" es una forma abreviada de decir: "está lleno de

bacterias y puede hacer que te enfermes si lo comes". Decir: "esta pintura se verá muy bien en mi casa" significa: "realmente me gustará este color si lo usamos en mi casa". La conducta que es destructiva para los demás o para nosotros mismos todavía puede ser etiquetada como "mala". La conducta que es constructiva o útil para otros o para nosotros mismos todavía puede ser calificada como "buena".

Los juicios son más fáciles que describir las consecuencias de las cosas. Las personas usan los juicios como una abreviatura de consecuencias y, finalmente, olvidan a qué consecuencias se refieren. Cuando la conducta tiene muchas consecuencias negativas, puede ser más fácil usar "bueno" y "malo" como una abreviatura.

✓ *Ejemplo:* decir que una persona tiene "buen juicio" significa que cuando toma decisiones, los resultados generalmente son beneficiosos para ella y/o para los demás.

✓ *Ejemplo:* todas las sociedades juzgan el asesinato como "malo", porque las consecuencias de permitir que las personas maten a otras cuando quieren daña a la comunidad en general.

Ejemplo. En política, un lado dice: "esto es bueno, bueno, bueno", mientras que el otro lado dice: "esto es malo, malo, malo". Sin embargo, estas son solo evaluaciones personales.

Es fácil simplificar eventos o conductas "buenas" y "malas" a personas "buenas" y "malas".

Punto de discusión: discute la diferencia entre describir y juzgar. Juzgar es etiquetar algo de manera evaluativa como "bueno" o "malo". La descripción

es “solo los hechos”. Los hechos pueden ser que algo es destructivo o dañino, constructivo o útil.

Punto de discusión: obtén ejemplos de la diferencia entre juzgar y notar las consecuencias: “Tu conducta es terrible”, en lugar de “Tu conducta me está haciendo daño” o “Lo que estás haciendo va a resultar en que me lastime”; “Soy estúpido y malo”, en comparación con: “Falté a mi cita por tercera vez y esto me va a meter en problemas con mis amigos si no cambio”.

3. No juzgar no significa mantenerse callado sobre las preferencias o los deseos

Pedir cambios no es de alguien crítico.

✓ Pero las preferencias y los deseos muchas veces se convierten en juicios sobre la realidad tal como es.

- Decir que las cosas “deberían” cambiar (simplemente en nuestra opinión) es estar juzgando.
- Decir que las cosas “deberían” ser diferentes es hacerle una demanda a la realidad.
- Decir que las cosas “deberían” ser diferentes implica que hay algo erróneo o malo en la realidad tal como es.
- Decir que las cosas “deberían” ser diferentes implica que la consecuencia de una causa no debería ocurrir de cierta forma. Esto, por supuesto, requeriría cambiar las reglas del universo.

✓ El punto importante es este: ¿quién lo dice? Si cada persona determina qué “debería” ser en un momento dado, podríamos decir que cada persona tiene el poder de ser Dios del universo. Esto, por supuesto, sería una gran responsabilidad, ya que cambiar una cosa para que se ajuste a nuestras preferencias en

un día en particular podría tener consecuencias no deseadas para todo el universo.

Ejercicio práctico: el siguiente ejercicio es una buena manera de señalar que los “debería” se basan en las preferencias. Pídele a un participante que te diga algo que piense que “debería” ser diferente de lo que es. Luego pregunta: “¿Por qué?”. Una vez que responda, pregunta por qué debería ser así. Por ejemplo, si dice: “La gente debería amar más a los demás”, tú pregunta: “¿Por qué debería la gente amar más a los demás?”. Luego, cuando responda, pregunta nuevamente: “¿Por qué?”. Por ejemplo, si responde: “Porque cuando las personas son más amorosas, hay menos guerras”, tú pregunta: “¿Y por qué debería haber menos guerras?”. Por cada respuesta que dé, continúa preguntando: “¿Y por qué eso debería ser así?”. Haz esto incluso si dice: “Porque es la voluntad de Dios”. En ese caso, pregunta: “¿Y por qué debería llevarse a cabo la voluntad de Dios?”. En última instancia, obtendrás una respuesta final: “Porque yo quiero que así sea”. En ese punto, puedes señalar que la persona está convirtiendo sus propios deseos en una demanda sobre la realidad. Incluso si ese deseo es compartido y valorado por la mayoría de las personas en la tierra, incluso si es loable y maravilloso, todavía es una preferencia convertida en un mandato. Por desgracia, la realidad en su conjunto no funciona en base a nuestros mandatos. Cambiar la realidad requiere cambiar las causas.

✓ Alguien que dice que una cosa *tiene que* (o *debe*) ocurrir para que ocurra una segunda cosa no necesariamente se encuentra juzgando.

✓ *Ejemplo.* Decir: “Debería girar la llave del auto si quiero que arranque”, “Debería estudiar si quiero obtener buenas calificaciones” o “Debería buscar un trabajo si quiero trabajar” no es juzgar. El truco es evitar la implicación de que “para ser una buena persona, debo girar la llave del automóvil, estudiar o buscar un trabajo”. También es importante evitar implicar que “para ser

una buena persona, debería querer arrancar el auto, obtener buenas calificaciones o encontrar un trabajo”.

✓ 4. Los valores y las respuestas emocionales a los eventos no son un juicio por sí mismos

A una persona le puede gustar algo sin decir que es bueno o malo. Por ejemplo, pueden disgustarle ciertos alimentos sin juzgarlos como malos. Los valores son principios, estándares o cualidades que se consideran deseables y admirables. Las cosas que valoramos son cosas que creemos que son importantes para nuestro bienestar o el de la sociedad en general. En general, tenemos un apego a nuestros valores (es decir, sentimientos emocionales positivos sobre nuestros valores). Por eso, cuando alguien no está de acuerdo con nuestros valores, nos sentimos amenazados. Es fácil ver a esas personas como “malas”. Sin embargo, querer, desear o admirar algo no es juzgar por sí mismo. Odiar o sentirse disgustado por algo no es necesariamente estar juzgando.

Los juicios, frecuentemente, son abreviaciones para describir preferencias.

> *Ejemplo.* Decir que una habitación se ve “mal” o que un libro es “terrible” se basa en una preferencia personal en la decoración o en el material de lectura (o, a veces, en un estándar personal o comunitario sobre cómo deben verse las habitaciones o cómo deben escribirse los libros).
>
> *Ejemplo.* Decir: “Debería obtener el trabajo porque tengo más experiencia”, es realmente solo mi preferencia a que me den el trabajo o mi valor de que las personas con más experiencia

deberían obtener empleos sobre quienes tienen menos experiencia.

Es común que olvidemos que tales juicios son abreviaturas y los tomemos como declaraciones factuales. Cuando los valores y las preferencias son muy importantes, nos sentimos amenazados por aquellos que no están de acuerdo con nosotros. Ser amenazados puede llevar fácilmente a que los llamemos “malos”.

Punto de discusión: juzgar suele ser una forma de evitar responsabilidades. Explícales: “Si no me gusta lo que otras personas están haciendo y quiero que paren, puedo decir: ‘Eso es malo’ y no tengo que reconocer el hecho de que la verdadera razón por la que deberían detenerse es que a mí (y tal vez a otros) no me gusta, no creo en eso o no quiero lidiar con las consecuencias”. Obtén de los participantes los momentos en que otros han tratado de controlar su conducta al expresar los juicios como hechos. Obtén ejemplos de cuando ellos lo han intentado con otra persona. Da tus propios ejemplos.

5. Las declaraciones factuales (los comentarios sobre los hechos) no son un juicio, pero los juicios en general van de la mano de las declaraciones factuales

Una declaración factual, o comentario sobre un hecho, puede ser un juicio porque el hecho se juzga simultáneamente. Por ejemplo, “Estoy gordo” puede ser simplemente una declaración de este tipo. Pero si uno agrega (en pensamientos, implicaciones o tono de voz) que ser gordo es malo o poco atractivo, entonces se suma un juicio. Una de las palabras favoritas de los participantes con los que trabajo es “estúpido”, como en: “Hice una estupidez”, “Soy estúpido” o “Qué estupidez dije”. Los juicios se enmascaran como descripciones de los hechos, por lo que pueden ser difíciles de detectar. Muchas veces son los profesionales de la salud mental

los que lo hacen. Una vez tuve un terapeuta que intentó convencerme de que calificar a un consultante como “narcisista” no era una declaración juiciosa.

Punto de discusión: : discute la diferencia entre un juicio y una declaración factual. Obtén ejemplos de declaraciones juiciosas enmascaradas como descripciones de hechos.

Nota para los entrenadores: algunos participantes creerán que realmente hay un “bien” absoluto y un “mal” absoluto. En estos casos debes ser dialéctico y buscar una síntesis de diferentes puntos de vista. ¡No esperes que los participantes se deshagan de los juicios sin pelear! Espera que mencionen a Hitler (o, más raramente, el abuso sexual) como un ejemplo de “Malo” con M mayúscula. Por lo tanto, el siguiente punto de enseñanza es importante: los juicios tienen su lugar. *Dejar de juzgar* es una idea que crecerá con el tiempo. No lo fuerces al principio. Por lo general, puedes obtener más kilometraje si te enfocas primero en reducir los juicios personales.

✓***6. No juzgues el juzgar***

Enfatízales a los participantes: “Es importante recordar que el juicio no cambia, si lo que termino haciendo es juzgarlo”.

E. Ejercicios prácticos de no juzgar

Del mismo modo que con las habilidades *“qué”* (*observar, describir, participar*), la práctica es importante para desarrollar las habilidades *“cómo”*. Puedes hacer un ejercicio y luego pedirles a los participantes que compartan sus experiencias al respecto, o puedes hacer varios de los siguientes en forma secuencial y luego pedirles que compartan sus experiencias.

1. Cualquier ejercicio de participar

Cuando se les pide que participen en una tarea como las que se describen para *participar* (consulta la sección VI, E), la mayoría de las personas tienen pensamientos juiciosos sobre sí mismos o sobre otros. Usar ejercicios participativos para practicar *no juzgar* funciona mejor si primero comienzas el ejercicio y luego, después de unos minutos, lo detienes y preguntas a las personas si se están juzgando a sí mismas. Por ejemplo, ¿están pensando “me veo tonto” o “soy realmente estúpido, no puedo hacer esto”? Casi siempre, cuando el ejercicio se reinicia, les resulta más fácil dejar de lado los juicios.

2. Caminar lentamente en una línea

Pídeles a los participantes que caminen lentamente en una línea, ya sea alrededor de un círculo si están en interiores o en una sola fila si están afuera. Lo que casi siempre sucede en este ejercicio es que las personas comienzan a juzgar a la persona que está delante o detrás de ella, o juzgan a la persona que da las instrucciones. Del mismo modo que antes, es útil detenerse en medio del ejercicio y revisar quién ya está juzgando. Luego comienza de nuevo.

3. Describir algo que no gusta

Pídele a cada persona que describa una interacción desagradable con alguien o una característica que no le gusta de otra persona o de sí misma. Haz que los participantes practiquen *describir* estas cosas sin usar palabras o tono de voz que contenga un juicio.

4. Volver a empezar sin juzgar

Durante la sesión, frena a cualquiera que use un tono de voz crítico o palabras críticas. Pídele a la persona que comience de

nuevo la oración y que omita las palabras y el tono de voz críticos. Haz esto en cada sesión, incluso cuando se enseñan otras habilidades, y finalmente se acostumbrarán a *no juzgar*.

F. Ejercicios prácticos entre sesiones para no juzgar

Las siguientes son ideas de práctica individual para los participantes que tienen muchos problemas con los pensamientos juiciosos. Los ejercicios se enumeran en orden del más fácil al más difícil. Revisa cada tarea cada semana y asigna la siguiente tarea una vez que se domine el ejercicio actual. Cada sugerencia es una práctica diaria que comienza de nuevo al día siguiente. Estos ejercicios también se incluyen en la ficha de *mindfulness* 5a, junto con otras formas de practicar el *no juzgar.* Es importante repasar esta ficha con los participantes.

Pídeles que hagan lo siguiente:

- “Practica *obse*rvar los pensamientos que son juicios que pasan por la mente. Recuerda, no juzgues el juzgar”.
- “Cuenta estos pensamientos cada día. Hay varias maneras. Puedes romper pedazos de papel, ponerlos en un bolsillo de un lado y moverlos a un bolsillo del otro lado cada vez que notes un juicio. O compra un contador deportivo y cada vez que aparezca un juicio, presiona el contador. O graba los juicios en un teléfono celular cada vez que se presente uno. Al final de cada día, escribe el recuento y comienza de nuevo al día siguiente. Recuerda que *observar* y registrar la conducta puede ser una forma efectiva de cambiarla”.

- “Reemplaza los pensamientos, afirmaciones o suposiciones que sean juicios por otros que no lo sean”. (Consulta a continuación los consejos sobre cómo hacerlo).
- “Observa tus expresiones faciales críticas, la postura y los tonos de voz (tanto internos como externos). A veces puede ser útil pedirles a otras personas cercanas que te los remarquen”.
- “Cambia los tonos de voz y expresiones que implican juicios por tonos y expresiones que no lo hagan (y, si es necesario, discúlpate y haz reparaciones)”.

G. Consejos para reemplazar pensamientos juiciosos

Consulta también la lista en la ficha de *mindfulness* 5a.

- “Describe los hechos del evento o situación. Únicamente lo que se observa a través de tus sentidos”. (Por ejemplo, “El pescado blanco no es fresco y tiene mucho olor a pescado”).
- “Describe las consecuencias; limítate a los hechos”. (Por ejemplo, “Este pescado puede tener un sabor rancio cuando se cocine”).
- “Describe tus propios sentimientos en respuesta a los hechos. Las emociones no son juicios”. (Por ejemplo, “No quiero cocinar este pescado para cenar”).

VIII. HABILIDADES *"CÓMO"* DE *MINDFULNESS*: UNA COSA A LA VEZ (FICHAS DE *MINDFULNESS* 5–5B)

Punto principal: hacer *una cosa a la vez*, la segunda de las tres habilidades *"cómo"* de *mindfulness*, consiste en centrar la atención en el momento presente y hacer que cada aspecto de la persona se ocupe en una sola tarea o actividad.

Ficha de *mindfulness* 5: tomar control de tu mente: habilidades *"cómo"*. Esta es la misma ficha que se usa para enseñar la habilidad de *no juzgar*. Revisa la sección *"una cosa a la vez"* de la ficha con los participantes. Es importante tener en cuenta que esta habilidad abarca dos ideas: estar completamente presente en el momento y hacer *una cosa a la vez*. Ambas tienen que ver con enfocar la mente.

Ficha de *mindfulness* 5b: ideas para practicar una cosa a la vez *(opcional).* Es útil tener esta ficha disponible, ya que proporciona una serie de ejercicios prácticos para *una cosa a la vez*.

Hojas de trabajo de *mindfulness* 2, 2a, 2b: práctica de habilidades básicas de *mindfulness*; hoja de trabajo de *mindfulness* 2c: calendario de habilidades básicas de *mindfulness*; hoja de trabajo de *mindfulness* 5: habilidades "cómo" de *mindfulness*: no juzgar, una cosa a la vez, siendo efectivo; hoja de trabajo de *mindfulness* 5a: lista de verificación de no juzgar, una cosa a la vez, siendo efectivo *a*; hoja de trabajo de *mindfulness* 5b: calendario para no juzgar, una cosa a la vez, siendo efectivo. Estas hojas de trabajo son las mismas que las que se utilizan para enseñar las habilidades de *observar, describir* y *participar*, así como *no juzgar*. Cada una les pide a los participantes que describan su práctica de *mindfulness*. Para esta habilidad, pídeles que practiquen *una cosa a la vez* y luego anoten su experiencia.

✓ **A. *Una cosa a la vez*: ¿qué es?**

✓ ***1. Una cosa a la vez significa estar completamente presente en este momento en el ahora***

Una cosa a la vez significa “en este momento únicamente”, estar presente en nuestras vidas y en lo que estamos haciendo. Al igual que el *no juzgar*, vivir haciendo *una cosa a la vez* es fundamental para todas las enseñanzas de *mindfulness* y las prácticas contemplativas. Es fundamental para las tradiciones psicológicas y espirituales de *mindfulness*.

a. El pasado ya pasó

El pasado ha terminado; no existe en el presente. Podemos tener pensamientos e imágenes del pasado. Las emociones intensas pueden surgir dentro nuestro cuando pensamos en el pasado, o cuando las imágenes del pasado nos vienen a la mente. Es posible que nos preocupemos por las cosas que hicimos en el pasado o por otras personas. Es posible que deseemos que nuestros pasados sean diferentes, o que estemos en el pasado. Pero es crucial reconocer que estos pensamientos, imágenes, sentimientos y deseos están ocurriendo en el presente.

Los problemas comienzan cuando, en lugar de ser conscientes de que estamos pensando en el pasado, nos perdemos en el pasado o en pensamientos e imágenes del pasado. Dejamos de prestar atención a lo que está sucediendo aquí y ahora, y en su lugar enfocamos nuestra mente inadvertidamente en pensamientos e imágenes sobre el pasado. Nuestras emociones ahora pueden ser idénticas a las emociones que

sentimos en el pasado, haciéndonos pensar que realmente lo estamos viviendo o que está viviendo en nosotros.

b. El futuro aún no existe

Los mismos puntos se pueden hacer con respecto al futuro. No existe. Podemos tener muchos pensamientos y planes para el futuro. Pueden surgir dentro nuestro emociones intensas cuando pensamos en lo que vendrá. Nos puede preocupar mucho. De hecho, podemos pasar varias horas y noches interminables preocupándonos. Pero, al igual que con las preocupaciones sobre el pasado, es muy importante recordar que nuestras preocupaciones sobre el futuro están ocurriendo en el presente. Así como podemos perdernos en nuestros pensamientos e imágenes del pasado, podemos perdernos en el rumiar sobre el futuro.

Vivir en el presente puede incluir la planificación para el futuro. Simplemente significa que cuando planificamos, planificamos con conciencia de que lo estamos haciendo (es decir, planeamos como una actividad del momento presente).

✓ ***2. Una cosa a la vez significa hacer una cosa a la vez con conciencia plena***

Una cosa a la vez significa hacer una cosa a la vez con conciencia plena. Es centrar la atención en una sola actividad o cosa a la vez, lo que hace que la persona se ocupe por completo de esa cosa o actividad.

Tema de investigación: esta noción es muy similar a una terapia efectiva para personas que están preocupadas crónicamente desarrollada por Thomas Borkovec (52). La esencia de la terapia es “preocúpate cuando te estés

preocupando". Se trata de reservar 30 minutos cada día para preocuparse. Explica: "Vas al mismo lugar todos los días e intentas pasar todo el tiempo preocupándote. Durante el resto del día, elimina las preocupaciones de tu mente, recordándote a ti mismo que atenderás esa preocupación en particular durante tu tiempo de preocupación. Hay una técnica similar para combatir el insomnio: anotar todas las cosas que debes recordar para el día siguiente antes de irte a dormir, para que no tengas que despertarte para pensar en ellas".

B. *Una cosa a la vez*: ¿por qué hacerlo?

✓ ***1. El dolor del momento presente es dolor suficiente para cualquiera***

Agregarle a un momento presente doloroso todo el dolor del pasado y todo el dolor del futuro es demasiado. Es demasiado sufrimiento.

Tema de investigación: una de las razones por las que *mindfulness* es un tratamiento efectivo para el dolor físico es que nos mantiene en el presente. Reflexionando sobre el sufrimiento en el pasado y temiendo el sufrimiento en el futuro, aumenta el dolor en el presente. El camino hacia disminuir el dolor es dejar de lado el dolor pasado y futuro, y sufrir solo el dolor del momento presente.

✓ ***2. Hacer muchas cosas a la vez es ineficiente***

Ahora hay bastante investigación sobre lo que en inglés denominan "*multitasking*" (realizar más de una tarea a la vez). Contrariamente a lo que la mayoría de la gente cree, tratar de hacer malabarismos con dos cosas a la vez no ahorra tiempo. De hecho, reduce la capacidad de hacer las cosas rápidamente (53–59).

3. La vida, las relaciones y la belleza te pasan de largo

Cuando la vida se vive sin *mindfulness* del presente, el presente pasa volando. No experimentamos muchas de las cosas que nos importan. No olemos las rosas.

C. *Una cosa a la vez*: cómo se hace

✓***1. Está presente en tus propias experiencias***

Estar presente en nuestras propias experiencias es lo contrario de evitarlas o tratar de suprimirlas. Nos permite ser conscientes de nuestras experiencias: nuestros sentimientos, sensaciones, pensamientos, movimientos y acciones.

2. Ánclate en el ahora

El siguiente paso es concentrarse activamente y estar conscientes de lo que estamos experimentando ahora, lo que está sucediendo ahora y lo que estamos haciendo ahora. Esto implica dejar ir los pensamientos tanto del pasado como del futuro. Pasamos gran parte de nuestro tiempo viviendo en el pasado (que ha terminado), viviendo en el futuro (que todavía no está aquí) o respondiendo a nuestros conceptos e ideas de lo que es la realidad en lugar de lo que realmente es. Por lo tanto, el objetivo principal de *mindfulness* es mantener la conciencia del momento en que nos encontramos.

✓ *Ejemplo*: “Estás en una reunión, muy aburrido. En lugar de sentarte y pensar en todas las cosas que preferirías estar haciendo, dedícate a escuchar. Concéntrate en el presente. Esto puede evitar que seas miserable”.

Ejemplo: “Cuando estés manejando, maneja. Cuando estés caminando, camina. Cuando estés comiendo, come”.

✓***3. Haz solo una cosa a la vez***

Hacer una sola cosa a la vez es lo opuesto a cómo les gusta operar a las personas generalmente. La mayoría de nosotros pensamos que, si hacemos varias cosas a la vez, lograremos más; esto no es verdad. El truco es tener nuestras mentes completamente enfocadas en lo que estamos haciendo en este momento. Esto aplica a las actividades mentales y físicas.

✓ *Ejemplo:* "Tienes cinco platos para lavar, pero solo puedes lavar uno a la vez".

Sin embargo, esto no significa que no podamos cambiar de una cosa a otra y viceversa. Centrarse en una cosa en el momento no significa que no podamos realizar tareas complejas que requieran muchas actividades secuenciales. Pero sí significa que, hagamos lo que hagamos, debemos atenderlo completamente. Así, la esencia de la idea es actuar con atención indivisa. Los opuestos son la ausencia de *mindfulness* (es decir, las conductas automáticas sin conciencia) y la conducta distraída (es decir, hacer una cosa mientras se piensa o se atiende a otra).

Punto de discusión: discute un ejemplo de hacer dos cosas a la vez, como sentarse en entrenamiento y pensar en el pasado o preocuparse por el futuro. Explícales a los participantes: "Una perspectiva de *mindfulness* sugeriría que, si piensas en el pasado, debes dedicarle toda tu atención. Si vas a preocuparte por el futuro, dedícale toda tu atención. Si vas a asistir a clase, dedica toda tu atención a eso". Haz que los participantes den otros ejemplos (como mirar televisión o leer mientras cenan).

D. Ejercicios prácticos para *una cosa a la vez*

La ficha de *mindfulness* 5b enumera una serie de ideas para practicar *una cosa a la vez*. Es importante repasar algunas de estas con los participantes.

IX. HABILIDADES “CÓMO” DE *MINDFULNESS: SIENDO EFECTIVO* (FICHAS DE *MINDFULNESS* 5–5C)

Punto principal: actuar *siendo efectivo,* la tercera de las tres habilidades “*cómo”* de *mindfulness*, es hacer lo que funciona y utilizar medios hábiles.

Ficha de *mindfulness* 5: tomar control de tu mente: habilidades “cómo”. Esta es la misma ficha que se usa para enseñar las habilidades de *no juzgar* y *una cosa a la vez*. Revisa la sección *“siendo efectivo”* de la ficha con los participantes. El punto clave aquí es que, para alcanzar los objetivos, reducir el sufrimiento y aumentar la felicidad, es fundamental utilizar medios efectivos. La *terquedad* (lo opuesto a la habilidad de *disposición abierta*; ver la ficha 13 de *tolerancia al malestar*: *disposición abierta*) y el orgullo, sin embargo, suelen interferir. La mejor manera de enseñar esta habilidad es encontrar una forma de apelar al interés personal de cada participante.

Ficha de *mindfulness* 5c: ideas para practicar siendo efectivo. La práctica de la *efectividad* puede ser difícil si no tienes una situación en la que se necesite efectividad. Esta ficha da algunas ideas sobre cómo practicarla.

Hojas de trabajo de *mindfulness* 2, 2a, 2b: práctica de habilidades básicas de *mindfulness*; hoja de trabajo de *mindfulness* 2c: calendario de habilidades básicas de *mindfulness*; hoja de trabajo de *mindfulness* 5: habilidades “cómo” de *mindfulness*: no juzgar, una cosa a la vez, siendo efectivo; hoja de trabajo de *mindfulness* 5a: lista de verificación de no juzgar, una cosa a la vez, efectivamente; hoja de trabajo de *mindfulness* 5b: calendario para no juzgar, una cosa a la vez y efectivamente. Estas hojas de trabajo son las mismas que las que se utilizan para enseñar las habilidades de *observar, describir* y *participar*, así como *no juzgar*. Cada una les pide a los participantes que describan su práctica de *mindfulness*. Para esta habilidad, pídeles que practiquen *efectivamente*. Para hacer esto, deben estar atentos a las situaciones en las que están tentados a hacer algo disfuncional o inefectivo. Estas son las situaciones donde se necesita *efectividad*. También

alienta a los participantes a escribir los momentos en los que fácilmente o incluso de forma automática actúan *efectivamente*.

✓ **A. *Siendo efectivo*: ¿qué es?**

Actuar *siendo efectivo* (o de forma hábil) es hacer lo que funciona para lograr nuestros objetivos. El objetivo aquí es centrarse en hacer lo que funciona, en lugar de lo que es "correcto" versus "incorrecto", o "justo" versus "injusto". En general, es lo opuesto a "tirar piedras sobre tu propio tejado". *Ser efectivo* significa usar *medios hábiles* para lograr nuestros objetivos. Medios hábiles es un concepto del budismo relacionado con las cosas (acciones, predisposición, recursos) que me acercan a conseguir algo. Más específicamente es la habilidad de seleccionar y utilizar las enseñanzas, prácticas y métodos más adecuados para ayudarnos en el sendero de la iluminación, teniendo en cuenta el lugar, el momento y las circunstancias individuales.

✓ **B. ¿Por qué actuar *siendo efectivo*?**

Sin la habilidad de *ser efectivo*, es difícil alcanzar nuestras metas, reducir el sufrimiento o aumentar la felicidad. Estar en lo cierto o probar un punto puede sentirse bien en el momento, pero a largo plazo, obtener lo que queremos de la vida es más satisfactorio.

> *Ejemplo*: "Gritarle al encargado de reservas que dice que no hiciste una reserva para una habitación del hotel (cuando sabes que llamaste e hiciste una) puede hacerte sentir bien en el momento, pero en realidad obtener una habitación de hotel (lo que puede requerir que utilices medios efectivos para lograrlo) es probable que te haga sentir aún mejor".

C. *Siendo efectivo*: cómo hacerlo

1. Conoce la meta u objetivo

Hacer lo que funciona (actuar *efectivamente*) requiere, primero, saber cuál es nuestra meta u objetivo en una situación particular.

Punto de discusión: no saber lo que queremos dificulta la efectividad. Puede ser muy difícil saber lo que queremos cuando las emociones se interponen en el camino. A veces confundimos tener miedo de algo con no querer algo, estar enojados con alguien con no querer estar con esa persona, estar avergonzados de nuestras acciones con no querer estar cerca de ciertas personas. Discute con los participantes cuándo la confusión sobre las metas y los objetivos interfiere con la efectividad. Obtén ejemplos de cuándo las emociones han interferido.

2. Conocer y reaccionar ante la situación real

Actuar *siendo efectivo* requiere conocer y reaccionar ante la situación real, no ante lo que creemos que la situación *debería ser*.

Ejemplo: las señales de tráfico en la autopista indican a la gente que maneje por el carril derecho, excepto para pasar a otro conductor. Las personas que manejan pegadas a conductores más lentos en el carril izquierdo, y les hacen luces o les tocan repetidamente la bocina (en lugar de pasarlos por el carril derecho) están actuando como si todas las personas estuvieran dispuestas a seguir las indicaciones de las señales de tráfico. ¡No todas lo están!

Ejemplo: una persona desea obtener un aumento de sueldo en el trabajo, pero considera que su supervisor debería saberlo sin que se lo digan, por lo que la persona se niega a solicitarlo. En este caso, la persona está poniendo tener la razón por delante de alcanzar el objetivo de obtener un aumento.

Punto de discusión: obtén ejemplos de los participantes “tirando piedras sobre su propio tejado” para tener la razón. También comparte ejemplos tuyos: cuanto más indignantes o cómicos, mejor.

3. Saber qué funciona y qué no para alcanzar las metas

Actuar *siendo efectivo* requiere saber qué funcionará y qué no funcionará para lograr nuestros objetivos. La mayor parte del tiempo, sabemos qué es y qué no es efectivo si estamos tranquilos y podemos contemplar nuestras opciones. En otras ocasiones, sin embargo, ser efectivo significa pedir ayuda o pedir instrucciones sobre qué hacer. Para ser más efectivos, es posible que algunos participantes deban mejorar sus habilidades de *resolución de problemas* (consulta la ficha de *regulación emocional* 12). Abrirse a la experimentación, a estar al tanto de las consecuencias de lo que hacemos y tener la humildad suficiente para aprender de nuestros errores son esenciales para la efectividad.

Ejemplo: “Si quieres que la gente recuerde tu cumpleaños, puedes llamar para recordárselo de antemano, en lugar de dejar que lo olviden”.

Ejemplo: “Cuando el objetivo es hacer feliz a alguien, es más efectivo hacer lo que sabes que lo hará feliz más que obstinarte en tu postura y estar ‘en lo correcto’”.

✓ *Ejemplo*: “Cuando las cosas salen mal en el aeropuerto, es más efectivo hablar con calma con las personas que pueden ayudarte, en lugar de gritarles. ¡Gritar y hacer una escena puede hacer que el encargado de reservas te ponga en un vuelo muy posterior!”.

✓ ***4. "Sigue las reglas" cuando sea necesario***

Actuar *siendo efectivo* también implica "seguir las reglas" cuando es necesario para alcanzar un objetivo. Seguir las reglas es más importante en situaciones en las que estamos en una posición de subordinación y lo que queremos es importante.

> *Ejemplo*: ser un paciente involuntario en un hospital estatal es una situación en la que el cumplimiento de las reglas es vitalmente necesario. Los miembros del personal establecen las reglas sobre cuándo un paciente obtiene privilegios. Para bien o para mal, ellos tienen el poder, no los pacientes.
>
> *Ejemplo*: otras situaciones que requieren el cumplimiento de las reglas incluyen ser un preso en la cárcel, un solicitante de un préstamo bancario o una persona que pasa por seguridad en un aeropuerto. En cada situación, otras personas crearon las reglas y pueden hacerlas cumplir.

5. Conoce a las personas

Actuar *siendo efectivo* muchas veces significa ser "político" o conocedor de la gente. Es tomar a las personas como son (en lugar de como deberían ser) y partir de ahí. Diferentes personas son como diferentes culturas. Lo que funciona en una cultura puede no funcionar en otra. Centrarse en lo que es "correcto" en lugar de centrarse en lo que funciona es como tratar de imponer nuestra propia cultura cuando visitamos otro país.

Punto de discusión: obtén ejemplos de cuándo los participantes han impuesto sus propias culturas u opiniones sobre los demás. También, cuando otros se han impuesto de esta manera sobre ellos.

6. Sacrifica un principio para alcanzar una meta (cuando sea necesario)

Actuar *siendo efectivo* a veces requiere sacrificar principios para alcanzar una meta. En situaciones extremas (por ejemplo, un campo de concentración, donde no cumplir con las reglas significaría la muerte), la mayoría de las personas están dispuestas a sacrificar sus principios incluso si las reglas no son justas. En la vida real, esto a veces es complicado. Puede ser especialmente difícil cuando algo se necesita mucho, frente a personas en posiciones de autoridad.

Punto de discusión: discute con los participantes qué habilidad *"cómo"* (con actitud de *no juzgar*, haciendo *una cosa a la vez, siendo efectivo*) les resulta más fácil y cuál más difícil. La que les resulta más difícil es la que más practica requerirá.

✓ **D. Ejercicios prácticos de efectividad**

La ficha de *mindfulness* 5c enumera una serie de ideas para practicar *ser efectivo*. Es importante repasar algunas de estas con los participantes.

X. RESUMEN DEL MÓDULO

Al final del módulo, resume los estados de la mente, las habilidades *“qué”* de *mindfulness* (*observar, describir, participar*) y las habilidades *“cómo”* de *mindfulness* (actitud de *no juzgar*, *una cosa a la vez*, *siendo efectivo*). Si has utilizado habilidades complementarias (consulta las secciones XI a XVI), también deben resumirse. Recuérdales a los participantes que deben seguir practicando habilidades de *mindfulness* en todos los módulos de entrenamiento (y fuera del entrenamiento también).

XI. DESCRIPCIÓN GENERAL: OTRAS PERSPECTIVAS SOBRE *MINDFULNESS* (FICHA DE *MINDFULNESS* 6)

Punto principal: hay muchos enfoques y resultados posibles para *mindfulness* y muchos resultados de su práctica. Este conjunto de fichas se puede enseñar en su totalidad, o puedes seleccionar habilidades específicas para adaptarse a las personas con las que estás trabajando. La ficha de *mindfulness* 7a destaca el papel de la espiritualidad en las prácticas de *mindfulness* tanto para los entrenadores como para los participantes. La ficha está destinada a promover el debate; no tiene una hoja de trabajo.

Ficha de *mindfulness* 6: descripción general: otras perspectivas sobre las habilidades de *mindfulness*. Revisa esta ficha rápidamente a menos que planees saltearte las fichas asociadas con cada tema (fichas de *mindfulness* 7–10).

Hoja de trabajo: no hay hoja de trabajo asociada a esta ficha.

✓ **A. *Mindfulness*: una perspectiva espiritual**

Mindfulness como una práctica psicológica es un derivado de *mindfulness* como una práctica espiritual.

B. Medios hábiles: equilibrar mente del hacer con mente del estar

Medios efectivos o hábiles son un conjunto de habilidades para equilibrar el estar presente en el momento con hacer lo que se necesita en el momento, y para trabajar hacia las metas y al mismo tiempo dejar ir el apego para alcanzar las metas.

C. Mente sabia: caminando por el sendero del medio

Caminando por el sendero del medio se trata de un conjunto de habilidades que resaltan la importancia de encontrar la síntesis entre opuestos, en lugar de condenar un lado o el otro.

Nota para los entrenadores: el contenido de estas habilidades de *mindfulness* desde otra perspectiva y de las fichas de *mindfulness* 6–10 pueden intercalarse en tus clases de las habilidades centrales de *mindfulness* (fichas de *mindfulness* 1–5) o se pueden cubrir por separado y enseñarse en cualquier orden. El contenido más fácil de integrar en las habilidades centrales de *mindfulness* es el de la ficha 7. No necesariamente agrega nuevo contenido a la ficha 1; simplemente amplía la lista de objetivos. Estas metas, tomadas en conjunto, pueden presentarse como objetivos psicológicos y espirituales. Los conceptos de *mente del hacer* y *mente del estar* son prominentes en la terapia de reducción del estrés basada en *mindfulness* y tratamientos similares. Si estás tratando a personas que tienen familiares en DBT para adolescentes, entonces tiene sentido enseñar la ficha 10, ya que *caminando por el sendero del medio* (encontrar la síntesis entre opuestos) es una habilidad importante en DBT para adolescentes.

XII. PRÁCTICA DE *MINDFULNESS*: UNA PERSPECTIVA ESPIRITUAL (FICHA DE *MINDFULNESS* 7)

Punto principal: *mindfulness* se puede practicar por razones espirituales, psicológicas, médicas y/o humanísticas. Es muy antigua y surge inicialmente en muchas culturas y prácticas espirituales. La práctica moderna se encuentra en la oración contemplativa y las prácticas de meditación comunes en una amplia gama de espiritualidades de nuestros tiempos.

Ficha de *mindfulness* 7: objetivos de la práctica de *mindfulness*: una perspectiva espiritual (*opcional*). Esta es una ficha opcional. Dependiendo del grupo al que estés enseñando, se puede agregar después de la ficha 1: objetivos de la práctica de *mindfulness* (y repasar *muy* rápidamente), o se puede enseñar después de que los participantes hayan pasado por la enseñanza de *mindfulness* una o más veces. Si se agrega a la ficha 1, menciona la lista de resultados aquí como resultados que describen muchos practicantes de *mindfulness*. Presta la suficiente atención para que los participantes tengan una buena idea de los beneficios de la práctica de *mindfulness*, especialmente para las personas espirituales. No permitas que esta ficha interfiera con la enseñanza de las habilidades *"qué"* y *"cómo*" de *mindfulness*.

Hoja de trabajo: no hay una hoja de trabajo nueva para esta ficha. Asigna la hoja de trabajo 1 de *mindfulness* si es necesario.

Nota para los entrenadores: asegúrate de leer mi guía para la inclusión de una perspectiva espiritual al comienzo de este capítulo. No necesitas ser espiritual para enseñar esta habilidad. Sin embargo, sugiero que no se enseñe si ninguno de tus participantes es espiritual o tiene ese interés. Descúbrelo preguntando. Tu tarea al enseñar esta habilidad es ayudarlos a fundamentar firmemente su práctica dentro de sus propias prácticas espirituales. Recuerda no confundir espiritualidad con religión. Consulta la discusión al principio del capítulo sobre este tema.

✓ **A. Los objetivos de la práctica de *mindfulness* desde una perspectiva espiritual**

- Experimentar la realidad definitiva: la trascendencia de los límites y el fundamento de nuestro ser, lo que lleva a la conciencia de nuestra íntima totalidad con todo el universo.
- Que crezca la sabiduría del corazón y de la acción.
- Experimentar la libertad dejando ir los apegos.
- Incrementar el amor y la compasión hacia nosotros mismos y hacia los demás.

Cada uno de estos objetivos se discute en detalle a continuación.

Punto de discusión: pídeles a los participantes que lean la ficha de *mindfulness* 7 y marquen cada objetivo que sea importante para ellos. Discute sus metas. Usa las notas de enseñanza a continuación para abordar las preguntas que surjan sobre los objetivos o para remarcar puntos didácticos.

B. Experimenta la realidad definitiva

1. Nuestras mentes se expanden

Nuestras mentes se expanden; es decir, no hay límites que cerquen nuestras mentes.

- **Mente expandida es lo opuesto a la rigidez e inflexibilidad.** La flexibilidad (60) es uno de los distintivos del bienestar emocional (61–66). La *regulación emocional*, la *resolución de problemas* y el afrontamiento de los acontecimientos estresantes de la vida requieren un repertorio flexible de respuestas que una persona pueda usar según lo requiera la situación.

- **Mente expandida es una mente vacía.** Este tipo de vacío se experimenta como liberador y alegre, más que doloroso y constreñido. “Vacío” en este sentido no significa estar con la cabeza vacía. Es una aceptación del hecho de que todo en el universo está en un estado de cambio continuo. Por lo tanto, nada es permanente, aunque así experimentemos el universo. Incluso el yo está cambiando continuamente. “Vacío” también significa estar vacío de “yo” o “ego”. Es el proceso de vaciarnos de los apegos y dejarlos ir.

Nota para los entrenadores: “vacío” es un concepto que puede ser difícil de entender. Es mejor dejarlo para una enseñanza más avanzada, después de haber trabajado con *mente sabia* durante algún tiempo. Aunque el término “vacío” es usado extensivamente por los escritores budistas, particularmente en el Zen, también es un concepto importante en los escritos cristianos y otros escritos religiosos.

Ejercicio práctico: indícales a los participantes que cierren los ojos y luego examinen lo que está pasando en sus mentes y se pregunten: “¿Dónde están los límites de mi mente?” o “¿Puedo ver los muros alrededor de mi mente?”. Luego, pídeles que compartan y discutan sus observaciones.

Ejercicio práctico: después de realizar el ejercicio anterior, pídeles a los participantes que caminen un par de pasos por la sala y luego se detengan. Pregúntales: “¿A dónde fue el caminar?”. Discute cómo el pensamiento, el anhelo, el deseo, etcétera, son conductas de la mente (y también del cuerpo). “¿A dónde va el caminar? ¿A dónde van mis pensamientos, deseos, impulsos?”. Estas preguntas tienen la misma respuesta.

- ***En la mente expandida, todo va y viene.*** Si observamos nuestras mentes por un tiempo, lo podemos ver. Lo que

estaba en nuestras mentes hace cinco segundos, cinco minutos o hace un año no está en nuestras mentes ahora. Los pensamientos, sentimientos y deseos pueden venir a nuestra mente una y otra y otra vez. Pero también salen de nuestras mentes una y otra vez.

Ejercicio práctico: indícales a los participantes que cierren los ojos y luego observen sus mentes durante unos minutos. Pídeles que observen los pensamientos que van y vienen, los sentimientos y sensaciones que van y vienen. Luego pregunta: "¿A dónde van los pensamientos? ¿De dónde vienen los pensamientos?".

- ***La mente expandida está quieta.*** Si practicamos *mindfulness* por un tiempo prolongado, libres de nuestra constante charla interna, reflexiones, pensamientos e imágenes, gradualmente desarrollaremos una claridad dentro de la cual nuestros pensamientos y emociones van y vienen. Experimentaremos la quietud de nuestras mentes.
- ***Bajo un alto malestar emocional, nuestras mentes se vuelven constreñidas e inflexibles.*** Sentirse constreñido y mentalmente inflexible puede ser extremadamente doloroso y aterrador. No podemos cambiar esta experiencia a través de la fuerza de voluntad o por orden mental. Tratar de suprimir, negar o evitar esta experiencia lo empeora. En *mente sabia*, todos somos a veces constreñidos e inflexibles. Debido a que todo en nuestra mente viene y se va, esta sensación de constricción e inflexibilidad también viene y se va.

✓ **C. Cada uno de nosotros está conectado íntimamente con el universo**

No podemos estar separados del universo ni aunque lo intentemos. Estamos conectados incluso con la estrella más lejana del universo. *Mindfulness* es un camino para experimentar esta conexión. Todo en el universo está interconectado. Este es un hallazgo importante de la física moderna. También es un principio de todas las principales religiones y caminos espirituales. Dada esta realidad, cada uno de nosotros también está interconectado con el universo entero.

- ✓ ***Nadie no pertenece al universo.*** Si todo está interconectado, entonces, lógicamente, se entiende que el universo es ***uno*** con muchas partes. Por lo tanto, aunque podemos sentir que no pertenecemos y podemos ser tratados como que no pertenecemos, en realidad no hay nadie que pertenezca o que no pertenezca.
- ✓***Estamos conectados incluso si no experimentamos la conexión.*** El piso toca la puerta de entrada; la puerta toca el porche o la acera; la acera toca la calle; la calle va en muchas direcciones; y así sucesivamente. Si cerramos los ojos y no experimentamos algo que está justo frente nuestro, ¿eso significa que ha desaparecido del universo y ya no está conectado con nosotros? Si abrimos nuestros ojos, vemos que todavía está allí.
- **Es muy fácil que nos sintamos aislados, solos y desconectados cuando surgen problemas**. Si no hemos experimentado ser amados o apreciados por otros, puede ser extremadamente difícil experimentar conexiones con otros. Esto se incrementa si otros no se han mantenido

conectados con nosotros. Perdemos la realidad de que estamos íntimamente conectados con todo el universo.

- **La experiencia de estar desconectado, de ser un extraño o de no encajar puede ser extremadamente dolorosa**. En este punto, el miedo y la vergüenza son emociones comunes. No podemos cambiar esta experiencia a voluntad; tratar de suprimirlas tampoco es efectivo. Las prácticas de *mindfulness de las emociones actuales* y *mindfulness de los pensamientos actuales* pueden ser muy útiles.
- **La ausencia de un sentido de conexión también puede deberse a las creencias de que la vida debe seguir el camino que queremos para estar contentos.** Practicar la *aceptación radical* y la *disposición abierta* (habilidades de *tolerancia al malestar*) puede ser muy útil.
- **Todos nosotros a veces nos sentimos solos y desconectados.** Sin embargo, algunas personas se sienten desconectadas y solas casi todo el tiempo. Pueden estar físicamente solas y ser tratadas como que no pertenecen la mayor parte del tiempo. Es posible que no tengan familiares o amigos que los amen y cuiden. Por lo tanto, su experiencia puede ajustarse a los hechos de su experiencia cotidiana, y estos hechos no deben ser negados o minimizados. Sin embargo, todavía es cierto que en realidad nadie está desconectado, fuera o solo en el universo.
- **Algunas personas se contentan con estar solas y sentirse fuera, y no les importa si encajan o no**. (Por

supuesto, tampoco están realmente solas y no están afuera). Lo más probable es que este sentimiento de satisfacción se deba a que no han sido juzgadas y no se consideran a sí mismas como inadecuadas o inaceptables por ser como son.

- **La ausencia de un sentido de conexión puede deberse a no prestar atención al momento presente**. A veces las personas están muy conectadas, pero simplemente no lo experimentan ni lo ven. Esto puede deberse a que están demasiado ocupadas como para notarlo (es decir, “no se toman el tiempo para oler las rosas”) o porque tienen el hábito de no prestar atención a la vida cotidiana.
- **Encontrar conexión y crear un sentido de inclusión requiere mucho más trabajo para algunas personas que para otras.** Diles a los participantes: “El hecho de que no estés desconectado del universo no significa que pertenezcas en la comunidad en la que estás o en la que quieres estar. No puedes estar solo en el universo, pero puedes estar solo en tu casa. El universo en su conjunto puede amarte y apreciarte, pero puede que no haya nadie que te ame y te aprecie lo suficiente como para llamarte por teléfono o querer vivir contigo”.
- **La ausencia de un sentido de conexión puede deberse a tener una idea muy rígida de lo que significa estar conectado, ser amado o incluido**. Esta tendencia es bastante común en situaciones en las que una persona fabrica o crea reglas (“si alguien no me llama todos los

días, es que no está interesado en mí”), para lo que cuenta como estar conectado, ser amado o incluido.

Ejemplo: una persona puede ser amada por otra que es muy olvidadiza, pero no sentirse amada si esa persona olvida su cumpleaños.

Ejemplo: una persona puede ser amada por otra con un gusto muy diferente. Puede sentir que no la entienden o no la aman al recibir de la otra persona un regalo que no le gusta.

Ejemplo: una persona puede tener expectativas sobre cómo un amigo debe expresar afecto. Puede esperar que siempre la recojan en el aeropuerto o pedirle dinero prestado indefinidamente y sentirse rechazada cuando estas cosas no ocurren.

✓ **Punto de discusión: Punto de discusión:** pregúntales a los participantes acerca de sus propios sentimientos de estar desconectados, sentirse afuera, estar solos o no adaptarse. Pregúntale a cada persona si estas experiencias provocan vergüenza o miedo u otras emociones. Pregúntale a cada uno qué es lo más probable: que estos sentimientos de estar desconectados se deban principalmente a (1) experiencias de vida de haber sido juzgado; (2) experiencias de vida de estar físicamente solo, no incluido o ignorado gran parte del tiempo; (3) no darse cuenta de las conexiones del momento presente; y/o (4) algo completamente distinto.

Nota para los entrenadores: puede ser fundamental ayudar a los participantes a desarrollar un sentido de ser amados, de aceptación inherente y de conexión. El objetivo es transformar su experiencia de no pertenecer a una experiencia de inclusión. Aunque muchos son tratados como que no pertenecen por sus familias o comunidades, nadie realmente no pertenece, ya que, si realmente somos “uno”, nadie pertenece o no pertenece.
También puede ser muy importante conectar las propias creencias espirituales

o religiosas de los participantes con esta visión de nuestra conexión con el universo. A continuación, hay citas que podrían ayudar.

Muchos autores han escrito sobre nuestra conexión íntima con todo el universo. Aquí hay algunos ejemplos:

Lord Byron, el poeta, escribió: “¿No son las montañas, las olas y los cielos una parte de mí y de mi alma, como yo parte de ellos?” (67). Henry Miller, el novelista, escribió: “En realidad, no inventamos nada. Tomamos prestado y recreamos. Destapamos y descubrimos. Todo ya ha sido dado, como dicen los místicos. Solo tenemos que abrir nuestros ojos y nuestros corazones para convertirnos en uno con lo que es” (68). Charlene Spretnak, escritora sobre mujeres y espiritualidad, ha señalado: “Hay momentos sagrados en la vida cuando experimentamos de manera racional y muy directa que la separación, el límite entre nosotros y otras personas y entre nosotros y la naturaleza, es una ilusión. La unidad es realidad. Podemos experimentar que la estasis es ilusoria y que la realidad es un flujo continuo y un cambio en niveles muy sutiles y también en niveles de percepción” (69).

✓ D. Hazte más sabio

Cuando estamos en *mente sabia*, obtenemos acceso a nuestra sabiduría interior. La práctica de *mindfulness* a lo largo del tiempo lleva a un aumento de la sabiduría y la acción sabia.

1. La sabiduría es práctica

La sabiduría es práctica; es concretamente beneficiosa para la vida y el bienestar. La *mente sabia* es una manera de acceder al buen juicio y a las habilidades. El buen juicio consiste en

averiguar lo que se necesita en un momento dado y los *medios* es hacer lo que se necesita.

2. Una persona sabia es equilibrada

Una señal de la práctica de *mente sabia* es un sentido creciente de mayor integración. En la quietud de la *mente sabia*, podemos encontrar armonía, equilibrio y tranquilidad de las emociones extremas.

3. La sabiduría comprende tanto el corazón como el cerebro

En *mente sabia*, hay sabiduría tanto del corazón como del cerebro. Por lo tanto, en *mente sabia* accedemos a nuestra capacidad de conocimiento intuitivo y desarrollamos la sensibilidad y la capacidad de "leer corazones". En *mente sabia*, tenemos una comprensión profunda, además de buen juicio y aplicación del conocimiento existente (como se señaló anteriormente).

✓ **E. Experimenta libertad**

La práctica de *mindfulness* nos permite liberarnos de las demandas de nuestros propios deseos, necesidades y emociones intensas.

1. La libertad es la capacidad de querer algo que nos falta y de encontrar una vida que valga la pena vivir sin ello

Necesitamos la capacidad de que a pesar de tener un pasado trágico y triste, o un presente que no sea lo que quisiéramos, tener un sentido de liberación y libertad. La idea no es suprimir sentimientos, deseos y anhelos, sino convivir con ellos amistosamente.

2. El impulso para detener el dolor, sin importar qué, es lo opuesto a la libertad

Gran parte de la vida implica manejar situaciones que son dolorosas pero que no se pueden resolver de inmediato. Aunque es fácil pensar que podemos simplemente eliminar el dolor a través del pensamiento positivo, ignorándolo o suprimiéndolo, el hecho es que estas estrategias generalmente no funcionan. Las usamos debido a la ilusión de que no podemos soportar el dolor. Nos sentimos obligados a hacer algo para detenerlo. Somos esclavos de nuestros incesantes deseos de escapar del momento presente.

3. Cuando somos libres, nos sentimos liberados y sin restricciones

Somos libres para ser quienes somos y lo que somos. Somos libres para cambiar. La libertad es la caída de la desesperación y de los límites.

✓ **F. Aumentar el amor y la compasión**

Finalmente, la práctica de *mindfulness* nos permite aumentar el amor y la compasión hacia nosotros mismos y hacia los demás. La compasión es uno de los distintivos de estar en *mente sabia*. Es difícil encontrar una discusión sobre *mente sabia* o sobre cómo experimentar la realidad tal como es, sobre el despertar religioso o espiritual, o sobre la sabiduría o la iluminación sin una discusión correspondiente sobre el amor y la compasión.

1. La mente sabia se deshace de los juicios

Diles a los participantes: “A medida que se acerquen con más frecuencia a la *mente sabia*, descubrirán que se vuelven más tolerantes y más propensos a aceptarse radicalmente a ustedes

mismos y a los demás, y es menos probable que se juzguen, critiquen y rechacen a ustedes mismos y a los demás”.

2. La mente sabia es amorosa

El resultado de la *mente sabia* es una mayor capacidad de amar: amar a los demás y amarse a uno mismo.

3. La mente sabia es compasiva

Diles a los participantes: “La compasión tiene mucho más sentido una vez que se dan cuenta de que ustedes y el universo son uno. Cortar su brazo es cortar el brazo de su amigo o de su vecino. Lastimar a los demás es lastimarse a ustedes mismos”.

Punto de discusión: obtén las reacciones de los participantes a estos puntos y discute. El último punto en particular puede ser difícil de entender; la interconexión de todo el universo es una idea conceptual pero no una realidad experimentada para muchos.

XIII. MENTE SABIA: UNA PERSPECTIVA ESPIRITUAL (FICHA DE *MINDFULNESS* 7A)

Punto principal: las palabras y los conceptos espirituales en general son creencias universales que, según la religión de cada uno, se expresan con términos muy diferentes. Es importante ver los puntos en común entre las diversas prácticas y culturas. También es importante poder seleccionar la parte de una práctica que se ajusta a las propias creencias.

Ficha de *mindfulness* 7a: mente sabia desde una perspectiva espiritual *(Opcional)*. Dependiendo del grupo al que estés enseñando, esta ficha opcional se puede agregar después de la ficha de *mindfulness* 8: practicar la práctica del amor compasivo para aumentar el amor y la compasión (y repasar muy rápidamente), o puede eliminarse si los temas cubiertos surgen en una discusión de *mindfulness* en algún otro punto. De forma similar a la ficha 7, esta puede ser útil para los participantes espirituales y/o religiosos y sus familias, particularmente aquellos que se sienten incómodos con *mindfulness* o con el término "*mindfulness"* debido a su asociación con el budismo.

Hoja de trabajo: no hay hoja de trabajo para esta ficha.

A. La *mente sabia* como práctica contemplativa

En el sentido más amplio, la experiencia de la *mente sabia* puede verse como una experiencia contemplativa. Estas están asociadas con todas las religiones principales, así como con las prácticas contemplativas naturalistas/humanistas.

✓*1. La mente sabia como unidad con lo sagrado*

La experiencia de la *mente sabia*, desde estas perspectivas, es la experiencia de la unidad con lo sagrado cuando se entra de manera total y completa. "Lo sagrado" aquí se menciona en varias tradiciones como "lo divino en el interior", Dios, el Gran Espíritu,

Yahweh, Brahma, Allah, Parvardigar, “la realidad definitiva”, “la totalidad”, “la fuente”, “nuestra naturaleza esencial”, “el no yo”, “vacío”, “el núcleo de nuestro ser”, “el fundamento del ser”, “nuestro verdadero yo” y muchos otros nombres.

2. Experiencias de la mente sabia como experiencias espirituales

Tales experiencias suelen denominarse “espirituales” o de “iluminación”. “El pozo en nuestro interior” como metáfora para una *mente sabia* (consulta la figura 7.1) se abre intencionalmente en un océano subterráneo para acomodar estas creencias.

✓ B. La *mente sabia* como “ir a casa”

La *mente sabia* puede ser considerada como “ir a casa” o “ir a nuestro verdadero hogar”. Cuando estamos fuera de la *mente sabia*, podemos sentirnos perdidos. La soledad que sentimos es nostalgia por nuestro hogar.

1. La mente sabia como nuestro ser verdadero

La *mente sabia* a veces se considera nuestro verdadero yo. Desde esta perspectiva, somos uno con la realidad definitiva. Así como la *mente sabia* es nuestro verdadero hogar, también es nuestro verdadero ser.

2. Siete características de las experiencias espirituales

A continuación, hay siete características de las experiencias místicas o espirituales profundas:

- **Experiencial**. La experiencia involucra la experiencia directa de la realidad, no mediada.
- **Unitaria o no dual**. La experiencia se caracteriza por la conciencia de la no dualidad y la no separación, de la

distancia entre uno mismo, la realidad definitiva y todos los demás seres.

- **Inefable o no conceptual.** Lo que se experimenta es inasible e incomprensible. Solo se puede comunicar con metáforas. Se compara con entrar en la “nube de lo desconocido” (10, 29, 70).
- **Da certeza**. En medio de la experiencia, la certeza es total, innegable y clara.
- **Práctica**. La experiencia es concretamente beneficiosa para la vida y el bienestar.
- **Integradora**. La experiencia es psicológicamente integradora, estableciendo armonía de amor, compasión, misericordia, amabilidad y tranquilidad de las emociones extremas.
- **Sapiencial**. La experiencia lleva a la sabiduría, a la capacidad mejorada de conocimiento intuitivo, a la capacidad de “leer corazones” y de discernir los motivos de los demás (71).

3. “La noche oscura del alma”

La incapacidad de acceder a la *mente sabia* se puede experimentar como “la noche oscura del alma” —descrita por San Juan de la Cruz en su libro del mismo nombre (72)—, una metáfora de la profundidad de la soledad y la desolación.

XIV. PRÁCTICA DEL AMOR COMPASIVO (FICHA DE *MINDFULNESS* 8)

Punto principal: la ira, el odio, la hostilidad y la mala voluntad hacia nosotros mismos y hacia otros pueden ser muy dolorosos. La práctica de la *práctica del amor compasivo* es una forma de meditación que consiste en recitar repetidamente palabras y frases positivas específicas, para cultivar la compasión y los sentimientos amorosos como un antídoto contra la negatividad.

Ficha de *mindfulness* 8: practicar la práctica del amor compasivo para aumentar el amor y la compasión *(Opcional).* Aunque esta es una ficha opcional, puede ser muy útil. Como se presenta aquí, la *práctica del amor compasivo* es una meditación dirigida a aumentar el amor y la compasión por los demás. Como tal, también encajaría bien con una serie de habilidades en el módulo de *efectividad interpersonal* (consulta la ficha de *efectividad interpersonal* 6). También se puede usar como *acción opuesta* para la ira y el odio, así como para el disgusto o asco dirigido a uno mismo y a los demás (consulta la ficha de *regulación emocional* 10). Debido a que la *práctica del amor compasivo* involucra algunas metáforas, también se puede usar como una habilidad para *mejorar el momento* (consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 9).

Hoja de trabajo de *mindfulness* 6: práctica del amor compasivo. Revisa esta hoja de trabajo con los participantes. La hoja d les da a los participantes la opción de describir dos incidentes de la práctica de la *práctica del amor compasivo*. Recuérdales que pueden describir otros momentos en la parte posterior de la página. Indícales que marquen a qué personas(s) envían bondad. Si envían *práctica del amor compasivo* a más de una persona mientras practican, entonces deben marcarlo así en la práctica. Recuérdales que practiquen con personas, incluyéndose a sí mismos, hacia quienes desean aumentar o mantener un sentido de *práctica del amor compasivo*. La serie de cálidos deseos que usaron debería aparecer a continuación. Recuérdales que pueden usar el guión en la ficha de *mindfulness* 8, o que pueden crear el suyo.

Revisa también cómo calificar esta práctica. Ten en cuenta que las calificaciones se basan en la efectividad para aumentar el amor, la compasión y la conexión, así como la sabiduría, el sentido de felicidad y validez personal.

A. Práctica del amor compasivo: ¿qué es?

✓***1. Una práctica de enviar cálidos deseos mentalmente***

Diles a los participantes: "*La práctica del amor compasivo* es la práctica de enviarte cálidos deseos a ti mismo y a otros. Es muy similar a orar por las personas, excepto que, en lugar de orar por su bienestar, estás deseando su bienestar. Se pueden enviar cálidos deseos a personas que conoces, a personas que no conoces, a ti mismo y a todos los seres en todas partes. Los deseos pueden ser para cualquier cosa positiva, como la felicidad, la seguridad, la salud, la satisfacción, el amor, etcétera".

2. Una antigua práctica de meditación espiritual

La práctica del amor compasivo es una antigua práctica de meditación espiritual desarrollada originalmente como una práctica budista (meditación *metta*), pero es compatible con todas las tradiciones espirituales. Su objetivo es aumentar el amor y la compasión por uno mismo y por los demás.

3. Una forma de visualización

Diles a los participantes: "*La práctica del amor compasivo* también puede incluir visualizar a las personas a las que estás enviando deseos, es decir, llevar imágenes de ellos a tu mente".

B. Práctica del amor compasivo: ¿por qué hacerlo?

1. La animosidad, el odio y la ira hacia uno mismo y hacia otros pueden ser extenuantes

Las emociones negativas fuertes pueden ser corrosivas psicológicamente; también pueden tener efectos físicos negativos, como elevar la presión arterial y aumentar el riesgo de ataques cardíacos (73–75).

2. La práctica del amor compasivo reduce el odio hacia uno mismo

Odiarse a uno mismo es extremadamente doloroso. *La práctica del amor compasivo* se centra en reducir el odio hacia uno mismo. Diles a los participantes: “Además de ser dolorosos por sí solos, el odio, la ira y el disgusto dirigidos hacia ti mismo hacen que te sea mucho más difícil cuidarte bien. Odiarte a ti mismo puede llevarte a creer que no mereces que te pasen cosas positivas, que te cuiden o incluso tener derecho a ser respetado. A su vez, esta actitud puede complicar la depresión, aumentar los sentimientos de insuficiencia y disminuir los sentimientos de valor y efectividad”.

3. La animosidad, el odio y la ira interfieren con la efectividad interpersonal

Diles a los participantes: “Es mucho más difícil vivir, trabajar y negociar con personas con las que tienes relaciones difíciles. *La práctica del amor compasivo* puede ayudarte a mejorar estas relaciones”.

✓ ***4. La práctica diaria del amor compasivo aumenta las emociones positivas***

Tema de investigación: los datos sugieren que la práctica diaria del *amor compasivo* funciona para aumentar las experiencias diarias de emociones positivas (incluido el amor, la alegría, la gratitud, la satisfacción, la esperanza, el orgullo, el interés, la diversión y la admiración) y para disminuir las emociones negativas. Aumenta la conexión social (77) y cada vez más

investigaciones sugieren que tiene potencial como una intervención psicológica efectiva. Los estudios de neuroimágenes también sugieren que se asocia con una mayor activación de las áreas del cerebro involucradas con el procesamiento emocional y la empatía. Con el tiempo, estas emociones positivas predicen tanto una mayor satisfacción con la vida como una reducción de los síntomas depresivos (78). Además, su práctica diaria con el tiempo también puede aumentar la autoaceptación y mejorar las relaciones (79).

Nota para los entrenadores: hay investigaciones preliminares, pero potencialmente importantes que indican que la meditación de *práctica del amor compasivo* puede no ser tan útil para las personas con una alta tendencia a la rumiación (80). Podría ser mejor en esos casos un enfoque consciente en la respiración (81). Yo sugeriría alentar a los participantes a probar ambos y dejar que ellos decidan qué práctica es la mejor para ellos.

✓ **C. Práctica del amor compasivo: cómo hacerlo**

✓ ***1. El componente central: enviar práctica del amor compasivo hacia nosotros y hacia otros***

El contenido de los deseos amorosos puede variar. Se proporciona un guión en la ficha de *mindfulness* 8, pero también hay muchas otras versiones, por ejemplo, “Que yo viva en paz” (“Que Juan viva en paz”), “Que yo esté a salvo y protegido” (“Que Juan esté a salvo y protegido”), “Que yo esté sano e ileso” (“Que todos los seres estén sanos e ilesos”), “Que mi vida esté llena de alegría” (“Que las vidas de todos los seres estén llenas de alegría”), etcétera. Sin embargo, en general se deben hacer solo tres o cuatro deseos para cada persona, ya que es difícil recordar más.

✓***2. Selecciona deseos que sean sinceros***

La sinceridad es un punto clave. Diles a los participantes: “Si tu deseo no es sincero, de tu corazón, entonces puede ser como decir un mantra donde las palabras significan muy poco. Una vez que las palabras pierden sentido, tu mente puede repetir las palabras incluso cuando piensas en otras cosas. Por eso es importante que los deseos tengan un significado real para ti. No repitas un solo deseo una y otra vez. En su lugar, repasa una breve lista de deseos significativos y luego comienza de nuevo”.

Punto de discusión: : pregúntales a los participantes qué deseos positivos les gustaría hacerse a ellos mismos y a los demás.

✓ ***3. Comenzar con deseos para uno mismo o un ser querido***

Sugiéreles a los participantes: “Comienza practicando solo contigo mismo o solo con alguien que ya amas hasta entender cómo se practica. La forma estándar es comenzar con los deseos para ti mismo, porque es difícil amar a los demás cuando no te amas a ti. En general, es más fácil continuar con una persona que amas o con un amigo. Practica repetidamente con una persona hasta que tengas una sensación de amor bondadoso y/o compasión, y luego pasa a la siguiente persona. Entonces puede ser útil enviar deseos a una persona con la que tienes dificultades o estás enojado. Termina con todos los seres vivos”. Prácticas amorosas de *mindfulness* muy breves han demostrado resultados positivos; sin embargo, es más probable que los cambios duraderos requieran un régimen consistente de práctica.

4. Trata de dejar ir la tensión

Diles a los participantes: “Trata de dejar de lado cualquier tensión después de cada ronda de deseos, pero no te preocupes si te

resulta difícil relajarte. Simplemente déjala ir tanto como sea posible".

✓ ***5. Si los pensamientos o las distracciones se entrometen, simplemente obsérvalos y regresa gentilmente a la práctica***

Diles a los participantes: "Cuando los pensamientos te alejen de *la práctica del amor compasivo*, nótalo y pide un deseo por tu propia felicidad y luego continúa. Recuerda que la práctica de *mindfulness* no consiste en obligar a tu mente a permanecer concentrada, sino en darte cuenta de que tu mente está distraída por pensamientos, emociones, sonidos u otras sensaciones, y luego gentilmente volver a enfocarla. Puedes decir: 'Mi mente ha salido a dar un paseo. Creo que volveré a casa al amor bondadoso'. Deja de lado los pensamientos críticos y juiciosos. Deja ir el perfeccionismo".

Nota para los entrenadores: ten en cuenta que las instrucciones aquí son casi idénticas a las instrucciones anteriores para la práctica de *observar* de *mindfulness*.

XV. MEDIOS HÁBILES: EQUILIBRAR MENTE DEL HACER CON MENTE DEL ESTAR (FICHAS DE *MINDFULNESS* 9–9A)

Punto principal: en la vida cotidiana, la vida sabia nos obliga a equilibrar el trabajo hacia lograr objetivos (por un lado) con —al mismo tiempo— dejar ir el apego al logro de objetivos (por el otro).

Ficha de *mindfulness* 9: medios hábiles: equilibrar mente del hacer con mente del estar *(Opcional)*; **ficha de *mindfulness* 9a: ideas para practicar equilibrar mente del hacer con mente del estar** *(Opcional).* Ambas de estas fichas opcionales pueden ser particularmente útiles para los participantes que han leído o participado en alguna de las formas de terapia cognitiva basadas en *mindfulness* (4, 82). Los conceptos de *mente del hacer* y *mente del estar* se tomaron de estos enfoques. La ficha 9 integra estos conceptos con el de *mente sabia*. También enumera los ejercicios prácticos. Las fichas pueden ser particularmente útiles para las personas que tienden a exagerar. En general, estas fichas son útiles para quienes ya han pasado por el entrenamiento de *mindfulness* varias veces.

Hoja de trabajo de *mindfulness* 7: equilibrar mente del hacer con mente del estar. Revisa esta hoja de trabajo con los participantes. Es casi idéntica a la hoja de trabajo de *mindfulness* 3: práctica de la *mente sabia*, pero también enumera los ejercicios prácticos que se dan en la ficha 9a. Si has enseñado un ejercicio práctico diferente, pídeles a los participantes que lo escriban en su hoja de trabajo para que recuerden de qué se trata. Revisa dónde los participantes tienen preguntas. Al igual que en la hoja de trabajo 3, para cada ejercicio hay cuatro cuadros. Haz que marquen una casilla por cada día que practican el ejercicio indicado. Si practican más de cuatro veces en una semana, diles que pongan tildes adicionales fuera de las casillas. También revisa cómo calificar la práctica de *mente sabia*, si aún no lo has hecho. Ten en cuenta que las calificaciones son para la eficacia de su práctica para llegar a su propia *mente sabia*. Estas no son calificaciones de si la práctica los calmó o los hizo sentir mejor. También ten en cuenta que, en la parte inferior, la hoja de

trabajo indica a los participantes que enumeren todas las cosas *sabias* que hicieron durante la semana.

Hoja de trabajo de *mindfulness* 7a: calendario de *mindfulness* de hacer y estar; hoja de trabajo de *mindfulness* 8: calendario de *mindfulness* de actividades agradables; hoja de trabajo de *mindfulness* 9: calendario de *mindfulness* de actividades desagradables. Cada una de estas hojas de trabajo es un calendario para que los participantes registren cada día su práctica de *mindfulness*. Revisa las hojas de trabajo que planeas asignar a los participantes. Cada hoja de trabajo les indica que presten atención al momento presente, notando sus sensaciones, estados de ánimo, sentimientos y pensamientos durante su práctica de *mindfulness* y también a medida que escriben su práctica. Las agendas se centran en *mindfulness* durante los momentos agotadores (7a), las actividades agradables (8) y las actividades desagradables (9).

✓ **A. Medios hábiles**

Cada persona tiene la capacidad de tener habilidades. *Medios hábiles* es un término Zen que se refiere a que todas las personas tienen una capacidad inherente para alcanzar la iluminación. Se trata de cualquier método efectivo que ayude a una persona a experimentar la realidad tal como es o, en términos DBT, a entrar de lleno en la *mente sabia*.

✓ **B. Mente del hacer y mente del estar**

Mente del hacer y *mente del estar* son estados mentales que en sus extremos pueden interferir en el camino de los *medios hábiles* y de la *mente sabia*. La *mente del hacer* se enfoca en alcanzar metas; la *mente del estar* se enfoca en experimentar. La polaridad entre ellas es similar a la que existe entre la *mente racional* y la *mente emocional*.

✓ **C. La necesidad de la mente del hacer y de la mente del estar**

Sin aspectos de ambas —*mente del estar* como *mente del hacer* — es difícil, si no imposible, llevar una vida equilibrada. Una vez que dejamos de lado el equilibrio y, en cambio, vivimos en un extremo u otro, comenzamos a ver la realidad desde esa perspectiva extrema. Nos volvemos subjetivos, y experimentar la realidad tal como es se vuelve algo elusivo.

Nota para los entrenadores: los conceptos de *mente del hacer* y *mente del estar* se extraen de los manuales de tratamiento basados en *mindfulness*. Para aquellos en entrenamiento que han experimentado múltiples episodios de depresión mayor, puede ser útil darles información sobre la terapia cognitiva basada en *mindfulness* como un tratamiento basado en la evidencia para la depresión, y el libro de autoayuda basado en ella. Para aquellos con adicciones, la prevención de recaídas basada en *mindfulness* puede ser útil, y para las personas con dolor físico crónico, la reducción del estrés basado *mindfulness* puede ser valioso (3, 4).

✓ **D. Mente del hacer**

✓ ***1. La mente de hacer se enfoca en alcanzar metas y hacer lo que es necesario***

Diles a los consultantes: “Cuando estás en *mente del hacer*, de manera similar a la *mente racional*, ves los pensamientos como hechos. Estás comparando dónde estás ahora con dónde quieres estar en el futuro. Comparas tu propia conducta y la de los demás, ahora y en el pasado, con la que querrías que fuera. En su forma extrema, la *mente del hacer* se enfoca implacablemente en la tarea, subiendo a la cima con ambición. En este extremo, la *mente del hacer* es una mente con determinación”.

La *mente del hacer* es necesaria para completar trabajos, cumplir objetivos, y planificar y evaluar si estamos viviendo de acuerdo

con nuestros valores. El procesamiento de la información entrante y su uso para ayudarnos a lograr objetivos inmediatos y a largo plazo es claramente importante.

✓ ***2. Muy poca mente del hacer puede interferir con el logro de objetivos importantes***

Las deficiencias en la realización de actividades pueden ser destructivas. Sobre todo, para aquellas personas que pasan muchos de sus momentos de vigilia "desintonizados", dormidos o viviendo una vida de ocio o letargo que ignora sus necesidades reales. Muchas personas recurren a las drogas para movilizarse y trabajar en pos de sus objetivos. Por ejemplo, muchos utilizan cocaína, anfetaminas y/o altos niveles de cafeína para producir un estado artificial de *mente del hacer*.

Punto de discusión: obtén de los participantes sus propias experiencias de *mente del hacer*. Pregúntales cuántos sienten la necesidad de estar haciendo siempre algo; se sienten culpables si no son productivos; y/o llenan su tiempo con actividades, actividades, actividades para evitar no tener nada que hacer.

Punto de discusión: obtén de los participantes conductas adictivas que no pueden detener, que pasan demasiado tiempo planificando o haciendo.

Punto de discusión: pregúntales qué medios artificiales han usado los participantes para producir una *mente del hacer*. ¿Qué les ayuda a producir una *mente del hacer* a corto plazo de forma natural cuando la necesitan?

3. Demasiada mente del hacer puede convertirse en un modo automático de ser

Cuando pasamos demasiado tiempo en *mente del hacer*, comenzamos a vivir nuestras vidas en piloto automático. Actuamos por costumbre y no notamos cuando la situación o el

contexto ha cambiado y se necesita algo más. Puede ser muy fácil cometer tanto pequeños como grandes errores.

- **Los problemas para hacer ocurren cuando nos volvemos adictos a "hacer".** Los adictos al trabajo están atrapados en la *mente del hacer*. Trabajan excesivamente, necesitando siempre hacer algo. Sienten un impulso intenso para estar constantemente haciendo algo productivo y, por desgracia, no disfrutan del trabajo. Podríamos llamarlos "haceradictos". Los perfeccionistas también están atrapados en la *mente del hacer*.
- **Las personas con cualquier tipo de adicción están atrapadas en la *mente del hacer*.** La actividad adictiva es tan convincente que, aunque las personas pueden estar en el presente (olvidando el daño a largo plazo que está causando su adicción), su conciencia del presente se centra rígidamente solo en la actividad adictiva. Fuera de la conciencia están el universo más amplio; las personas que aman y quienes los aman; y las responsabilidades y promesas que están olvidando.
- ✓ **En *mente del hacer*, perdemos de vista el valor del momento presente**, porque miramos el presente y el pasado en términos de cuán cerca o lejos estamos de algún objetivo futuro. Estamos inmersos en la actividad, perdiendo de vista todo lo que sucede a nuestro alrededor, como un adicto al trabajo que nunca se frena para oler las rosas.

✓ **E. Mente del estar**

✓ ***1. Mente del estar es "mente del principiante"***

Diles a los participantes: "En la *mente del estar*, estás abierto y sientes curiosidad por el momento en el que te encuentras. Los pensamientos son vistos como sensaciones de la mente, subiendo y bajando, yendo y viniendo. Estás enfocado en la experiencia inmediata, momento a momento, con una mente abierta; aceptas que cada momento es como es. Dejas de evaluar el pasado y el presente. Solo hay 'únicamente este momento'. En su forma extrema, la *mente del estar* se enfoca en experiencias inmediatas, momento a momento, sin pensar en los objetivos o en las consecuencias de la acción actual o la ausencia de acción".

✓ ***2. Muy poca mente del estar puede interferir mucho con vivir la vida***

- **La *mente del estar es una mente de "nada que hacer, ningún lado donde ir*"**. Diles a los participantes: "Cuando no hay nada que hacer ni a dónde ir, el mejor lugar es la *mente del estar*. La *mente del estar* es el camino a la mente expandida, a la conciencia o a nuestra conexión con todo el universo: el piso que toca nuestros pies y la estrella más lejana del universo. La *mente del estar* es como tumbarse en la hierba en un día cálido y soleado, con la cabeza sobre los brazos, loción en el cuerpo, solo sintiendo el calor del sol. O es como acostarse de espaldas en una fresca noche de verano, contemplar el cielo y observar las estrellas. Es ver pasar las nubes. O simplemente se trata de una caricia en el brazo o una sonrisa de alguien que conoces".

- ✓ ***La mente del estar es estar presente en la vida de uno.*** En algún momento, muchas personas se dan cuenta que se han perdido mucho de sus propias vidas. Es como tener un jardín lleno de hermosas rosas, pero nunca detenerse a olerlas. Apreciar la vida requiere experimentar la vida.
- ***Las deficiencias en la mente del estar pueden ser tan destructivas como las deficiencias en la mente del hacer.***

En general, un déficit del estar se muestra como un exceso de acción: las personas pasan muchos de sus momentos de vigilia comparándose con los demás, o comparando su progreso en la vida en el presente con lo que esperaban que fuera. Muchas personas encuentran estas incesantes comparaciones tan difíciles que tratan de escapar con el consumo de drogas. Los opiáceos, en particular, producen un estado artificial de *mente del estar* que proporciona un escape de la ansiedad y la vergüenza que a veces puede crear la *mente del hacer* cuando se le da rienda suelta.

Punto de discusión: obtén de los participantes sus propias experiencias de *mente del estar*. ¿Qué medios artificiales han usado para producir *mente del estar*? ¿Qué les ayuda a producir una *mente del estar* naturalmente cuando la necesitan?

Punto de discusión: discute los *pros y contras* de ambos tipos de mente. Extrae de los participantes sus experiencias de *mente del hacer* y de *mente del estar*.

✓3. Demasiada mente del estar puede ser indulgente y egocéntrica

Un exceso de *mente del estar* puede centrarse en la experiencia personal a expensas de los demás y sus necesidades, y de lo que se necesita hacer en el momento. Diles a los participantes: “Cuando esto sucede, la *mente del estar* puede ser destructiva si hay algo que debe hacerse o algún lugar al que se debe ir. Sentarse a meditar, tumbarse en la playa o ver pasar las nubes es muy bueno. Pero no servirá cuando estés conduciendo a un lugar y necesites utilizar un mapa; cuando tienes un presupuesto semanal y necesites planificar, comprar y cocinar comida para la semana; cuando haya que hacer la tarea o cuando necesites responder un correo electrónico”.

> *Ejemplo*: “Alguien que solamente se sienta en el sofá a meditar todo el día nunca completa ningún trabajo y se queda estancado en la *mente del estar*. ‘Ahora, ahora, ahora’ puede interferir con la planificación del futuro para ti y para aquellos a quienes amas y/o dependen de ti”.

F. Revisión de los ejercicios prácticos para equilibrar la mente del hacer y la mente del estar

La ficha de *mindfulness* 9a enumera una serie de ideas para llevar la *mente del estar* a la vida cotidiana de la *mente del hacer*. También hay ejercicios para aumentar la *mente del hacer* cuando sea necesario. Es importante repasar algunos de estos con los participantes.

XVI. MENTE SABIA: CAMINANDO POR EL SENDERO DEL MEDIO (FICHA DE *MINDFULNESS* 10)

Punto principal: el *sendero del medio* es una síntesis de extremos. En general, cuando estamos en un extremo de cualquier continuo, corremos el peligro de distorsionar la realidad.

Ficha de *mindfulness* 10: caminando por el sendero del medio: encontrando la síntesis entre opuestos. Esta ficha puede ser útil para los participantes que necesitan trabajar en equilibrar las prioridades en sus vidas. También es compatible con el módulo de entrenamiento para adolescentes *"caminando por el sendero del medio*". En general, al igual que la ficha anterior, esta ficha es útil para personas que ya han pasado por el módulo de *mindfulness* una o más veces. Sin embargo, con las personas para quienes el foco principal del tratamiento es las relaciones interpersonales, la ficha 10 puede ser importante por sí misma, independientemente de otras fichas de *mindfulness*.

Hoja de trabajo de *mindfulness* 10: analizándote por el sendero del medio hacia la mente sabia. Ten en cuenta que la hoja de trabajo enumera varias polaridades que pueden estar desequilibradas. La primera polaridad es la *mente emocional* frente a la *mente racional*. Si no has revisado la ficha 10, aún puedes usar esta hoja de trabajo si lo deseas; simplemente puedes decirles a los participantes que trabajen solo en la primera polaridad, o puedes describir muy brevemente qué se entiende por polaridad sin entrar en demasiados detalles.

Hoja de trabajo de *mindfulness* 10a: revisando para saber si andas por el sendero del medio. Revisa las instrucciones para cada paso. En el paso 1, indícales a los participantes que se fijen si están desequilibrados en cada una de las tres polaridades. Deben poner una X en el medio si no están desequilibrados, o poner una X hacia el final en donde estén la mayor parte del tiempo. En el paso 2, recuérdales que deben ser muy específicos al describir qué es lo que hacen de más (es decir, de forma extrema) o muy poco. Esto

puede requerir una buena cantidad de entrenamiento y revisión si aún no has enseñado la habilidad de *mindfulness* de *describir*. El paso 3 es muy importante: lo que está fuera de equilibrio para una persona puede no estar fuera de equilibrio para otra. Recuérdales que estar fuera de equilibrio significa vivir de una manera que los saque de su centro, fuera de la *mente sabia*. En el paso 4, asegúrate de que los participantes sean muy específicos cuando se comprometan a realizar cambios durante la próxima semana. Recuérdales que sean realistas en lo que escriben. Revisa también cómo calificar su práctica.

Hoja de trabajo de *mindfulness* 10b: inventario de caminando por el sendero del medio. Esta hoja de trabajo sirve para registrar la práctica diaria en un formato diferente al de la hoja de trabajo 10. También se puede utilizar junto con la hoja de trabajo 10a.

✓ **A. *Mente sabia*: el sendero del medio entre los extremos**

En la *mente sabia*, reemplazamos el pensamiento “una cosa o la otra” por “una cosa y la otra”, en un esfuerzo por encontrar una síntesis entre las posiciones. La *mente sabia* es todas las siguientes cosas.

✓ ***1. Una síntesis de la mente racional y la mente emocional***

Una persona que usa los hechos y la razón por sí solos ignora los valores y los sentimientos de los demás; en esencia, esta persona deja de lado la empatía al tomar una decisión. Esta es la persona que insiste en tomar la ruta más corta en la carretera porque es más eficiente, ignorando el deseo de todos los demás de disfrutar del paisaje, incluso si no es tan eficiente. Una persona que está gobernada por emociones depende de su humor, está gobernada por su estado de ánimo actual. Esta es la persona que se niega a tomar la ruta escénica porque está enojada con todos los demás y no está de humor para ser amable.

✓ ***2. Una síntesis de la mente del hacer y la mente del estar***

El *sendero del medio* combina hacer con estar. La clave aquí es hacer lo que se necesita con conciencia. Los *medios hábiles* son hacer lo que se necesita para ser efectivo, mientras que al mismo tiempo se experimenta la singularidad de cada momento en el presente.

El *sendero del medio* entre el hacer y el estar se ha descrito durante miles de años y en muchas culturas. En 2400 a. C., el sabio egipcio Ptahhotep escribió: “Aquel que considera los hechos todo el día no pasa momentos felices. Aquel que alegra su corazón todo el día no provee para su casa” (83). Esto es similar al proverbio anglosajón: “Todo trabajo y nada de juego hacen de Jack un chico aburrido”. Algunos escritores han agregado una segunda parte a este proverbio: “Todo trabajo y nada de juego hacen de Jack un chico aburrido; todo juego y nada de trabajo hacen de Jack un mero juguete”.

✓ ***3. Una síntesis del deseo intenso de cambiar y la aceptación radical***

El *sendero del medio* también implica aceptar radicalmente el presente sin suprimir el intenso deseo de conseguir algo más. Desde esta perspectiva incluye, al mismo tiempo, empujar apasionadamente a todo tu ser hacia los objetivos, mientras que al mismo tiempo dejas ir el tener que alcanzar tus objetivos.

✓ ***4. Una síntesis de la abnegación y la autocomplacencia***

Todos necesitamos a veces negarnos algo que queremos. A veces, sin embargo, complacernos puede ser bueno para el alma. El *sendero del medio* combina la moderación con la satisfacción de los sentidos, el autocuidado y las actividades agradables. El punto es que cualquiera de los dos extremos, la abnegación o la autocomplacencia, pueden interferir con alcanzar la *mente sabia*.

Nota para los entrenadores: cuando estás remarcando los puntos anteriores, puede ser muy útil dibujar una línea de equilibrio en una pizarra con las polaridades escritas en cada extremo. Consulta la ficha de *mindfulness* 10 para ejemplos. Si no hay una pizarra disponible, distribuye la ficha 10.

✓ **Punto de discusión:** obtén de los participantes áreas donde creen que están desequilibrados en sus propias vidas. Discute estos puntos.

Punto de discusión: el equilibrio no siempre es una división 50–50. Lo que está fuera de equilibrio para una persona puede no estar fuera de equilibrio para otra. Como se señaló anteriormente, estar fuera de equilibrio significa un estilo de vida que hace que cada persona salga de su propio centro, de su propia *mente sabia*. Obtén de los participantes momentos en los que algo estaba fuera de equilibrio para ellos, pero no para otros. ¿Cómo los hizo sentir?

B. *Abstinencia dialéctica*

Al trabajar con personas con adicciones (uso de alcohol/drogas u otros patrones conductuales), la síntesis de opuestos se denomina "*abstinencia dialéctica"*. En la *abstinencia dialéctica*, la persona se desplaza estratégicamente entre el 100 % de abstinencia absoluta "en el momento" (siempre y cuando se abstenga de conductas adictivas) y el manejo de recaídas (en caso de que recaiga).

- ***En cada momento en que la persona se abstiene*** (de drogas o conductas disfuncionales), cada célula en su cuerpo se compromete completamente a la abstinencia absoluta de la conducta adictiva. Cada movimiento tiene como objetivo hacer que la persona se aleje más y más de la conducta adictiva y se acerque a una vida que valga la pena vivir sin esa conducta.

- ***En cada momento, después de que una persona recae*** acepta radicalmente la recaída y se enfoca en volver a levantarse, por así decirlo; aplica todas las habilidades necesarias para volver a la abstinencia.

Consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 17 para obtener más información sobre la *abstinencia dialéctica*.

C. Resumen de otras perspectivas sobre habilidades de *mindfulness*

Resume las habilidades centrales y suplementarias de *mindfulness* que se han cubierto.

Referencias

1. Grepmair, L., Mitterlehner, F., Loew, T., Bachler, E., Rother, W., & Nickel, M. (2007). Promoting *mindfulness* in psychotherapists in training influences the treatment results of their patients: A randomized, double-blind, controlled study. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *76*(6), 332–338.
2. Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
3. Bowen, S., Chawla, N., & Marlatt, G. A. (2011). *Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviors: A clinician's guide*. New York: Guilford Press.
4. Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness.* New York: Delacorte.

5. Williams, J. M. G. (2008). *Mindfulness*, depression and modes of mind. *Cognitive Therapy and Research, 32*(6), 721–733.
6. Miller, W. R., & Martin, J. E. (1988). Spirituality and behavioral psychology: Toward integration. In W. R. Miller & J. E. Martin (Eds.), *Behavior therapy and religion* (pp. 13–24). Newbury Park, CA: Sage.
7. Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of *mindfulness* meditation for the selfregulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine*, *8*(2), 163–190.
8. Luke 10:38–42. (Cualquier versión de la Biblia)
9. Borchert, B. (1994). *Mysticism: Its history and challenge.* York Beach, ME: Samuel Weiser.
10. Johnston, W. (2005). *The cloud of unknowing* and *The book of privy counseling*. New York: Double-day.
11. Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., et al. (2007). A randomized controlled trial of *mindfulness* meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine, 33*(1), 11–21.
12. Broderick, P. C. (2005). *Mindfulness* and coping with dysphoric mood: Contrasts with rumination and distraction. *Cognitive Therapy and Research, 29*(5), 501–510.
13. Davidson, R. J. (2003). Alterations in brain and immune function produced by *mindfulness* meditation. *Psychosomatic Medicine, 65*(4), 564–570.
14. Gross, C. R., Kreitzer, M. J., Reilly-Spong, M., Winbush, N. Y., Schomaker, E. K., & Thomas, W. (2009). *Mindfulness*

meditation training to reduce symptom distress in transplant patients: Rationale, design, and experience with a recycled waitlist. *Clinical Trials, 6*(1), 76–89.

15. Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., et al. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry, 149*, 936–943.
16. Speca, M., Carlson, L. E., Goodey, E., & Angen, M. (2000). A randomized, wait-list controlled clinical trial: The effect of a *mindfulness* meditation-based stress reduction program on mood and symptoms of stress in cancer outpatients. *Psychosomatic Medicine, 62*(5), 613–622.
17. Chiesa, A., & Serretti, A. (2011). *Mindfulness*-based interventions for chronic pain: A systematic review of the evidence. *Journal of Alternative and Complementary Medicine, 17*(1), 83–93.
18. Pradhan, E. K., Baumgarten, M., Langenberg, P., Handwerger, B., Gilpin, A. K., Magyari, T., et al. (2007). Effect of *mindfulness*-based stress reduction in rheumatoid arthritis patients. *Arthritis and Rheumatism*, *57*(7), 1134–1142.
19. Sephton, S. E., Salmon, P., Weissbecker, I., Ulmer, C., Floyd, A., Hoover, K., et al. (2007). *Mindfulness* meditation alleviates depressive symptoms in women with fibromyalgia: Results of a randomized clinical trial. *Arthritis and Rheumatism, 57*(1), 77–85.

20. Kabat-Zinn, J., Wheeler, E., Light, T., Skillings, A., Scharf, M. J., Cropley, T. G., et al. (1998). Influence of a *mindfulness* meditation-based stress reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). *Psychosomatic Medicine, 60*(5), 625–632.
21. Creswell, J. D., Myers, H. F., Cole, S. W., & Irwin, M. R. (2009). *Mindfulness* meditation training effects on CD4+ T lymphocytes in HIV-1 infected adults: A small randomized controlled trial. *Brain, Behavior, and Immunity*, *23*(2), 184–188.
22. Tang, Y. Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., et al. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 104,* 17152–17156.
23. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2da ed.). New York: Guilford Press.
24. Hayes, S. C., & Melancon, S. M. (1989). Comprehensive distancing, paradox, and the treatment of emotional avoidance. In L. M. Ascher (Ed.), *Therapeutic paradox* (pp. 184–218). New York: Guilford Press.
25. Fischer, N. (2008). *Mindfulness.* rencia presentada en Benedicktushof, Holzkirchen, Alemania.
26. Giuliano, R. J., & Wicha, N. Y. Y. (2010). Why the white bear is still there: Electrophysiological evidence for ironic

semantic activation during thought suppression. *Brain Research*, *1316*, 62–74.

27. Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R., & White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(1), 5–13.
28. Stapp, H. P. (2007). *Mindful universe: Quantum mechanics and the participating observer*. New York: Springer.
29. Walsh, J. (Ed.). (1981). *The cloud of unknowing*. New York: Paulist Press.
30. Jager, W. (1994). *Contemplation: A Christian path*. Ligori, MO: Triumph Books.
31. Keating, T. (n.d.). *The method of centering prayer.* Disponible en *www.cpt.org/files/WS-CenteringPrayer.pdf*
32. Deikman, A. J. (1982). *The observing self: Mysticism and psychotherapy*. Boston: Beacon Press.
33. Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge.* Chicago: University of Chicago Press.
34. May, G. G. (1982). *Will and spirit: A contemplative psychology*. San Francisco: Harper & Row.
35. Senay, I., Albarracin, D., & Noguchi, K. (2010). Motivating goal-directed behavior through introspective self-talk: The role of the interrogative form of simple future tense. *Psychological Science*, *21*(4), 499–504.
36. Butryn, M. L., Phelan, S., Hill, J. O., & Wing, R. R. (2007). Consistent self-monitoring of weight: A key component of successful weight loss maintenance. *Obesity*, *15*(12), 3091–3096.

37. Nelson, R. O., & Hayes, S. C. (1981). Theoretical explanations for reactivity in self-monitoring. *Behavior Modification*, *5*(1), 3–14.
38. Krishnamurti, J. (1991). *The collected works of J. Krishnamurti: Vol. 5. 1948–1949, Choiceless awareness*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
39. Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *64*(6), 1152–1168.
40. Wegner, D. M., & Erber, R. (1992). The hyperaccessibility of suppressed thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*(6), 903–912.
41. Levitt, J. T., Brown, T. A., Orsillo, S. M., & Barlow, D. H. (2004). The effects of acceptance versus suppression of emotion on subjective and psychophysiological response to carbon dioxide challenge in patients with panic disorder. *Behavior Therapy*, *35*(4), 747–766.
42. Roemer, L., & Borkovec, T. D. (1994). Effects of suppressing thoughts about emotional material. *Journal of Abnormal Psychology*, *103*(3), 467–474.
43. Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (*mindfulness*) training help. *Behaviour Research and Therapy*, *33*(1), 25–39.
44. Miller, A. L., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2007). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents.* New

York: Guilford Press.

45. Cioffi, D. (1993). Sensate body, directive mind: Physical sensations and mental control. In D. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 410–442). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
46. Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological Science*, *18*(5), 421–428.
47. Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
48. Beatrice Grimm me enseñó estas danzas en Benedicktushof en Alemania.
49. Besser, B. (n.d.). Shepherd's dance. On *More beginner's dances* [CD]. (Disponible de Barbara Besser, Nienberger Kirchplatz 1, D-4861 Munster, Germany).
50. Based on Bays, J. C. (2011). *How to train a wild elephant and other adventures in mindfulness*. Boston: Shambhala.
51. Schneider, P. (2005). The patience of ordinary things. In *Another river: New and selected poems*. Amherst, MA: Amherst Writers y Artists Press.
52. Borkovec, T. D., & Inz, J. (1990). The nature of worry in generalized anxiety disorder: A predominance of thought activity. *Behaviour Research and Therapy, 28*(2), 153–158.
53. Rubinstein, J. S., Meyer, D. E., & Evans, J. E. (2001). Executive control of cognitive processes in task switching. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 27*(4), 763–797.

54. Jackson, M. (2004). Pressured to multitask, workers juggle a fragmented existence. *Health*, *10*, 26.
55. Healy, M. (2004). We're all *multitasking*, but what's the cost? *Los Angeles Times*. Tomado de *www.umich.edu/~bcalab/articles/LATimesMultitasking2004.pdf*
56. Henig, R. M. (2005). Driving? Maybe you shouldn't be reading this. *The New York Times*. Tomado de *www.umich.edu/~bcalab/articles/NYTimes-Multitasking2004.pdf*
57. Rubinstein, J., Meyer, D., & Evans, J. E. (2001). Is *multitasking* more efficient?: Shifting mental gears costs time, especially when shifting to less familiar tasks. Tomado de *www.apa.org/news/press/releases/2001/08/multitasking.aspx*
58. Cable News Network. (2001, August 5). CNN To- night: *Multitasking* has problems, study finds. Tomado de *www.umich.edu/~bcalab/articles/CNNTranscript2001.html*
59. Anderson, P. (2001, December 6). Study: *Multitasking* is counterproductive. Tomado de *www.umich.edu/~bcalab/articles/CNNArticle2001.pdf*
60. McClure, E. B., Treland, J. E., Snow, J., Schmajuk, M., Dickstein, D. P., Towbin, K. E., et al. (2005). Deficits in social cognition and response flexibility in pediatric bipolar disorder. *American Journal of Psychiatry*, *162*(9), 1644–1651.
61. Bonanno, G. A., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M., & Coifman, K. (2004). The importance of being flexible. *Psychological Science*, *15*(7), 482–487.

62. Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(1), 224–237.
63. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271–299.
64. Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, *55*(10), 1243–1254.
65. Lester, N., Smart, L., & Baum, A. (1994). Measuring coping flexibility. *Psychology and Health*, *9*(6), 409–424.
66. Cheng, C. (2001). Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings: A multimethod approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(5), 814–833.
67. Byron, G. G. (1979). Childe Harold's pilgrimage. In M. H. Abrams (General Ed.), *The Norton anthology of English literature* (4th ed., Vol. 2, pp. 518–541). New York: Norton. (Publicado originalemnte en 1812– 1818)
68. Miller, H. (1958). *The smile at the foot of the ladder*. New York: New Directions.
69. Spretnak, C. (n.d.). Tomado de *www.famous-quotes.com/author/spretnak*
70. Butcher, C. A. (Trans.). (2009). *The cloud of unknowing with the book of privy counsel: A new translation*. Boston: Shambhala.
71. Teasdale, W. (1999). *The mystic heart: Discovering a universal spirituality in the world's religions.* No- vato, CA:

New World Library.
72. St. John of the Cross. (1990). *Dark night of the soul* (E. A. Peers, Ed. & Trans.). New York: Image Books.
73. Williams, J. E., Paton, C. C., Siegler, I. C., Eigenbrodt, M. L., Nieto, F. J., & Tyroler, H. A. (2000). Anger proneness predicts coronary heart disease risk: Prospective analysis from the Atherosclerosis Risk In Communities (ARIC) Study. *Journal of the American Heart Association, 101*(17), 2034–2039.
74. Markowitz, J. H., Matthews, K. A., Wing, R. R., Kuller, L. H., & Meilahn, E. N. (1991). Psychological, biological and health behavior predictors of blood pressure changes in middle-aged women. *Journal of Hypertension, 9,* 399–406.
75. Shapiro, D., Goldstein, I. B., & Jamner, L. D. (1996). Effects of cynical hostility, anger out, anxiety, and defensiveness on ambulatory blood pressure in black and white college students. *Psychosomatic Medicine, 58*(4), 354–364.
76. Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(5), 1045–1062.
77. Hutcherson, C. A., Seppala, E. M., & Gross, J. J. (2008). Loving-kindness meditation increases social connectedness. *Emotion*, *8*(5), 720–724.
78. Hofmann, S. G., Grossman, P., & Hinton, D. E. (2011). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for

psychological interventions. *Clinical Psychology Review*, *31*(7), 1126–1132.

79. Carson, J. W., Keefe, F. J., Lynch, T. R., Carson, K. M., Goli, V., Fras, A. M., et al. (2005). Loving-kindness meditation for chronic low back pain: Results from a pilot trial. *Journal of Holistic Nursing, 23,* 287–304.
80. Barnhofer, T., Chittka, T., Nightengale, H., Fisser, C., & Crane, C. (2010). State effects of two forms of meditation on prefrontal EEG asymmetry in previously depressed individuals. *Mindfulness, 1,* 21– 27.
81. Feldman, G., Greeson, J., & Senville, J. (2010). Differential effects of mindful breathing, progressive muscle relaxation, and loving kindness meditation on decentering and negative reactions to repetitive thoughts. *Behaviour Research and Therapy, 48*(10), 1002–1011.
82. Williams, J. M. G., Teasdale, J. D., Kabat-Zinn, J., & Segal, Z. V. (2007). *The mindful way through depression: Freeing yourself from chronic unhappiness*. New York: Guilford Press.
83. Geary, J. (2007). *Geary's guide to the world's great aphorists.* New York: Bloomsbury USA.

* De Schneider, P. (2005). La paciencia de las cosas ordinarias, en *Another river: New and selected poems*. Amherst, MA: Amherst Writers and Artists Press. Copyright 2005 por Pat Schneider. Reimpreso con permiso.

[1] Todos los ejercicios en esta sección (y más adelante en este capítulo) marcados con la nota número 44 están adaptados de Miller, A. L., Rathus, J. H., y Linehan, M. M. (2007). Terapia dialéctico conductual para adolescentes suicidas. Nueva York: Guilford Press. Copyright 2007 por The Guilford Press. Adaptado con permiso.

Capítulo 8

Habilidades de efectividad interpersonal

Objetivos del módulo

Los patrones de respuesta interpersonal que se enseñan en el entrenamiento en habilidades DBT se dividen en tres secciones. La primera sección se enfoca en las habilidades interpersonales centrales para alcanzar objetivos mientras se mantienen las relaciones y el autorrespeto. Estas habilidades son muy similares a las que se enseñan en muchas clases de asertividad y resolución de problemas interpersonales. La segunda sección está diseñada para personas que desean ayuda para desarrollar y mantener relaciones. Se enfoca en disminuir el aislamiento interpersonal al abordar cómo encontrar amigos, agradarles, y luego desarrollar la sensibilidad y las habilidades de comunicación necesarias para mantener las amistades. También se cubre aquí cómo terminar con las relaciones destructivas. La tercera sección se ocupa de las habilidades de *caminando por el sendero del medio* (concepto de origen budista), que tratan de equilibrar la aceptación y el cambio en las relaciones. Estas habilidades fueron desarrolladas para trabajar con familias de adolescentes (1)*, pero pueden ser útiles para otros consultantes,

así como para cualquier miembro del grupo que quiera más habilidades de comunicación y colaboración.

Habilidades centrales de *efectividad interpersonal*: obtener objetivos al mismo tiempo que se mantienen las relaciones y el autorrespeto

Las habilidades centrales de *efectividad interpersonal* incluyen estrategias útiles para pedir lo que uno necesita, para decir no y para manejar con destreza los conflictos interpersonales. “Efectividad” aquí tiene que ver con “hacer lo que funciona” en estas áreas.

Muchas personas poseen habilidades interpersonales razonablemente efectivas en un sentido general. Los problemas surgen al aplicarlas a situaciones específicas. Las personas pueden ser capaces de describir secuencias conductuales efectivas al discutir como otra persona encara una situación problemática, pero pueden ser completamente incapaces de generar o llevar a cabo una secuencia conductual similar para su propia situación. Es importante recordar lo que se entiende por el término “habilidad”: “la capacidad de usar el conocimiento de uno de manera efectiva y fácil en la ejecución o el desempeño” (2) Por lo tanto, tener una habilidad significa no solo tener una respuesta específica en el repertorio conductual (por ejemplo, diciendo “no”), sino también tener la capacidad de responder de una manera que genere el efecto deseado. La capacidad de sostener una flauta en tus manos, soplar

aire y mover los dedos sobre los orificios de la flauta, por ejemplo, *no significa* que seas un flautista hábil. Dominar cualquier habilidad seria requiere práctica, retroalimentación y, a menudo, debe ser repetida muchas veces.

Incluso si las personas tienen un sólido conocimiento de las habilidades interpersonales, muchos factores pueden interferir con su uso. Por ejemplo, un error interpersonal que muchas personas cometen es terminar prematuramente las relaciones. Esto puede deberse a dificultades en varias áreas. Los problemas en la *tolerancia al malestar* pueden hacer que sea difícil tolerar temores, ansiedades o frustraciones que son típicas en situaciones conflictivas. Los problemas en la *regulación emocional* pueden llevar a dificultades para disminuir la ira, la frustración o el temor a la reacción de otra persona. Las habilidades inadecuadas para resolver problemas pueden dificultar que los conflictos de relaciones potenciales se conviertan en encuentros positivos. Los problemas para atender el momento de manera imparcial (es decir, problemas con *mindfulness*) pueden hacer que sea difícil evaluar los deseos y metas personales o lo que se necesita para mejorar la situación.

Alcanzar objetivos de forma habilidosa

Las habilidades centrales de *efectividad interpersonal* (secciones I a IX de este capítulo) les enseñan a los participantes cómo aplicar habilidades específicas de *resolución de problemas* interpersonales, sociales y de asertividad para modificar entornos aversivos y obtener sus objetivos. El módulo se enfoca en situaciones donde el fin es cambiar algo (por ejemplo, pedirle a alguien que haga algo o

tome en serio un punto de vista) o resistir los cambios que otra persona está tratando de hacer (por ejemplo, decir que no). Por lo tanto, se considera más pertinente un curso de afirmación, donde el objetivo es que las personas hagan valer sus propios deseos, objetivos y opiniones de una manera que haga que otros respondan favorablemente. Las habilidades que se enseñan en esta parte del módulo maximizan las posibilidades de que se cumplan los objetivos de una persona en una situación específica, mientras que al mismo tiempo no dañan (e, idealmente, mejoran) la relación interpersonal y/o el autorrespeto de la persona. Las instrucciones se dividen en distintos segmentos.

Factores que reducen la efectividad y la identificación de objetivos

Las secciones I a IV tratan sobre la identificación de los factores que contribuyen y de aquellos que interfieren con la *efectividad interpersonal*. Los patrones específicos están en función de las metas de una persona en un momento particular. Por lo tanto, para la *efectividad interpersonal* la capacidad de analizar la situación y tener claro qué se desea o cuál es la meta, es crucial. La sección IV del módulo aborda este desafío.

Efectividad en los objetivos: *DEAR MAN*

La sección V se enfoca en la *efectividad en los objetivos*: habilidades específicas para obtener lo que uno quiere, resumidas con el mnemónico *DEAR MAN*: *Describe, Expresa tus sentimientos,*

sé Asertivo, Refuerza, Mantén tu posición, Aparenta estar seguro y *Negocia*.

Efectividad en las relaciones: *AVES*

La sección VI cubre la efectividad en la relación: habilidades para mantener una relación, resumida con el mnemónico *AVES*: *Actúa interesado/a, Valida, modales Educados, Sé gentil*.

Efectividad en el autorrespeto: *VIDA*

La sección VII describe las habilidades para la *efectividad en el autorrespeto*: mantener el autorrespeto. El mnemotécnico es *VIDA*: *Valores, sé Imparcial, no te Disculpes, sé Auténtico*.

La sección VIII se enfoca en las pautas para modular cuán intensamente solicitar lo que uno quiere o decir que no. La sección IX, la última de las habilidades centrales, se enfoca en la *resolución de problemas*, cómo averiguar por qué las habilidades interpersonales podrían no estar funcionando.

En esta parte del módulo, puede resultar fácil pasar muy poco tiempo enseñando las habilidades de pedir o decir no en un esfuerzo por tener tiempo para cubrir todo lo demás. Al menos la mitad de esta parte debe estar dedicada a los objetivos, las relaciones y las habilidades de *efectividad en el autorrespeto* (secciones V, VI y VII). La práctica en la sesión y el *role play* de estas nuevas conductas son esenciales; estas actividades constituyen una parte importante de todos los programas de entrenamiento. Sin embargo, la integración de la práctica de nuevas

conductas dentro de las sesiones puede ser uno de los aspectos más difíciles del entrenamiento para los terapeutas nóveles y para aquellos que no están capacitados en terapia conductual.

Habilidades para construir nuevas relaciones y acabar con las destructivas

Las habilidades en esta parte del módulo (secciones X-XIII) están diseñadas específicamente para enseñar a las personas a conocer nuevas personas e interactuar de una manera que facilite el desarrollo de la confianza y la amistad, reduciendo la probabilidad de conflicto. También cubre cómo terminar las relaciones que son perjudiciales.

Encontrar amigos potenciales

En la sección XI, las habilidades están dirigidas a que las personas comiencen a buscar activamente personas que puedan convertirse en sus amigos. Esto es importante para quienes están aislados y se sienten solos la mayor parte del tiempo.

Mindfulness de los otros

Mindfulness de los otros y la sensibilidad hacia las necesidades de los demás son componentes críticos del desarrollo y mantenimiento de las relaciones, y se tratan en la sección XII. Observa a medida que enseñas estas habilidades que a menudo se hace referencia a

la habilidad de *describir* con *mindfulness*. Describir las reacciones, pensamientos o sentimientos de uno mismo y de los demás otros es lo opuesto a hacer comentarios críticos sobre uno mismo o los otros. Esta es una habilidad interpersonal crítica, porque el juicio a menudo es venenoso tanto en las relaciones nuevas como en las que ya tenemos.

Cómo terminar relaciones

Permanecer en relaciones destructivas demasiado tiempo puede ser tan problemático como no tener relaciones. La sección XIII cubre las habilidades para aquellos que tienen dificultades para terminar relaciones. Estas personas a menudo tienen enormes dificultades para decir que no, así como dificultades para observar sus propios límites. La desregulación emocional es a menudo la culpable: el miedo a lo que le podría suceder a uno o al otro si la persona deja la relación, el tremendo dolor por el sufrimiento actual o potencial del otro, la culpa excesiva por causarle dolor al otro y la compasión por el otro sin ser compasivo con uno mismo. En estos casos, las personas suelen vacilar entre el evitar conflictos y los enfrentamientos intensos. Desafortunadamente, la elección de evitar la confrontación a menudo se basa en el estado emocional actual de la persona (es decir, en la dependencia del estado de ánimo) en lugar de en las necesidades de la situación. Las habilidades de *efectividad interpersonal* son difíciles de desarrollar en el vacío; tal vez más que cualquier otro conjunto de habilidades, dependen de la mejora simultánea en todas las áreas.

Las habilidades en esta parte del módulo no cubren objetivos tan puntuales como encontrar amor o un compañero de vida, o desarrollar relaciones íntimas y amistades profundas y duraderas. Tampoco son las habilidades dirigidas a cómo hacer que el tiempo en soledad sea más agradable. Sin embargo, son esenciales para cualquier persona que quiera conocer gente nueva, encontrar y mantener el amor o una pareja, formar y mantener amistades íntimas duraderas, y construir una vida en la que el tiempo que pase en soledad esté lleno de actividades satisfactorias.

Caminando por el sendero del medio

Como se señaló anteriormente, las habilidades de *caminando por el sendero del medio* (secciones XIV a XVII) se diseñaron originalmente para el entrenamiento de familiares de adolescentes. Sin embargo, también son importantes para los adultos y pueden ser útiles en cualquier relación. A su vez son esenciales para los entrenadores DBT. Hay tres conjuntos de habilidades para *caminando por el sendero del medio: dialéctica, validación* y *estrategias de cambio conductual*. En conjunto, las habilidades en esta parte del módulo se centran en equilibrar la aceptación y el cambio en las relaciones interpersonales.

Dialéctica

En la sección XV se cubre la habilidad *dialéctica*. Como se discutió en el capítulo 1, la dialéctica como una visión del mundo forma la base de DBT. Tiene tres características principales: la

primera enfatiza la totalidad de la realidad y dirige nuestra atención a los contextos de conducta inmediatos y más amplios, así como a la interrelación de los patrones conductuales individuales. Segundo, desde una perspectiva dialéctica, la realidad se compone de fuerzas opuestas internas (tesis y antítesis), y de su síntesis evoluciona un nuevo conjunto de fuerzas. El pensamiento, la conducta y las emociones dicotómicas y extremas son vistos como fallas dialécticas; la persona se ha estancado en polaridades, y es incapaz de pasar a la síntesis. Tercero, la *dialéctica* asume que la naturaleza de la realidad es el cambio. Tanto la persona como el contexto están experimentando una transición continua. En esencia, cada relación es una de transición y cambio continuo.

Validación

Aunque la *validación* está cubierta como una de las habilidades *AVES* de *efectividad interpersonal* (ver arriba y en la sección VI), se vuelve a enseñar en la sección XVI con mayor profundidad, porque es esencial para desarrollar y mantener relaciones cercanas e íntimas. La *validación* tiene que ver con comunicar claramente a los demás que tú les estás prestando atención, que los entiendes, que no los juzgas, tienes empatía y que puedes ver los hechos o la verdad de su situación. La clave para enseñar la *validación* es que los participantes ya tengan una base firme de *mindfulness*. La *validación* requiere la capacidad de *observar* y *describir* sin necesariamente agregarle algo a lo que se observa, y de escuchar e interactuar *sin juzgar*. A medida que enseñes estas habilidades, es posible que debas revisar las de *mindfulness*. En esta sección

también se incluye *cómo recuperarse de la invalidación*, *habilidad enseña a los participantes cómo validarse siendo efectivo cuando sea necesario*. Para una discusión detallada de la *validación* y cómo usarla, consulta Linehan (1997). (3)

Estrategias para cambiar la conducta

Finalmente, las *habilidades del sendero del medio* incluyen habilidades básicas de manejo de contingencias. La idea es que las consecuencias ambientales de nuestras conductas tienen mucho impacto para que se repitan o no en el futuro. Si bien las consecuencias de la comunicación de conductas a través del lenguaje corporal y expresiones faciales son parte de las habilidades básicas de *DEAR MAN* que se enseñan en la sección V (*Reforzar*), en esta sección se enseñan habilidades específicas de manejo de contingencias, que incluyen el *refuerzo positivo y negativo, el moldeado, la extinción, la saciedad* y *el castigo*. Estas son las mismas que los terapeutas usan en DBT. (Consulta el capítulo 5 de este manual).

Seleccionar el material de enseñanza

Como se señaló anteriormente, hay una gran cantidad de material para cada habilidad en las notas para la enseñanza de *efectividad interpersonal* a continuación. No cubrirás la mayoría la primera vez que enseñes habilidades específicas. Las notas se proporcionan para brindarte una comprensión más profunda de cada habilidad para que puedas responder preguntas y agregar nuevas

enseñanzas a medida que avanzas. Al igual que en los capítulos 6 y 7, he puesto una tilde (ü) junto al material que casi siempre cubro. Si tengo mucha prisa, es posible que me salte todo, excepto los puntos marcados. Del mismo modo, uso las estrellas («) para las fichas principales que casi siempre uso.

Y como en el capítulo 7, he proporcionado información que resume la investigación en los “Temas de investigación”. El gran valor de la investigación es que a menudo puede usarse para valorar las habilidades que estás enseñando.

Además, al igual que cuando estás enseñando cualquier módulo de habilidades, es importante que tengas una comprensión básica de las habilidades específicas de *efectividad interpersonal* que estás enseñando. Decide cuáles vas a enseñar primero. Estudia cuidadosamente las notas de enseñanza, las fichas y las hojas de trabajo para cada habilidad que hayas seleccionado. Resalta los puntos que deseas hacer y trae una copia de las páginas relevantes. Practica cada habilidad y asegúrate de entender cómo usarla tú mismo. En poco tiempo solidificarás tu conocimiento. En ese momento, encontrarás tus propios puntos de enseñanza, ejemplos e historias favoritos, y podrás ignorar los míos.

Finalmente, hay una serie de fichas en este módulo que ofrecen exámenes breves, opcionales de selección múltiple de lo enseñado. Se pueden usar en sesiones grupales y discutirse, o se pueden asignar como tarea. A continuación, se proporciona una guía de respuesta para todas estas fichas, y al final de las secciones en las que se puede usar la ficha se proporcionan guías para cada una de ellas.

Guía de respuestas para fichas de selección múltiple

Ficha de *efectividad interpersonal* 11a: identificar habilidades para conocer personas y agradarles.

- Respuestas efectivas: 1a, 2b, 3a, 4a, 5a, 6b, 7b, 8b, 9b, 10b, 11b, 12a

Ficha de *efectividad interpersonal* 12a: identificar *mindfulness de los otros*

- Respuestas efectivas: 1b, 2b, 3a, 4a, 5a, 6a, 7B, 8b, 9b, 10a, 11b, 12b

Ficha de *efectividad interpersonal* 13a: identificar *cómo terminar relaciones*

- Respuestas efectivas: 1b, 2b, 3b, 4a, 5b, 6b, 7b, 8b

Ficha de *efectividad interpersonal* 16c: identificar *dialéctica*

- Respuestas efectivas: 1a, 2b, 3b, 4b, 5a, 6c, 7b, 8b

Ficha de *efectividad interpersonal* 18a: identificar *validación*

- Respuestas efectivas: 1b, 2a, 3A, 4b, 5a, 6b, 7b, 8b

Ficha de *efectividad interpersonal* 19a: identificar *autovalidación*

- Respuestas efectivas: 1a, 2b, 3a, 4b, 5a, 6b

Ficha de *efectividad interpersonal* 22a: identificar *estrategias de cambio conductual*

- Respuestas efectivas: 1b, 2b, 3a, 4a, 5b, 6b, 7b, 8a

.....Notas de enseñanza.....

I. OBJETIVOS DEL MÓDULO (FICHA DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 1)

Punto principal: el objetivo de este módulo es que los participantes aprendan cómo ser efectivos en las interacciones interpersonales, de modo que sus interacciones con los demás tengan los resultados que desean. Estas habilidades les enseñan a los participantes cómo ser efectivos para lograr sus propios objetivos sin alienar a la otra persona o perder su autorrespeto. Las habilidades de *efectividad interpersonal* también son necesarias para fortalecer las relaciones existentes y para encontrar y construir nuevas.

Ficha de efectividad interpersonal 1: objetivos de las habilidades de *efectividad interpersonal*. El objetivo de esta ficha es orientar a los participantes hacia objetivos interpersonales para los cuales las habilidades que se enseñan en este módulo podrían ser muy útiles. Repasa brevemente, vincula el módulo con las metas de los participantes y genera entusiasmo para aprender las habilidades de *efectividad interpersonal*. Luego sigue con la siguiente ficha. Si el tiempo lo permite, haz que los participantes marquen las metas que son más importantes para ellos. Pasa más tiempo con esta ficha más tarde, si es necesario.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 1: pros y contras del uso de habilidades de *efectividad interpersonal* (*opcional*). Esta hoja de trabajo está diseñada para ayudar a los participantes (1) a decidir si desean usar habilidades interpersonales en lugar de tácticas de poder para obtener lo que quieren, y (2) decidir entre ir tras lo que quieren o renunciar a obtenerlo. Su uso principal es comunicar que el objetivo es ser efectivo para obtener lo que desean (es decir, para alcanzar sus propios objetivos). No se trata de ser amable, seguir reglas, ceder o hacer lo que otras personas quieren. Esta hoja de trabajo también puede usarse como un ejercicio para mejorar la probabilidad de ser efectiva cuando una persona se siente superada por las

emociones (por ejemplo, cuando la persona solo quiere gritar y gritar, o evitar una situación por completo). También se puede utilizar como una herramienta didáctica para determinar los objetivos. Para obtener instrucciones sobre cómo enseñar los *pros y contras*, consulta las notas de enseñanza para el módulo de *tolerancia al malestar* (capítulo 10, sección V). Asigna esta hoja de trabajo como opcional si enseñas otras fichas en la sesión que tienen hojas de trabajo asociadas.

✓ **Punto de discusión:** antes o después de revisar la ficha de *efectividad interpersonal* (1), pídeles a los participantes que marquen cada meta que sea importante para ellos en las casillas de la ficha y luego compartan sus elecciones.

Los objetivos de las habilidades de *efectividad interpersonal* incluyen:

✓ **A. Ser hábil para alcanzar objetivos con otros**

Las habilidades en esta sección son una variación de las de asertividad. Tienen que ver con ser interpersonalmente eficaces en dos conjuntos de situaciones.

1. Pedir a otros que hagan cosas

Las habilidades para pedirles a otros que hagan cosas que nos gustaría que hicieran incluyen hacer peticiones, iniciar discusiones, resolver problemas en las relaciones/reparar relaciones y hacer que otros tomen en serio nuestras opiniones.

2. Decir no efectivamente a los pedidos de los otros que no son deseados

Las habilidades para rechazar pedidos o solicitudes que no quieres hacer o dar incluyen resistir la presión de otros y mantener una posición o punto de vista.

✓ **Punto de discusión:** pregúntales a los participantes si tienen más problemas para pedir lo que quieren o para rechazar las solicitudes no deseadas. Pregúntales quién tiene problemas para que otros tomen en serio sus opiniones. ¿Hay algunas personas con las cuales (o momento en los que) ser asertivos es más difícil? ¿O tal vez más fácil?

Punto de discusión: discute con los participantes cómo ven sus propias habilidades interpersonales. Algunas personas serán hábiles para pedir cosas pero no lo serán para decir que no, mientras que otras pueden decir que no, pero no pueden pedir nada. Otras son deficientes en todos los dos ámbitos. A veces, las personas pueden aplicar habilidades en algunos contextos situacionales, pero no en otros. Por ejemplo, algunas personas pueden sentirse bastante cómodas al decirle no a los extraños pero no a los amigos; otros pueden pedir ayuda a sus amigos pero no a sus jefes. Obtén de cada persona las situaciones y las habilidades que sienten que son fuertes (suficientes) y las que necesitan trabajo adicional.

Nota para los entrenadores: el objetivo principal es que los participantes vean la relevancia del entrenamiento en habilidades de *efectividad interpersonal* para sus propias vidas, al ver las áreas en las que necesitan mejorar. Ten en cuenta que las descripciones de los participantes sobre sus fortalezas y debilidades pueden no corresponder con sus niveles de habilidades reales. Algunos informarán que no tienen habilidades, pero son capaces de aplicarlas al hacer *role play*; otros pueden reportar habilidades sólidas, pero luego demostrar deficiencias claras en el *role play*. Ambos tipos de participantes se beneficiarán del apoyo y el estímulo en su proceso de solidificar las habilidades y les dará un sentido de autoeficacia basado en hechos.
Siéntete libre de compartir con los participantes tus propias áreas fuertes y débiles. Esto puede servir para normalizar la noción de déficit al resaltar que todos tenemos áreas en las que podemos mejorar. En mi experiencia, algunas personas tienen habilidades excepcionales en muchas situaciones interpersonales y pueden presentarse como si no necesitaran entrenamiento de *efectividad interpersonal*. Sin embargo, un análisis más profundo, especialmente en diversos contextos situacionales, revelará que casi todos pueden usar algún entrenamiento. Por lo tanto, incluso con una persona muy

capacitada, haz todo lo posible por identificar las áreas en las que puede mejorar.

✓ B. Construir relaciones, fortalecer relaciones existentes y acabar con las relaciones destructivas

Las habilidades para las relaciones incluyen las siguientes cosas:

- No dejar que las heridas y los problemas se acumulen.
- Deshacerse de problemas.
- Reparar las relaciones (o terminarlas si es necesario).
- Resolver conflictos antes de que se vuelvan abrumadores.

Las relaciones desatendidas pueden desarrollar grietas que crean un estrés enorme. Este estrés aumenta la vulnerabilidad emocional, y la calidad de vida puede empeorar. Estas relaciones a menudo explotan y pueden terminar incluso cuando las personas quieren que continúen. Tener la capacidad de reparar relaciones es mucho más importante que evitar que se *rompan* en primer lugar. Sin embargo, mientras más tiempo permanezcan desatendidas, más difícil será repararlas. Las relaciones que se ignoran pueden debilitarse y desaparecer. Puede ser difícil resucitar una relación una vez que desaparece. A veces, en lugar de desaparecer, se vuelven intolerablemente difíciles; por lo tanto, aprender cómo terminar una relación intolerablemente dolorosa y que no tiene remedio también es una habilidad importante.

Nota para los entrenadores: si planeas enseñar las *habilidades para construir relaciones y terminar con las destructivas* (secciones X-XIII de este módulo), entonces enfatiza estas habilidades como una forma de encontrar y construir

nuevas relaciones, así como de poner fin a aquellas que ya no tienen esperanza.

✓ **C. *Caminando por el sendero del medio***

Un último conjunto de habilidades de *efectividad interpersonal* implica “caminar por el sendero del medio” (un concepto cubierto en el capítulo 7 de las habilidades complementarias de *mindfulness*). Si estás enseñando estas habilidades, enfatiza los siguientes puntos a los participantes:

- Mantener relaciones requiere equilibrar nuestras propias prioridades con las demandas de los demás.
- Las relaciones requieren equilibrar el cambio con la aceptación sin soltar ninguno de los dos.

Mantener relaciones también requiere que recordemos que estas son transaccionales. Para que funcionen, es importante practicar *observar* todos los lados de las situaciones, encontrando la verdad en las opiniones de otras personas. Aunque necesitamos tener habilidades que puedan hacer que otros cambien su conducta, también debemos equilibrar eso con aceptar a los demás como son.

II. FACTORES QUE REDUCEN LA EFECTIVIDAD INTERPERSONAL (FICHAS DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 2–2A)

Punto principal: la falta de habilidades, la indecisión, la interferencia de las emociones, la priorización de los objetivos a corto plazo sobre los objetivos a largo plazo, interferencia del contexto y los mitos interpersonales pueden dificultar la *efectividad interpersonal*.

Ficha de efectividad interpersonal 2: factores que se interponen en el camino de la *efectividad interpersonal*. Esta ficha puede ser revisada rápidamente. Si el tiempo es corto, omite la discusión y los puntos de enseñanza que se proporcionan a continuación. Puedes volver a esta ficha más adelante para solucionar las dificultades en el uso de las habilidades de *efectividad interpersonal*.

Ficha de efectividad interpersonal 2a: mitos que se interponen en el camino de la *efectividad interpersonal* (*opcional*). Esta ficha puede usarse como parte de un ejercicio para identificar y desafiar los pensamientos y mitos de la preocupación. Consulta la sección F a continuación para una descripción detallada. Si el tiempo es corto, omite esta ficha y describe varios mitos cuando enseñes los factores que interfieren con la *efectividad interpersonal*.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 2: desafiar los mitos que se interponen en el camino de la *efectividad interpersonal* (*opcional*). Al enumerar los mismos mitos que se encuentran en la ficha 2a, esta hoja de trabajo ayuda a los participantes a desarrollar nuevos desafíos o a reescribir los discutidos en las sesiones de grupo en un lenguaje más personal. El punto importante es que los participantes “se adueñen” de un desafío, no necesariamente que piensen uno por su cuenta. También hay espacios para que los participantes escriban y desafíen sus propios mitos. Ten cuidado al asignar demasiada tarea, pero si asignas esta hoja de trabajo, asegúrate de revisarla con los participantes. Si es necesario, instrúyelos sobre cómo evaluar

la intensidad de las emociones. (Para obtener instrucciones, consulta el capítulo 10, sección VI).

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 7: solución de problemas de habilidades de efectividad interpersonal. Si los participantes ya han pasado por el módulo de habilidades de *efectividad interpersonal* una vez anímalos a usar esta hoja de trabajo. Cubre los mismos temas, organizados en la misma secuencia que en la ficha 2 anterior. Sin embargo, es abrumadora y difícil de usar cuando los participantes pasan por el módulo por primera vez. Funciona mucho mejor cuando se da al final del módulo o cuando se repiten estas habilidades.

(**Ficha de efectividad interpersonal 9: resolución de problemas: cuando lo que estás haciendo no está funcionando**. Esta ficha también puede ser más apropiada cuando se repite el módulo. También cubre los mismos temas en la misma secuencia que en la ficha 2 y la hoja de trabajo 7).

✓ **Ser hábil interpersonalmente es difícil**. Hay muchas razones por las cuales las interacciones pueden no ser efectivas.

✓ **A. Falta de habilidades necesarias**

Diles a los participantes: “Cuando no tienes habilidades, no sabes qué decir ni cómo actuar. No sabes cómo comportarte para alcanzar tus objetivos interpersonales”.

1. Falta de capacidad versus falta de motivación

La falta de capacidad para comportarse de cierta manera es muy diferente de la falta de motivación. Enfatiza que las personas aprenden conductas sociales primero observando a alguien más haciéndolas, luego practicándolas y refinándolas hasta que puedan usarse para obtener buenos resultados. Las personas a veces no tienen suficientes oportunidades para observar; por lo

tanto, no aprenden las conductas. O puede que no tengan la oportunidad de practicar las conductas que sí observan.

2. Habilidad, observación y modificación

Diles a los participantes: “Tener una habilidad significa que no solo tienes una capacidad específica (por ejemplo, para decir que no), sino que puedes hacer otras dos cosas”.

- “Tienes la capacidad de observar en los demás el efecto de lo que haces y de cómo lo haces”.
- “Y luego puedes modificar lo que haces, en base a esta retroalimentación, para obtener un efecto. Para ser interpersonalmente efectivos, por lo general se requiere que las habilidades críticas se sobreaprendan, de modo que sean automáticas cuando sea necesario. Sin embargo, cualquier habilidad de importancia, por lo general, requiere práctica y retroalimentación una y otra vez para llegar a dominarlas”.

Ejercicio práctico: levanta las manos como si estuvieras sosteniendo una flauta y pídeles a los participantes que hagan lo mismo. Luego, pídeles que frunzan los labios y soplen aire mientras mueven los dedos sobre los agujeros imaginarios de la flauta. Pregúntales: “¿Esto significa que todos ustedes pueden tocar la flauta?”. Lo mismo puede decirse de los deportes, hablar en público, resolver problemas y, más importante, las habilidades interpersonales. Obtén ejemplos de habilidades que los participantes hayan aprendido y que requieran mucha práctica para ser dominadas.

Nota para los entrenadores: cuando enseño esto, primero hago el ejercicio práctico anterior. Luego, utilizando la información a continuación, explico por

qué la capacidad de soplar aire y mover mis dedos no significa que pueda tocar la flauta.

✓ **B. Indecisión**

Diles a los participantes: “Incluso si tienes la capacidad de ser efectivo, es posible que no sepas o no puedas decidir lo que quieres. Hay varias maneras en que la indecisión puede obstaculizarte”.

- “No saber qué es lo que realmente quieres puede ser confuso y evitará que seas claro sobre lo que estás pidiendo o rechazando”.
- “La indecisión sobre cómo equilibrar tus necesidades con las de otros puede llevarte a la ambivalencia y hacer que sea difícil para ti saber qué tan insistente eres para pedir o decir no a las cosas”.
- “Vacilar entre pedir demasiado y no pedir nada, o entre los extremos de decir no a todo y ceder a todo, puede mantenerte en una posición extrema y hacer que sea poco probable que seas efectivo”.

Punto de discusión: discute la predisposición a ir al extremo de pedir (o decir no) en lugar de no pedir (o ceder). También discute las tendencias para llegar a los extremos: ser completamente necesitado (mendigar o pedir de forma demandante, o tenaz) versus la absoluta autosuficiencia (nunca preguntar, decir sí a todo); completa dignidad (pedir de manera inadecuadamente exigente o negarse beligerantemente) versus completa indignidad (nunca preguntar o decir no). Obtén ejemplos.

✓ **C. Interferencia de las emociones**

Diles a los participantes: “Las emociones pueden interferir con tu capacidad para comportarte de manera efectiva. Es posible que puedas usar habilidades interpersonales, pero estas dependen del estado de ánimo y tus emociones interfieren”.

- Las emociones pueden inhibir acciones hábiles o abrumar habilidades conocidas. De hecho, pueden ser tan fuertes que las acciones emocionales, las palabras y las expresiones faciales y corporales se vuelven automáticas.
- Las reacciones emocionales automáticas pueden estar basadas en condicionamientos previos. O pueden ser el resultado de creer en mitos (discutidos a continuación).
- Una persona puede tener habilidades en un conjunto de situaciones pero no en otro, o en un estado de ánimo pero no en otro.

Punto de discusión: obtén ejemplos de emociones fuertes que interfieran con la conducta hábil.

Punto de discusión: obtén ejemplos de habilidades que varían según las emociones o el estado de ánimo actuales.

✓ **D. Priorizar las metas a corto plazo sobre las metas a largo plazo**

Varios factores pueden hacer que prioricemos los objetivos a corto plazo sobre los objetivos a largo plazo. Dos de los principales son la baja *tolerancia al malestar* y la incapacidad de pensar en las consecuencias.

1. Baja tolerancia al malestar

La baja *tolerancia al malestar* a menudo nos lleva a entrar de lleno a una situación y exigir lo que queremos, incluso cuando no es

nuestro interés a largo plazo o es inconsistente con nuestras metas, valores y/o autorrespeto a largo plazo.

Ejemplo: si nuestra tolerancia frente al conflicto es baja, podríamos terminar una relación que realmente queremos, o ceder a los deseos de otra persona cuando sabemos que en realidad no queremos.

2. No considerar las consecuencias

A veces no pensamos en las consecuencias de nuestras acciones para nosotros y para las personas con las que interactuamos. Cuando estamos enojados, podemos amenazar y exigir que se haga lo que pretendemos justo en ese momento; en un momento más calmo, nos damos cuenta de que obtener lo que queremos es menos importante que la relación.

Punto de discusión: obtén ejemplos de priorizar metas a corto plazo sobre metas a largo plazo y lamentarlo más tarde.

✓ **E. Interferencia del contexto**

Los factores del contexto, incluidas otras personas, pueden impedir la efectividad. A veces, incluso las personas más capacitadas pueden no ser efectivas para obtener lo que quieren, agradarles a otros o comportarse de manera que respeten.

- En un contexto donde el poder es muy importante, otras personas pueden negarse a darnos lo que queremos, o pueden tener la autoridad para hacer que hagamos lo que quieren. En estas circunstancias decir que no o insistir en nuestros derechos puede tener consecuencias muy negativas.

- A veces, no hay forma de que le gustemos a la otra persona y también obtener lo que queremos o decir que no. Las personas pueden sentirse amenazadas, celosas o envidiosas, o pueden tener muchas otras razones para que no les guste alguien.
- Cuando nos enfrentamos a un conflicto, y lograr un objetivo es muy importante (por ejemplo, alimentos o atención médica para nosotros o nuestros hijos), es posible que tengamos que actuar de una manera que dañe nuestro orgullo o que de alguna manera perjudique nuestro autorrespeto.
- La única forma de saber si el contexto es lo que impide ser efectivos es ser muy aplicados en su uso. Esto incluye prepararse para la asertividad con anticipación y obtener *feedback* de personas de confianza sobre el plan, como *coaching* del entrenamiento en DBT.

Punto de discusión: algunas personas creen que todos los problemas para obtener lo que quieren del otro son fallas en sus habilidades. Tienen dificultades para ver que a veces el contexto es impermeable incluso para los más capacitados. Por lo tanto, cuando no logran lo que quieren mediante el uso de habilidades de *efectividad interpersonal*, pueden caer en la desesperanza, intentar una respuesta agresiva o amenazar (por ejemplo, chantajear) a otras personas. Aunque el aumento de las habilidades interpersonales debería aumentar la probabilidad de lograr los objetivos, no son una garantía. Obtén momentos en que los participantes han sido muy hábiles (o han visto a alguien más siéndolo) pero no han tenido éxito en obtener lo que querían.

Nota para los entrenadores: Algunas personas tienen una visión poco realista del mundo o de la capacidad que tienen algunas personas para dar o hacer

algunas cosas. A otras les cuesta tener claro lo que quieren o necesitan. La creencia de que siempre pueden obtener lo que quieren y necesitan excluye la necesidad de desarrollar habilidades de *tolerancia al malestar*. Sin tales habilidades, la frustración a menudo se convierte en ira. Ten mucho cuidado en este punto, especialmente durante las discusiones de la tarea.

✓ **F. Mitos interpersonales**

Todas las personas tienen algunas preocupaciones sobre cómo defenderse, expresar opiniones, decir que no, etc. A veces las preocupaciones se basan en mitos sobre la conducta interpersonal.

Diles a los participantes que pueden contrarrestar las preocupaciones y los mitos de varias maneras:

- Argumentar en contra de ellos lógicamente.
- *Verificar los hechos* (consulta la ficha de *regulación emocional* 8).
- Practicar *acción opuesta* (consulta la ficha de *regulación emocional* 10).
- Practicar sobrellevar las consecuencias negativas imaginadas *anticípate* (consulta la ficha de *regulación emocional* 19).

Contrarrestar las preocupaciones y mitos es un ejemplo de modificación cognitiva. A veces puede ser útil para logar que las personas hagan las cosas que realmente quieren pero tienen miedo de hacer. Se pueden desafiar los mitos para impugnar las preocupaciones que surgen acerca de probar habilidades interpersonales.

Ejercicio práctico: realiza un ejercicio para identificar y desafiar mitos. Si utilizas la ficha de *efecti*vidad *interpersonal* 2a, distribúyela en este momento. Evita explicar la ficha de antemano, en su lugar, pídeles a los participantes que lean los mitos, que hagan un círculo alrededor de los que creen que son verdaderos cuando están en *mente emocional*, y que pongan una tilde junto a aquellos con los que están de acuerdo cuando están en *mente sabia*. Después de que los participantes hayan marcado los mitos como verdaderos, pregunta qué mitos tildaron y cuáles rodearon con un círculo. Luego hay dos formas posibles de proceder:

1. Pídeles a los que tildaron o rodearon un mito que propongan cómo desafiar a uno o a ambos.
2. Usa la estrategia del abogado del diablo para discutir los mitos. En esta estrategia, presentas un mito y luego haces una declaración extrema a favor del mito, lo que hace que los participantes argumentes desde el punto de vista opuesto. A medida que los participantes argumentan en contra del mito, continúa haciendo argumentos extremos y universales (es decir, aplicándolos a todas las personas). Después de varios argumentos, cede y ponte de acuerdo con los participantes. La discusión sobre cada afirmación debe resolverse trascendiendo los extremos para encontrar una síntesis o un punto de vista equilibrado.

No se tienen que discutir todos los mitos en este ejercicio; deben incluirse a los participantes en la elección de cuáles repasar. Cualquiera que sea la estrategia que utilices, la tarea de los participantes es desarrollar desafíos personalizados o contraargumentos contra los mitos. Pídeles a los participantes que escriban los desafíos a medida que los piensen. Asegúrate, por un lado, de que cada desafío contradiga el mito de alguna manera y, por otro, sea creíble para los participantes. Por ejemplo, un participante podría ser capaz de desafiar el mito “No merezco obtener lo que quiero o necesito” con “Merezco obtener lo que quiero y necesito”, pero esto puede ser demasiado fuerte para (y por lo tanto rechazado por) otro. Sin embargo, el segundo participante podría ser capaz de practicar el desafío “Algunas veces está bien obtener las cosas que quiero o necesito”. Estos

desafíos se pueden usar como declaraciones de *alentar* más adelante, para ayudar a los participantes a actuar de manera efectiva.

Nota para los entrenadores: una tarea podría ser que los participantes completen los desafíos que no se cubrieron durante el ejercicio anterior. Otra podría consistir en hacer que se observen a sí mismos durante la semana y anoten cualquier otro mito sobre el que actúan. También deberían pensar en los desafíos a estos otros mitos.
Es importante que los participantes practiquen revisando sus desafíos personalizados, a fin de desarrollar un hábito fuerte de superar sus mitos. Puede ser muy efectivo hacer que desarrollen un plan para revisar sus desafíos, como colocarlos en sus refrigeradores o espejos de baño para revisarlos diariamente.

Punto de discusión: si no usas la ficha 2a, pregúntales a los participantes qué preocupaciones, suposiciones, creencias y mitos se han interpuesto en el camino de pedir lo que quieren o necesitan y decir no a las solicitudes no deseadas. Luego genera los desafíos como se indica en el ejercicio anterior para algunos o todos los mitos.

Punto de discusión: las preocupaciones no tratadas pueden interferir con la efectividad incluso si no se basan en mitos (por ejemplo, “Esta persona podría molestarse conmigo si pregunto” o “Espero que mi ira no se salga de control” o “Esta persona podría decir que no a mi solicitud y no obtendré lo que quiero”). Obtén de los participantes las preocupaciones que se interponen en el camino de la eficacia.

G. Interacción de factores

Diles a los participantes: “Muy a menudo, una combinación de varios factores puede impedirte ser efectivo. Por ejemplo, cuanto menos sabes, más te preocupas, cuanto peor te sientes, más te cuesta decidir qué hacer, cuanto menos efectivo eres, más te preocupas, etc. O cuanto más experimentas contextos autoritarios e inflexibles, más te inquietas, al practicar menos las habilidades,

menos sabes, cuanto peor te sientes, más te costará decidir qué hacer, etc.”.

III. DESCRIPCIÓN GENERAL: HABILIDADES CENTRALES DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL (FICHA DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 3)

Punto principal: presentar las habilidades centrales de *efectividad interpersonal* DBT. Estas son las necesarias para lograr objetivos, mantener relaciones y mejorar el respeto propio. A estos tres conjuntos de habilidades se los refiere por las mnemotécnicas *DEAR MAN*, *AVES* y *VIDA*. La efectividad de estas habilidades depende en parte de otras dos: clarificar las prioridades y determinar con qué intensidad pedir o decir no.

Ficha de efectividad interpersonal 3: descripción general: alcanzar tus objetivos hábilmente. Esta ficha de información general se puede revisar brevemente u omitir, según el tiempo. En realidad, no enseñes el material mientras repasas los puntos a continuación, a menos que estés saltando las fichas relacionadas que se enseñan habitualmente.

Hoja de efectividad interpersonal trabajo: ninguna.

Diles a los participantes: “Las habilidades en esta sección tienen como objetivo ser efectivo cuando le pides algo a alguien o respondes a una solicitud, al mismo tiempo que mantienes o incluso mejoras la relación y tu autorrespeto”.

✓ **A. Clarificar prioridades**

Diles a los participantes: “*Clarificar tus prioridades* es la primera habilidad interpersonal y la más importante. Es la tarea esencial de averiguar (1) lo que realmente quieres y lo importante que es, en oposición con (2) mantener una relación positiva y (3) mantener tu autorrespeto.

✓ **B. Habilidades de efectividad en los objetivos: *DEAR MAN***

Diles a los participantes: “*DEAR MAN* es una abreviatura DBT para el conjunto de habilidades que te permiten alcanzar tu objetivo o meta *siendo efectivo*”.

✓ **C. Habilidades de efectividad en las relaciones: *AVES***

Continúa: “*AVES* es una abreviatura DBT para el conjunto de habilidades que te permiten crear o mantener una relación positiva al mismo tiempo que intentas alcanzar tu objetivo”.

✓ **D. Habilidades de efectividad en el autorrespeto: *VIDA***

Continúa: “*VIDA* es una abreviatura DBT para el conjunto de habilidades que te permiten mantener o aumentar tu sentido de autorrespeto al mismo tiempo que intentas alcanzar tu objetivo”.

✓ **E. Habilidades para evaluar tus opciones**

Termina el resumen diciendo: “Cada situación es diferente. A veces es muy importante presionar con fuerza para alcanzar tu objetivo; en otras ocasiones, puede ser igualmente importante renunciar a tus objetivos personales en favor de los de otra persona. Estas habilidades te ayudan a determinar qué tanto presionar para obtener lo que quieres y cuán firme mantenerte en tu negativa frente a otra persona”.

IV. CLARIFICAR LOS OBJETIVOS EN SITUACIONES INTERPERSONALES (FICHA DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 4)

Punto principal: para usar las habilidades interpersonales de manera efectiva, debemos decidir la importancia relativa de (1) alcanzar nuestro objetivo, (2) mantener nuestra relación con la(s) persona(s) con la(s) que estamos interactuando y (3) mantener nuestro respeto propio. Las habilidades que utilizamos dependen de la importancia de estos tres objetivos.

Ficha de efectividad interpersonal 4: clarificando los objetivos en situaciones interpersonales. Esta ficha revisa los objetivos y las prioridades que una persona puede tener en cualquier situación interpersonal. Asegúrate de que los participantes entiendan esta ficha antes de continuar, ya que es importante para las posteriores. En general, lo que es más difícil de entender para los participantes es que las tres prioridades deben ser consideradas en cada situación interpersonal en la que se quiera alcanzar un objetivo.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 3: clarificar los objetivos en situaciones interpersonales. Revisa esta hoja de trabajo con los participantes. Al describir el evento desencadenante, recuérdales que utilicen la habilidad "*qué*" de *mindfulness* para *describir* (consulta la ficha de *mindfulness* 4). Esto es muy importante, porque cuando se trata de conflictos o temores sobre una situación interpersonal, las personas a menudo no se dan cuenta de que gran parte de lo que describen como hechos en una situación son en realidad sus interpretaciones o suposiciones.

✓ **A. ¿Por qué clarificar los objetivos?**

Para ser efectivos en las interacciones interpersonales, es importante que sepamos lo que realmente queremos, en otras palabras, cuál es nuestro objetivo. Sin embargo, esta no es una tarea fácil. Muchas interacciones se desvían porque no tenemos

eso en claro. Las interacciones también se desvían cuando las emociones interfieren con saber lo que queremos.

Ejemplo: “Si tienes miedo de pedir lo que quieres o de rechazar una solicitud, puedes tener demasiado miedo incluso de pensar en lo que quieres”.

Ejemplo: “La vergüenza y el pensamiento de que no mereces obtener lo que deseas pueden interferir con el hecho de creer que está bien tener metas y objetivos”.

✓ **Punto de discusión:** obtén de los participantes información sobre cuándo han tenido problemas para descubrir cuál era su objetivo real en una interacción interpersonal. Discute cómo resultaron estas interacciones.

✓ **B. Tres objetivos potenciales en situaciones interpersonales**

✓ **1. Efectividad en los objetivos**

Diles a los participantes: “La *efectividad en los objetivos* se refieren al logro de tu meta en una situación particular. En general, el objetivo es la razón de la interacción en primer lugar”.

Enfatiza: “La pregunta clave que debes hacerte aquí es ‘¿Qué resultado o cambio específico quiero de esta interacción?**’.** Esto es aquello que deseas obtener de la otra persona al final de la interacción. Puede ser lo que la otra persona debe hacer, dejar de hacer, comprometerse, aceptar o comprender. Es importante que el objetivo sea lo más específico posible. Cuanto más claro seas sobre lo que quieres, más fácil será aplicar las habilidades de *efectividad en los objetivos* y se te hará más claro saber si has tenido éxito o no al alcanzar tu meta”.

Ejemplos:

- “Defender tus derechos de tal manera que sean tomados en serio”.
- “Solicitarles a otros que hagan algo de tal manera que realicen lo que les pides”.
- “Rechazar una solicitud no deseada o irrazonable y hacer que la negativa se mantenga”.
- “Resolver conflictos interpersonales”.
- “Tomar en serio tu opinión o punto de vista”.

Punto de discusión: obtén de los participantes qué objetivos les parecen importantes (defender los derechos, hacer solicitudes, rechazar solicitudes, etc.). ¿Cuáles son los más difíciles y requieren más habilidades?

✓ ***2. Efectividad en las relaciones***

Diles a los participantes: “La *efectividad en las relaciones* se refiere a mantener o mejorar la relación, mientras que al mismo tiempo tratas de alcanzar tu objetivo en la interacción”.

Enfatiza: “La pregunta clave que debes hacerte aquí es ‘¿Cómo quiero que la otra persona se sienta respecto a mí después de que termine la interacción (independientemente de si obtengo o no los resultados o los cambios que quiero)?› En el mejor de los casos, obtendrás aquello que quieres, y la persona puede quererte o respetarte incluso más que antes. Esta probabilidad aumenta con el uso de habilidades de *efectividad en las relaciones*”.

Ejemplos:

- “Actuar de una manera que hace que la otra persona realmente quiera darte lo que estás pidiendo o sentirte bien

al decir que no a una solicitud”.

- “Equilibrar los objetivos inmediatos con el bien de la relación a largo plazo”.

a. Mejorar una relación puede ser un objetivo principal

Explícales a los participantes: “Si el objetivo principal de la interacción es lograr que la otra persona te note, te agradezca o te apruebe, o que deje de criticarte o rechazarte, entonces el objetivo es mejorar la relación y debe considerarse dentro de *efectividad en las relaciones*. En ese caso, *efectividad en las relaciones* se refiere a elegir la manera de desarrollar, mejorar o mantener una relación que al mismo tiempo no la dañe a largo plazo”.

*Ejemplo: “*Comprendes la perspectiva de la otra persona, mientras que al mismo tiempo le pides a esta persona que cambie la forma en que te trata. Evitas amenazas, juicios o ataques”.

✓ **b. Siempre hacer que la relación sea el objetivo principal no funciona**

Muchas personas, por supuesto, están muy preocupadas por mantener las relaciones, la aprobación y el cariño. Algunas están dispuestas a sacrificar objetivos personales por el bien de los objetivos de las relaciones interpersonales. Pueden operar bajo el mito de que, si sacrifican sus propias necesidades y deseos frente a otras personas, sus relaciones serán más fáciles, la aprobación siempre llegará y no surgirán problemas.

Punto de discusión: obtén ejemplos de cuándo los participantes han considerado demasiado importantes las relaciones, a costa de sus propios

objetivos y autorrespeto, o incluso de las relaciones mismas.

✓ **c. Subvertir las necesidades personales en una relación no funciona**

Dibuja en la pizarra una línea de tiempo como la de la Figura 8.1. En el extremo izquierdo, marca el comienzo de una relación. Luego mueve el marcador hacia la derecha como si pasara el tiempo, y discute cómo avanza una relación si una persona constantemente subvierte sus propias necesidades por el bien de dicha relación. Aunque una persona puede sobrevivir en ella por algún tiempo, las frustraciones se acumularán y alguien deberá ocuparse de ellas. Por lo general, en el punto en que las frustraciones ya son de larga data, las necesidades no satisfechas son grandes y la sensación de inequidad es extrema, sucederá una de dos cosas: la persona frustrada (1) explotará y, por lo tanto, arriesgará a destruir la relación a través del rechazo del otro; o (2) a causa de esa frustración, abandonará la relación por su cuenta. De cualquier modo, la relación llegará a su fin o estará en grave peligro.

Punto de discusión: discute las formas en que la constante subversión de las necesidades personales por el bien de una relación ha funcionado en la vida de los participantes. Por lo general, alguien puede dar ejemplos de cómo ha explotado y arruinado una relación. Las conductas que pueden aparecer en el extremo más alejado del continuo incluyen actos violentos o amenazas, gritos, palabras muy dolorosas e intentos de suicidio. (También pueden usarse como ejemplos otras conductas disfuncionales). Estas conductas a menudo funcionan para hacer que otra persona tome en serio los sentimientos y las opiniones de una persona, o para que otras personas cambien su conducta. Es importante que los participantes observen cómo el estallido o el abandono de las relaciones ponen en peligro inadvertidamente sus propios objetivos.

d. Las conductas extremas pueden ser efectivas a corto plazo pero no a largo plazo

Diles a los consultantes: “Las conductas extremas y poco hábiles al principio de una relación pueden brindarte lo que deseas en el momento, pero también pueden poner en peligro la existencia misma de la relación a largo plazo. “Emplear habilidades interpersonales no solo mejorará tus relaciones, sino que también aumentará tus posibilidades de obtener aprobación interpersonal y no lo contrario”.

Punto de discusión: una estrategia que a veces es útil en este punto y en muchos otros es pedirles a los participantes que imaginen a otra persona que se comporta con ellos de manera extrema, usando la violencia, las amenazas de suicidio u otros actos terribles, o explotar. Pregúntales, “¿Cómo te sentirías?»

FIGURA 8.1. Con el tiempo, subvertir las necesidades personales en una relación generalmente la termina.

A las personas a menudo les resulta más fácil ver la naturaleza disfuncional de estas conductas desde esa perspectiva. El objetivo principal es conseguir que los participantes se comprometan con el valor de aprender y practicar las habilidades interpersonales. Por supuesto, los compromisos a menudo vacilan en las situaciones reales donde es necesario emplear las habilidades; no obstante, obtener el compromiso es el primer paso en el proceso de formación.

Nota para los entrenadores: los participantes pueden tener grandes dificultades para entender este punto. En mi experiencia, algunas personas creen que las conductas extremas no solo son efectivas, sino que son las únicas conductas posibles, dadas las circunstancias de sus vidas o del grupo o la cultura a la que pertenecen. Es esencial ayudarlos a desarrollar una visión de cómo estas estrategias son contraproducentes a largo plazo. Otras personas confunden la idea de que una conducta puede tener una consecuencia (por ejemplo, puede ser molesta o perjudicial) con la idea de que la persona *pretendía conseguir* esa consecuencia. Es importante discutir la diferencia.

✓ ***3. Efectividad en el autorrespeto***

Instruye a los participantes: "*Efectividad en el autorrespeto* es mantener o mejorar el respeto por ti mismo y respetar tus propios valores y creencias, mientras tratas de alcanzar tus objetivos. *Efectividad en el autorrespeto* significa actuar de una manera que se adapte a tu sentido moral y que te haga sentirte competente".

Enfatiza: "La pregunta clave que debes hacerte aquí es '¿Cómo quiero sentirme sobre mí mismo después de que termine la interacción (ya sea que obtenga o no los resultados o los cambios que deseo)?›".

a. Mejorar el autorrespeto puede ser un objetivo principal

Diles a los participantes: "Si el objetivo principal de la interacción es hacer algo que mejore tu autorrespeto, entonces ese es tu objetivo y debe considerarse como *efectividad en el autorrespeto*. Particularmente cuando el simple hecho de ponerte de pie y hablar es lo más importante; en otras palabras, cuando realmente obtener lo que quieres no es tan importante como afirmar lo que quieres (como pedir algo, decir no o

expresar una opinión). En estos casos, la *efectividad en el autorrespeto* se refiere a la forma en que lo mejoras o mantienes. "*Efectividad en el autorrespeto* se refiere a elegir una manera de mejorar tu autorrespeto al mismo tiempo que inadvertidamente no lo dañas a corto o largo plazo".

Ejemplos: Nuevamente, da algunos ejemplos:

- "Defenderte a ti mismo".
- "Defender a un amigo".
- "Animarte a hacer o decir algo valiente".
- "Votar u opinar por lo que realmente crees (incluso si estás en la minoría o perdieras amigos a causa de tu voto u opinión)".

✓ b. Hacer que el autorrespeto sea siempre el objetivo principal no funciona

Algunas personas buscan que mantener su autorrespeto sea lo principal en casi todas las interacciones. Siempre desear estar "arriba" o tener control o poder, nunca permitir que otra persona gane en una interacción, desear probar un punto o defender una posición sin importar qué, cada una de estas posiciones puede comprometer la efectividad a largo plazo.

✓ c. Violar nuestros propios valores morales disminuye el autorrespeto a largo plazo

Ceder en cosas importantes solo por aprobación, mentir para complacer a otros o para obtener lo que queremos, o cualquier actividad que se experimente como *venderse* o *vender nuestras almas* con el tiempo disminuye el autorrespeto.

✓ d. Actuar indefenso también disminuye el autorrespeto a largo plazo

Incluso si actuar de manera indefensa es estratégico, es decir, deliberadamente calculado para lograr que alguien haga algo, la estrategia inevitablemente llevará a una reducción de la competencia y el autorrespeto si se usa en exceso.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que hayan hecho cosas en sus relaciones que redujeron su sentido de autorrespeto. ¿Cuándo han actuado de maneras que mejoraron su sentido de autorrespeto? ¿Dónde necesitan mejorar sus habilidades?

C. Decidir sobre la importancia relativa de los tres tipos de efectividad

1. Siempre deben considerarse los tres tipos

Enfatiza que los participantes deben considerar los tres tipos de efectividad que en cada situación con un objetivo o meta interpersonal específica.

✓ **2. Cada tipo de efectividad puede ser más o menos importante en una situación determinada**

Ten en cuenta que, en general, un tipo de efectividad puede perder importancia cuando el alcanzarla interfiere con otro tipo más valorado.

✓ ***3. La efectividad de una conducta en una situación particular depende de las prioridades de la persona***

Discute los siguientes ejemplos de situaciones, objetivos y prioridades.

Ejemplo:

Situación: el propietario del departamento de Diego injustamente se queda con el depósito de daños (dinero o depósito de seguridad que se entrega antes del alquiler ante la eventualidad de daños).

Objetivo: recuperar el depósito de daños (lo más importante para Diego).

Relación: mantener la buena voluntad y simpatía del propietario, o al menos mantener una buena referencia (lo segundo más importante).

Autorrespeto: no perder el autorrespeto al volverse demasiado emocional, “peleando sucio”, amenazando.

Ejemplo:

Situación: la mejor amiga de Carla quiere ir a su casa y discutir un problema; Carla quiere irse a dormir.

Objetivo: irse a dormir.

Relación: mantener una buena relación con la amiga (lo más importante para Carla).

Autorrespeto: equilibrar cuidar a la amiga y cuidarse a sí misma (lo segundo más importante).

Ejemplo:

Situación: Florencia quiere un aumento de sueldo; su jefe quiere sexo a cambio.

Objetivo: obtener el aumento de sueldo y no acostarse con el jefe.

Relación: mantener el respeto y la buena voluntad del jefe (lo segundo más importante).

Autorrespeto: no violar su propio código moral al acostarse con el jefe (lo más importante para Florencia).

Punto de discusión: obtén de los participantes que comuniquen las veces en que se hayan arriesgado a perder lo que quieren, una relación o su

autorrespeto para obtener una ganancia a corto plazo en una relación.

Entre los ejemplos se pueden incluir amenazar con el suicidio o la violencia para obtener lo que se quiere o impedir que alguien se vaya; atacar a otra persona por expresar una crítica; mentir (y ser descubierto) para obtener algo; exigir salirse con la suya; hacer sentir culpa a otra persona para que esa persona haga algo; y así sucesivamente.

Ejercicio práctico: haz que los participantes generen otras situaciones e identifiquen el (los) objetivo(s) en ellas, el problema en la relación y con el autorrespeto para cada situación. Discute las prioridades para cada caso. Continúa generando situaciones hasta que quede claro que los participantes han captado los puntos esenciales. Se pueden usar los siguientes ejemplos; sin embargo, asegúrate de preguntar a los participantes qué sería lo más importante para ellos antes de sugerir la prioridad dada en negrita al final de cada ejemplo.

Ejemplo:

Situación: María se encuentra en una situación financiera muy difícil y le han aplicado intereses. Ahora tiene en su cuenta una deuda importante. María va al banco a pedirle a un empleado que retire ese cargo.

Objetivo: conseguir eliminar los intereses por deuda aplicados a la cuenta.

Relación: mantener la buena voluntad del empleado.

Autorrespeto: no mentir sobre lo que sucedió; no ponerse demasiado emotiva y llorar delante del empleado.

En una situación financiera muy grave, alcanzar el objetivo puede ser lo más importante.

Ejemplo:

Situación: un amigo le pide a Andrés que se involucre en una actividad ilegal con él.

Objetivo: no hacer nada ilegal.

Relación: mantener una buena relación con el amigo.

Autorrespeto: no ir en contra de sus valores.

Si la actividad puede llevar a problemas legales, alcanzar el objetivo puede ser lo más importante.

Ejemplo:

Situación: el jefe de Agustina le pide que haga horas extras y termine un proyecto.

Objetivo: ir a casa y descansar.

Relación: mantener una buena relación con el jefe.

Autorrespeto: equilibrar el cuidado personal con hacer bien el trabajo.

Si el jefe no se pasa con este tipo de solicitudes, mantener la relación puede ser lo más importante.

Ejemplo:

Situación: la hermana menor de Lucio le pide que la cubra y les diga a sus padres que durmió en casa de Lucio, lo cual no es cierto.

Objetivo: mantener a su hermana fuera de problemas.

Relación: mantener una buena relación con su hermana.

Autorrespeto: no violar su código moral de no mentir.

Si mentir no es una gran violación del código moral de Lucio, el objetivo puede ser el más importante. Si mentir implica un problema, el autorrespeto puede ser lo más importante.

Ejemplo:

Situación: Maximiliano se involucra en una discusión con su pareja sobre un tema político.

Objetivo: expresar su opinión y ser tomado en serio.

Relación: mantener una buena relación con su pareja.

Autorrespeto: defender lo que él cree.

El autorrespeto puede ser lo más importante.

Ejercicios prácticos: pídeles a los participantes que generen situaciones en las que necesitan pedir algo o decir no a algo. Trabaja con ellos en la descripción de objetivos, problemas de relaciones y de autorrespeto. Discute las diferencias de cuales serían más importantes que otras.

V. HABILIDADES DE EFECTIVIDAD EN LOS OBJETIVOS: DEAR MAN (FICHAS DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 5–5A)

Punto principal: las habilidades de *efectividad en los objetivos* nos ayudan a ser lo más efectivos posible para alcanzar nuestras metas. La expresión en inglés *DEAR MAN* es una manera de recordar estas habilidades.

Ficha de efectividad interpersonal 5: pautas para la efectividad en los objetivos: obtener lo que deseas (DEAR MAN). Esta ficha describe las habilidades que se deben utilizar cuando una persona quiere pedir algo, decir no, mantener una posición o punto de vista, o lograr algún otro objetivo interpersonal. Las habilidades son: *Describir, Expresar, ser Asertivo, Reforzar, Mantener tu posición, Aparentar estar seguro* y *Negociar*. Enseña esto de manera didáctica bastante rápido, y luego pasa a hacer *role play* (representación de una situación).

Ficha de efectividad interpersonal 5a: aplicación de habilidades DEAR MAN a una interacción difícil (*opcional*). Esta ficha proporciona ejemplos de cómo manejar situaciones en las que la otra persona también tiene muy buenas habilidades interpersonales y sigue rechazando solicitudes legítimas o sigue pidiendo lo que quiere, incluso cuando la primera persona sigue diciendo que no. El material se puede incluir en tu enseñanza o se puede entregar a los participantes para que lo lean en casa. Las habilidades descritas se pueden practicar si hay tiempo o se pueden cubrir en clases avanzadas.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 4: escribir guiones de *efectividad interpersonal*. Esta es una hoja de trabajo para los participantes que desean determinar lo que van a hacer y decir antes de practicar sus habilidades interpersonales. Revisa esta hoja con los participantes y recuérdales que usen la habilidad "*qué*" de *mindfulness* para *describir* (ficha de *mindfulness* 4) cuando detallen el evento desencadenante. Observa que esta hoja requiere que los participantes escriban sus metas para los objetivos, las relaciones y la *efectividad en el autorrespeto*. Es posible que desees revisar

estas definiciones, así como uno o dos ejemplos, cuando revises esta hoja. Para esta lección sobre las habilidades *DEAR MAN*, diles a los participantes que completen la hoja de trabajo hasta el paso 6 (o hasta donde hayas enseñado).

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 5: seguimiento del uso de las habilidades de *efectividad interpersonal*. Esta es una hoja de trabajo general para hacer un seguimiento del uso de las habilidades de *efectividad interpersonal*. Al igual que la hoja 3, requiere describir el evento desencadenante y determinar y anotar las prioridades interpersonales. También pregunta por conflictos de prioridades. (No es necesario que completes esta parte si no hubo problemas). A continuación, los participantes describen lo que verdaderamente dijeron e hicieron en la situación. Se incluyen líneas de verificación en la hoja como un recordatorio de lo que son realmente las habilidades, y para ayudar a los participantes tanto en la práctica como por escrito. Finalmente, la hoja de trabajo pregunta cómo fue la interacción. Aquí los participantes deben decir si lograron sus objetivos y qué efectos tuvo la interacción en la relación y en su autorrespeto.

A. ¿Qué es efectividad en los objetivos?

Diles a los participantes: "La *efectividad en los objetivos* se refiere al logro de tu meta específica en una situación particular. El objetivo es generalmente la razón de la interacción en primer lugar. Estas habilidades son prácticamente lo mismo que las de *asertividad*. Hay varios tipos de situaciones que requieren *efectividad en los objetivos* o asertividad".

- "Lograr que otros hagan lo que les pides que hagan".
- "Decir que no a las solicitudes no deseadas y sostener la negativa".
- "Resolver conflictos interpersonales o hacer cambios en las relaciones".
- "Conseguir que se respeten tus derechos".

- “Que se tomen en serio tus opiniones o puntos de vista”.

✓ **B. Las habilidades *DEAR MAN***

Diles a los participantes: “Puedes recordar estas habilidades con las siglas en inglés DEAR MAN (4) Esto significa “*Describir, Expresar, ser Asertivo, Reforzar, Mantener tu posición, Aparentar estar seguro, Negociar*”.

✓ ***1. Describe la situación***

Instruye a los consultantes: “Cuando sea necesario, comienza describiendo brevemente la situación a la que estás reaccionando. Detalla únicamente los hechos, sin emitir juicios. Sé objetivo”.

¿Por qué describir? Comenzar una afirmación revisando los hechos puede ser útil por varias razones. Primero, garantiza que la otra persona esté al tanto de los eventos que conducen a la solicitud, rechazo, opinión o punto de vista. Además, atenerse a los hechos objetivos ayuda a las dos partes a ponerse de acuerdo. Finalmente, si la otra persona no está de acuerdo con los hechos básicos de la situación, le da al participante una advertencia justa de que la afirmación podría no ser bien recibida o exitosa.

Recuérdales a los participantes que describir, aquí, es como usar la habilidad de *mindfulness* de describir. Cuando hay un conflicto o temor de que la otra persona no esté de acuerdo con la versión de los eventos de un participante, detallarlo con precisión puede ser muy difícil. Para ayudar a los participantes a describir hechos observables, pídeles que consideren lo que una tercera persona podría haber observado o diría que ocurrió. O también

podrían considerar lo que podría presentarse como evidencia en un tribunal.

Ejemplo: “He estado trabajando aquí durante 2 años y no he recibido un aumento, a pesar de que mis evaluaciones de desempeño han sido muy positivas”.

Ejemplo: “Esta es la tercera vez en la semana que me pides que te lleve a casa en auto desde el trabajo”.

Ejemplo: “He revisado minuciosamente nuestro presupuesto y deudas pendientes, para ver si tenemos o no tenemos suficiente dinero para tomarnos unas vacaciones”.

Ejemplo: “Compré esta camisa hace 2 semanas y el recibo dice que puedo devolverla dentro de los 90 días. El empleado se negó a recibírmela, diciendo que estaba de liquidación. Pero tengo el recibo aquí mismo, y dice que puedo devolverla”.

Ejercicios prácticos: interpreta algunos de estos ejemplos y obtén comentarios de los miembros del grupo sobre la experiencia de describir eventos. Sugiere que los participantes intenten describir situaciones interpersonales realmente difíciles (brevemente, explicando solo los hechos) o los momentos en que se enojaron con alguien. Asegúrate de dar *feedback* cuando los participantes pasen de describir eventos a interpretaciones como si fueran eventos. Por ejemplo, solo deben decir: “Esta es la tercera vez que dejas la puerta principal abierta”, como un preludio para pedirle a alguien que no deje más la puerta abierta, si es, de hecho, la tercera vez.

Nota para los entrenadores: los ejercicios prácticos son esenciales para enseñar habilidades interpersonales. Una vez que se presenta y discute una parte del material, ensáyalo. Obtén ejemplos de los participantes, imagínalos tú

mismo o usa uno o más de los que se dan a continuación para conseguir una buena situación de práctica. Las técnicas de ensayo son las siguientes:

Ensayo rápido. Recorre la sala y haz que cada persona ensaye brevemente una habilidad en particular. Por ejemplo, diles a los participantes que *describan* una situación problemática en la que quieran pedir algo. Por ejemplo, “hay muchos platos para lavar”, como preludio a pedirle a alguien que ayude a lavarlos. Luego, haz que los participantes *practiquen* y *expresen* sentimientos u opiniones sobre una situación (ya sea la que se practica para describir o una nueva) y lo mismo para ser *asertivo* (pidiendo algo o negando directamente) y para *reforzar*. Puedes hacer que todos practiquen con la misma situación (inventada por ti o los participantes), o hacer que cada persona use una de su propia vida. Si tienes poco tiempo, practicar con la misma situación suele ser más rápido. Utiliza este procedimiento al menos una vez para cada habilidad individual.

Role play con un entrenador. Una persona puede hacer *role play* de una situación contigo, el entrenador, durante la sesión. Por lo general, esto se hace cuando el participante describe la tarea y resulta útil intentar actuar de manera diferente en la situación. También se puede usar cuando un participante quiere (o necesita) ayuda en determinados tipos de situaciones.

Role play con otros participantes. Los participantes pueden hacer *role play* de una situación, tomando turnos para interpretar a la persona que está pidiendo o diciendo no y a su contraparte en la situación. Puede ser muy importante hacer la parte de la otra persona, porque les da a los participantes una idea de cómo se siente cuando alguien más usa habilidades conductuales con ellos.

Ensayo de diálogo. Si un participante no puede hacer *role play* o se niega a hacerlo, presenta la situación de manera narrativa: pregunta: “¿Entonces qué dirías tú?”. Espera una respuesta y luego di: “Ok, entonces la otra persona dice ____. ¿Qué le responderías?”.

Ensayo encubierto. Si un participante se niega incluso al ensayo de diálogo, pídele que haga una representación mental de la situación e imagine dar una

respuesta experta. Da una cantidad razonable de indicaciones para guiar la atención y el enfoque del participante.

No sacrifiques los ensayos para presentar más cantidad de material. El *role play* es a menudo el procedimiento más difícil para los terapeutas con poca experiencia en terapia conductual; pero sin embargo es esencial. (Para obtener algo de práctica puedes probar los procedimientos de *role play* con el equipo DBT, o incluso con un amigo). También puede ser difícil para los participantes las primeras veces, pero se vuelve más fácil con la experiencia. Al principio, a veces hay que arrastrarlos a lo largo de la práctica. Lo más importante con un participante reacio es que tú no te salgas de tu rol, incluso si él o ella lo hace. Solo sigue respondiendo a la persona como si realmente estuvieras en la situación que estás ensayando. Generalmente esto funciona y la persona volverá al *role play*.

2. Expresar claramente

Diles a los participantes: "Luego, *expresa claramente* cómo te sientes o qué crees acerca de la situación. No esperes que la otra persona lea tu mente. Por ejemplo, da una breve explicación a tu solicitud o tu negativa".

¿Por qué expresar? Explícales a los participantes: "Al compartir tus reacciones personales ante la situación, estás facilitando que la otra persona descubra lo que realmente quieres de esa interacción. Esto puede ayudar a alertar al otro sobre lo que hace que la situación sea importante para ti y puede potencialmente atraer su interés personal. Esto puede hacer que a veces te sientas vulnerable pero también tiene la ventaja de proporcionar información importante a la otra persona".

Ejemplo: "Creo que merezco un aumento".

Ejemplo: “Llego tan tarde a casa que nos resulta muy difícil a mí y a mi familia”.

Ejemplo: “Estoy muy preocupado por nuestras finanzas”.

Ejemplo: “Creo que tengo el derecho a devolver esto, y me preocupa que su empleado se niegue a aceptarlo, especialmente porque no tiene daños y poseo la factura”.

Ejercicio práctico: haz un role play con algunos ejemplos y obtén comentarios de los participantes respecto la experiencia de escuchar expresiones sobre los sentimientos. Esto puede ayudar a aclarar el valor de expresar pensamientos y sentimientos genuinos.

✓ Ten en cuenta que las habilidades *describir* y *expresar* no siempre son necesarias. Por ejemplo, una persona puede simplemente pedirle a un familiar que está yendo al mercado que compre un jugo de naranja (sin decir, “Se nos acabó y me gustaría tomar un vaso”). En una habitación calurosa y sin ventilación, una persona podría pedirle a otra que abra una ventana (sin necesariamente decir “La habitación está cerrada y me siento acalorado”). Al decir no a una solicitud, la persona podría simplemente decir: “No, no puedo hacerlo”. Sin embargo, todos los participantes deben aprender y practicar cada una de las habilidades, incluso si no todas son necesarias.

3. *Sé A*sertivo con tus deseos

Diles a los participantes: “La tercera habilidad *DEAR MAN* es pedir lo que quieres. Negarte claramente. No esperes que las personas sepan lo que quieres que hagan si no les dices. No te andes por las ramas, sin realmente pedir o decir que no. No les

digas lo que *deberían* hacer. Sé claro, conciso y *asertivo*. Hazlo de una vez: pide algo o di que no".

Ejemplo: "Desearía un aumento. ¿Puedes dármelo?".

Ejemplo: "Esta noche tengo que decirte que no. No puedo llevarte a casa tan seguido".

Ejemplo: "Simplemente no tenemos el dinero para las vacaciones que planeamos para este año".

Ejemplo: "¿Aceptarías la devolución de la camisa?".

✓ **a. Expresar no es afirmar**

Muchas personas se sienten incómodas al hacer pedidos asertivos, y necesitarán práctica y retroalimentación sobre si realmente están haciendo un pedido o no (a menudo confunden *Expresar* con ser *Asertivos*).

b. Pedir versus exigir

Algunas personas creen firmemente que pedir cosas es de débiles y que no deberían tener que solicitar lo que desean, ya que o bien hay que decirles a los demás qué hacer o bien ya deberían saberlo y simplemente hacerlo. Hay dos puntos para discutir aquí.

- Primero, explícales la diferencia entre asertividad y agresividad. Cuando las personas se salen con la suya al exigir y no darle al otro la posibilidad de opinar sobre el resultado, se vuelve controlador, potencialmente hostil y tiende a dañar las relaciones. El grupo puede dar su opinión sobre a quién le gusta que se le hable de esa manera.

- Segundo, si una persona le dice a alguien qué hacer (en lugar de pedirle a la persona que haga algo), pero no solicita una respuesta sobre si lo hará o no (es decir, con una pregunta como "¿Harás eso para mí?"), luego, al final de la interacción, la persona no estará segura de haber alcanzado o no el objetivo. ¿La otra persona se ha comprometido, ha acordado o aceptado algo?

Ejercicio práctico: haz un *role play* con los participantes sobre las estrategias de "exigir/decir" versus las estrategias de "pedir", solicitando comentarios sobre la intensidad de la *asertividad* (como por ejemplo en una escala del 0 al 10).

Ejercicio práctico: haz un *role play* con algunos ejemplos, y pídele a cada participante que le haga una solicitud a la persona que está sentada a su lado. Recorre todo el círculo. Luego, haz que los participantes discutan cómo se sintieron siendo asertivos y cómo cuando les piden algo. Ofrece *feedback* a los participantes si solicitan de una manera dura o agresiva.

4. Refuerza

Diles a los participantes: "La cuarta habilidad *DEAR MAN* es *reforzar* a la otra persona. Es decir, identifica algo positivo o gratificante para el otro que sucedería si él o ella responden como tú esperas. Esto puede implicar tomarse un tiempo para considerar la perspectiva y la motivación de la otra persona, y establecer conexiones entre lo que estás pidiendo y lo que el otro quiere o necesita. Alternativamente, podrías ofrecer hacer algo por la otra persona, si el otro hace esto por ti. Como mínimo, expresa tu agradecimiento después de que alguien haga algo coherente con tu solicitud".

La idea básica aquí es que las personas se motivan al obtener consecuencias positivas, y al evitar las negativas. Explícales a los participantes: “Vincular tu solicitud con las consecuencias que otras personas desean hará que sea más probable que acepten. Además, si otras personas no obtienen algo a cambio, al menos algunas veces, al cumplir con una solicitud, tomar un no por respuesta o escuchar tus opiniones, entonces pueden dejar de responder de manera positiva”.

Ejemplo: “Seré mucho más feliz, y probablemente más productivo, si recibo un salario que refleje mi esfuerzo en la compañía”.

Ejemplo: “Realmente te agradecería si aceptaras que no siempre puedo llevarte a tu casa”.

Ejemplo: “Creo que ambos dormiremos más tranquilos si nos mantenemos dentro de nuestro presupuesto”.

Ejemplo: “Mi esperanza es que podamos resolver esto, para poder seguir comprando en esta tienda y alentar a mis amigos a que hagan lo mismo”.

Punto de discusión: la noción de que las conductas están controladas por las consecuencias, en lugar de por los conceptos de “bueno” y “malo” o “correcto” e “incorrecto” puede ser particularmente difícil de comprender para algunos participantes. Discute esta idea con ellos.

Enfatiza a los consultantes que las zanahorias son más efectivas que los palos. Es decir, motivar con consecuencias positivas (las zanahorias) tiende a ser más efectivo que con castigos (palos), no

solo para mantener relaciones positivas, sino también para lograr que las personas sigan con las conductas deseadas una vez pasado el castigo. Aunque la identificación de consecuencias positivas a menudo requiere más esfuerzo, tiende a dar buenos resultados. Sin embargo, cuando una solicitud es extremadamente importante y no hay consecuencias positivas o no han funcionado, puede ser necesario motivar introduciendo una consecuencia negativa.

Nota para los entrenadores: si planeas enseñar las *estrategias de cambio conductual* de *refuerzo, castigo* y *extinción* (consulta la sección XVII de este capítulo y las fichas 20–22), o si ya las has enseñado puedes referenciar las primeras dos aquí. Se puede discutir la *extinción* más adelante cuando revisas el *disco rayado* e ignorar los ataques (ver más abajo).

5. Mantener tu posición

Diles a los participantes: "La siguiente habilidad *DEAR MAN* es permanecer consciente de tus objetivos en la situación. *Mantén tu posición* y evita distraerte con otro tema. Para esto hay dos técnicas útiles".

a. El "Disco rayado"

Instruye a los consultantes: "La primera técnica es actuar como un *disco rayado* en un tocadiscos. Es decir, sigue pidiendo, *diciendo que no* o *expresando* tu opinión una y otra vez. Esto puede incluir iniciar con *DEAR* nuevamente desde el comienzo, o desde la parte que tenga más sentido. Sigue diciendo exactamente lo mismo. La idea es que no tengas que pensar en algo diferente cada vez. La clave es mantener un tono de voz

suave, “abrúmalos con amabilidad”, por así decirlo. La fuerza está en la persistencia de mantener la posición”.

Practica esto con cada persona. Este es quizás uno de los objetivos más importantes de las habilidades de efectividad. Generalmente los participantes pueden aprenderlo sin muchos problemas, porque es fácil de hacer y recordar.

b. Ignorar ataques y distracciones

Diles a los participantes: “La segunda técnica es que, si otra persona te ataca, amenaza o intenta cambiar de tema, *ignores* sus amenazas, comentarios o intentos de distraerte. Solo continúa enfatizando tu punto y no caigas en la trampa”.

Si los participantes se oponen a esto (y muchos lo harán), continúa: “Prestarles atención a los ataques le da control a la otra persona. Cuando respondes a un ataque, a menudo pierdes de vista tu objetivo, y cuando eso sucede, la otra persona ha tomado el control de la conversación. Además, si prestas atención a los ataques, respondes a ellos, o dejas que te distraigan en lo más mínimo, entonces los estás reforzando, lo que significa que probablemente ocurrirán con más frecuencia. “Si quieres responder a los ataques, ese es otro problema y se puede tratar en otro momento o después de que finalice esta discusión”.

Ejemplo: aquí hay una instancia de otorgarle el control a la otra persona.

SOLICITANTE: ¿Me devolverías el dinero que me debes?

OTRO: eres un tonto por mencionar el hecho de que te debo plata cuando sabes que no tengo mucho dinero.

SOLICITANTE: no soy un tonto por querer recuperar mi dinero.

OTRO: sí, lo eres. Fuiste y le dijiste a mi esposa que te debo dinero y que llevo más de 3 meses de retraso en pagarte.

SOLICITANTE: no, no le dije eso. ¿Quién te lo ha dicho?

[Y así sucesivamente].

Asegúrate de que los participantes vean que este es un ejemplo de *distraerse*.

Punto de discusión: una vez que los participantes aprenden esta habilidad, puede ser muy divertido usarla. Obtén comentarios de los participantes sobre este punto, prestando atención a sus creencias sobre tener que responder a todas las críticas o ataques realizados por los demás.

Nota para los entrenadores: asegúrate de practicar *ignorar* los ataques y el *disco rayado* con todos los participantes. Utilizadas juntas, estas dos estrategias constituyen una habilidad muy efectiva para mantener un rechazo o presionar a alguien para que cumpla con un pedido. Cuando la otra persona ataca, un participante simplemente debe repetir el *disco rayado*. Es extremadamente difícil seguir atacando o criticando a una persona que no responde o no se engancha. Pero ser un *disco rayado* e *ignorar* las distracciones es mucho más difícil de lo que parece. La única forma de que los participantes aprendan a usar estas habilidades es practicar. Además, puede ser una buena idea hacer que practiquen entre ellos, ver cómo ignoran sus propios ataques y estrategias de distracción o que otra persona repita una solicitud, opinión o rechazo. La clave tanto para el *disco rayado* como para ignorar los ataques es mantener la hostilidad fuera de la voz mientras se mantiene firme.

✓ ***6. Aparenta estar seguro***

Diles a los consultantes: “Usa un tono de voz seguro, y muestra una postura y conducta física que denoten seguridad, utilizando

contacto visual adecuado. Tal modo le transmite a la otra persona y a ti mismo que eres serio y lo que deseas merece respeto. Sin tartamudear, susurrar, mirar al suelo, retirarte, decir que no estás seguro o algo parecido".

Punto de discusión: recuérdales que la habilidad es "*aparentar estar seguro*", no "tener confianza y seguridad". Ten en cuenta que es perfectamente razonable estar nervioso o asustado durante una conversación difícil; sin embargo, esto interferirá con la efectividad. Obtén ejemplos de los participantes sobre situaciones en las que puede ser importante parecer seguro incluso cuando no lo estén.

Punto de discusión: cuán confiado actuar en una situación dada es una decisión personal. La persona necesita caminar una línea delgada entre parecer arrogante y mostrarse demasiado compungido, excusándose a cada rato. Obtén ejemplos de los participantes.

✓***7. Negocia***

Diles a los participantes: "La habilidad final *DEAR MAN* es la *negociación*. Estar dispuesto a dar para recibir. Ofrece y solicita soluciones alternativas al problema. Reduce tu pedido. Mantén tu no, pero ofrece hacer otra cosa o resuelve el problema de otra manera".

Continúa: "Otra técnica es 'pasar la pelota', es decir, pasar el problema a la otra persona. Pide soluciones alternativas".

Ejemplo: "¿Qué crees que deberíamos hacer? No puedo decir que sí, y tú realmente quieres que lo haga. ¿Qué podemos hacer entonces? ¿Cómo podemos resolver este problema?"

Punto de discusión: *negociar* o pasar la pelota es útil cuando la solicitud o el rechazo no funcionan. La estrategia de negociación tiene muchas variaciones. Haz que los participantes discutan cada vez que hayan negociado o pasado la pelota.

C. Aplicar habilidades *DEAR MAN* a una interacción difícil

Para revertir una situación realmente difícil, una persona puede focalizarse en las conductas que tiene otra persona usando las habilidades en ese preciso momento. Consulta la ficha de *efectividad interpersonal* 5a para ver ejemplos de guiones efectivos e inefectivos para los siguientes cuatro pasos.

6. Describe la interacción actual

Diles a los participantes: “Si el *disco rayado* e *ignorar* no funcionan, haz una declaración sobre lo que está sucediendo entre la otra persona y tu, pero sin atribuirle las causas o motivaciones”.

7. Expresar sentimientos u opiniones sobre la interacción

Diles: “Por ejemplo, en medio de una interacción que no va bien, puedes *expresar* tus sentimientos de incomodidad en la situación”.

8. Pedir asertivamente en una situación

Diles: “Cuando una persona rechaza tu solicitud, puedes sugerir suspender la conversación hasta otra ocasión. Dale a la otra persona la oportunidad de que lo piense. Cuando la otra persona te está molestando, pídele cortésmente que se detenga”.

9. Refuerza

Diles: “Cuando le dices que no a alguien que sigue pidiendo, o cuando alguien no toma en serio tu opinión, sugiere amablemente

terminar la conversación, ya que de todos modos no vas a cambiar de opinión”.

Ejercicios prácticos: utilizando la ficha de *efictividad interpersonal* 5a, recorre la sala y haz que una persona lea un ejemplo de una declaración efectiva, y la siguiente persona lea una de las declaraciones inefectivas. Continúa hasta que todos hayan tenido la oportunidad de leer una declaración. Discute la diferencia en las respuestas emocionales a ambos tipos de afirmaciones.

✓ **D. Obtén y revisa ideas para practicar las habilidades *DEAR MAN***

Un componente esencial del entrenamiento en habilidades interpersonales es el ensayo conductual, tanto en sesiones como entre ellas como tarea. Es importante hablar de situaciones en las que se pueden usar las habilidades *DEAR MAN*.

1. Usa las habilidades si surge una situación

Enfatiza que los participantes deben tratar de usar sus habilidades cuando ocurre una situación entre sesiones en las que puedan pedir algo o decir que no.

2. Busca activamente situaciones para practicar

Diles a los participantes: “Si no surge nada en la vida diaria que brinde la oportunidad de practicar, es importante idear situaciones en las que puedas hacerlo. Es decir, no esperes a que surja una situación, búscala de manera activa”. Si no se suceden situaciones de forma natural, sugiere crear las oportunidades. Las ideas de práctica enumeradas a continuación son ejemplos.

Punto de discusión: obtén de los participantes cuáles son las habilidades *DEAR MAN* que están dispuestos a practicar durante la semana. Si los participantes tienen dificultades para encontrar algo, describe los puntos a

continuación. Discute cualquier objeción a hacer *DEAR MAN*. Sé flexible en este punto. Recuerda los principios de *shapping* (moldeado) y de modelado.

3. Ideas para practicar

- “Ve a una biblioteca y pide ayuda para encontrar un libro”. (Variación: “Ve a una tienda y pídele al vendedor que te ayude a encontrar algo”).
- “Mientras estás hablando con alguien, cambia el tema”.
- “Invita a un amigo a cenar (a tu casa o a un restaurante)”.
- “Haz una pregunta sobre la factura a un mesero o camarera en un restaurante”.
- “Lleva los libros viejos a una tienda de usados y pregunta cuánto valen”.
- “Paga algo que cueste muy poco dinero con un billete de mucho valor y solicita cambio”.
- “Solicita un sándwich *personalizado* en un restaurante de comida rápida”. (Una variación de esto es solicitar una sustitución en un plato del menú al pedir una comida).
- “Pídele al gerente de una tienda que te ordene algo que quieres comprar que no suele vender esa tienda”.
- “Pídele a tus compañeros de trabajo o compañeros de clase que te hagan un favor (como que te preparen una taza de café mientras se preparan una para ellos, te permitan mirar sus apuntes o te presten su libro de texto)”.
- “Pídele a alguien que conozcas que te lleve a casa”.
- “Dile a alguien que no estás de acuerdo con su opinión”.
- “Pídele a un padre, cónyuge, pareja o hijo que tome más responsabilidades en un área específica”.
- “Pídele ayuda a un amigo para arreglar algo”.

- “Pídele a una persona que deje de hacer algo que te molesta”.
- “Pregúntale a alguien la hora”.

VI. HABILIDADES DE EFECTIVIDAD EN LAS RELACIONES: AVES (FICHAS DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 6–6A)

Punto principal: las habilidades de *efectividad en las relaciones* están dirigidas a mantener o mejorar nuestra relación con otra persona mientras intentamos obtener lo que queremos en la interacción. El término *AVES* es una forma de recordar estas habilidades.

Ficha de efectividad interpersonal 6: pautas para la efectividad de las relaciones: mantener la relación. Esta ficha describe las habilidades *AVES*: *Actúa interesado/a, Valida, (utiliza) modales Educados* y *Sé gentil*. Enséñalas rápidamente de manera didáctica, y luego, al igual que con las habilidades de *efectividad en los objetivos*, pasa a hacer *role play*.

Ficha de efectividad interpersonal 6a: ampliando la V en *AVES*: niveles de validación (*opcional*). Este material enumera seis formas diferentes de *validar* (la V en *AVES*). Se puede cubrir con o sin usar la ficha. Se proporciona una descripción más completa de la *validación* a continuación de discusión de *caminando por el sendero del medio hacia la efectividad interpersonal* (consulta la sección XVI de este capítulo, y las fichas 17 y 18).

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 4: escribir guiones de *efectividad interpersonal*; hoja de trabajo 5: seguimiento del uso de las habilidades de *efectividad interpersonal*. Estas hojas son las mismas que se usan para las habilidades *DEAR MAN*. Las instrucciones para su uso se pueden encontrar al comienzo de la sección V, más arriba.

✓ **A. ¿Qué es efectividad en las relaciones?**

Diles a los participantes: “La *efectividad en las relaciones* se refiere a mejorar o mantener una buena relación con la otra

persona en una interacción, mientras que al mismo tiempo tratas de lograr tu objetivo".

✓ "Cuando el objetivo principal es mejorar una relación, la *efectividad interpersonal* se centra en cómo tratas de mejorarla. Por ejemplo, ¿usas una voz suave y respetuosa, o estás enojado y gritando? ¿Pides o exiges? ¿Escuchas a la otra persona o la interrumpes?".

> *Ejemplo*: "Si lloras y haces una rabieta cada vez que tus mejores amigos olvidan tu cumpleaños, seguramente lo recordarán en el futuro, pero pueden recordarlo con amargura en lugar de cariño y afecto. Un enfoque más efectivo podría ser recordárselos sutilmente unos días antes o pedirles gentilmente que incluyan tu cumpleaños en su calendario para que no lo olviden".

Enfatiza que la *efectividad en las relaciones* siempre es necesaria en cualquier interacción. Los participantes a veces insistirán en que no tienen un objetivo para la relación en ciertas interacciones, por ejemplo, cuando tratan con un empleado de una tienda que nunca volverán a ver, o cuando se separan de una persona. En general, puedes disipar esta idea pidiéndoles que imaginen dos escenarios. En el primero, se cumple el objetivo (por ejemplo, la pareja de un participante entiende que la relación ha terminado), pero la interacción no es efectiva en la relación (por ejemplo, la pareja desea que el participante muera). En el segundo escenario, se cumple el objetivo, y esta vez la interacción es efectiva para la relación (por ejemplo, la pareja abandonada piensa que el participante ha manejado esa situación con mucho respeto y desea lo mejor para él). Pregunta: en igualdad de condiciones,

¿qué escenario preferirían los consultantes? La presencia de un objetivo en la relación se hace evidente. Es simplemente una prioridad más baja.

✓ **B. Las habilidades *AVES***

Diles a los participantes: “Puedes recordar estas habilidades con el término *AVES*. Esto significa, *Actúa interesado, Valida, (utiliza) modales Educados* y *S*é gentil”.

✓ ***1. Actúa Interesado/a***

Diles a los participantes: “La primera habilidad *AVES* es *actuar interesado* en la otra persona. Escucha el punto de vista del otro, la opinión, las razones por las que dijo que no o las razones por las que te pidió algo. No interrumpas ni trates de hablar por encima del otro. No leas mentalmente los pensamientos o intenciones sin verificarlos. No asumas que tus ideas sobre lo que está sucediendo dentro de la mente del otro son correctas, especialmente si piensas que la otra persona está siendo intencionalmente hostil, hiriente, rechazándote o es simplemente indiferente. Si te preocupa lo que el otro está pensando o sus motivaciones, pregúntale gentilmente y escucha su respuesta. Sé sensible al deseo de tener la discusión en un momento posterior, si eso es lo que la persona quiere. Sé paciente.” (Ten en cuenta que esta es la *validación* de Nivel 1 en la ficha de *efectividad interpersonal* 6a).

a. La gente responde bien al interés

Diles a los participantes: “La gente se sentirá mejor contigo si *actúas interesado* en ellos y les das tiempo y espacio para responderte”.

b. La habilidad es "Actúa" Interesado/a, no significa "estar" Interesado/a

Continúa: "Hay ocasiones en las que puedes desear que alguien tenga una experiencia positiva al interactuar contigo, y no estar realmente interesado en lo que te quiera decir. Elegir escuchar significa deliberadamente elegir ser efectivo para lograr tu objetivo, es decir ayudarlos a tener una experiencia positiva cuando interactúan contigo".

Punto de discusión: obtén ejemplos de los participantes.

Ejercicio práctico: divide a los participantes en parejas. (Si es necesario, junta a un consultante con uno de los entrenadores). Uno debe comenzar a hablar sobre cualquier tema y el compañero debe escuchar con atención, asentir de vez en cuando y aparentar estar muy interesado. Después de varios minutos, cuando indiques que hay que cambiar, el orador debe continuar hablando sobre el tema, pero el compañero debe mostrarse lo menos interesado posible (por ejemplo, limar sus uñas, mirar alrededor, recoger cosas para leer, revisar su billetera o bolso). Después de varios minutos, detente y vuelve a iniciar el ejercicio, esta vez con el compañero que escuchaba ahora siendo el que habla.

Nota para los entrenadores: este ejercicio es una forma muy efectiva de demostrar los efectos negativos de desestimar o invalidar a otra persona. Muchos participantes también quieren discutir con qué frecuencia les sucede esto en sus vidas. El punto principal es que no importa lo que les haya sucedido, no es efectivo hacerles lo mismo a los demás. También puedes remarcar que los participantes, cuando se sienten ignorados, pueden aplicar las habilidades de *efectividad en los objetivos* para que otros cambien dichas conductas.

🗨 **Punto de discusión:** a algunas personas les resulta muy fácil guardar silencio y escuchar a los demás, pero a otras les resulta muy difícil. Tales participantes pueden tener una mente acelerada y pueden estar siempre uno o dos pasos por delante de la persona que habla, o pueden tener una lengua impulsiva que parece comenzar a hablar por sí sola. Discute.

2. Valida

Diles a los participantes: "La segunda habilidad *AVES* es la *validación*. Esto significa comunicar que los sentimientos, pensamientos y acciones de la otra persona son comprensibles para uno, dada su situación pasada o actual". (Ten en cuenta que este es un ejemplo de *validación* de Nivel 2 en la ficha de *efectividad interpersonal* 6a).

a. Valida el *por qué*, aunque no estés de acuerdo con el *qué*.

Ten en cuenta que podemos *validar* una razón por la cual una persona está sintiendo, pensando o haciendo algo, sin estar de acuerdo con lo que realmente está pensando o haciendo.

Ejemplo: podemos decir: "Sé que sientes que debes gritarme, porque si no lo haces, te guardarás las cosas dentro y nunca obtendrás lo que quieres. Al mismo tiempo, no me gusta en absoluto, y realmente quiero que dejes de gritar y solo intentes decirme lo que quieres que haga".

✓ **b. Valida con palabras**

Continúa: "Reconoce con palabras los sentimientos, deseos, dificultades y opiniones de la otra persona sobre la situación, sin utilizar un tono de voz, expresión facial o palabras críticas".

⌘ **Historia:** cuenta la siguiente historia, o una similar.

“Pedro está sentado en clase tratando de prestar atención y accidentalmente tira de su escritorio su cuaderno de notas, que hace un fuerte ruido en el suelo. Los compañeros se ríen. La maestra se detiene en seco y dice: ‘Lo haces de nuevo, Pedro, interrumpes la clase tratando de llamar la atención... ¡Realmente me estoy cansando de este comportamiento!’ Pedro se siente avergonzado, herido y enojado, ya que ha estado haciendo un verdadero esfuerzo para concentrarse y comportarse más hábilmente. Más tarde se va a casa y le cuenta la historia a su madre, quien responde: “¿Por qué sigues haciéndote esto a ti mismo? Nunca vas a entrar a la universidad si sigues así. ¡Será mejor que madures!” (1).

Punto de discusión: pregúntales a los participantes qué creen que Pedro debió haber sentido después de las respuestas de su maestra y su madre. ¿Por qué estas respuestas fueron tan hirientes? ¿Qué faltaba en sus respuestas? (1).

c. Leer y validar las señales no verbales del otro

Diles: “La *validación* a menudo requiere que leas e interpretes las señales no verbales de la otra persona, como la expresión facial y el lenguaje corporal. Estas son claves para determinar qué problemas podría tener la persona con tu solicitud o tu negativa. Reconoce esos sentimientos o problemas. Por ejemplo, puedes decir: ‘Sé que estás muy ocupado’, ‘Puedo ver que esto es realmente importante para ti’, ‘Sé que esto te descolocará un poco’, o algo así.” (Ten en cuenta que este es un ejemplo de *validación* de Nivel 3 en la ficha de *efectividad interpersonal* 6a).

Continúa: “Además, observa y valida cuando otras personas tienen razón sobre lo que dicen, cuando su conducta se ajusta a los hechos de la situación, o cuando tiene mucho sentido lo que dicen teniendo en consideración los hechos actuales”. (Ten en cuenta que este es un ejemplo de *validación* de Nivel 5 en la ficha de *efectividad interpersonal* 6a).

Ejemplo: “Estás exigiendo que una persona te devuelva algo que le prestaste. La persona te recuerda que ya te lo ha devuelto. Recuerdas que la otra persona está en lo correcto, entonces abandonas tu actitud defensiva y admites que te equivocaste”.

d. Las acciones hablan más que las palabras

Explícales a los participantes: “*Validar* con palabras a veces puede ser invalidante. Sobre todo cuando la situación requiere de una acción, pero solo estamos validando con palabras. Es importante *validar* con acciones cuando la situación lo requiere y tú crees que la solicitud de otra persona es realmente válida”. (Ten en cuenta que este es un ejemplo de *validación* de Nivel 5 en la ficha de *efectividad interpersonal* 6a). Puedes dar estos dos ejemplos de validación ineficaz con palabras:

Ejemplo: “Estás devolviendo una camisa que compraste, pero no tienes tu recibo. El empleado de la tienda te pide que lo sigas para ir a hablar con su supervisor. Tú dices: ‘Entiendo que tenemos que hablar con el supervisor’, pero no acompañas al empleado”.

✓ *Ejemplo: “*Estás gritando por la ventana en un incendio, ‘Ayuda, ayuda, me quemo’, y el bombero responde: ‘Veo que

te estás quemando', en lugar de subir de inmediato para rescatarte".

Ejercicios prácticos: pídele a un participante que se ponga de pie cerca de ti. Luego pon tu pie sobre el pie del participante. Písalo. Pídele que te diga cuándo comienza a dolerle. Tan pronto como él o ella diga algo, manteniendo la presión, dile: "Puedo ver que esto te hace doler el pie". Repítelo varias veces. Discute.

Enfatiza que *validar* a otros es efectivo para mejorar las relaciones en cualquier momento: "No tiene que surgir una situación de conflicto; no necesitas hacer un pedido o decir que no para validar los sentimientos, pensamientos o acciones de otra persona".

Nota para los entrenadores: para comprender mejor la *validación*, consulta las notas asociadas con las fichas 17–18 (3).

✓ **3. (Utiliza) Modales Educados**

Diles a los participantes: "La tercera habilidad *AVES* es *modales educados*. Es decir, trata de ser alegre. Utiliza un poco de humor. Sonríe. Pon cómoda a la otra persona. Calma al otro. Esta es la diferencia entre una 'venta amable' y una 'venta agresiva'. Sé político".

Punto de discusión: obtén de los participantes conversaciones que tuvieron donde la tensión era tan fuerte que se podía palpar en el aire; los momentos parecían prolongarse una y otra vez; o se sentía como caminar cerca de una mina, donde cualquier paso en falso podría provocar una explosión. El uso de *modales educados* ayuda a crear un ambiente cómodo en tales situaciones. Esto ayuda a transmitir a la otra persona que puede estar relajada y sentirse segura, sin preocuparse demasiado. Discute.

Enfatiza: “Haz que a las personas les guste darte lo que quieres. A las personas no les gusta que las molesten, las apuren o las hagan sentir culpables”. Aunque a algunos participantes los pueden haber llamado manipuladores, un manipulador realmente bueno hace que a las otras personas cedan sin darse cuenta. La premisa en DBT es que las personas necesitan aprender a ser más hábiles al inducir a otros a hacer lo que ellos quieren que hagan, y al mismo tiempo que a los demás les guste hacerlo.

✓***4. Sé gentil***

Diles: “La habilidad final *AVES* es *ser gentil*. Esto significa ser amable y respetuoso en tu manera de abordar la interacción. Las personas tienden a responder a la gentileza más que a la dureza”. Aclara que *gentileza* significa específicamente cuatro cosas: sin ataques, sin amenazas, sin juzgar y sin faltar al respeto.

a. Sin ataques

Comienza diciendo: “A la gente no le agradarás si los amenazas, los atacas o expresas mucha ira de forma directa”.

b. Sin amenazas

Continúa: “No hagas declaraciones manipuladoras o amenazas ocultas. No digas: ‘Me mataré si tú...’. Tolera un ‘no’ como respuesta a tus pedidos. Mantente en la discusión incluso si se vuelve doloroso. Termínala con gracia”.

Haz hincapié en que los ataques y amenazas tienen una efectividad limitada: “Cuando utilizas el castigo, las amenazas o la agresión para obtener lo que quieres, las personas pueden hacer lo que quieras mientras estés cerca de ellas. Pero cuando

no lo estés, o cuando no puedas ver o monitorear lo que están haciendo, es poco probable que hagan lo que quieres".

Ejemplo: un agente de servicio al cliente en un aeropuerto puede ser muy cortés con una persona que grita y grita sobre un vuelo cancelado. Pero el mismo agente puede secretamente no poner a esta persona en el primer vuelo a su destino.

Por lo general, surgirá esta pregunta: "¿Qué suena y qué no suena como una amenaza?". Más específicamente, los participantes pueden preguntar cómo una persona puede comunicar un deseo de abandonar una relación o situación porque es demasiado difícil (por ejemplo, un trabajo o una escuela), o expresar un deseo extremo (por ejemplo, suicidarse, golpear a un niño o divorciarse) de tal manera que otros no lo tomen como una amenaza. Esta es una buena pregunta. Generalmente, la mejor manera es combinar la comunicación con el deseo, declarado, de trabajar en la relación o en el trabajo, o no querer suicidarse o solicitar el divorcio.

Diles: "La idea es hacer que parezca que estás asumiendo la responsabilidad de la situación, incluso si no la has causado, en lugar de hacerla responsabilidad de la otra persona. Cuando otros sienten que los estás responsabilizando, generalmente dicen que los estás amenazando o manipulando. En general, si dices que vas a matarte o hacerte daño, consumirás drogas, volverás a fumar o dejarás tu dieta, pero al mismo tiempo dices que deseas recibir ayuda o que sabes que puedes controlarte tú mismo, no es una amenaza. Pero es una amenaza decir que vas a hacer estas cosas si otros no cambian lo que están

haciendo. Es una amenaza decir o incluso dar a entender que vas a suicidarte, hacerte daño o usar drogas si alguien más no cumple con lo que te prometió, hace lo que quieres, te cura o mejora las cosas".

Otra opción es que los participantes compartan deseos disfuncionales describiendo de manera consciente los impulsos, en lugar de expresar los impulsos directamente. Por ejemplo, la frase "Están aumentando mis impulsos de suicidio" o "Estoy notando un fuerte deseo de consumir alcohol", generalmente sonará menos amenazante que "Quiero suicidarme" o "Voy a una licorería".

✓ **c. *Sin juzgar***

Continúa: "La tercera parte de *ser gentil* es *sin juzgar*. Esto significa que no hay que utilizar burlas, '*deberías*' o insultos implícitos en la voz o las formas. Ni hacer sentir culpa a otros".

Punto de discusión: el mandato de *no juzgar* está entretejido en todas las habilidades. Pero es tan importante que se enfatiza aquí como una habilidad separada. Obtén de los participantes los momentos en que se hayan sentido juzgados por otros. Prueba con un *role play* para ayudarlos a ver cómo se siente ser juzgado.

✓ **d. Sin faltar el respeto**

Diles: "La última parte de *ser gentil* es no faltar el respeto. Eso significa que no hay que burlarse, expresar desprecio o desdén, o abandonar las conversaciones. Además, una vez más, significa que no hay que maltratar".

Punto de discusión: obtén momentos en los que los participantes hayan usado palabras hábiles, pero se hayan comunicado de manera no verbal que denotaba que no respetaban la opinión o solicitud del otro. ¿Cómo se

siente? Recuerda, las personas casi siempre prestan atención a la comunicación no verbal más que a las palabras utilizadas. ¿Cuándo has hecho lo mismo? Discute.

VII. HABILIDADES DE EFECTIVIDAD EN EL AUTORRESPETO: VIDA (FICHA DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 7)

Punto principal: las habilidades de *efectividad en el autorrespeto* nos ayudan a mantener o mejorar nuestra autoestima, mientras que al mismo tiempo tratamos de obtener lo que queremos en una interacción. El término *VIDA* es una manera de recordar estas habilidades.

Ficha de efectividad interpersonal 7: pautas para la efectividad en el autorrespeto: mantener tu autorrespeto. Esta ficha describe las habilidades de *efectividad en el autorrespeto*: *Valores, (sé) Imparcial, (no te) Disculpes, (sé) Auténtico/a*. Al igual que con las habilidades *DEAR MAN* y *AVES*, enséñalas de forma didáctica con bastante rapidez y luego continúa con *role plays*.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 4: escribir guiones de *efectividad interpersonal*; hoja de trabajo de efectividad interpersonal 5: seguimiento del uso de habilidades de *efectividad interpersonal*. Estas hojas de trabajo son las mismas que las que se usan para las habilidades *DEAR MAN* y *AVES*. Las instrucciones para su uso se pueden encontrar al comienzo de la sección V, arriba.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 13: autovalidación y autorrespeto (*opcional*). Esta podría ser una buena hoja de trabajo para usar cuando las habilidades *de efectividad interpersonal* fallan y se necesita autovalidación. Esta hoja se puede utilizar junto con la ficha 7 (ver más arriba), así como con la 17: *validación*.

✓ **A. ¿Qué es *efectividad en el autorrespeto*?**

Diles: "La *efectividad en el autorrespeto* se refiere a actuar de una manera que este se mantenga o aumente después de una interacción. *La forma* en que intentes alcanzar tus objetivos

requiere habilidades de *efectividad en el autorrespeto*. La pregunta clave aquí es cómo pedir lo que quieres o decir no a un pedido de tal manera que aún te respetes a ti mismo después de hacerlo".

> *Ejemplo*: algunas personas pierden el autorrespeto si lloran y/o se ponen extremadamente emocionales durante una interacción. Otros pierden el autorrespeto si se rinden y actúan de manera pasiva, en lugar de defenderse por sí mismos. Y otros lo pierden si se enojan mucho, hacen cosas que dañan a otros o amenazan.

Pregunta: "¿Defiendes los valores de tus de pares o los tuyos? ¿Adoptas una actitud dura para evitar humillarte, pero al mismo tiempo pierdes el autorrespeto siendo cruel e inflexible? ¿Mientes o dices la verdad? ¿Actúas de forma competente o incompetente?

Enfatiza que **la *efectividad en el autorrespeto* siempre es necesaria en cualquier interacción**. El problema habitual es que, por un lado, los participantes no han considerado cómo mantener su autorrespeto o, por otro lado, se han centrado al extremo en ello. El objetivo aquí es identificar las habilidades necesarias para mantener el autorrespeto sin olvidar la habilidad "*cómo"* de *mindfulness* (consulta la ficha de *mindfulness* 5). Diles a los participantes: "Renunciar a conseguir tu objetivo a favor de hacer lo que crees que es necesario para mantener tu autorrespeto no siempre es la mejor decisión".

✓ **B. Las habilidades *VIDA***

Diles a los participantes: "Puedes recordar estas habilidades con el término *VIDA*. Esto significa *Valores, sé Imparcial, no te*

Disculpes, sé Auténtico/a".

✓ ***1. Valores***

Diles: "La primera habilidad *VIDA* es atenerte a tus propios *valores*. Evita venderlos para alcanzar tu objetivo o para agradarle a una persona. Sé claro en lo que, en tu opinión, es la forma moral o valiosa de pensar y actuar, y aferrarte a tu postura".

Punto de discusión: cuando una situación es grave o hay vidas en juego, las personas pueden optar por renunciar a sus valores. El problema es que muchas personas tienen puntos de vista en blanco y negro sobre este tema: o están dispuestas a venderse para obtener aprobación y simpatía (renunciar a sí mismos), o interpretan todo como una cuestión de valores y ven cualquier tipo de flexibilidad como una afrenta a su integridad. Obtén ejemplos.

Nota para los entrenadores: este punto de discusión supone que los participantes conocen sus propios valores y tienen claro lo que creen que es moral e inmoral. Muchas personas, sin embargo, tienen dificultades con uno o ambos. Para estas personas, puede ser útil revisar la ficha de *regulación emocional* 18: lista de valores y prioridades.

Ten en cuenta que ***los valores*** **pueden ser un problema en las relaciones**: "Es común el conflicto entre lo que otros quieren que hagas y lo que tu propio código moral o *valores* personales te dicen que hagas. Es difícil mantener tu autorrespeto cuando te rindes ante los demás y haces o dices cosas que crees que están mal. También puede ser muy difícil defenderte, especialmente cuando tus valores no son los de las otras personas en la relación. Perder tu autorrespeto en una relación puede llevar a

que esta se corroa a largo plazo. Esta corrosión a veces puede ser muy sutil, pero puede terminar por destruir la relación".

Punto de discusión: discute los momentos en que los participantes han estado en una situación en la que una persona o grupo quiere que hagan o digan algo que esté en conflicto con sus propios valores morales. Discute las dificultades de defenderse por sí mismos. Discute las consecuencias de ceder y violar los valores propios.

✓ ***2. (Sé) Imparcial***

Diles: "La segunda habilidad *VIDA* es *ser imparcial* y justo contigo mismo y con la otra persona cuando intentas obtener lo que deseas. Es difícil mantener el autorrespeto a largo plazo si te aprovechas constantemente de los otros. Puedes obtener lo que quieres, pero a riesgo de perder tu autorrespeto".

Continúa: "Valida tus propios sentimientos y deseos, así como los de la otra persona. También es difícil respetarte a ti mismo si siempre cedes a lo que quieren los demás y nunca defiendes tus propios deseos o creencias".

Punto de discusión: algunas personas siempre priorizan las necesidades de los demás frente a las propias. ¿Qué impacto tiene esto en el autorrespeto? Discútelo con los participantes.

✓ ***3. (No te) Disculpes***

Diles a los participantes: "La siguiente habilidad *VIDA* es *no disculparte* de más. Cuando las disculpas son justificadas, son apropiadas. Pero no debes hacerlo por estar vivo, por hacer un pedido, por tener una opinión o por estar en desacuerdo. Las disculpas implican que estás equivocado, que eres tú quien comete un error. Esto puede reducir tu sentido de competencia con el tiempo".

Explícales que las **disculpas excesivas pueden dañar las relaciones**. Pedir perdón a veces puede mejorar una relación, sin embargo, el exceso a menudo afecta los nervios de los otros y, por lo general, reducen la *efectividad en las relaciones* y *el autorrespeto*.

✓ ***4. (Sé) Auténtico/a***

Diles a los participantes: "La última habilidad *VIDA* es *ser auténtico* y sincero. No mientas, actúes indefenso cuando no lo eres, o exageres. Un patrón de deshonestidad a lo largo del tiempo erosiona tu autorrespeto. A pesar de que en una instancia no sea grave, o incluso ocasionalmente pueda ser necesaria, la deshonestidad como modo habitual de obtener lo que deseas puede ser perjudicial a largo plazo. Actuar impotente es lo opuesto a *construir competencia".*

Punto de discusión: a veces ser honesto puede reducir la efectividad en la relación. Las "pequeñas mentiras blancas" fueron inventadas por este motivo. Cualquier intento de convencer a los participantes de que la honestidad es siempre la mejor política probablemente fracase. Discute este punto con los participantes. La idea crucial es que, si uno va a mentir, debe hacerse de manera consciente en lugar de hacerlo de forma habitual.

Enfatiza que **el ser competente es lo opuesto a la pasividad.** *Construir competencia* requiere hacer cosas que son difíciles, que implican un desafío. La indefensión es enemiga de la competencia. Superar obstáculos conduce a acrecentar la competencia. La mayoría de las personas exitosas en este mundo no tienen menos obstáculos; simplemente se levantan después de caer más a menudo que las personas sin éxito. Levantarse luego de un traspié es ser competente. Caerse es irrelevante. El impulso

hacia ser competente parece ser innato (5). Los niños pequeños que aprenden a caminar se caen y se levantan, se caen y se levantan.

Nota para los entrenadores: el concepto de competencia aquí es muy similar a la habilidad de *construir competencia* en *regulación emocional* (consulta las fichas de *regulación emocional* 14 y 19).

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que hayan hecho cosas que redujeron su autorrespeto. ¿Cuándo han logrado mejorarlo? ¿En qué puntos necesitan perfeccionar sus habilidades?

✓ C. Equilibrar efectividad en el autorrespeto con efectividad en los objetivos

Márcales a los participantes los siguientes puntos con respecto a equilibrar la *efectividad en el autorrespeto* y *en los obj*etivos:

- "Nadie puede quitarte tu autorrespeto a menos que lo cedas".
- "Usar las habilidades *DEAR MAN* puede mejorar tu autorrespeto al aumentar tu sentido de competencia. Pero usar *DEAR MAN* de manera inefectiva a veces conduce a una pérdida del autorrespeto de la otra persona".
- "También puedes aumentar el autorrespeto al renunciar a las cosas que quieres para el bienestar de la otra persona".
- "Equilibrar lo que quieres y lo que la otra persona quiere y necesita podría ser lo mejor para el autorrespeto".

✓ D. Equilibrar efectividad en el autorrespeto con efectividad en las relaciones

Márcales a los participantes los siguientes puntos con respecto a equilibrar la *efectividad en el autorrespeto* y *en las relaciones*:

- “Usar bien las habilidades *VIDA* probablemente mejorará tu autorrespeto, ya que la mayoría de las personas sienten que este depende de la calidad de sus relaciones”.
- “Sin embargo, si utilizas frecuentemente las habilidades *VIDA* con una persona que abusa o no se preocupa por ti, es probable que tu autorrespeto se vaya erosionando”.
- “La mejor forma de mantener el autorrespeto es utilizar las habilidades *VIDA* cuando se necesitan, y guardarlas cuando son necesarias la dureza y la audacia”.

VIII. EVALUAR TUS OPCIONES: CUÁN INTENSAMENTE PEDIR O DECIR NO (FICHA DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 8)

Punto principal: es importante considerar si pedir algo o decir que no, y con qué intensidad hacerlo.

Ficha de efectividad interpersonal 8: cómo evaluar tus opciones para saber con qué intensidad pedir algo o decir no. La primera página de esta ficha se puede revisar con bastante rapidez. Deben discutirse los factores a considerar para asegurarse de que los participantes entiendan cada punto. Aquí es importante obtener y dar ejemplos. La hoja de trabajo de *efectividad interpersonal* 6 también se puede usar para enseñar esta habilidad antes o después de revisar los factores a considerar en la ficha 8.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 6: el juego de la moneda: cuán intensamente pedir o decir no. Usa esta hoja de trabajo con los participantes como una forma de enseñar esta habilidad. Lleva 10 monedas a la clase y copias adicionales de la hoja de trabajo para que los participantes las usen como práctica de tarea.

✓ A. Rango de intensidades para pedir y decir no

Punto de discusión: dibuja una línea vertical en la pizarra que diga "intensidad baja" en la parte superior (número 1) e "intensidad alta" en la parte inferior (número 10), como en la Figura 8.2. Identifica las conductas de baja intensidad (no pedir, insinuar, pedir tentativamente, ceder a las peticiones de otros, etc.) y las conductas de alta intensidad (hablar con firmeza, insistir, resistir, negarse a negociar, etc.). Recorre la sala y pídele a cada participante que identifique dónde tiende a permanecer en este continuo y cuáles son los *pros y contras* de ese enfoque.

Punto de discusión alternativo: en lugar de tener la discusión descrita anteriormente, revisa los niveles de intensidad en la primera página de la

ficha de *efectividad interpersonal* 8, y luego pídeles a los participantes que pongan una tilde en el lugar en el que suelen permanecer cuando piden algo y otra tilde al decir no. Luego, pídeles a los participantes que pongan una X donde desearían estar en ambos casos. Discute.

1. La efectividad interpersonal cambia a medida que cambian las situaciones y los momentos

Lo que funciona en una situación en un momento dado puede no funcionar en otra situación o en esa misma situación pero en un momento diferente.

> *Ejemplo*: "Ser agresivo puede hacer que tu hijo de 18 años te busque por el trabajo cuando estás demasiado cansado para tomar el autobús, pero puede que no funcione cuando se lo pides a tu esposo o esposa".
>
> *Ejemplo*: "Pedirle a tu madre que te prepare la comida especial que siempre te hace cuando vas a su casa puede ser muy efectivo en ciertos momentos de tu vida, pero cuando tu madre está en la cama muriendo de cáncer, ese pedido puede dañar tu autorrespeto y sentido moral".

Enfatiza que lo apropiado no es negro o blanco; hay niveles de intensidades para pedir y decir no. Ser interpersonalmente efectivo requiere pensar si es apropiado pedir algo o decir no a un pedido o solicitud. Contrariamente a lo que mucha gente piensa, la respuesta no suele ser tan clara como lo es para el ejemplo anterior. En cambio, hay niveles para hacer pedidos y niveles para decir que no.

2. Analiza cada situación para determinar cuán intensamente pedir o decir no

Diles a los participantes: “Pedir y decir que no pueden hacerse de forma muy firme e intensa, utilizando todas las habilidades que conoces para cambiar la situación y obtener el resultado que deseas. Pedir y decir no también pueden hacerse con baja intensidad, cuando o bien no haces ninguna de las dos cosas, o eres muy flexible y estás dispuesto a aceptar la situación tal como es”.

Baja intensidad (dejar ir, ceder)

Pedir	Decir no
No pidas; no insinúes.	**1.** Haz lo que el otro quiere sin que te lo pida.
Insinúa indirectamente; acepta un no.	**2.** No te quejes: hazlo de buena gana.
Insinúa abiertamente; acepta un no.	**3.** Hazlo, aunque no tengas muchas ganas.
Pide tentativamente; acepta un no.	**4.** Hazlo, pero demuestra que preferirías no hacerlo.
Pide con gracia; pero acepta un no.	**5.** Di que preferirías no hacerlo, pero hazlo con gracia.
Pide con confianza; acepta un no.	**6.** Niégate con confianza, pero reconsidera.
Pide con confianza; resiste el no.	**7.** Niégate con confianza; resiste a ceder.
Pide con firmeza; resiste el no.	**8.** Niégate firmemente; resiste a ceder
Pide con firmeza; insiste; negocia; continúa intentando.	**9.** Niégate firmemente; resiste a ceder.
Pide y no aceptes el no.	**10.** No lo hagas.

Alta intensidad (mantenerse firme)

FIGURA 8.2. Opciones para ver si pedir o decir no, y con qué intensidad hacerlo.

✓ **B. Factores a considerar**

Repasa con los participantes los factores a considerar de la ficha de *efectividad interpersonal* 8.

1. Capacidad (tuya o la de otra persona)

Diles: “Aumenta la intensidad al pedir si la otra persona tiene lo que deseas. Aumenta la intensidad al decir no si no tienes (y por lo tanto no puedes dar o hacer) lo que la otra persona quiere”.

2. Tus prioridades

Cuando un objetivo es muy importante, la intensidad de pedir o decir no debe ser mayor. Cuando obtener un objetivo interfiere con una relación importante y/o con el autorrespeto, entonces la intensidad debe disminuirse. Diles a los participantes: “A menudo, los problemas de relación son tales que puedes estar dispuesto a intercambiar un objetivo para mantener a la otra persona feliz. Si es así, baja la intensidad de la respuesta. Haz lo mismo si conseguir un objetivo requiere sacrificar tu autorrespeto”.

3. Autorrespeto

Diles: “Aumenta la intensidad del pedido si normalmente haces las cosas por ti mismo y tienes cuidado de evitar actuar indefenso. Aumenta la intensidad de decir no si hacerlo *no* te hará sentir mal contigo mismo, y si es eso lo que tu *mente sabia* dice”.

4. Derechos

Diles: “Aumenta la intensidad del pedido si la ley o el código moral exigen a la otra persona que te dé lo que deseas. Aumenta la intensidad de decir no si la ley o la moral no te exigen que le otorgues a la otra persona lo que quiere (en otras palabras, *no* violaría los derechos de la otra persona)”.

5. Autoridad

Continúa: “Aumenta la intensidad del pedido si eres responsable de dirigir a la otra persona o de decirle qué hacer. Aumenta la

intensidad de decir no si la otra persona no tiene autoridad sobre ti, o si la otra persona no tiene autoridad para pedirte específicamente lo que te está pidiendo".

6. Relación

Sigue: "Aumenta la intensidad del pedido si lo que deseas es apropiado en la relación actual. Aumenta la intensidad de decir no si lo que la otra persona quiere de ti no es apropiado en la relación actual".

7. Objetivos a largo plazo versus objetivos a corto plazo

Continúa: "Aumenta la intensidad del pedido si ser sumiso resultará en apaciguar las cosas en el momento, pero creará problemas a largo plazo. Aumenta la intensidad de decir no si ceder te brindará paz a corto plazo, pero no una relación que desees tener a largo plazo".

8. Reciprocidad

Diles: "Aumenta la intensidad del pedido si has hecho por la otra persona al menos tanto como lo que le estás pidiendo, o estás dispuesto a darle si la otra persona dice que sí. Aumenta la intensidad de decir no si no le debes un favor a la otra persona, o la otra persona no suele corresponder".

9. Tarea

Diles: "Aumenta la intensidad del pedido si conoces todos los hechos necesarios para respaldarlo, y tanto el objetivo como el pedido son claros. Aumenta la intensidad de decir no si la solicitud de la otra persona *no es* clara o si *no estás seguro* de a qué le estarías diciendo que sí".

10. Oportunidad

Diles a los participantes: “Aumenta la intensidad del pedido si ese *es* un buen momento para pedir (la otra persona está de humor para escuchar y prestar atención; es probable que él o ella diga que sí a una solicitud). Aumenta la intensidad de decir no si ese *no es* un mal momento para negarse”.

Indícales aquí que se puede usar la ***mente sabia*** como un factor adicional para decidir si pedir o decir no y cuán intensamente presionar para obtener lo que uno quiere. Diles a los participantes que usen la *mente sabia* para calibrar la importancia de otros factores descritos anteriormente y que atiendan cualquier factor que no esté incluido en la lista. Cuanto más importante es un factor, más debe ponderarse en el recuento final de *pros y contras* para los niveles de intensidad. Sin embargo, al usar la *mente sabia* como un factor, es importante estar en ella (y no en *mente emocional*).

✓ **C. Averiguar qué tan intensamente pedir o decir no: el juego de la moneda**

Ejercicio práctico: usa la hoja de trabajo de *efectividad interpersonal* 6 para que los participantes practiquen cuán intensamente pedir algo o decir no a una solicitud.

✓ **1. Pídele a un participante que dé un ejemplo de una situación en la que está tratando de decidir si pedir algo o decirle no a alguien.** Asegúrate de usar una situación real, no una inventada. Dale al participante las 10 monedas que trajiste a la sesión. Usando esa situación, repasa la hoja de trabajo. Si la persona está tratando de decidir si pedir algo a alguien, haz las preguntas del lado izquierdo. Si la persona está tratando de decidir si dice sí o no a una solicitud, haz las preguntas del lado derecho. Dile al participante que ponga una moneda sobre la mesa por cada respuesta de “sí” en el lado

izquierdo. Dile al participante que ponga una moneda sobre la mesa por cada respuesta de “no” en el lado derecho.

✓ **2. Cuenta el número de respuestas “sí” en el lado izquierdo**. Luego, el participante debe estar en *mente sabia* y decidir si se deben sumar o restar una o más respuestas “sí”. Si después de este ajuste hay más respuestas “sí” que “no”, entonces los participantes deben hacer el pedido. Cuantas más respuestas “sí” haya, más intensa debe ser la solicitud.

✓ **3. Cuenta el número de respuestas “no” en el lado derecho.** Luego, el participante debe estar en *mente sabia* y decidir si se deben agregar o restar una o más respuestas “no”, y también si se deben considerar otros factores. Si hay más respuestas “no” que “sí”, entonces los participantes deben rechazar el pedido hecho por él o ella. Mientras más “no” haya, más sentido tiene aumentar la intensidad de decir no a la otra persona.

✓ **4. Pídeles a los participantes otro ejemplo de una situación** en la que tengan dificultades para pedir o decir no a algo. Vuelve a poner las 10 monedas en la mesa y luego repasa las preguntas en la hoja de trabajo 6 con otro participante, siguiendo las instrucciones anteriores. Continúa haciendo esto con varios participantes.

IX. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE HABILIDADES DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL (FICHA DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 9)

Punto principal: la dificultad para alcanzar un objetivo puede deberse a muchos factores. Cuando podemos identificar el problema, a menudo podemos resolverlo y ser más efectivos para obtener lo que queremos.

Ficha de efectividad interpersonal 9: resolución de problemas: cuando lo que estás haciendo no está funcionando. Esta ficha proporciona preguntas para diagnosticar qué factores están reduciendo la *efectividad interpersonal*. Estos son los mismos factores que se describen brevemente en la ficha 2. La mejor manera de resolver los problemas es enseñando la hoja de trabajo 7 (ver más abajo).

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 7: solución de problemas de habilidades de efectividad interpersonal. Haz que los participantes sigan la hoja de trabajo mientras revisas el material. Puede ser útil que los participantes marquen en la hoja los problemas más comunes a medida que avanzas. Si haces esto, dales copias adicionales de la hoja de trabajo para usar como tarea.

✓ *Diles a los participantes: "Cuando lo que estás haciendo no funciona, puedes solucionarlo haciéndote las preguntas en la ficha de efectividad interpersonal* 9 y la hoja de trabajo 7."

✓ **A. Falta de habilidades**

Diles a los participantes: "Cuando te faltan habilidades, no sabes cómo actuar o hablar con efectividad para lograr tus objetivos, mantener la relación y mantener tu autorrespeto".

A muchas personas simplemente no se les han enseñado las habilidades interpersonales necesarias para ser efectivos. En este

módulo, se las enseñan, pero solo se dedica una cantidad limitada de tiempo a cada habilidad. Un participante puede haber perdido algunas de las clases de habilidades importantes, o puede haber sido demasiado tímido para hacer *role plays*. Para ser interpersonalmente efectivo se necesita mucha práctica y mucho *role play*. La práctica también requiere disciplina y la superación del miedo. Es posible que algunos participantes no hayan practicado lo suficiente para adquirir una habilidad.

✓ Haz que los participantes se pregunten: "¿Tengo las habilidades que necesito?" El primer paso para responder esta pregunta es leer cuidadosamente las instrucciones de cada habilidad que se ha intentado. Si esto no ayuda, el siguiente paso es escribir un guion y luego practicarlo con un amigo o delante de un espejo. Si es necesario, los participantes deben obtener algún tipo de entrenamiento sobre cómo usar las habilidades o sobre cómo seleccionar la que probablemente sea la más efectiva.

Punto de discusión: obtén de los participantes las habilidades de *efectividad interpersonal* que creen que no han aprendido lo suficiente como para usarlas en la vida diaria. Discute si sus problemas se deben a que no las aprendieron en primer lugar o no las practicaron lo suficiente como para sentirse seguros al usarlas. Discute posibles soluciones a tales problemas.

Nota para los entrenadores: este es un buen momento para compartir con los participantes las veces que has usado mal las habilidades interpersonales y cómo revisaste lo que estabas haciendo para obtener un mejor resultado. Es importante alentar a los participantes y a sus terapeutas individuales (si los tienen) a que revisen y practiquen las habilidades con frecuencia, para asegurarse de que los consultantes las estén utilizando correctamente. Es muy fácil suponer que sí, pero esta suposición es a menudo incorrecta.

✓ ***B. Objetivos poco claros***

Diles: “Es casi imposible ser efectivo cuando no conoces tus objetivos en una situación. Si no sabes lo que quieres, conseguir lo que deseas se basa principalmente en la casualidad”.

✓ Haz que los participantes se pregunten: “¿Sé lo que quiero en la interacción? ” Si no están seguros, deben completar una hoja de trabajo de *pros y contras* (hoja de trabajo de *efectividad interpersonal* 1) comparando diferentes objetivos; también pueden usar las habilidades de *regulación emocional*, incluida *acción opuesta*, para reducir el miedo y/o la vergüenza de pedir o decir no.

Punto de discusión: obtén de los participantes momentos en los que estuvieron ambivalentes acerca de lo que realmente querían, no podían decidir sobre un objetivo o no sabían cuáles eran sus prioridades en una situación. Discute el papel del miedo al conflicto o a la potencial culpa o vergüenza en estas situaciones.

Punto de discusión: obtén de los participantes momentos en los que no sabían lo que querían a causa del miedo o la vergüenza. En estos casos, si no se reducen primero la ansiedad y el miedo puede ser muy difícil reducir la indecisión y la ambivalencia. De manera similar, una persona puede sentirse avergonzada de pedir algo o sentirse demasiado avergonzada para decir que no. Al igual que con la ansiedad y el miedo, reducir la vergüenza puede ser un primer paso esencial para aclarar los objetivos. Discute formas de averiguar lo que se quiere.

✓***C. Objetivos a corto plazo que interfieren con los objetivos a largo plazo***

Explícales a los participantes que, a veces, los objetivos a corto plazo pueden interferir con obtener de lo que realmente queremos a largo plazo. Esto sucede cuando sacrificamos una relación o nuestro autorrespeto para alcanzar un objetivo inmediato o reducir

el malestar. También sucede cuando constantemente dejamos de obtener lo que queremos o necesitamos para evitar conflictos y mantener a los demás felices en el corto plazo.

✓ Pídeles a los participantes que se pregunten: "¿Mis objetivos a corto plazo se interponen en el camino de mis objetivos a largo plazo?" Si no están seguros, deben completar otra copia de la hoja de trabajo de *efectividad interpersonal* 1, comparando objetivos a corto y a largo. Aconséjales: "Espera hasta que no estés en *mente emocional* para hacer esto. Intenta estar en *mente sabia*".

Punto de discusión: obtén de los participantes momentos en que han permitido que las metas a corto plazo triunfen sobre las metas a largo plazo. Discute las consecuencias que genera hacerlo para ellos mismos, así como las consecuencias para la relación con otra persona a largo plazo.

✓***D. Emociones que se interponen en el camino de las habilidades***

Diles a los participantes: "A veces, tus emociones pueden ser tan extremas que simplemente no puedes entrar en *mente sabia* para saber qué hacer y decir. En lugar de decir algo hábil, haces afirmaciones emocionales que son extremas e inefectivas, o llamas al silencio, haces pucheros o abandonas la interacción, otras estrategias ineficaces. Sollozar descontroladamente puede hacer que sea casi imposible comunicar lo que quieres decir. Aunque las lágrimas a menudo sirven como una comunicación efectiva, en otras ocasiones pueden convertirse en un vórtice de catastrofismo: cuanto más lloras, más afligido estás, menos puedes controlar lo que dices y haces durante las interacciones. Esto también puede ocurrir con la ira extrema u otras emociones intensas. En estas situaciones, se puede decir que caes en un

mar de descontrol. La *mente racional* no tiene la oportunidad de emerger y moderar la influencia de la *mente emocional*. Puedes tener las habilidades, pero las emociones interfieren con su uso".

✓ Pídeles a los participantes que se pregunten: "¿Estoy demasiado alterado para usar mis habilidades interpersonales?". Explícales: "Probar habilidades complicadas cuando te encuentras en tu punto de quiebre puede ser muy frustrante y eventualmente te llevará a que renuncies a ellas. El problema es que puedes estar tan inmerso en la *mente emocional* que ni siquiera sabes que has alcanzado ese punto de quiebre. Una solución es practicar tus habilidades interpersonales más importantes una y otra vez cuando no estás en *mente emocional*. Sin embargo, incluso cuando las has practicado, a veces te sientes demasiado abrumado por la emoción para usarlas. Cuando esto suceda, usa la habilidad *supervivencia a la crisis* y las de *regulación emocional* para detener las respuestas poco hábiles y reducir la activación emocional".

Dales a los participantes esta lista de habilidades para usar cuando estén alterados:

- La habilidad ***STOP*** (consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 4) para evitar decir cosas que lamentarán.
- ***Acción opuesta*** (consulta la ficha de *regulación emocional* 10) para usar las habilidades que saben que tienen que usar pero no quieren hacerlo.
- Habilidades ***cálmate con los cinco sentidos*** (consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 8) antes de una interacción, para calmarse lo suficiente para la interacción.

- *Habilidades **TIP*** (consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 6) para regular sus emociones rápidamente. Si pueden regular sus emociones, vale la pena tomarse un breve descanso antes de la interacción interpersonal.
- ***Mindfulness de las emociones actuales*** (consulta la ficha de *regulación emocional* 22) para tomar conciencia de sus emociones, particularmente aquellas que pueden estar interfiriendo con sus habilidades, y luego reenfocarse completamente en el objetivo actual.

Punto de discusión: obtén de los participantes las emociones que se interponen en sus interacciones interpersonales. Haz una lista en la pizarra. Luego obtén las habilidades que podrían usarse para regular las emociones y ayudar a los participantes a actuar de manera más efectiva.

✓ ***E. Preocupaciones, suposiciones y mitos que interfieren***

Diles a los participantes: "Las preocupaciones sobre los resultados negativos y las suposiciones y los mitos sobre el valor de expresar tus opiniones o pensamientos, pueden causar muchos problemas cuando intentas mejorar tus habilidades interpersonales. Algunas creencias impiden que puedas pedir lo que deseas, como creer que pedir cosas o decir que no es siempre egoísta. Hay otros mitos que interfieren con las relaciones, como creer que las personas deben saber lo que quieres sin tener que pedírselos".

✓ Pídeles que se pregunten: "¿Las preocupaciones, las suposiciones y los mitos están obstaculizando el uso de las habilidades interpersonales?". Luego, adviérteles: "Intenta desafiar los mitos y comprobar los hechos cuando estés preocupado y haciendo suposiciones. Practicar *acción opuesta* es

una buena manera de probar las suposiciones y los mitos sobre las temidas consecuencias negativas. Es importante cuando practiques enfocarte tanto en tus objetivos actuales como en la otra persona".

Punto de discusión: obtén preocupaciones, suposiciones y mitos que interfieren en la conducta hábil. Escribe algunos en la pizarra. Haz que los participantes destruyan esos mitos entre ellos y escriban sus revisiones también en la pizarra. Asegúrate de que todos los participantes escriban a su vez las revisiones en sus notas.

Punto de discusión: incluso cuando las preocupaciones son verdaderas (por ejemplo, tal vez la otra persona se moleste con el pedido o dice que no), estas pueden distraer a los participantes de estar completamente presentes en el momento, y por lo tanto, pueden disminuir la efectividad. Discute las opciones para manejar las preocupaciones, como las habilidades *tomar distancia*, *redireccionar la mente* y (si es necesario) los *pros y contras*.

✓ **F. Contextos más poderosos que las habilidades**

Diles: "Cuando no alcanzas tus objetivos, es útil buscar las formas en las que no has sido habilidoso. También es importante considerar el poder del contexto, en comparación con tu propio poder como persona que hace un pedido o dice que no. Por ejemplo, en una empresa acosada por pérdidas financieras, los pedidos de aumentos pueden ser denegados sin importar qué tan hábil se sea al solicitarlos. Si la policía llega a tu casa con una orden de arresto, tu negativa a ser arrestado probablemente será retribuida con fuerza. Negarse a pagar una factura que debes puede llevarte a lidiar con un cobrador. Lograr que un cónyuge o compañero obstinado saque la basura todas las noches puede encontrar una resistencia que ninguna habilidad logre superar".

✓ Haz que los participantes se pregunten: “¿Las otras personas en la interacción son tan poderosas que no tienen que hacer nada de lo que les pido? ¿Tienen la autoridad para obligarme a hacer lo que quieren?”. Aconséjales: “Prueba resolución de problemas para estar seguro. Si el objetivo es importante, trata de encontrar un aliado que sea tan o más poderoso que la persona con la que estás interactuando. Si todo lo demás falla, practica *aceptación radical* de no obtener lo que quieres o de tener que hacer lo que otra persona te pide que hagas”.

Punto de discusión: discute cómo y por qué algunas personas pueden resistir un pedido o negarse a aceptar un no por parte de otro, simplemente porque se sienten personalmente amenazados por el pedido o la negativa. Pídeles a los participantes que discutan posibles soluciones a tal problema.

Punto de discusión: obtén situaciones en las que las habilidades no funcionaron y no se logró hacer que funcionen porque la otra persona en una interacción fue tan poderosa que un participante no logró su cometido. Discute cómo sería practicar *aceptación radical* en estas situaciones.

Punto de discusión: obtén situaciones en las que los participantes eran poderosos y alguien más hizo algo escandaloso para hacer que hicieran lo que quería. ¿Cómo se sintió?

Nota para los entrenadores: el uso intencional de conductas extravagantes como medio de influencia, (incluidas las amenazas de fuertes consecuencias como el suicidio, la incapacidad de hacer frente a situaciones, la pérdida de todo, etc.) se denomina legítimamente “manipulación”. Esto puede, y a veces debe, ser discutido. Sin embargo, debe hacerse con cuidado.

X. DESCRIPCIÓN GENERAL: CONSTRUIR RELACIONES Y TERMINAR CON LAS DESTRUCTIVAS (FICHA DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 10)

Punto principal: esta sección del módulo enseña habilidades adicionales DBT para construir relaciones y confianza con otras personas, así como para terminar con las relaciones que son destructivas, irremediables o no deseadas.

Ficha de efectividad interpersonal 10: descripción general: construir relaciones y terminar con las destructivas. Esta es una ficha general que debe revisarse brevemente. Permanece más tiempo si la estás utilizando para revisar las habilidades que ya se enseñaron. Si estás enseñando solo algunas de las habilidades en esta ficha, considera omitir el resumen por completo. No enseñes el material mientras estés cubriendo esta ficha, a menos que te estés saltando las fichas relacionadas (fichas de *efectividad interpersonal* 11 a 13a).

Hoja de trabajo: ninguna**.**

✓ **A. Encontrar amigos y agradarles**

La construcción de amistades es el primer paso para reducir el aislamiento interpersonal y la soledad. Aquí se cubren los principios básicos para encontrar personas y desarrollar amistades, incluidos los principios de proximidad y similitud, así como habilidades muy básicas para iniciar y mantener una conversación, expresar simpatía y unirse a grupos. (6)

✓ **B. *Mindfulness* de los otros**

Las amistades duran más tiempo cuando tenemos conciencia plena, estamos en *mindfulness de los otros*. Esta habilidad incluye *observar* y prestar atención a los demás, *describir* lo que se observa en lugar de juzgarlo y *participar* en el flujo de

interacciones. La habilidad de *mindfulness de los otros* es una extensión de las de *efectividad en las relaciones* (*AVES*) enseñadas anteriormente en este módulo.

✓ **C. Terminar relaciones destructivas, que no tienen remedio o no deseadas**

A veces las relaciones deben terminar. Por ejemplo, cuando hay pocas esperanzas de mejorar una relación, esta es abusiva o interfiere con prioridades de vida muy importantes. Estas habilidades se enfocan en cómo terminar tales relaciones de manera efectiva.

XI. HABILIDADES PARA CONOCER POTENCIALES AMIGOS (FICHAS DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 11–11A)[2]

Punto principal: conocer personas y agradarles a menudo requiere un esfuerzo activo. Por lo general, no sucede por sí solo. Para tener éxito, tenemos que saber dónde y cómo buscar.

Ficha de efectividad interpersonal 11: conocer gente y agradarles. Esta ficha revisa las habilidades sobre cómo buscar amigos, así como algunas ideas sobre cómo ser efectivo para encontrarlos.

Revisa cada sección y luego discútela antes de pasar a la siguiente. Esta ficha puede enseñarse de forma didáctica o interactiva, dependiendo del tiempo.

Ficha de efectividad interpersonal 11a: identificar habilidades para conocer personas y agradarles *(opcional).* Omite esta ficha si no tienes tiempo adicional, o distribúyela como tarea y luego analícela en la próxima sesión. Las respuestas correctas se enumeran a continuación en las notas para la enseñanza, así como al final de la introducción de este capítulo.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 8: conocer personas y agradarles. Revisa esta hoja de trabajo con los participantes. Recuérdales que utilicen las habilidades "*qué*" de *mindfulness* para *describir* (consulta la ficha de *mindfulness* 4) cuando detallen los eventos y lo que ellos u otros hayan dicho o hecho. La primera sección de la hoja de trabajo les pide a los participantes que describan cualquier oportunidad que hayan tenido para ponerse en contacto con personas, mezclarse con personas como ellos, hacer preguntas o dar respuestas, o unirse a una conversación grupal. Aquí es esencial hacer que los participantes piensen con flexibilidad y fuera de la caja.

✓ **A. ¿Por qué encontrar amigos?**

Diles a los participantes: "Conocer personas y agradarles es el primer paso para disminuir el aislamiento y la soledad. También es

importante cuando te mudas a un nuevo lugar, aceptas un nuevo trabajo o te unes a un nuevo grupo”.

Punto de discusión: para algunas personas, hacer amigos es muy fácil y aparentemente no les demanda esfuerzo. Para otros, puede llevar mucho trabajo y tiempo. Algunas personas tienen numerosos amigos con quienes hacer cosas; otros solo tienen uno o dos muy buenos amigos. Algunos tienen muchos conocidos pero pocos buenos amigos; otros tienen algunos buenos amigos, pero muy pocos conocidos. Obtén de los participantes qué tipo de amigos tienen y qué tipo de amigos les gustaría tener.

1. Los amigos son esenciales para la felicidad

Muchas personas creen que necesitar amigos y relaciones significa ser emocionalmente dependiente, y que deberían ser felices solos. Esta creencia se opone a casi todo lo que sabemos sobre la felicidad humana. Si bien hay personas felices con vidas de soledad, para la mayoría de los seres humanos en todo el mundo, las relaciones íntimas y de apoyo con otros son un aspecto esencial de la felicidad.

✓***2. Todos los seres humanos pueden ser amados por alguien***

Deberás contrarrestar la creencia de muchos participantes de que no son queribles. Sin embargo, la idea no es participar en una modificación cognitiva para que los consultantes vean sus propias características queribles. Aunque esto a veces puede funcionar, a menudo falla si las personas no creen que son, de hecho, amadas (o que alguna vez lo han sido) o que están conectadas a alguien a través del amor. Por lo tanto, es más fácil señalar que, en esencia, todas las personas son amadas por alguien. Es decir, en virtud de su inclusión en la raza humana, los participantes son queribles. Los consultantes a menudo intentarán refutar esto al mencionar a

personas que han cometido crímenes horribles (por ejemplo, tortura o asesinato seguido de canibalismo). Indica cómo después de que estas personas hayan sido encarceladas de por vida sin libertad condicional, muy a menudo una mujer u hombre en el exterior se escribe con ellas y se enamora de ellas.

✓ **B. La proximidad favorece la amistad (7)**

Diles a los participantes: “Un primer paso para formar nuevas relaciones es encontrar oportunidades para establecer un contacto informal pero regular con las personas en tu entorno cotidiano. Hay muchas maneras de hacerlo. Si compartes una oficina con mucha gente, gira tu escritorio para que quede de frente al centro de la habitación en lugar de a la pared. Usa los ascensores o la máquina de café cuando otras personas estén allí. Ve a fiestas cuando te inviten; quédate un rato después de tus actividades para charlar con otros; gravita hacia donde haya otras personas. Cuando tienes que elegir una clase, trabajo o vivienda, puedes optar por más o menos oportunidades para estar en contacto con otros. Por muy mundano que parezca, muchas personas conocen a muchos de sus amigos entre compañeros de clase, miembros de grupos o iglesias a las que se unen y colegas de trabajo. Los sitios de citas en línea pueden ser buenos para encontrar parejas románticas, pero pueden no ser tan útiles para encontrar amigos. Dicho esto, hay muchas otras oportunidades en línea para encontrar potenciales amistades. Por ejemplo, un excursionista puede buscar en línea compañeros de senderismo; un aficionado a la música puede conectarse a internet para encontrar a otras personas que les guste la misma música”.

Nos hacemos amigos con las personas que vemos más a menudo. Investigadores de la Universidad de Leipzig descubrieron que los estudiantes tenían más probabilidades de hacerse amigos de personas sentadas a su lado que de otros en una clase, incluso cuando eran asignados al azar a sus asientos en el aula.(8) Hay una gran cantidad de investigaciones que sustentan estos hallazgos. No parece importar por qué las personas se unen; en un estudio, fue porque sus nombres comenzaron con la misma letra del alfabeto (9).

✓ **C. La similitud tiende a aumentar el agrado**

Diles a los participantes: “Un segundo paso para hacer amigos es mezclarse con personas cuyas actitudes son similares a las tuyas. Es verdad que en ocasiones los opuestos se atraen, pero para la mayoría de nosotros usualmente, no lo es. En cambio, las aves de una misma raza tienden a unirse en bandada. Casi siempre nos gustan aquellos que comparten nuestras actitudes ante temas como la política, el estilo de vida, entre otros. Estas actitudes son las que importan”.

Nota para los entrenadores: puede ser difícil eliminar la creencia de que los opuestos se atraen. Si es así, presenta algunas de las investigaciones que se describen a continuación para expresar tu postura.

✓ **Tema de investigación:** hay muchas investigaciones que muestran que la similitud aumenta la atracción. Se ha demostrado que las similitudes no solo en las actitudes, sino también en los rasgos de personalidad, actividades, edad, educación, origen étnico, religión, estatus socioeconómico y ocupaciones, aumentan la atracción entre las personas. En resumen, parece que nos gustan las personas que nos recuerdan a nosotros mismos. (10-15) La tendencia a

que nos gusten aquellos que son parecidos a nosotros aparece muy temprano en el desarrollo. Por ejemplo, un estudio demostró que los niños de tan solo 3 años de edad elegían títeres cuyas preferencias alimentarias coincidían con las suyas y también preferían jugar con otro niño que compartía sus preferencias de juguetes. (16)

✓ **Tema de investigación:** la similitud y la simpatía no siempre van juntas, incluso la similitud a veces puede ser amenazadora. (17) Por ejemplo, se ha descubierto que si las personas que son similares a nosotros también tienen algo poco atractivo (como haber estado en la cárcel o en un hospital psiquiátrico), tendemos a que nos gusten menos que a las personas que son diferentes, pero que no tienen nada de atractivo. En este caso, la similitud es amenazadora; realmente no valida nuestra visión del mundo, y sugiere que nosotros también somos vulnerables a un aspecto que no es atractivo. Esta es una de las razones por las que puede ser razonable que las personas no revelen problemas personales demasiado pronto al formar nuevas relaciones.

✓ D. Las habilidades de conversación son importantes

Tres conductas son típicas de las personas calificadas como "buenas conversadoras": hacen muchas preguntas; dan *feedback* positivo (indicando que han escuchado, comprendido y apreciado lo que dice la otra persona); y mantienen la conversación. Mantener una conversación significa hablar aproximadamente la mitad del tiempo, no todo el tiempo, a su vez la otra persona no debe sentirse bajo presión para sostener la conversación.

1. *Preguntar y responder*

Hay una línea delgada entre hacer preguntas hábilmente y convertir una conversación en una interrogación. Si ambos oradores son expertos, las preguntas tienden a ser recíprocas.

Punto de discusión: lee las siguientes dos conversaciones y luego pídeles que discutan cuál suena mejor.

Conversación 1

Persona A: ¿Conoces a mucha gente aquí?

Persona B: no, pero soy amigo de Matías. ¿Lo conoces?

Persona A: no, pero trabajo con su hermana, Susana. ¿Cómo conoces a Matías?

Persona B: fuimos juntos a la escuela secundaria. ¿También eres músico como Susana?

Conversación 2

Persona A: ¿Conoces a mucha gente aquí?

Persona B: no.

Persona A, ¿eres amigo de Susana?

Persona B: sí.

Persona A: ¿Cómo la conoces?

B: trabajamos juntos.

Ten en cuenta que una de las razones por las que el primer intercambio parece ser más fluido y fácil (y da como resultado una mayor simpatía) es que A y B no solo se hacen preguntas, sino que también ofrecen más información de la que realmente se solicita, lo que, naturalmente, lleva a más preguntas. Discute.

2. Inicia charlas casuales

Las conversaciones no tienen que ser muy significativas para ser placenteras. El valor de la charla casual no debe subestimarse. Los buenos conversadores pueden participar activamente en charlas superficiales. Los estudiantes de un experimento a los que se les pidió que se conocieran entre sí sin incurrir en una charla superficial encontraron la tarea imposible. No sabían por dónde empezar.

***3. Hacer revelaciones personales hábilmente*(18)**

Revelar cosas personales y privadas de forma apropiada y hábil, ni demasiado ni muy poco, requiere sensibilidad y juicio social. A medida que las relaciones progresan, hay una tendencia a revelar más y más sobre nosotros mismos, pero muy poco o demasiado en el momento equivocado pueden disminuir la simpatía. Las personas parecen gustarse más cuando revelan aproximadamente la misma cantidad y tipo de información.

4. No interrumpas

Los conversadores hábiles tampoco interrumpen. Explícales a los participantes: “Interrumpir no siempre significa romper las oraciones de alguien. Comenzar a hablar tan solo un poco antes o inmediatamente después de que alguien termine, podría dar la impresión de que realmente no los estás escuchando, sino de que estabas esperando que se callen para poder opinar”.

5. Aprende de qué hablar

Los buenos conversadores saben sobre qué hablar al observar qué temas se están discutiendo y cómo las personas reaccionan a ellos. A veces el problema es no saber de qué hablar. Para algunas personas, esto significa no estar seguro respecto a qué temas son apropiados para determinadas situaciones. Aunque para esto no hay reglas, observar a los demás es una buena idea. Para otros, el problema *de qué hablar* tiene más que ver con la falta de actividades: si estas personas tienen pocas aficiones, no se mantienen al corriente de los asuntos actuales, rara vez van al teatro o al cine, o viajan poco, es posible que tengan poco que aportar a una conversación.

Punto de discusión: muchas personas se sienten socialmente inadecuadas; y comprensiblemente, también les resulta muy difícil hablar de esto públicamente. Pregunta quién tiene poca confianza en sí mismo acerca de sus habilidades de conversación. Luego pregunta quién tiene problemas para saber qué temas son apropiados para discutir y a quién se le dificulta pensar en algo que decir. Recuérdales a los participantes que sus dificultades son probablemente muy específicas de la situación. Obtén situaciones qué son más difíciles. Luego, pídeles que intercambien ideas sobre temas de conversación o actividades que les ayuden a saber de qué hablar (por ejemplo, leer periódicos, ver películas nuevas).

Nota para los entrenadores: esta habilidad puede ser difícil de enseñar si tú mismo tienes dificultades sociales o ansiedad social en algunas situaciones. Si es así, ¡ahora es el momento de confesarlo públicamente! Puedes ser un modelo a seguir muy útil si también practicas las tareas y luego las discutes con los participantes.

✓ ***E. Expresa tu simpatía selectivamente***

Es mucho más fácil agradarle a alguien que nos gusta que a alguien que no nos gusta. Podemos comunicar la simpatía y el cariño a los demás de muchas maneras. Podemos decírselo, elogiarlos o felicitarlos. Podemos buscar su compañía, escucharlos. Podemos apoyar sus necesidades, sus causas o las personas que les importan. Sin embargo, hay una serie de advertencias importantes acerca de expresar simpatía hacia los demás, y estas deben discutirse con los participantes.

✓ ***1. No haga observaciones sobre características obvias o inexistentes***

Instruye a los participantes: “No hagas comentarios sobre las características positivas que son muy obvias, especialmente si lo son para todos o son comunes entre las personas con las que estás. Por ejemplo, no hagas comentarios sobre cuán bonita es

una persona cuando acaba de ganar un concurso de belleza, o sobre qué tan bien un inmigrante lee castellano cuando ha estado en el país durante 20 años. Además, no les digas a las personas que tienen habilidades que no poseen. Por ejemplo, no elogies las habilidades de manejo de alguien que acaba de fallar la prueba de manejo por tercera vez. Tendemos a reaccionar de forma más positiva a las personas que nos elogian por los atributos que nos gustaría tener pero no estamos muy seguros de poseerlos; en cambio no reaccionamos igual cuando nos elogian por atributos que nosotros y todos los demás sabemos que tenemos, o por los que deseamos tener pero sabemos muy bien que no poseemos".

✓***2. No elogie a todos por características similares***

Ser de agradado de alguien a quien le simpatiza todo el mundo no es un gran honor. Del mismo modo, ser elogiado por características que casi todos poseen no va a aumentar la atracción. Exagerar los elogios, de hecho, puede tener consecuencias negativas involuntarias. La ausencia de elogios puede entonces interpretarse como una desaprobación, y eso puede reducir la simpatía. Los elogios excesivos también pueden hacer que otros cuestionen la sinceridad de una persona y se pregunten si tiene un motivo ulterior. La persona puede ser vista como aduladora (es decir, alabar a alguien para obtener algo). En general esas personas no nos resultan agradables. Expresar simpatía, por lo tanto, no siempre es un proceso sencillo.

✓ **F. Unirse a grupos de conversación**

Si esperamos que la gente se acerque a nosotros, es posible que nunca tengamos amigos. A veces debemos dar el primer paso. Para hacerlo, necesitamos encontrar nuevos grupos de personas.

Cuando nos invitan a una fiesta en la casa de alguien donde no conocemos a ninguno de los invitados, es razonable esperar que el anfitrión o la anfitriona nos presente a al menos una persona o un grupo de personas. Pero esto no siempre sucede, e incluso cuando sucede, generalmente no podemos permanecer con la misma persona o grupo durante toda la fiesta, reunión o evento.

Hay dos habilidades importantes para unirse a los grupos de conversación en curso. Primero, debemos saber si un grupo de personas que tienen una conversación está abierto o cerrado a recibir nuevas personas. Segundo, si el grupo está abierto, debemos aprender a unirnos a la conversación.

✓ **1. Averiguar si un grupo es abierto o cerrado**

Es importante determinar si un grupo es abierto o cerrado. Los grupos abiertos serán receptivos a incluirnos en la conversación; los grupos cerrados pueden no dar la bienvenida a nuevos miembros.

En grupos abiertos:

- Las personas están más apartadas.
- Los miembros miran de vez en cuando alrededor de la habitación.
- Hay intervalos en la conversación.
- Los miembros hablan de temas de interés general.

En grupos cerrados:

- Las personas están de pie cerca.
- Los miembros se prestan atención exclusivamente entre sí.
- Hay una conversación muy animada con pocos intervalos.

- Los miembros suelen conversar de a dos.

2. Averiguar cómo unirse a una conversación en un grupo abierto

Por lo general, la mejor forma de unirse a las conversaciones en grupos abiertos es esperar una pausa en la conversación, acercarse o pararse junto a una persona del grupo que parezca amigable y decir algo como “¿Te molesta si me uno?”.

✓ **G. Unirse a grupos organizados**

Una de las razones más importantes para unirse a grupos es conocer a otros. Por lo tanto, unirse a grupos que se juntan regularmente puede ser una forma efectiva de hacer amigos.

6. Encuentra un grupo que se reúna con frecuencia

Explícales a los participantes: “Cuanto más frecuentemente se reúna el grupo, más probabilidades hay de que te conviertas en amigo de alguien de ese grupo”.

7. Encuentra un grupo donde los miembros sean similares a ti

Diles a los participantes: “Es más difícil hacer amistades en grupos que se basan en características como la edad, el sexo o la ocupación, que no están asociadas con las actitudes; en este caso, cuanto más grande sea el grupo, mayor será la posibilidad de encontrar personas que compartan tus valores. Imagina, por ejemplo, un pequeño club local para personas divorciadas o para padres solteros. Aparte de estar solteros, las personas que lo integran pueden tener tan pocas cosas en común que las reuniones se pueden volver más tensas que placenteras”.

8. Encuentra un grupo que tenga objetivos cooperativos

En grupos organizados en torno a un interés compartido, es mejor encontrar uno que enfatice la ayuda mutua o uno destinado simplemente a pasar un buen rato, en lugar de un grupo competitivo en el que los miembros siempre se enfrenten entre sí. La cooperación conduce a la simpatía. Normalmente las personas se encuentran más atractivas entre sí cuando cooperan en lugar de competir.

Ejercicios prácticos: reparte la ficha de *efectividad interpersonal* 11a: identificar habilidades para conocer gente y agradarles. Explícales la tarea y dales a los participantes tiempo para marcar la respuesta más efectiva en cada par. Comenta las respuestas. Si el tiempo lo permite, pregunta a los participantes si han estado en otras situaciones en las que no les quedó claro cuál sería el mejor curso de acción entre dos opciones.

Las respuestas correctas para la ficha 11a son las siguientes: 1a, 2b, 3a, 4a, 5a, 6b, 7b, 8b, 9b, 10b, 11b, 12a.

XII. *MINDFULNESS* DE LOS OTROS (FICHAS DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 12–12A)

Punto principal: es más fácil formar amistades y hacer que perduren cuando prestamos atención a los otros.

Ficha de efectividad interpersonal 12: *mindfulness* de los otros. Observa que las tres habilidades de *mindfulness* que se describen aquí (B, C y D) son las habilidades "*qué*" que se enseñan en el módulo de *mindfulness*. Debajo de cada una de ellas están las tres habilidades "*cómo*" que también se enseñan en ese módulo. Esta ficha puede enseñarse de forma didáctica o interactiva, dependiendo del tiempo.

Ficha de efectividad interpersonal 12a: identificar *mindfulness* de los otros (*opcional*). Usa esta ficha si tienes tiempo adicional en la sesión, o distribúyela como tarea y luego discútela en la próxima sesión. Las respuestas correctas se pueden encontrar al final de esta sección de notas para la enseñanza, así como al final de la introducción a este capítulo.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 9: *mindfulness* de los otros. Revisa esta hoja de trabajo con los participantes. Diles que marquen las habilidades que intentaron, ya sea que las hayan completado con éxito o no. Recuérdales que la idea es practicar, no ser perfecto. Como en las hojas anteriores, recuérdales a los participantes que usen la habilidad "*qué*" de *mindfulness* para *describir* (consulta la ficha de *mindfulness* 4) cuando detallen los eventos y lo que ellos u otros hayan dicho o hecho.

✓ **A. ¿Por qué hacer *mindfulness* de los otros?**

Las relaciones duran más tiempo cuando recordamos tener en cuenta a las otras personas en estas relaciones.

***Mindfulness de los otros* es una extensión de las habilidades de *efectividad en las relaciones* (*AVES*)** que se enseñaron

anteriormente en este módulo (consulta la sección VI de este capítulo, más la ficha de *efectividad interpersonal* 6).

✓ ***Mindfulness de los otros* es también una reiteración de las habilidades básicas "*qué*" y "*cómo*" de *mindfulness*** (consulta el capítulo 7, más las fichas de *mindfulness* 4 y 5). Las habilidades incluyen *observar* y prestar atención a los demás, *describir* lo que se observa en lugar de juzgarlo y *participar* en el flujo de interacciones.

Nota para los entrenadores: una buena manera de enseñar estas habilidades es hacer que los participantes lean primero la ficha de *efectividad interpersonal* 12 y marquen las que les resultan difíciles y necesitan practicar. Pídele a cada participante que comparta las casillas que ha marcado. Después, enséñales cada uno de los puntos, y luego vuelve a discutir las habilidades que les generan problemas. Si estás preocupado por el tiempo, puedes dejar este ejercicio para el final.

B. Observar a otras personas y prestarles atención

Observar a otras personas y prestarles atención implica varias habilidades secundarias.

✓***1. Pon atención con interés y curiosidad***

La primera habilidad secundaria es prestar atención con interés y curiosidad a los otros que nos rodean. Las palabras importantes son "interés" y "curiosidad". Cuando tenemos esa actitud, estamos abiertos a conocer gente nueva y a aprender nueva información sobre otros. Esto es, por supuesto, crítico, ya que todas las personas y los eventos se encuentran en un estado de cambio constante.

2. Estar abierto a nueva información sobre los otros

Acercarse a las personas con interés y curiosidad es lo opuesto a ser rígido o no querer cambiar nuestra opinión acerca de una persona cuando descubrimos que nos hemos equivocado. También es lo opuesto a reclamar a las personas que actúen de forma consistente con lo que dijeron, creyeron, sintieron o quisieron ayer o incluso 5 minutos atrás. Las personas a menudo cambian sus creencias o lo que quieren. Cuando estamos fuera de *mindfulness* o *conciencia plena*, somos desconsiderados, caprichosos o *tercos*, a menudo no podemos o no reconoceremos que una persona ha cambiado, incluso cuando queremos esos cambios.

Punto de discusión: obtén información de los participantes de cuando otros hayan estado cerrados a recibir información nueva o correctiva sobre ellos. ¿Cómo se sintieron? ¿Qué querían de los otros?

✓ **3. No te enfoques exclusivamente en ti mismo**

Diles: “Cuando te concentras demasiado en ti puedes perderte mucho de lo que la otra persona está diciendo o haciendo. Aunque deseas estar consciente de ti mismo durante las interacciones, surgen problemas cuando lo haces de más. Es difícil ser empático o *validar* lo que otros están diciendo o haciendo cuando no estás concentrado en ellos”.

Cuando nos enfocamos demasiado en nosotros mismos dos cosas pueden suceder. Primero, puede llevar a que hablemos principalmente de nosotros. Aunque un poco de esto es bueno, demasiado hace que los demás sientan que no son muy importantes. Esto no conduce a interacciones positivas. En segundo lugar, concentrarnos en nosotros mismos durante las

interacciones puede generar ansiedad (19) acerca de cómo estamos y lo que las personas piensan. La ansiedad puede llevarnos a evitar estar con personas o a permanecer muy callados con ellas. Estas no son formas efectivas de hacer amigos o mantenerlos.

✓ **Tema de investigación:** los datos sobre fobia social (20), (21) muestran que las personas que están muy ansiosas por unirse a grupos o hablar en ellos a menudo están demasiado centradas en sí mismas y en cómo se parecen a los demás. Parte de un tratamiento efectivo es lograr que estas personas practiquen poniendo toda su atención en aquellos con quienes están interactuando. Es posible que esto deba practicarse muchas veces, pero generalmente es muy útil para reducir la ansiedad cuando estamos con otros.

Ejercicio práctico: realiza dos *role plays* con los consultantes. En el primero, pídeles que se exijan a sí mismos, es decir, que intenten ser ingeniosos e inteligentes en todo momento y que supervisen constantemente cómo cumplen con ese estándar. En el segundo *role play*, pídeles que reduzcan las expectativas y solo se centren en lo que dicen las otras personas. Al finalizar, pregúntales sobre su experiencia subjetiva en relación a la ansiedad y cómo la calificarían (en una escala de 0 a 100), y además proporciona *feedback* sobre el desempeño. También puedes pedirles a los otros miembros del grupo que den su opinión.

4. Permanece en el presente

Otra habilidad secundaria importante es permanecer en el presente. Es decir, debemos escuchar a otras personas en tiempo real, en lugar de planificar lo que diremos a continuación o pensar en las consecuencias futuras de lo que los demás dicen.

✓***5. No hagas multitasking***

Diles a los participantes: “Es esencial no hacer distintas cosas cuando interactúas con otra persona. No envíes ni respondas mensajes de texto, ni inicies conversaciones telefónicas durante una charla cara a cara con otra persona. Incluso puede ser un buen gesto apagar tu teléfono celular si una conversación es importante. En grupos, no mires por encima del hombro de una persona cuando estás hablando con él o ella, para ver si hay alguien más con quien preferirías hablar”.

Punto de discusión: obtén información de los participantes sobre situaciones en las que otras personas hayan dejado de prestarles atención durante una conversación. ¿Qué sintieron?

✓ ***6. Renuncia a emitir juicios y a tener siempre la razón***

Los pensamientos, las declaraciones y el tono de voz críticos son desagradables para los demás y surgen de la idea de que tenemos la razón y que otros están equivocados. Esta es una actitud ineficaz en las relaciones interpersonales. Intentar tener siempre la razón puede ser letal para hacer y mantener amigos. Los otros no quieren estar siempre equivocados. Los hace sentir que no respetamos su punto de vista y luego querrán evitarnos.

Punto de discusión: obtén de los participantes las habilidades de *observación* de las relaciones con las que tienen más dificultades. Discute formas de practicar cómo ser más observador respecto a los demás.

✓ **C. Describir**

En lo que respecta a *mindfulness de los otros*, la observación implica varias cosas.

✓ ***1. Describe lo que observas de una manera natural y pragmática***

Las palabras clave en el encabezado son “describe” y “natural”. Cuando describimos, declaramos lo que observamos: el “quién”, “qué” y “dónde”. Podríamos estar describiendo los pensamientos, sentimientos o sensaciones propias: cómo algo huele o sabe, o lo que hemos visto, oído o hecho. La clave para esto, como se señaló en las discusiones sobre las habilidades de *mindfulness* en el capítulo 7, es distinguir lo que estamos observando dentro de nosotros mismos (por ejemplo, pensamientos, sentimientos, sensaciones, imágenes) de lo que estamos observando fuera de nosotros.

2. Abandona los pensamientos y declaraciones críticos

Los pensamientos y declaraciones críticos a menudo se interponen en la forma de describir. En lugar de notar solo lo que alguien está haciendo o diciendo, agregamos una evaluación de “bueno” o “malo” a lo que observamos. Además, generalmente asumimos que no solo estamos en lo correcto, sino también que todo el universo debe operar según nuestras reglas de lo que entendemos como correcto. La mejor manera de mantener amistades y aumentar la cercanía emocional con los demás es reemplazar los pensamientos y palabras de juicio con palabras descriptivas.

3. No asumas cosas sobre los otros

Debemos evitar asumir lo que otros piensan, cómo se sienten, qué deben hacer, o lo que realmente quieren o no quieren. Tales suposiciones e interpretaciones de los demás pueden causar un sinfín de problemas en las relaciones. Sobre todo cuando no nos molestamos en *verificar los hechos*. Si queremos establecer y mantener relaciones, es esencial tratar los supuestos e

interpretaciones como hipótesis a probar, en lugar de como hechos establecidos.

Recuerda a los participantes: “Solo puedes describir lo que observas a través de tus sentidos (tacto, gusto, olfato, oído, vista). Nadie ha observado los pensamientos, motivos, intenciones, sentimientos, emociones, deseos o experiencias personales de otra persona. Lo que podemos *observar*, y por lo tanto *describir*, son todas estas cosas en nosotros mismos”.

Las personas sensibles a menudo pueden inferir correctamente lo que le está sucediendo a una persona, incluso cuando esta no dice nada sobre lo que le está sucediendo. Como veremos más adelante en la sección sobre *validación*, poder “leer” a otras personas correctamente a partir del conocimiento de quiénes son, las cosas que le han sucedido y la comunicación no verbal es muy importante. Sin embargo, incluso cuando conocemos a la gente muy bien o sabemos todo lo que ha sucedido con respecto a una situación determinada, todavía debemos estar abiertos a estar equivocados. Tenemos que *verificar los hechos* haciendo preguntas y, a veces, observando cómo reacciona la gente a lo que decimos y hacemos.

4. No cuestiones los motivos e intenciones de los otros

Otra cosa que puede ser muy perjudicial para las relaciones es cuestionar los motivos o intenciones de otras personas. La gente se siente rechazada cuando lo hacemos. El ejemplo más común es asumir que si las palabras o acciones tienen un cierto efecto, entonces ese efecto debe haber sido intencional. Por ejemplo, es muy fácil suponer que “si me siento manipulado por lo que dijiste o hiciste, entonces debes haber intentado manipularme”, o que “si

me siento enfadado por lo que hiciste, entonces tu intención era enfadarme”.

Cuestionar los motivos de los otros también es común en personas que tienen problemas para confiar en los demás. Sin embargo, la desconfianza a personas específicas sin buenas razones retrasa la formación de amistades y se interpone en el camino de la intimidad y la proximidad.

✓ ***5. Otórgales a los otros el beneficio de la duda***

Otorgarles a otras personas el beneficio de la duda es una habilidad muy efectiva para mantener relaciones. Incluso cuando hay alguna justificación para inferir que otra persona tiene alguna intención negativa, por lo general hay al menos una pequeña posibilidad de que este no sea el caso. Dar el beneficio de la duda puede facilitar recordar *verificar los hechos*. Al igual que con *acción opuesta*, es importante brindar el beneficio de la duda en todo momento, es decir, realmente abrirse a la posibilidad de que tus pensamientos acerca de las intenciones de la otra persona puedan estar equivocados y que puedan existir otras motivaciones benévolas (22).

Punto de discusión: obtén de los participantes situaciones en las que infirieron que alguien más tenía una intención negativa, solo para descubrir más tarde que estaban equivocados. Haz que los participantes consideren si otros les han proporcionado el beneficio de la duda.

6. Permite que otros se ganen tu confianza

Muchas personas con problemas para confiar tienen nociones erróneas sobre el proceso de construcción de la confianza. Por ejemplo, algunos insistirán en que lograrlo lleva tiempo, como si el

tiempo mismo aumentara la confianza. En realidad, esta se construye cuando uno corre riesgos y les da oportunidades a los otros para demostrarnos que son confiables; cuando tales personas actúan de manera confiable, entonces se ganan nuestra confianza. Sin *mindfulness*, pueden pasar meses o incluso años antes de que se den oportunidades para generar confianza, lo que refuerza la noción de que construirla *lleva tiempo*. Por otro lado, los participantes pueden practicar activamente la elección de permitir que otros se ganen su confianza. Por supuesto, cuando otros responden de manera poco confiable (por ejemplo, aprovechándose deliberadamente), entonces la decisión de dejar de confiar en ellos es razonable.

Punto de discusión: haz que los participantes reflexionen sobre ejemplos en los que les dieron oportunidades a otros para ganarse su confianza y ejemplos en los que no lo hicieron. Obtén también ejemplos de otros dándoles la oportunidad de ganarse su confianza (22).

La falta o exceso de confianza pueden causar problemas. La paranoia es la creencia persistente de que otros están dispuestos a dañarnos o manipularnos, cuando hay poca o ninguna evidencia objetiva de que esto sea así. Claramente, la paranoia no es un buen augurio para construir relaciones personales cercanas. Sin embargo, lo opuesto a ella se puede considerar como un trastorno de confianza. Esto implica creer todo lo que las personas nos dicen y nunca dudar de ellas o de sus motivos, a pesar de la evidencia de que podrían no ser confiables.

Formar relaciones ingenuas con personas no confiables o deshonestas también puede interferir en la búsqueda de amigos y

la construcción de cercanía e intimidad. Una vez que nos sentimos heridos por alguien así, puede ser difícil comenzar de nuevo una nueva relación. *Mindfulness* no requiere ser ingenuo ante los hechos de la naturaleza humana, descartar la información negativa sobre alguien o ignorar las señales de advertencia de que una relación puede no resultar tan bien como esperamos.

✓ **D. Participar con los otros**

En lo que respecta a *mindfulness de los otros*, participar significa *entregarte a la relación*. En otras palabras, significa participar o entregarse por completo a una conversación, actividad grupal o relación dejando de estar fuera.

✓ ***1. Entrégate a las interacciones***

Podemos lanzarnos a una conversación o zambullirnos por completo sin meternos simultáneamente a una relación preexistente. Permanecer en el presente significa participar en él.

2. Sigue el flujo

Necesitamos *seguir el flujo* de la otra persona en una interacción o una actividad grupal, en lugar de tratar de controlar cada decisión e interacción como si nuestras vidas o nuestro bienestar dependieran de ello.

Seguir el flujo no significa renunciar al control de todo. Cuando las relaciones son abusivas, o cuando los grupos quieren que hagamos cosas que violan nuestra moral o que nos hacen sentir extremadamente incómodos, es importante mantener el control de lo que hacemos.

Tener algo de control sobre lo que otros hacen puede ser muy importante cuando esos otros son nuestros hijos, niños a nuestro

cargo o personas de quiénes somos responsables en nuestro trabajo. Tener cierto control también puede ser importante para las personas que podrían lastimarnos (como quienes gastan nuestro dinero, toman nuestras cosas, escriben cosas falsas sobre nosotros en redes sociales, etc.).

3. Conviértete en uno con las actividades grupales y conversaciones

Una vez que nos hemos involucrado en una conversación o actividad grupal, debemos “convertirnos en uno” con la interacción dejando de lado el enfoque en nosotros mismos y resistiendo los esfuerzos para retirarnos después de involucrarnos.

Ejercicios prácticos: enséñales a los participantes la ficha de *efectividad interpersonal* 12a: identificar *mindfulness de los otros*, y explícales la tarea. Dales tiempo a los participantes para verificar la respuesta más apropiada o con *conciencia plena* para cada par. Comenta las respuestas. Si el tiempo lo permite, pregúntales a los participantes si tienen otras situaciones en las que no les quede claro cuál sería el curso de acción con más *conciencia plena* entre dos opciones.

Las respuestas correctas para la ficha 12a son las siguientes: 1b, 2b, 3a, 4a, 5a, 6a, 7b, 8b, 9b, 10a, 11b, 12b.

XIII. CÓMO TERMINAR RELACIONES (FICHAS DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 13–13A)

Punto principal: terminar con las relaciones destructivas y aquellas que interfieren con la búsqueda de objetivos importantes a veces puede ser más difícil que formar relaciones.

Ficha de efectividad interpersonal 13: terminar relaciones. Las habilidades para terminar las relaciones descritas en esta ficha se basan en *mindfulness* (*mente sabia*), *regulación emocional* (*resolución de problemas,* anticípate*, acción opuesta*) y *efectividad interpersonal* (*DEAR MAN, AVES, VIDA*). Cuando se intenta acabar con una relación abusiva, se debe agregar una habilidad extra, que hay que practicar: La seguridad personal. La clave para enseñar estas habilidades es hacerlas relevantes para los participantes al discutir las relaciones que han terminado, las que están considerando terminar o las que desearían haber terminado.

Ficha de efectividad interpersonal 13a: identificar cómo terminar relaciones (*opcional*). Puedes usar esta ficha si tienes tiempo adicional en la sesión, o repartirla como tarea y luego comentarla en la próxima reunión. También se puede omitir. Las respuestas correctas se enumeran al final de los puntos de enseñanza de esta sección, así como al final de la introducción de este capítulo.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 10: terminar relaciones (*opcional*). Asigna esta hoja de trabajo solo a aquellos que estén pensando en terminar una relación. Si están tratando de abandonar una relación abusiva o peligrosa, revísala con ellos y resalta la necesidad de llamar a una línea directa de violencia doméstica. Al igual que con las hojas de trabajo anteriores, recuérdales a los participantes que utilicen la habilidad "*qué*" de *mindfulness* para *describir* (consulta la ficha de *mindfulness* 4) cuando detallen los eventos y lo que ellos u otros hayan dicho o hecho. Pasa algún tiempo ayudando a los participantes a descubrir cómo plantear de manera concisa los problemas centrales que llevan a su deseo de dejar una relación.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 1: pros y contras del uso de habilidades interpersonales (*opcional*). Esta hoja de trabajo también se puede utilizar para enseñar este conjunto de habilidades.

✓ A. Terminar relaciones importantes requiere pensar claramente y tener tacto interpersonal

Las relaciones importantes vienen en diferentes formas: amistades, matrimonios u otros tipos de convivencias o relaciones, relaciones entre padres e hijos, entre hermanos, laborales e incluso psicoterapéuticas, para nombrar algunas de las que son más importantes. Cada una de estas relaciones puede variar en el grado en que mejoran o reducen la calidad de nuestras vidas.

✓ B. Decide terminar las relaciones en *mente sabia*, nunca en *mente emocional*

Incluso en una buena relación, no es raro tener deseos momentáneos de terminarla cuando estamos frustrados, enojados o infelices. Normalmente estos sentimientos pasan y los olvidamos. Desafortunadamente, muchas personas terminan las relaciones en *mente emocional*. Si hubieran esperado hasta que pasara la emoción, el valor de las relaciones podría haber sido muy diferente.

1. Las emociones negativas fuertes pueden llevar a acciones imprudentes en situaciones interpersonales

Cuando estamos muy activados emocionalmente, es probable que nuestra conducta dependa del estado de ánimo, y nuestra capacidad para tener una visión equilibrada de nuestras relaciones se deteriora. Además, la capacidad para pensar con claridad, comunicarnos efectivamente o resolver problemas en

nuestras relaciones se vuelve limitada. La fuerte activación negativa también suele alimentar el pensamiento crítico, lo que luego puede intensificar aún más el conflicto. Con la escalada de conflictos, podemos encontrarnos terminando una relación en un ataque de extrema ira o frustración. En retrospectiva, podemos lamentar haberlo hecho.

2. Piensa en las razones para terminar una relación antes de hacerlo

Puede ser útil escribir los *pros y contras* de mantener una relación en comparación a terminarla antes de tomar una decisión.

3. Tiene sentido terminar las relaciones destructivas

Diles: “Una relación es destructiva cuando destruye la calidad de la relación o aspectos de ti mismo, como tu cuerpo físico y tu seguridad, tu autoestima o sentido de integridad, o tu capacidad para encontrar felicidad o paz mental”.

4. Tiene sentido terminar una relación que interfiere seriamente con tu calidad de vida

Continúa: “Una relación interfiere con tu calidad de vida cuando bloquea o dificulta que alcances objetivos que son importantes para ti, tu capacidad para disfrutar la vida y hacer las cosas que te gustan, tus relaciones con otras personas (que un compañero o amigo muy celoso puede resentir), o el bienestar de aquellos a quienes amas”.

5. Tiene sentido permanecer en una relación cuando el costo de la partida es mayor al de mantenerla

Este es un ejemplo de una relación en la que el costo de irse podría ser mayor que el de quedarse: una persona está cuidando a su pareja que tiene un trastorno cerebral degenerativo, que

resulta en un cambio completo de personalidad. El compañero que una vez amó está ahora enojado, frecuentemente fuera de control, incapaz de cuidarse a sí mismo y no puede reconocer al compañero que lo cuida. El cuidador puede considerar el permanecer dentro de una relación como un deber moral, y terminarla puede resultar en un intenso arrepentimiento y culpa. En tal situación, sin embargo, será importante para el cuidador encontrar formas de crear una separación suficiente para mantener cierta calidad de vida tanto dentro como fuera de la relación.

6. Es importante diferenciar entre la culpa justificada y la injustificada para decidir terminar una relación

La culpa justificada tiene lugar cuando una acción intencional viola nuestros valores morales. La culpa injustificada se da cuando uno se siente culpable por algo que en realidad no viola nuestros valores morales. La culpa injustificada es a menudo el resultado de prestar atención a lo que creemos que pensarán los demás, más que a lo que nosotros mismos pensamos (Consulta las fichas de *regulación emocional* 8a y 11).

✓ C. Prueba con resolución de problemas para reparar una relación complicada

La *resolución de problemas* puede ser efectiva para reparar una relación cuando esta es importante y hay razones para tener esperanza.

1. Resolución de problemas puede implicar realizar mucho trabajo en la relación

Diles a los participantes: “En una relación con un amigo, compañero u otra persona con la que eres cercano, es posible

que ambos necesiten realizar un trabajo serio sobre esa relación. Para comenzar con *resolución de problemas*, revisa los pasos en la ficha de *regulación emocional* 12. Utilizar guías de relaciones u otro conjunto de pautas también puede ser útil. Por ejemplo, *La pareja altamente conflictiva* (*The High-Conflict Couple*), un libro escrito para parejas por Alan Fruzzetti,23 ofrece muchas pautas que pueden ser útiles en cualquier relación llena de conflictos".

2. Resolución de problemas puede requerir la ayuda de otras personas involucradas

En un matrimonio o una relación comprometida, resolución de problemas puede requerir entrevistas de pareja. En una relación con un familiar, puede requerir pedir ayuda a otros familiares. En un vínculo laboral, puede requerir trabajar con un mediador. Cuando la decisión es mantener la relación, pero también aumentar el tiempo personal y la separación, unirse a un grupo de apoyo puede ser de ayuda.

✓ **D. Usa la habilidad ensayar para planificar cómo terminar una relación**

Consulta el capítulo 9, sección XVI y la ficha de *regulación emocional* 19 para obtener más información sobre cómo afrontar el problema.

1. Decide si finalizarás la relación por escrito, por teléfono o en persona

Diles a los participantes: "La decisión sobre cómo terminar la relación dependerá en gran medida del tipo de relación que tengas, el tiempo que haya durado y el grado de intimidad con la otra persona".

2. Escribe un guion por adelantado

Diles a los participantes: “Escribe con anticipación exactamente lo que quieres decir y cómo quieres explicar tu decisión. Si estás terminando la relación por escrito, mediante una carta de renuncia en el trabajo o por correo electrónico con un amigo de larga distancia, pídele a alguien de confianza que lea lo que vas a decir antes de enviarlo. Es muy fácil que se cuelen en lo escrito comentarios críticos, condescendientes o insensibles. Un segundo lector a menudo puede ver esto por ti”.

3. Practica lo que dirás

Continúa: “Si vas a terminar la relación por teléfono o en persona, practica en tu imaginación lo que dirás, cómo y cuándo le dirás a la otra persona que quieres terminar la relación. Practica frente a un espejo diciendo lo que quieres decir. Practica con amigos cercanos y obtén sus comentarios sobre cómo suena”.

4. Resolución de problemas por adelantado

Diles: “Haz *resolución de problemas* por adelantado de lo que dirás o harás en respuesta a lo que la otra persona podría decir o hacer. Aquí es importante tratar de anticiparte a lo que la otra persona realmente dirá o hará, y luego prepararte con una variedad de respuestas”.

✓ **E. Sé directo: usa las habilidades *DEAR MAN*, *AVES* y *VIDA***

Las relaciones importantes normalmente no se pueden terminar con *DEAR MAN*, *AVES* o *VIDA*, tal como se describe en las fichas de habilidades de *efectividad interpersonal* 5-7. Sin embargo, estos pasos pueden guiar la forma en que se aborda una conversación sobre cómo terminar una relación.

1. DEAR

Diles a los participantes: “Lo más importante al principio es ser directo y claro. *Describe* los problemas que te han llevado a querer terminar la relación. *Expresa* claramente cómo te sientes al respecto y *sé asertivo* al afirmar que ahora quieres terminar la relación. Pídele a la otra persona que confirme que comprende que la relación ha terminado y, si es posible, *refuerza* diciéndole a la otra persona por qué eso es bueno para ambos.”

2. MAN

Anima a los participantes: “*Mantén* tu posición y *aparenta* estar confiado. Si estás seguro de querer terminar la relación, es importante no ceder a las peticiones para permanecer en ella. Sobre todo si tú eres más importante para la otra persona que la otra persona para ti. Sin embargo, ten cuidado de no ir a los extremos, a menos que realmente desees terminar todo contacto con esa persona. Por ejemplo, si deseas divorciarte, terminar una relación sexual o mudarte de un lugar que compartes con un compañero de cuarto, es posible que desees permanecer amigo. Por lo tanto, es importante no quemar más puentes de los necesarios. Aunque es posible que no estés dispuesto a *negociar* si finalizar o no la relación, está preparado para negociar *cómo* hacerlo, si es posible”.

✓***3. AVES***

La persona que termina una relación es generalmente la persona en la posición de poder. Por lo tanto, las habilidades *AVES* son particularmente importantes en estas situaciones. Diles a los participantes: “*Sé gentil*. Inhibir ataques, amenazas, juicios y palabras, y expresiones condescendientes puede ser extremadamente útil para suavizar el terminar una relación. Esto

es muy difícil de hacer cuando la culpa por la ruptura puede conducir a culpar y juzgar a la otra persona. Si bien puedes saber que terminarás la relación sin importar lo que diga el otro, *actúa interesado* y *valida* su punto de vista, utilizando *modales educados*. Esto hará que a los dos les resulte más fácil llegar a un final que le cause el menor daño posible a la otra persona".

4. VIDA

Diles a los participantes: "Finalmente, *sé imparcial* y *no te disculpes*. Finalizar una relación con tu autoestima intacta requiere que *seas auténtico* y sincero acerca de los problemas y no sacrifique tus *valores* o integridad. Esto puede resultar difícil cuando el motivo para terminar es que has cambiado, en lugar de que la otra persona esté haciendo cosas que hacen que la relación sea imposible para ti".

✓ **F. Practica *acción opuesta* del amor si es necesario**

Diles a los participantes: "Aunque sepas que una relación debe terminar, a veces eso no coincide con el fin del amor. Este suele ser el caso cuando amas a una persona pero finalmente te das cuenta de que la relación es destructiva o incompatible con tus objetivos de vida. Los valores incompatibles, las exigencias de la carrera, el bienestar de los niños, la falta de voluntad para trasladarse a lugares distantes y muchas otras consideraciones pueden hacer que una alianza sea imposible entre dos personas, aunque haya un gran amor".

Continúa: "La pregunta central aquí es si amar a la otra persona mejora o daña tu vida. Muchas veces, la permanencia del amor mejora la vida. En otras ocasiones, no lo hace. Por ejemplo, una mujer adicta a las drogas que ama a un drogadicto puede

necesitar la relación para obtener sus propias drogas. A pesar de que su pareja la convenza de prostituirse para conseguir dinero para las drogas, es posible que ella todavía lo ame y le resulte muy difícil terminar la relación. Esto también sucede a menudo en las relaciones con abusadores. Ser maltratado no siempre destruye el amor. En estas situaciones, para evitar volver a las relaciones destructivas, se puede realizar *acción opuesta* del amor (como se describe en la ficha de *regulación emocional* 11)".

✓ **G. ¡Practica la seguridad primero!**

Enfatízales a los participantes: "Es muy importante darse cuenta de que en una relación físicamente abusiva o en la que temes por tu vida, es muy importante obtener el asesoramiento adecuado sobre cómo abandonarla de manera segura. En muchas relaciones abusivas, el momento de terminarla está lleno de peligro. Por lo tanto, esta amenaza no debe tomarse a la ligera si tu pareja ha sido físicamente abusiva o ha amenazado tu vida. En estos casos, puede ser necesaria una vivienda segura donde quedarte y un plan para abandonar la relación de manera segura. Llama a la línea directa de violencia doméstica de tu ciudad para obtener ayuda. También es importante obtener asesoramiento de un profesional que esté capacitado y tenga experiencia en el trabajo con personas en relaciones abusivas".

Nota para los entrenadores: puedes encontrar líneas directas de violencia doméstica a través de tu buscador web. Además, si no estás capacitado y no tienes experiencia trabajando con personas abusadas y maltratadas, es importante referir a los participantes a un experto que tenga dicha capacitación y experiencia (u obtener supervisión de esa persona).

Ejercicio práctico: entrégales a los participantes la ficha de *efectividad interpersonal* 13a: *identificar cómo terminar relaciones*, y explica la tarea. Dales tiempo para verificar la respuesta más efectiva para cada par. Comenta las respuestas. Si el tiempo lo permite, consúltales si tienen otras situaciones en las que no les queda claro cuál sería el curso de acción más efectivo entre dos opciones.

Las respuestas correctas para la ficha 13a son las siguientes: 1b, 2b, 3b, 4a, 5b, 6b, 7b, 8b.

XIV. DESCRIPCIÓN GENERAL: HABILIDADES CAMINANDO POR EL SENDERO DEL MEDIO (FICHA DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 14) (1)

Punto principal: este conjunto de habilidades ayuda a los participantes a manejarse a ellos mismos y a sus relaciones de manera efectiva a través de (1) la *dialéctica* o el equilibrio entre aceptación y cambio; (2) *validación*, o trabajar en la aceptación; y (3) *estrategias de cambio conductual*, o trabajar en el cambio mediante el control de antecedentes o consecuencias de una conducta.

Ficha de efectividad interpersonal 14: descripción general: caminando por el sendero del medio. Revisa brevemente esta ficha general. Permanece más tiempo si la estás utilizando para revisar las habilidades que ya se enseñaron. Si solo estás enseñando algunas de las habilidades en esta ficha, considera omitirla por completo. No enseñes el material mientras cubres esta ficha a menos que estés saltando las fichas relacionadas.

Hoja de trabajo: ninguna.

✓ **A.** ***Caminando por el sendero del medio***

El sendero del medio es ser uno en armonía con la realidad tal como es. El sendero del medio requiere el ajuste fino de los opuestos que, a su vez, producen el movimiento, la velocidad y el

flujo de la vida; por ejemplo, aceptando la realidad y también trabajando para cambiarla; validándonos a nosotros mismos y a los demás, y también señalando errores; trabajando y descansando; o tensando y aflojando las cuerdas de un violín.

***Caminando por el sendero del medio* no significa el 50% de un punto de vista y el 50% del otro.** Tampoco significa un punto medio entre dos extremos. *Caminando por el sendero del medio* es alejarse de las respuestas emocionales extremas, las acciones y el pensamiento, hacia respuestas equilibradas e integradoras a las situaciones de la vida. Esto permite acercarse a un extremo y luego volver a un estado de equilibrio.

B. *Dialéctica*

La *dialéctica* nos enseña que todas las cosas están interconectadas y en un estado constante de cambio. Allana el camino hacia el sendero del medio, es decir, el sendero de equilibrar los extremos.

C. *Validación*

En todas las relaciones son necesarias las habilidades de *validación*. Comunican que los sentimientos, pensamientos y acciones de una persona son comprensibles, dado el pasado o su situación actual. Por otro lado, la *validación* no valida al inválido. Las habilidades que se enseñan aquí revisan y agregan más detalles a las de *validación* que se enseñaron anteriormente en este módulo. En otras palabras, implican aumentar la V en *AVES*.

Un corolario del punto anterior sobre la *validación* es que experimentar altos niveles de *invalidación* puede ser traumático. Cuando eso sucede, se necesita autovalidación para la recuperarse.

✓ **D. *Habilidades de cambio conductual***

Las *habilidades de cambio conductual* utilizan los principios conductuales de la gestión de contingencias (es decir, el uso de consecuencias) y el control de estímulos para aumentar las conductas deseadas o para disminuir las no deseadas.

XV. DIALÉCTICA (FICHAS DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 15–16C) (1)

Punto principal: una postura *dialéctica* es esencial para caminar por el sendero del medio, porque disminuye la sensación de aislamiento, conflicto y polaridad.

Ficha de efectividad interpersonal 15: dialéctica. Esta ficha describe brevemente los conceptos básicos de una perspectiva dialéctica.

Ficha de efectividad interpersonal 16: **cómo pensar y actuar dialécticamente.** Esta es una extensión de la ficha 15 y brinda ejemplos de formas específicas para actuar dialécticamente.

Ficha de efectividad interpersonal 16a: Ejemplos de oposiciones donde ambos puntos de vista pueden ser verdaderos (*opcional*). Esta ficha puede ser muy útil en la discusión en la sesión para demostrar cómo los opuestos pueden ser verdaderos.

Ficha de efectividad interpersonal 16b: opuestos importantes que hay que equilibrar (*opcional*). Esta ficha puede ser muy útil durante una discusión sobre cómo equilibrar los patrones de vida y, al hacer la tarea, identificar qué patrones de vida necesitan un mejor equilibrio.

Ficha de efectividad interpersonal 16c: identificar dialécticas (*opcional*). Usa esta ficha si tienes tiempo adicional, o repártela como tarea y luego analízala en la próxima sesión. Las respuestas correctas se enumeran al final de los puntos de enseñanza de esta sección, así como al final de la introducción de este capítulo.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 11: practicar la dialéctica; hoja de trabajo de efectividad interpersonal 11a: lista de verificación de dialéctica; hoja de trabajo de efectividad interpersonal 11b: darte cuenta cuando no eres dialéctico/a. Estas hojas de trabajo ofrecen tres formatos diferentes para registrar la práctica de la *dialéctica*. La hoja de trabajo 11 les

pide a los participantes que practiquen sus *habilidades dialécticas* solo dos veces entre sesiones. La hoja 11a instruye a los participantes a practicar y brinda múltiples oportunidades para cada habilidad, así como múltiples casillas de verificación para cada una de ellas. La hoja de trabajo 11b está dirigida a aumentar la conciencia de los participantes cuando no son dialécticos en sus interacciones, y de los resultados negativos que a menudo siguen esas conductas. Esta hoja de trabajo toma el lugar de una de *pros y contras*, en el sentido de que el objetivo es motivar la conducta dialéctica.

✓ **A. ¿Por qué ser dialéctico?**

✓ **La *dialéctica* nos ayuda a mantenernos alejados de los extremos y a *caminar por el sendero del medio*** en nuestros pensamientos y acciones. Es una visión del mundo y también una forma de resolver desacuerdos y buscar la verdad.

✓ **B. *Dialéctica*: ¿Qué es?**

Hay cuatro ideas principales en la perspectiva dialéctica.

✓ ***1. El universo está lleno de posiciones y fuerzas opuestas***

Para todo lo que existe, hay un opuesto. Si hay una caja, hay una “no caja”; Si hay luz, hay oscuridad; si hay arriba, hay abajo; hay gordo y hay flaco; hay una carga eléctrica positiva y una carga negativa; hay algo y no hay nada; los físicos que intentaban identificar el elemento más fundamental de la existencia encontraron la materia, y luego encontraron la antimateria. Cada parte tiene un todo, y todo tiene una parte. Es imposible entender algo sin conocer su opuesto.

Todo lo que existe está hecho de fuerzas opuestas que mantienen las cosas juntas y causan un cambio constante. Sin la gravedad, volaríamos lejos de la tierra. Los electrones están unidos entre sí al núcleo de un átomo por el electromagnetismo.

✓ **La *dialéctica* nos dice que los puntos de vista opuestos pueden ser ambos verdaderos**. Cuando consideramos lo que queda fuera de nuestro propio punto de vista (es decir, cuando consideramos puntos de vista opuestos), podemos encontrar una síntesis de ambas perspectivas. Así es como podemos despegarnos de donde estamos y se produce el cambio.

Punto de discusión: discute con los participantes la idea de que todo en el universo tiene un opuesto.

✓ **2. Todo y todos están conectados de alguna forma**

La *dialéctica* nos recuerda nuestra conexión con el universo. Comprender la interconexión de todas las cosas aumenta el entendimiento de nuestra influencia sobre los demás y la de los demás sobre nosotros. Se vuelve más fácil entender y validar a los demás y a nosotros mismos.

Esta declaración se puede enseñar desde tres perspectivas diferentes, que se describen a continuación.

a. Todos están conectados entre sí físicamente

Para explicar este punto, pídeles a los participantes que se den cuenta de que el aire que están respirando está siendo respirado por los demás. Pídeles que noten que sus pies tocan el piso que toca a todas las demás personas en la habitación. Ese piso también está tocando el pasillo; el pasillo está tocando los escalones que bajan a la calle. La calle está tocando cuadras muy lejos, que a su vez están tocando caminos que van a las montañas; las montañas a su vez están tocando el

cielo; y así. La idea es que podemos hacer un vínculo directo entre nosotros y la estrella más lejana.

b. Cada uno de nosotros tiene partes, y cada parte pertenece a un todo mayor

Cada uno de nosotros tiene partes (por ejemplo, brazos, piernas, vasos sanguíneos, células), y cada uno de nosotros es parte de un todo mayor (por ejemplo, una familia, un lugar de trabajo, una ciudad). Las partes participan en la creación de la totalidad (por ejemplo, la pierna contribuye a todo el cuerpo), y simultáneamente todo el cuerpo (por ejemplo, vasos sanguíneos, hueso de la cadera) contribuye a las partes.

> *Ejemplo*: no es posible que los participantes del programa de entrenamiento en el que interactúan eviten alterarlo. El programa no existiría sin ellos. Ciertamente, y al mismo tiempo, ellos se verán afectados por el programa.

✓ **c. La separación es una ilusión**

La física moderna nos dice que la separación es una ilusión producida por la tendencia de nuestros cerebros a percibir los objetos como separados. La física cuántica, por ejemplo, dice que cuando encontramos a la molécula más pequeña y seguimos buscando partes de materia aún más pequeños, finalmente encontramos que la materia se disuelve en el vacío.

Las experiencias espirituales documentadas sugieren que, desde el comienzo de la historia humana registrada, las personas han tenido experiencias profundas de la realidad como una unidad, del universo como uno.

Punto de discusión: muchas personas han tenido experiencias de unidad (es decir, de ser uno con su entorno o con el universo entero). Algunas veces estas experiencias tienen lugar en un contexto espiritual, pero otras veces ocurren en circunstancias definitivamente seculares. Pregunta a los participantes si alguna vez han tenido tal experiencia. Discute el impacto, si lo hubiera, de cada experiencia en la vida del participante que la tuvo.

Nota para los entrenadores: es importante validar las experiencias de unidad. Estas pueden tomar muchas formas. El problema habitual es que un participante invalida o no considera importante esa experiencia. Con frecuencia, la persona suele no contar a nadie sobre la experiencia. Recuérdales a los participantes con tales experiencias que no están solos ni desconectados de los demás y del universo. Para conocer las características de las experiencias espirituales, consulta los criterios descritos en la ficha de *mindfulness* 7: objetivos de la práctica de *mindfulness: una perspectiva espiritual*.

✓ ***3. El cambio es la única constante***

La *dialéctica* nos ayuda a *aceptar radicalmente* los cambios que ocurren continuamente. Esto a su vez nos ayuda a ser más flexibles. Dicha flexibilidad nos facilita seguir la corriente, lo que a su vez hace que las experiencias pico sean más probables.

Todo en el universo siempre está cambiando. De hecho, la realidad misma es un proceso de transformación continua. Algunos cambios son rápidos (como las ondas de luz que se mueven por el aire, o nuestros abdominales que entran y salen cuando respiramos); otros son muy lentos (como el desgaste de una roca de río a medida que el agua la lava, o las montañas que son empujadas hacia arriba de la tierra). Cada día es más corto o más largo que el día anterior. Las flores brotan, florecen, mueren y

se descomponen. Las estrellas se mueven lentamente por el cielo. La Tierra se mueve alrededor del sol.

✓ *Ejemplo:* todos somos mayores de lo que éramos hace un segundo. Nuestros cuerpos están en un proceso constante de cambio: las células se están cayendo; nuevo aire con nuevas partículas está entrando en nuestros cuerpos; los alimentos que hemos comido están siendo digeridos; la posición de nuestros dientes en nuestra boca está cambiando, aunque sea muy ligeramente. Si tuviéramos un potente dispositivo de aumento, veríamos los componentes de las moléculas en nuestros cuerpos volando alrededor. Nuestros cerebros cambian con cada nueva experiencia que tenemos; las neuronas están disparando y enviando mensajes constantemente a lo largo de la red neuronal, cambiando así permanentemente la red.

Punto de discusión: discute los dichos “No puedes cruzar el mismo río dos veces” e “Incluso un solo voto cambia el resultado”.

El significado y la verdad también evolucionan con el tiempo. Lo que era cierto para una persona en el pasado puede no serlo ahora, simplemente porque tanto la persona como el contexto cambian con el tiempo. Lo que existió ayer, el año pasado o hace 5 años no existe ahora exactamente de la misma manera. De lo que existe ahora, surgirá algo nuevo. La realidad misma evoluciona transaccionalmente con el tiempo. La verdad no es absoluta ni relativa. En cambio, evoluciona con el tiempo.

✓ *Ejemplo*[3]: María, Elena y Julia tienen una hija. Cada una ha mantenido un conjunto de valores que han guiado cómo han criado a sus hijas. Sin embargo, a medida que sus hijas se convierten en adultos, están rechazando muchos de los valores de sus madres.

- María decide que (1) sus propios valores son correctos y, por lo tanto, ha fallado en la crianza de su hija; o (2) los valores de su hija son correctos y, por lo tanto, los valores fundamentales que guían su propia vida son incorrectos y es poco probable que obtenga el respeto de su hija. **Esta es una visión de la verdad como absoluta**.
- Elena decide que el hecho de que su hija tenga valores diferentes no es importante. Ella cree que todas las personas tienen sus propios valores y que no hay valores correctos o incorrectos. Es importante respetar los valores de los demás en lugar de juzgarlos, y ella respeta los de su hija**. Esta es una visión de la verdad como relativa.**
- Julia razona que los valores cambian con el tiempo a medida que interactúan con las circunstancias ambientales. A medida que todos actuamos de acuerdo con nuestros valores, el contexto cambia y nuestros valores se desarrollan aún más. Julia respeta los valores de su hija como resultado de que ella le enseñó y las experiencias que su hija tuvo y ella no. Julia no se ve a sí misma ni a su hija como equivocadas, y decide tratar de ver si puede aprender de los valores de su hija tal como su hija aprendió de ella. **Esta es una visión *dialéctica* de la verdad que evoluciona con el tiempo.**

Ejemplo: Marcos, Horacio y Jorge son estudiantes universitarios que están hartos de las pruebas constantes, las tareas y las calificaciones. Ellos están perdiendo su amor por el aprendizaje.

- La experiencia de Marcos es que aprende más cuando tiene libertad para perseguir sus propios intereses intelectuales. Sin embargo, también cree que los profesores universitarios deben saber lo que están haciendo, y que los cursos obligatorios y las pruebas y tareas estandarizadas deben ser el método educativo más sólido. **Esta es una visión de la verdad como absoluta.**
- Horacio cree que los estudiantes deberían poder seguir los cursos que desean tomar. No acepta que sea legítimo desde el punto de vista educativo que los maestros dicten lo que los alumnos deben aprender. Desde su punto de vista, dar exámenes y tareas estandarizadas es una decisión subjetiva que toman los profesores, y él cree que, al requerirlos, sus maestros están usando su poder para imponer a los estudiantes cómo aprender. Él decide cultivar el arte de complacer a los profesores dándoles lo que quieren. **Esta es una visión de la verdad como relativa.**
- Jorge reconoce que las universidades desempeñan una función de certificación para la sociedad y también una función educativa. El conflicto entre estas dos funciones es el núcleo de la frustración con los exámenes y las tareas estandarizadas. La función de certificación requiere

pruebas y calificaciones; la educativa requiere oportunidades libres de pruebas arbitrarias y tareas de escritura. Jorge reconoce que el cambio requerirá una evolución en la relación entre la universidad y la sociedad a lo largo del tiempo. Decide aprender lo que pueda para contribuir a esta evolución. También reconoce que, mientras tanto, tendrá que hacer concesiones entre lo que se necesita para la certificación que ha aprendido y lo que se necesita para su propia educación. **Esta es una visión *dialéctica* de la verdad que evoluciona con el tiempo.**

Ejemplo: los adultos a menudo recuerdan el trabajo duro y los sacrificios que hicieron cuando eran jóvenes para salir adelante, y luego los imponen a los jóvenes que los rodean ahora. Para estos adultos, el significado del trabajo duro y el sacrificio se aprendió con el tiempo en circunstancias específicas. Su significado para aquellos que son más jóvenes también evolucionará con el tiempo en circunstancias específicas, y es probable que sea diferente, especialmente si se les imponen sacrificios.

✓ **4. El cambio es transaccional**

✓ **La *dialéctica* nos ayuda a analizar cómo estamos siendo influenciados por nuestro contexto y cómo influimos en él.** Esto a su vez conduce a una mejor comprensión de nuestra propia conducta y/o nuestras relaciones. La *dialéctica* lleva a la comprensión, no a la culpa.

El mundo es un sistema enorme con muchas partes interactivas. El sol, los árboles, el agua, la fruta, el granjero, el vendedor, el

maestro, el amigo, el padre, la hermana, todas estas cosas están interconectadas e influyen entre sí. Entonces, en cualquier momento dado, las cosas nunca son lo mismo que en el momento anterior o el posterior.

Cada persona influye en su contexto, al igual que cada contexto influye en la persona. Reciprocidad es la palabra clave aquí. A afecta a B, modifica a B, que a su vez modifica a A, y así sucesivamente. Cada persona tiene una familia completamente diferente que tiene un impacto único en su vida. La familia puede estar compuesta por parejas, hijos, padres, abuelos, hermanos, maestros, compañeros, terapeutas, entrenadores y otros. El impacto que tienen sobre el individuo estas personas en el contexto es tan variado como el impacto que el individuo tiene sobre las personas en el contexto.

> *Ejemplo:* una maestra de escuela relativamente novata y exitosa recibe un nuevo estudiante que tiene una discapacidad de aprendizaje. Al no haber tenido mucha experiencia con esto, ella hace un montón de trabajo adicional para descubrir la mejor manera de enseñarle, y él progresa bien en su clase. El estudiante sale de la clase no solo aprendiendo el material, sino que también se siente más seguro en sus habilidades. Al mismo tiempo, la maestra ha evolucionado a partir de la experiencia y ahora está mucho mejor preparada para enseñarle al próximo estudiante que se encuentra con una discapacidad de aprendizaje similar, y se siente más segura en su capacidad para aprender sobre diferentes estilos de enseñanza. El estudiante y la maestra

han crecido y evolucionado como resultado de la experiencia. (24)

La desregulación emocional es un buen ejemplo de la naturaleza transaccional del cambio y del aprendizaje. Dos funciones de las emociones son activar la conducta y comunicarse con los demás para que respondan. Cuando el contexto desalienta o bloquea las funciones, las emociones pueden intensificarse. Esto, a su vez, puede llevar a un mayor esfuerzo del contexto para bloquear las emociones. Después de un tiempo, puede crearse un círculo vicioso.

Punto de discusión: describe la siguiente situación: la mamá lleva a Catalina (6 años) a un concierto de Yo-Yo Ma con asientos en el centro de la sección del frente. Cuando Yo-Yo Ma toca el chelo, Catalina mira hacia el escenario y cree que ve un pequeño fuego detrás del escenario. Ella le susurra a la mamá que hay un fuego. La mamá mira y no lo ve. (Pregúntales a los participantes qué creen que la mamá le responderá a Catalina). La mamá le responde que no hay fuego. Catalina mira de nuevo y vuelve a ver el fuego. (Pregúntales a los participantes qué creen que hará Catalina ahora). Catalina susurra más fuerte: "¡Hay un incendio!". La mamá todavía no ve el fuego. (Pregúntales a los participantes qué creen que hará la mamá ahora). La mamá susurra aún más fuerte: "¡No, no lo hay!" al mirar de nuevo. (Pregunta, "¿Qué dirá Catalina?"), Catalina dice en voz alta: "¡Mamá! ¡Fuego!". La mamá dice (pregunta: "¿Qué y cómo?") en voz muy alta, "¡SILENCIO!". Finalmente, la mamá recoge a Catalina y la saca de la sala. Catalina se siente más segura y se calma. (Pregunta, "¿La mamá reforzó a Catalina para escalar de esa forma?), por desgracia, la mamá acaba de reforzar a Catalina para escalar. (Pregunta, "¿Que Catalina se calme al sacarla del salón reforzó la escalada de la mamá?"). Catalina ha reforzado a la mamá.

C. Cómo pensar y actuar dialécticamente

Revisa la ficha de *efectividad interpersonal* 16 con los participantes.

Nota para los entrenadores: al comienzo o al final de la discusión de esta ficha, puede ser útil pedirles a los participantes que marquen en qué estrategias dialécticas necesitan trabajar más. O puedes pedirles que señalen aquellas habilidades que más les interesa practicar. La lista de estrategias es bastante larga, y no es necesario repasar cada una. Selecciona y concéntrate en las que causan más problemas a los participantes.

✓ ***1. Siempre existe más de un lado de las cosas; busca ambos lados***

a. Pregúntale a la *mente sabia*: ¿Qué me estoy perdiendo?

Ejemplo: exigir el cumplimiento de las reglas que eran correctas cuando una persona era un niño elude el hecho de que esa persona ya no es un niño.

Ejemplo: seguir las pautas para la conducta apropiada establecida por el empleador anterior no tiene en cuenta que la conducta apropiada puede ser diferente en otra compañía o en un rango más alto en la misma empresa.

Ejemplo: gritarle a tu pareja: "¡Nunca piensas en mí! ¡Solo te preocupas por ti mismo!" cuando ve un partido de fútbol en lugar de hablar con él.

Punto de discusión: pídeles a los miembros del grupo que consideren lo que se omite en el tercer ejemplo anterior. Genera explicaciones alternativas más equilibradas para que el novio vea el partido de fútbol. Si el grupo no genera ningún ejemplo, puedes optar por dar el siguiente: la mujer se da cuenta de que el fútbol es la pasión de su novio, y que ver un partido no significa que no le importe. También recuerda que su novio piensa en ella con bastante frecuencia. Esta perspectiva "ambos - y" sintetiza la postura

“una cosa o la otra - o” tan comúnmente sostenida por personas con desregulación emocional. (Consulta “Aléjate de los extremos”, a continuación).

b. Pregunta “¿Dónde está el elemento de verdad en el otro lado?”: Encuentra la verdad en ambos

Diles a los participantes: “Practica mirar todos los costados de una situación y todos los puntos de vista. Recuerda que nadie, incluyéndote a ti, tiene la verdad absoluta. Al examinar la verdad desde perspectivas opuestas obtienes sabiduría”. Puedes usar los ejemplos en la ficha de *efectividad interpersonal* 16a (por ejemplo, “Eres exigente pero gentil”) como ilustraciones.

Cada persona tiene cualidades únicas, y diferentes personas tienen distintos puntos de vista. Este punto normaliza y acepta las diferencias entre las personas, en lugar de verlas como causa de conflicto. Algunas personas creen que cualquier cosa que se desvíe de su propio punto de vista está mal.

Ejemplo: en unas vacaciones en auto a Europa, Roberto quiere levantarse temprano por la mañana para salir a explorar y ver todo. Luisa quiere dormir y disfrutar del desayuno gratuito que ofrece el hotel. La verdad desde la perspectiva de Roberto es que esta es una oportunidad única en la vida para ver Europa, y siempre pueden dormir y desayunar en casa. Dormir es perder el tiempo en el viaje. La verdad desde la perspectiva de Luisa es que está mentalmente cansada de su trabajo de tiempo completo y de sus responsabilidades en el hogar, y que las vacaciones consisten en dormir y relajarse durante el desayuno.

Punto de discusión: si tienes tiempo, pídele a cada participante que marque las oposiciones dialécticas que le causen más problemas en la ficha de *efectividad interpersonal* 16a. También pídeles que escriban cualquier otra oposición con la que tengan problemas. Discute cómo encontrar las síntesis de cada uno de los opuestos.

✓ **c. Aléjate de los extremos**

Alienta a los consultantes a dejar de ver el mundo como blanco o negro, todo o nada. Muchas personas piensan en extremos y se mantienen rígidamente en un solo punto de vista. La vida es negra o blanca, vista en unidades dicotómicas. Tales personas a menudo tienen dificultades para recibir nueva información; en su lugar, buscan verdades absolutas y hechos concretos que nunca cambian. El objetivo de la *dialéctica* no es lograr que los participantes vean la realidad como una serie de grises, sino más bien ayudarlos a ver en blanco y negro, y lograr una síntesis de los dos que no niegue ninguna realidad.

Ejemplo: un hombre estaba extremadamente preocupado por el hábito de su esposa de acumular deudas con sus tarjetas de crédito compartidas. Tenía miedo de que ella acumulara tanta deuda que fueran a la quiebra. Lo primero que pensó que debía hacer era intentar quitarle sus tarjetas de crédito. Pero hacer eso alienaría a su esposa, y eso solo aumentaría su incomodidad. Así que comenzó a ignorar completamente el tema del dinero para evitar su malestar emocional, o sea, el extremo opuesto de tratar de evitar que ella tenga acceso a las tarjetas. Luego, en lugar de optar por una de estas dos posiciones extremas, decidió considerar ambas. Esto lo llevó

a encontrar una tercera opción, una síntesis del *sendero medio*: hablar con calma con su esposa sobre cómo crear un presupuesto que pudieran monitorear juntos.

Punto de discusión: discute el papel de las emociones al hacer declaraciones extremas, como cuando un adolescente llega a casa después de su horario estipulado y su padre le dice: "¡Estás castigado por el resto del año escolar!". Pídeles a los participantes otros ejemplos de respuestas conductuales extremas.

d. Equilibrar lo opuestos

Diles a los participantes: "Trabaja para equilibrar los opuestos en tu vida. Por ejemplo, valídate a ti mismo como a los demás. Acepta la realidad, pero también trabaja para cambiarla. Mantén a alguien cerca, mientras que también le das espacio a esa persona".

Punto de discusión: si tienes tiempo, revisa la ficha de *efectividad interpersonal* 16b, y pídeles a los participantes que marquen las oposiciones dialécticas que les causen mayor dificultad equilibrar. También pídeles que escriban cualquier otra dicotomía que tengan problemas para equilibrar. Discute.

✓ **e. Haz limonada de limones**

Hacer limonada de limones es el arte de tomar algo que parece problemático y convertirlo en un algo positivo. Desde otra perspectiva, es encontrar lo bueno en una mala situación. Por ejemplo, el dolor puede aumentar la empatía y permitir que uno entienda a otros que están sufriendo. Los problemas en la vida cotidiana son una oportunidad para practicar habilidades. De

hecho, desde el punto de vista de aprender nuevas habilidades, no tener problemas sería un desastre, ya que no habría nada sobre lo que practicar. La idea clave aquí, por supuesto, es no actuar como si los limones fueran realmente limonada todo el tiempo. Tal posición invalida y simplifica en exceso las dificultades de convertir algo muy doloroso y difícil en algo valioso o útil.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que han podido hacer limonada de limones. ¿Qué dificultades personales han tenido que aprender que de algún modo los han influido de forma positiva? Discute.

✓ f. Acepta la confusión

Aceptar la confusión, o entrar en la paradoja, es entrar en el mundo de “sí y no” o “verdadero y no verdadero” y permitir que sea lo que es. Es sentirse cómodo con la paradoja y la confusión. Diles a los participantes: “Es posible que quieras ser feliz, pero también que te niegues a hacer lo que quieres. Puedo estar en lo cierto al decir que hace demasiado frío, y puedes tener razón en que tienes mucho calor. Puedo hacer mi mejor esfuerzo y a la vez seguir mejorando”.

Punto de discusión: lee y discute los opuestos que pueden ser verdaderos en la ficha 16a, o regresa a este punto cuando enseñes esa ficha. Si no la están utilizando, obtén paradojas de los participantes en sus propias vidas.

g. Juega al abogado del diablo

Jugar al abogado del diablo es argumentar en contra de una causa o posición para determinar la validez del punto de vista.

Utilizar esta estrategia facilita la búsqueda de la verdad en ambos lados de un argumento. Diles a los participantes: “Cuando te estás basando en tus propios conjuntos de creencias, puede ser útil usar la técnica de las dos sillas. Pon dos sillas una cerca de la otra. Siéntate en una silla para defender un lado del argumento; siéntate en la otra para tomar la posición opuesta; y alterna de un lado a otro hasta que obtengas claridad sobre ambos puntos de vista”.

Ejercicio práctico: obtén de los participantes los diversos dilemas o conflictos que han tenido en sus vidas. Selecciona uno para usarlo como ejemplo de práctica, y pídele a la persona que interprete al abogado del diablo para ambos lados del dilema, usando la técnica de las dos sillas. Discute.

h. Usa metáforas e historias

Las metáforas y las historias se han utilizado a lo largo del tiempo para transmitir eventos complejos que pueden tener múltiples significados. Las historias también son una vía para aclarar lo que una persona está dejando de lado en su comprensión de algo. Por ejemplo, una persona puede estar empeñada en no querer ir al grupo de entrenamiento y decidir que las habilidades no son necesarias para alcanzar sus metas. Puedes señalar que esto es como subirse a un bote sin fondo para cruzar un río. Tratar de ser lo que otros quieren que seas es como un tulipán que intenta ser una rosa simplemente porque se plantó en un jardín de rosas. Encontrar un jardín de tulipanes es una alternativa. Aprender a aceptar es como que un jardinero aprenda a amar las hierbas que crecen año tras año en el jardín, sin importar lo que haga para eliminarlas.

Moverse lentamente a través de la cornisa de una montaña sin mirar hacia abajo puede ser potencialmente mortal y a la vez la única forma de sobrevivir cuando el borde de la cornisa es la única forma de llegar a un lugar seguro.

Punto de discusión: obtén de los participantes cualquier historia que les hayan contado o escuchado que los haya ayudado a aceptar la complejidad y los opuestos en su mente al mismo tiempo. Discute.

✓ ***2. Sé consciente de que estás conectado***

✓ **a. Trata a los demás como quieres que te traten a ti**

Diles a los participantes: “Recuerda que, si eres severo, crítico o invalidas, es probable que te traten de la misma manera”.

Punto de discusión: discute los dichos “Lo que va, vuelve”, “Las olas y el océano son uno” y “Cosecharás lo que siembras”. Discute cómo ser consciente de que esta conexión se ajusta a los valores de la “regla de oro”. Analiza cómo usar las habilidades *AVES* a lo largo del tiempo es como invertir en un banco que pagará dividendos, incluso si no hay una respuesta inmediata a cada acto de bondad.

b. Busca similitudes entre personas en lugar de diferencias

Es fácil sentirse separado de las personas cuando pensamos que son diferentes. También es mucho más fácil juzgar y criticar a quienes vemos muy distintos a nosotros mismos. Tendemos a sentirnos más cerca de las personas que parecen ser como nosotros.

Punto de discusión: pide a los participantes que detallen las personas con las que se sienten cercanos y las personas con las que se sienten distantes. Pregunta: “¿Te pareces más a las personas con las que te sientes cercano o a las personas con las que te sientes distante?” Discute.

c. Nota las conexiones físicas entre todas las cosas

Diles a los participantes: “Una vez que realmente prestas atención al mundo físico, descubres que todo está conectado con todo. Cada parte de tu cuerpo está conectada a otra parte, tu cuerpo está conectado al piso y este al exterior (incluso si está conectado a muchas cosas en el medio), y así sucesivamente”.

Ejercicio práctico: este puede ser un buen momento para hacer el ejercicio de *mindfulness* “Aceptación por parte de la silla”. Para una descripción, consulta la sección VI, parte E (el último ejercicio) en el capítulo 7 de este manual.

✓ ***3. Acepta el cambio***

a. Entrégate al cambio

El cambio es un hecho de la vida, así que deberíamos no solo permitirlo, sino también aceptarlo entregándonos a él.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que han permitido el cambio, incluso cuando fue difícil. ¿Cuándo ha sido fácil aceptar el cambio? Discute.

b. Practica *aceptación radical* del cambio

Diles a los participantes: “Cuando las personas y las relaciones comienzan a cambiar de una manera que no te gusta, practica la *aceptación radical* de esos cambios. Permite que quienes que te interesan crezcan, se desarrollen y cambien con el tiempo. Sé paciente con los cambios graduales; prepárate para los repentinos”.

Punto de discusión: muchas personas tienen problemas con el cambio. Pregunta a los participantes con qué tipos de cambio tienen dificultades.

Discute cómo *aceptarlos radicalmente*. (Consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 11).

c. Practica acostumbrarte al cambio

Anima a los participantes a acostumbrarse al cambio haciendo pequeñas modificaciones intencionalmente. Ten en cuenta que para las personas a las que no les gusta el cambio, esto significará practicar *acción opuesta*. (Consulta las fichas de *regulación emocional* 9–11.) La idea es sentirse cómodo con el cambio a través de la práctica.

Punto de discusión: pregunta a quiénes les gusta el cambio y a quiénes no. Discute, con aquellos a quienes no les gusta, cómo podrían sentirse más cómodos con él.

✓4. Recuerda que el cambio es transaccional

a. Observa cómo todo afecta a todo lo demás

Diles a los participantes: "Presta atención a los efectos de lo que haces y dices sobre los demás, y cómo lo que hacen y dicen te afecta a ti". Observa cómo tu estado de ánimo afecta a los otros a tu alrededor y cómo te afectan los estados de ánimo de los demás. Ver las conductas propias y ajenas como consecuencia de transacciones que ocurren con el tiempo puede ayudarte a dejar de lado la culpa".

✓ b. Practica despegarte de la culpa

Anima a los participantes a recordarse a ellos mismos que todas las cosas son causadas por muchas interacciones a lo largo del tiempo. La *dialéctica* es incompatible con la culpa, principalmente porque se enfoca en las causas de las cosas y cómo esas causas son transaccionales a lo largo del tiempo.

Nota también que esto es similar a lo que se enseña en *sin juzgar*.

Ejercicio práctico: si tienes tiempo, enséñales a los participantes la ficha de *efectividad interpersonal* 16c: *identificar la dialéctica*, y explica la tarea. Dales tiempo para verificar la respuesta más dialéctica en cada grupo. Comenta las respuestas. Si el tiempo lo permite, pregunta a los participantes si tienen otras situaciones en las que no les quede claro cuál sería el curso de acción más dialéctico entre dos o más opciones.

Las respuestas correctas para la ficha 16c son las siguientes: 1a, 2b, 3b, 4b, 5a, 6c, 7b, 8b.

XVI. HABILIDADES DE VALIDACIÓN (FICHAS DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 17–19A) (1)

Punto principal: La *validación* de los sentimientos, creencias, experiencias y acciones de los demás es esencial para construir cualquier relación de confianza e intimidad. Para recuperarnos de la invalidación, podemos usar las mismas habilidades para la autovalidación, junto con *verificar los hechos* y reconocer que la invalidación duele.

Ficha de efectividad interpersonal 17: validación. La ficha revisa las razones de la *validación*, qué es, qué es lo más importante para validar y advierte sobre ella. Es importante abordar estos problemas, pero a menos que haya una mala interpretación de la *validación*, esta ficha generalmente se puede revisar con bastante rapidez.

Ficha de efectividad interpersonal 18: guía de cómo validar. Pasa la mayor parte de tu tiempo en esta ficha. Es muy importante que los participantes practiquen los diferentes tipos de *validación* y discutan los problemas para validar a otros. Esta ficha se basa en los seis niveles de *validación* que se enseñan a los terapeutas y coordinadores del entrenamiento. Estas habilidades también se pueden enseñar como una revisión de las de *AVES*.

Ficha de efectividad interpersonal 18a: identificar la validación (*opcional*). Usa esta ficha si tienes tiempo adicional, o repártela como tarea y luego analízala en la próxima sesión. Las respuestas correctas se enumeran al final de la sección E a continuación de los puntos de enseñanza, así como al final de la introducción de este capítulo.

Ficha de efectividad interpersonal 19: recuperarse de la invalidación. Revisa los puntos principales en esta ficha. Si no tienes tiempo para revisar esta ficha, dales como tarea una de las hojas de trabajo de *efectividad interpersonal* 3 e indícales a los participantes que utilicen las mismas estrategias de *validación* que aprendieron para validar a los otros con ellos mismos.

Ficha de efectividad interpersonal 19a: identificar la autovalidación (*opcional*). Usa esta ficha si tienes tiempo adicional, o repártela como tarea y luego discútela en la próxima sesión. Las respuestas correctas se enumeran al final de la sección F a continuación, así como al final de la introducción de este capítulo.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 12: validar a los otros. Los participantes deben completar esta hoja de trabajo cada vez que tengan la oportunidad de practicar sus habilidades de *validación*, incluso si no validaron. La primera sección de la hoja les pide que marquen qué habilidades de *validación* practicaron *intencionalmente* con otros. Se enfatiza la frase *intencional*, de modo que los participantes se esfuercen en intentar esas habilidades con otros. La siguiente parte de la hoja les pide que escriban las declaraciones de *validación* que hicieron a otros, así como las declaraciones de invalidación. La capacidad de notar las declaraciones de invalidación es tan importante como la capacidad de elaborar y hacer una declaración de *validación*. La hoja de trabajo también les pide que describan una situación en la que practicaron la *validación*, lo que incluye escribir exactamente lo que se dijo, el resultado interpersonal de lo que se dijo y cómo se sintieron después de la interacción. Luego, se les pide que ensayen las declaraciones de *validación* escribiendo lo que harían de manera diferente la próxima vez (si es que harían algo diferente). Recuérdales que es poco probable que se acuerden exactamente lo que hicieron y dijeron en una situación si no lo escriben al poco tiempo del momento de la interacción.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 13: autovalidación y autorrespeto. Al igual que con la hoja de trabajo 12, recuérdales a los participantes que completen esta hoja cada vez que tengan la oportunidad de practicar sus habilidades de autovalidación, ya sea que hayan practicado o no. Adapta las instrucciones de la hoja de trabajo 12 para la autovalidación.

✓ **A. ¿Qué es la validación?**

✓ ***1. La validación es encontrar el elemento de verdad en la perspectiva o situación de otra persona***

Cuando validamos las experiencias, emociones, pensamientos, palabras o acciones de otros, estamos verificando los hechos de la situación.

Ejemplo: si un amigo dice que le duele el brazo, podemos simpatizar con él u ofrecerle ayuda, validando que de hecho le duele el brazo.

Ejemplo: si una persona se siente intensamente triste después de la muerte de su perro, podemos reconocer sus sentimientos y también verificar que tiene sentido y es razonable sentirse tan triste después de la muerte de una mascota querida.

Ejemplo: cuando salimos a cenar, si una persona dice que no tiene mucho dinero para gastar, podemos validar que escuchamos y entendemos esto sugiriendo ir a un restaurante barato.

Ejemplo: si una persona experta en un lugar nos está guiando en un tour, podemos seguirla, validando que sabe lo que está haciendo y hacia dónde se dirige. Su conducta tiene sentido.

2. Cuando validamos, comunicamos que entendemos la perspectiva de la persona

✓ Reconocemos que todas las emociones, pensamientos y conductas tienen una causa, incluso si no sabemos cuál es.

Ejemplo: si Alejandro olvida una cita con Mariano, Mariano puede reconocer que es comprensible, dado lo que está pasando en la vida de Alejandro en este momento.

Ejemplo: si Sara se cae y le rompe algo muy valioso a Romina, Romina puede reconocer que fue un accidente.

Ejemplo: si David tiene un problema con el alcohol y sigue teniendo caídas, su amiga María puede comunicar que entiende que las ganas de beber pueden ser irresistibles y que puede serle muy difícil dejar el alcohol.

✓***3. La validación no es igual a estar de acuerdo***

La *validación* no significa necesariamente que nos guste o que estemos de acuerdo con lo que la otra persona está haciendo, diciendo o sintiendo. Significa entender de dónde el punto de vista de la otra persona.

Ejemplo: un amigo tomó dos cervezas en un concierto; luego, cuando conducía a su casa una hora después, lo detuvieron y le dieron una citación por conducir bajo la influencia del alcohol. Podríamos decir: "Entiendo que era lógico para ti pensar que sería seguro manejar ya que había pasado una hora desde que tomaste la cerveza".

Punto de discusión: ¿Cómo podemos validar sin estar de acuerdo? Muchas personas confunden este punto. Obtén ideas de los participantes sobre cómo validar a la otra persona en las siguientes situaciones (o en otras que los consultantes mencionen): (1) en una discusión política, una persona dice algo con lo que estamos totalmente en desacuerdo (por ejemplo, "puedo ver que venimos de posturas políticas muy diferentes"), (2) una persona quiere ir a ver una película que no queremos ver (por ejemplo, "Veo por qué querrías ir a esa película, pero realmente espero que podamos ir a ver otra").

✓***4. La validación no significa hacer que algo sea válido***

La *validación* no significa aprobar o constatar lo que no es válido.

Ejemplo: “Si alguien está enojado contigo por comerte el último trozo de pastel, y no te lo comiste, puedes validar que la persona está enojada, pero no validarías que realmente comiste el pastel”.

B. ¿Por qué validar?

1. La validación mejora nuestras interacciones con otros

Muestra que:

- Estamos escuchando y entendemos.
- No estamos juzgando.
- Podemos ver los hechos o verdad de una situación.

2. Mejora la efectividad interpersonal

Reduce varios obstáculos a la efectividad:

- Presión para demostrar quién tiene razón.
- Reactividad negativa.
- Enojo.

3. Hace posible la resolución de problemas, la proximidad y el apoyo

También hace que los demás sean más receptivos a lo que tenemos que decir.

Punto de discusión: obtén momentos en que los participantes se hayan sentido invalidados, y compáralos con otros en los que se sintieron validados. ¿En qué se diferencian? ¿Cómo se sintieron? ¿Cómo afectó su conducta?

4. La invalidación lastima

✓ *Ejemplo:* Andrés está sentado en una reunión importante, escuchando una presentación de un invitado en su compañía,

cuando accidentalmente cae su computadora portátil de la mesa, haciendo un fuerte ruido. El líder de su equipo se detiene, se da vuelta y dice: “Caramba, ¡deja de hacer ruido y presta atención! Tenemos un invitado importante”. Andrés se siente extremadamente avergonzado y enojado, ya que había estado prestando mucha atención a la charla y estaba usando su computadora para tomar notas para el equipo. Más tarde le cuenta la historia a su pareja cuando llega a casa, quien responde: “¿Por qué sigues haciéndote esto a ti mismo? Nunca obtendrás una promoción si continúas así”.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes qué creen que Andrés debe haber sentido después de escuchar las respuestas del líder de su equipo y de su pareja. ¿Por qué estas respuestas son tan hirientes? ¿Qué falta en ellas? Resalta que lo que falta es cualquier muestra de comprensión para con Andrés, su conducta y sus sentimientos.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes qué cosa validante podría hacer el líder del equipo. Una respuesta razonable sería que simplemente ignore la caída de la computadora, ya que esto implicaría que es insignificante y no deliberada. Luego, pregunta: “¿Qué respuesta validante podría haberle dado su pareja a Andrés?”. Si los miembros del grupo tienen problemas para generar una respuesta, ofrece un ejemplo, como “Andrés, eso debe haber sido tan molesto y frustrante para ti, especialmente porque les estabas haciendo un favor a todos al tomar notas”. Si los participantes dicen que esto suena demasiado sensiblero, anímalos a poner en palabras una respuesta validante que les gustaría obtener de alguien.

✓ **C. Cosas importantes para validar**

✓ ***1. Valida solo lo válido***

Validar solo lo que es válido es muy importante, porque cuando validamos algo no solo lo estamos constatando; también estamos reforzando esas experiencias, emociones, pensamientos, palabras o acciones.

2. Valida los hechos de una situación

3. Valida las experiencias, sentimientos/emociones, creencias, opiniones o pensamientos de una persona

✓ *Ejemplo:* si Antonio dice que le duele el brazo y, por lo tanto, no debe ir a la escuela un día de exámenes importante, la mamá podría validar el dolor en el brazo, pero invalidar la idea de que quedarse en casa sea necesario.

Ejemplo: si María siente mucho miedo de irse a la cama sin los zapatos puestos, Emma puede validar que tiene sentido (dado que María fue atacada por un intruso en su cama), pero no validar que irse a la cama sin zapatos es peligroso.

Ejemplo: si Jorge está molesto y dice que no aprobó un examen importante, Pedro puede ver que su puntaje es bajo pero no desaprobado, y validar que no le fue tan bien como Jorge quería, pero invalidar que no pasó el examen.

4. Valida el sufrimiento y las dificultades

En los tres ejemplos anteriores, la mamá, Emma y Pedro validan el sufrimiento o las dificultades de la otra persona.

✓ **D. ¿Cómo se puede saber qué es válido?**

Algo es válido cuando se trata de alguno de o todos los siguientes:

1. Relevante y significativo para el caso o circunstancia

Ejemplo: cuando te preguntan si crees que Ignacio Rocca es un buen líder, es relevante y significativo discutir sus habilidades de liderazgo y valores, ignorarlas y hablar, en cambio, de lo terrible que piensas que es Mónica López como líder es irrelevante.

✓ ***2. Bien fundamentado o justificable (en términos de hechos empíricos, inferencia lógicamente correcta o autoridad generalmente aceptada)***

Ejemplo: es válido decir que está lloviendo cuando en realidad está lloviendo, pero no cuando el cielo está despejado.

✓ ***3. Apropiado en pos al objetivo (es decir, efectivo para alcanzar los objetivos de la persona)***

Ejemplo: si Juliana (quien tiene un problema con el alcohol) dice que beber la hace sentir mejor de inmediato, podemos validar el hecho de que el alcohol tiene este efecto, pero también invalidar que beber para resolver problemas será efectivo cuando Juliana quiera reparar una relación de pareja.

✓ **E. Cómo validar**

Los niveles de *validación* a continuación y en la ficha de *efectividad interpersonal* 18 son los mismos que los que utilizan los terapeutas en el tratamiento individual y que todos los miembros del equipo usan en los equipos DBT. En su mayor parte, se construyen unos sobre otros.

Nota para los entrenadores: revisa la ficha 18 y lee los ejemplos. Si el tiempo lo permite, pídeles a los participantes otros ejemplos.

✓***1. Presta atención***

Diles a los participantes: “Cuando prestas atención, tratas a la persona y a lo que él o ella dice o hace como relevante y significativo, ya que requiere atención. Comunica que la persona, en el momento, es visible, la ves y es importante para ti. Ten en cuenta tus propias reacciones no verbales para evitar la invalidación, por ejemplo, hacer rodar los ojos, fruncir la boca, alejarse o decir: “No me importa lo que digas”.

Como se señaló en la discusión de las habilidades de *mindfulness* (consulta la sección XII, más arriba), una de las características más importantes de una buena relación es que las personas se presten mutua atención. La gente dejará de traernos flores si las ignoramos cuando lo hacen. La gente dejará de querer estar cerca nuestro si los ignoramos cuando lo están.

Incluso cuando no estamos de acuerdo o no entendemos, debemos prestar atención a la conducta, las creencias y los sentimientos de las personas. ¿Cómo podríamos aprender algo nuevo o conocer a los otros si los ignoramos cuando no estamos de acuerdo?

Enfatízales a los participantes que prestar atención *no es aceptar* o aprobar las actividades, emociones, creencias u otras experiencias de una persona. Simplemente comunica que el otro está vivo e importa. Cuando *ignoramos* a alguien, comunicamos que sus actividades, sentimientos, creencias o experiencias no son relevantes, significativos ni importantes para nosotros. Aunque en el gran esquema de las cosas todos los seres son importantes, mucho de lo que las personas hacen y dicen no tiene importancia, es irrelevante o es inefectivo. Cuando este es el

caso, tiene sentido ignorarlos temporalmente, especialmente si queremos que dejen de hacer lo que están haciendo o diciendo.

> *Ejemplos*: podríamos ignorar a las personas cuando lanzan una rabieta y solo prestarles atención cuando piden lo que quieren. Podríamos ignorar a quien que nos está insultando en lugar de contraatacar. Si una persona cambia de tema o de opinión acerca de algo, podemos no prestarle atención y seguir haciendo lo que sea que estemos haciendo. Si un comentarista de televisión es conocido por exagerar los hechos, podríamos evitar ese programa y ver otra cosa.

Ejercicio práctico: si aún no se ha hecho esto, usa el ejercicio de prestar atención que se describe en las habilidades *AVES* (consulta la sección VI, B, 2, “[Actúa] interesado”).

✓ ***2. Reflexiona sobre el pasado sin juzgarlo***

Diles a los participantes: “El objetivo en el siguiente nivel de *validación* es comunicar que has escuchado con precisión lo que la otra persona ha dicho. Estar abierto a la corrección. Es importante no agregar tus propias suposiciones e interpretaciones”.

> *Ejemplo*: una persona podría decir con una voz desesperada: “Ella me odia”. Para validar, podríamos decir: “Así que te sientes desesperado y realmente seguro de que te odia…”. (Dejando de lado la afirmación “Eso es una tontería, porque ya deberías saber que ella no te odia”).

Enfatízales a los participantes que reflexionar sobre el pasado no implica aprobación. Tampoco implica una evaluación de

efectividad o valor. Validar no significa que necesariamente estemos de acuerdo o pensemos que esta es la única perspectiva posible. La *validación* a este nivel no requiere que agreguemos, en palabras, por escrito o a través de una respuesta no verbal, que las respuestas de la otra persona corresponden a los hechos empíricos cuando no lo hacen.

> *Ejemplo*: podemos validar que una persona piensa que alguien los está amenazando sin estar de acuerdo en que realmente están siendo amenazados. Podemos validar que una persona se siente enojada sin estar de acuerdo con el motivo por el que está enojada.

Punto de discusión: obtén de los participantes información de cuando otros no hayan escuchado lo que tenían que decir con atención. ¿Cómo se sintieron? Discute.

Ejercicio práctico: agrupa en parejas a los participantes. Pídele a una persona de cada pareja que describa una situación de su vida o de su práctica de habilidades en la última semana. Instruye a la otra persona para que escuche y luego reflexione sobre lo que escuchó. Al principio, la reflexión debe tratar de ofrecer una comprensión precisa de lo que se dijo. Luego, a mitad de camino, deben reflejar un malentendido respecto a lo que dijo la primera persona. Indica al que habla que continúe, tratando de explicar la situación al que oye. Después de un tiempo, pide a los participantes que cambien de rol y que el interlocutor hable y el que habló escuche. Discute cómo se sintió ser entendido y ser mal entendido.

✓ ***3. "Lee mentes"***

Explícales a los participantes: “La *validación* de nivel 3 es averiguar qué está sucediendo con una persona sin que él o ella lo diga con palabras.

En el lenguaje cotidiano, esto se conoce como *sensibilidad interpersonal*. Hay varias formas de leer lo que sucede con el otro. El tono de voz y el lenguaje corporal, incluida la expresión facial, pueden comunicar aspectos de la experiencia que no han sido puestos en palabras. Observa la postura, el rostro y la conducta. Suma esa información a lo que está sucediendo y lo que ya sabes sobre la persona. En ocasiones, solo conocer la situación, como cuando un ser querido falleció repentinamente o alguien acaba de comprometerse, puede ser suficiente para permitirte leer lo que sucede. Luego, expresa cómo crees que la persona se puede estar sintiendo, deseando o pensando. Cuando alguien descubre que sabes cómo se siente o piensa sin que te lo haya dicho directamente, casi siempre se experimenta como *validación*. Como mínimo, dicha *validación* comunica que tú conoces a la otra persona, y que la estás validando”.

Para practicar este nivel de *validación*, pídeles a los participantes que encuentren una palabra para describir la sensación que están viendo en la otra persona y luego le digan al otro lo que ven, como en estos ejemplos.

> *Ejemplo*: “Puedo ver que estás realmente entusiasmado con esta idea”.

> *Ejemplo*: “Lamento mucho que no hayas obtenido el préstamo para la hipoteca de esa casa maravillosa. Debe ser

realmente decepcionante”. (Esto es más valioso que prestar atención sin decir nada o solo decir “Lamento lo que te sucedió”).

a. Ten cuidado y permanece abierto a ser corregido

La *validación* de nivel 3 puede estar llena de peligros y causar un gran daño. El peligro principal es el de darle a la otra persona una descripción incorrecta o solo parcialmente correcta de sus experiencias privadas. Diles a los participantes: “No uses las consecuencias observadas de la conducta como prueba de la intención privada de otra persona. Si te sientes manipulado por lo que alguien dice o hace, no asumas que la intención era manipularte. Si un amigo llega tarde a recogerte, no asumas que no se preocupa por ti. La *validación* efectiva del nivel 3 requiere que aceptes que podrías haber leído mal a la otra persona”.

b. Ofrece una lectura tentativa de la situación

Es una buena idea ofrecer una lectura de otra persona como hipótesis o conjetura, por ejemplo, “Supongo que estabas realmente decepcionado por eso”, en lugar de “Realmente te sientes decepcionado por eso”. Recuérdales a los participantes: “Permanece abierto a ser corregido. Recuerda, nadie puede observar realmente los pensamientos y sentimientos internos de los demás”.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que otros les pidieron algo o rechazaron una solicitud, sin una comprensión aparente de cómo les afectaría. ¿Cómo se sintió? ¿Qué desearían que otros hubieran dicho o hecho de manera diferente? Discute.

✓***4. Comunicar que comprendes las causas***

Diles a los participantes: “Busca entender cómo los sentimientos, pensamientos y acciones de una persona tienen sentido, teniendo en cuenta la historia y la situación actual de esa persona, incluso si tú no apruebas las conductas, las emociones o las acciones en sí. El objetivo es comunicar al otro que su conducta es comprensible a la luz de eventos o circunstancias anteriores. En esencia, estás diciendo: ‘Dada tu historia de X, ¿cómo podría tu experiencia/conducta no ser Y?’”.

El punto importante a destacar aquí es que toda conducta es, en última instancia, comprensible y sensata si consideramos las causas.

a. Historia de aprendizaje

Podemos comunicar que la conducta de una persona tiene sentido debido a su historia de aprendizaje, incluso si no lo tiene en términos de eventos actuales.

Ejemplo: podemos decir que tiene sentido tener miedo de caminar por un callejón si una persona fue atacada en uno la semana pasada, incluso si este callejón en particular está bien iluminado, es de día y el vecindario es un lugar seguro para caminar.

Ejemplo: podemos decirle a un inmigrante que acaba de mudarse a tu país que tiene sentido que la persona cometa muchos errores en la nueva lengua si nunca la habló antes.

Ejemplo: podemos decirle a alguien que entendemos el enojo de una persona con nosotros, dado que alguien le dijo a esa persona que le robamos su dinero, incluso cuando no somos nosotros quienes lo robamos.

Ejemplo: podemos comunicar que tiene sentido no tener esperanzas en un nuevo programa de pérdida de peso si todos los programas que ha probado antes han fallado.

b. Un evento anterior

Podemos comunicar que la conducta de una persona tiene sentido debido a un evento anterior, incluso si no lo tiene en términos de hechos presentes.

Ejemplo: podemos decir que tiene sentido llevar un paraguas al trabajo si el informe meteorológico indica que hoy lloverá, incluso si está soleado y despejado todo el día.

Ejemplo: un amigo escucha que otras personas recibieron invitaciones y fueron a la fiesta de cumpleaños de otro amigo y él no. Podemos decir que tiene sentido para él preguntarse si el cumpleañero lo dejó fuera intencionalmente. Esto tiene sentido incluso si los hechos (desconocidos para ambos) son, por ejemplo, que su invitación se la comió el perro.

c. Un trastorno mental o físico

Podemos comunicar que la conducta de una persona tiene sentido debido a un trastorno mental o físico, incluso si no lo tiene en términos de hechos.

Ejemplo: podemos decir que tiene sentido que otra persona se canse fácilmente (y mucho más que otros) incluso después de un esfuerzo leve si la persona acaba de recibir tratamiento contra el cáncer.

Ejemplo: podemos decir que tiene sentido que una persona se sienta desesperada si tiene depresión, incluso si la situación no es desesperada.

Ejemplo: podemos decirle a alguien que su interpretación de que estamos enojados tiene sentido, dado nuestro tono de voz áspero, incluso si estamos ansiosos en lugar de enojados.

✓ ***5. Reconoce lo válido***

La *validación* de nivel 5 es comunicar que las experiencias de una persona tienen sentido porque se ajustan a los hechos actuales, están bien fundamentadas, son lógicamente correctas o son efectivas para sus objetivos finales. Este nivel de *validación* está en el núcleo de DBT. Es la respuesta "sí" a la pregunta "¿Puede ser cierto?". Implica buscar cómo la conducta de una persona tiene sentido porque es una respuesta razonable o normativa a la situación actual.

Ejemplo: a veces Ana es tímida en grupos. Ella está asistiendo a un grupo de entrenamiento DBT. Cuando habla ocasionalmente en el grupo, Juan, al otro lado de la mesa, le echa una mirada de enojo y amenaza. Después de una sesión, Ana le dice a una amiga que está en el grupo con ella: "Juan me estaba mirando muy mal. No quiero sentarme cerca de él la próxima vez". Una respuesta que validaría a Ana en términos de lo que realmente sucedió sería "Lo entiendo muy bien, y tampoco me gustaría sentarme cerca de él si fuera tú. Él te miró fijamente cuando hablaste".

✓ Diles a los participantes: "En el nivel 5, también actúa según lo que consideres válido. A menudo, no actuar sobre lo que una persona dice o hace es invalidar. Por ejemplo, una persona está pidiendo ayuda a gritos en una casa en llamas; el bombero que

responde simplemente mira hacia arriba y dice: “Veo que necesitas que te salve”, pero no trata de salvar a la persona. Esto sería enormemente invalidante”.

Ejemplos: “Si se te critica por no sacar la basura el día que te toca, admite que es tu día y sácala. Si alguien presenta un problema, ayúdalo a resolverlo (a menos que solo quiera que lo escuchen). Si la gente tiene hambre, dales comida. Reconoce el esfuerzo que está haciendo una persona”.

Una vez más, sin embargo, se necesita precaución. Podemos insultar e invalidar a una persona si intentamos validar algo debido a causas pasadas o características personales, cuando las circunstancias actuales hacen que una respuesta sea válida.

✓ *Ejemplo:* “Te critican por no sacar la basura en tu día, y respondes diciendo: ‘Solo estás molesto conmigo porque tuviste un mal día’, o dices que el malestar de la otra persona se debe a los eventos de su infancia. Ambas son *validación* de nivel 4. Pero el uso de eventos personales o pasados evita reconocer que es razonable que la otra persona quiera que saques la basura cuando es tu turno”. No solo no estás validando, sino que a menudo también es un insulto.

✓***6. Demuestra igualdad***

Diles a los participantes: “Al tratar con otra persona considera que tiene el mismo estatus que tú y que tiene derecho a recibir el mismo respeto. La *validación* de nivel 6 es lo opuesto a tratar a la

persona de manera condescendiente o como si fuera demasiado frágil. Es tratarla como capaz de una conducta efectiva y razonable, en lugar de suponer que es inadecuada o superior. Implica que seas genuinamente tú en la relación".

Ejercicio práctico: haz que cada participante, uno a la vez, describa brevemente una parte difícil o frustrante de su día o semana; luego haz que la persona a su izquierda diga algo que valide (y que sea breve) al orador. A continuación, pide a esa persona comparta con quien se encuentra a su izquierda, este, a su vez, dice algo que valida y así sucesivamente. Continúa hasta que todos los participantes (incluidos los entrenadores) hayan compartido y validado. Luego, enumera en la pizarra todas las conductas de *validación* que las personas notaron, y cópialas con los métodos de *validación* listados en la ficha *efectividad interpersonal* 18.

Continúa: "Puede ser muy difícil validar cuando no entiendes el punto de vista de la otra persona, o cuando sus sentimientos o conductas no tienen sentido para ti. En estas situaciones, puedes hacer una de dos cosas: validar los sentimientos o el punto de vista de la persona pero no lo que la persona hace; o admitir que no entiendes pero quieres hacerlo. Este es un ejemplo de cómo ser auténtico y tratar a la persona como a un igual".

Ejemplo: algunos pueden decir que no pueden entender por qué una persona se involucra en una conducta disfuncional. La clave aquí es reconocer que esa conducta es una respuesta al dolor emocional cuando una persona no puede encontrar otra forma de reducir el dolor. En estas situaciones, una respuesta validante podría ser "Puedo ver que

obviamente tienes mucho dolor”. En este caso, estamos validando la emoción, pero no la conducta.

Ejemplo: una estrategia alternativa que puede ser muy efectiva es decir: “Sé que quieres que entienda esto y, créeme, quiero entenderlo, pero no puedo. Sigamos hablando, explícame otra vez”. Esta estrategia alternativa, presentada sin juzgar, comunica que nuestra falta de comprensión es el problema en la conversación, no la invalidez de las emociones o la conducta de la otra persona. También transmite un profundo interés por las dificultades del otro.

Ejercicio práctico: si tienes tiempo, distribuye la ficha de *efectividad interpersonal* 18a: *identificar la validación*, y explica la tarea. Da a los participantes tiempo para verificar la respuesta de *validación* más efectiva para cada par. Comenta las respuestas. Si el tiempo lo permite, pregúntales a los participantes si hay otras situaciones en las que no les queda claro cuál sería el curso de acción de *validación* más efectivo entre dos opciones.

Las respuestas correctas para la ficha 18a son las siguientes: 1b, 2a, 3a, 4B, 5a, 6b, 7b, 8b.

F. Recuperarse de la invalidación

Repasa con los participantes la ficha de *efectividad interpersonal* 19: *recuperarse de la invalidación*. Comienza diciendo: “*Recuperarse de la invalidación* puede ser tan importante como validar a otros. Hay varios tipos de invalidación. Algunos son útiles y otros son perjudiciales”.

1. Invalidación útil

Diles a los participantes: “Cuando tus opiniones, creencias o conductas se invalidan y, de hecho, están basadas en información falsa o inexacta, la invalidación puede ser útil. Cuando se hacen con respeto, estas interacciones generalmente no son estresantes y pueden ser incluso deseadas. Por ejemplo, dar y recibir *feedback* correctivo y participar en debates sobre opiniones puede ser crítico para la estimulación intelectual y el crecimiento personal”.

a. *Feedback* correctivo

Continúa: “El *feedback* correctivo es información que muestra claramente que los hechos en los que te basas están equivocados, o que tus creencias no tienen un sentido lógico en términos empíricos, o que tu conducta no es efectiva para alcanzar tus metas. Cuando el feedback es correcto y se da de una manera no crítica que está abierta a la discusión y a tu punto de vista, puedes estar de acuerdo, cambiar de opinión, sentirte bien y seguir adelante”.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que se les ha dicho que los hechos en los que se basan son incorrectos (y que en realidad lo eran). Pídeles que den cuenta de momentos en los que se les ha demostrado que su opinión sobre algo no tiene sentido lógico.

b. Debates de opinión

Continúa: “Los debates de opinión pueden ocurrir cuando una persona no está de acuerdo con tus opiniones, como un punto de vista político, o creencias, como las religiosas, filosóficas u otras con las que el otro podría estar razonablemente en desacuerdo. La persona puede argumentar fuertemente en contra de tu punto de vista. El hecho de que te sientas

invalidado generalmente depende de si el otro trata tus opiniones con respeto y te escucha incluso cuando no está de acuerdo. Es fácil sentirse bien después de una discusión o debate cordial pero respetuoso".

Punto de discusión: obtén información de los participantes de cuando hayan tenido debates políticos acalorados con amigos, familiares o colegas. Discute quién no estuvo de acuerdo con ellos y cómo se sintieron al respecto.

2. Invalidación corrosiva

Diles a los participantes: "Pero la invalidación puede ser excepcionalmente incómoda cuando tu punto de vista no se tiene en cuenta, mientras que la validez de la otra persona es incuestionable. El malestar causado por esto depende de la importancia de la persona que te invalida y de la de tu propia posición respecto a tu autoestima y la capacidad de confiar en ti mismo. Hay tantos niveles de invalidación dañina como niveles de *validación*. Aquí hay varios ejemplos de invalidación dañina".

a. Ser ignorado

"Otros no prestan atención a lo que haces o dices, incluso cuando lo que estás haciendo o quieres decir es válido y relevante. Te tratan como una persona sin importancia e irrelevante. Esto es particularmente dañino si este patrón es persistente y duradero. El problema es que puedes comenzar a sentirte sin importancia e irrelevante".

b. No ser entendido

"Los demás no entienden lo que dices, piensas o cómo te sientes, incluso cuando intentas decírselos. Lo que expresas

sobre ti o tu experiencia simplemente no le llega a la otra persona. Puede ser que el otro sea insensible, no pueda comprender de dónde vienes o tenga sus propias opiniones sobre ti, sin importar lo que digas o hagas.

El problema es que puedes comenzar a cuestionar tu capacidad para comunicarte con otros. Incluso puedes llegar a preocuparte de que tengan razón sobre ti y que tú estés equivocado".

c. Ser malentendido

"Los demás no sólo no te entienden, sino que son insensibles a lo que te sucede a menos que se los expliques en un lenguaje muy claro. El problema es que, en estos casos, es fácil sentir que tú y tus reacciones deben ser muy diferentes a los demás. También puedes comenzar a creer que las otras personas son sensibles, pero simplemente no se preocupan por ti. Esto puede llevarte a pensar que eres inadecuado o que algo anda mal contigo".

d. Ser malinterpretado

"Otras personas adjudican motivos comprensibles pero incorrectos para tu conducta y tus experiencias. Tú dices cómo te sientes, y las otras personas responden: "No, no te sientes así". O pueden interpretar erróneamente, pero con gran certeza, tu intención al hacer o decir cosas. Sus inferencias sobre tus intenciones son a menudo peyorativas e hirientes, y pueden basarse en cómo tu conducta las afecta: "Me siento manipulado, por lo tanto, debes haber tenido la intención de manipularme". Tus razones para hacer o dejar de hacer cosas se interpretan de una manera que parecieras motivado a estar

equivocado, ser ineficaz o de otra manera problemático. Se ignoran las razones válidas de tu conducta, como el aprendizaje previo o las características biológicas. Se supone que, si desearas muy seriamente cambiar, lo harías. El problema es que es difícil sentirse aceptado y cuidado cuando las personas a menudo te malinterpretan".

e. Que se ignoren o nieguen los hechos actuales

"Los hechos que explican tu conducta razonable se descuentan, se vuelven poco importantes o se distorsionan. Por ejemplo, llegas tarde debido al tráfico y tu compañero responde: 'Siempre llegas tarde; ya no me vengas con eso'. Las respuestas que tienen perfecto sentido en las circunstancias actuales se explican en términos del pasado. Por ejemplo, un jefe actual que repetidamente no cumple con la ayuda que prometió dar dice: "Desconfías de mí porque tu jefe anterior hizo promesas que no cumplió". El problema es que cuando los hechos actuales se ignoran o se niegan, a veces puede conducir a consecuencias graves, por ejemplo, cuando eres abusado pero el abusador lo niega, o eres inocente pero se te encuentra culpable de un delito".

f. Recibir tratamiento desigual

"Los demás te tratan como si fueras muy diferente a ellos, incluso cuando no lo eres. Te tratan como un niño, como alguien inferior, frágil o incapaz de entender realmente a la otra persona. El problema es que cuando se te trata de diferente forma que a los demás, es difícil sentir que eres parte del grupo".

3. Invalidación traumática

Nota para los entrenadores: la siguiente discusión es particularmente apropiada para grupos de consultantes que han sufrido abuso físico o sexual u otros eventos traumáticos, y/o que tienen un diagnóstico formal de TEPT. Personaliza la discusión según corresponda para cada grupo en particular.

La invalidación traumática es aquella que es extrema o repetitiva de las experiencias privadas significativas de las personas, de las características identificadas como aspectos importantes de sí mismos o de las reacciones ante sí mismos o ante el mundo. La invalidación traumática se puede focalizar en las percepciones de las personas de sí mismas y de su contexto, experiencias sensoriales, pensamientos y creencias, emociones y deseos y/o acciones. Con frecuencia hay una alienación dentro de las familias o ciertos contextos sobre lo que las personas piensan de sí mismas, de sus propios pensamientos y emociones, y del mundo.

Por lo general, esta invalidación proviene de una persona, grupo o autoridad muy importante respecto de la cual se depende en el sentido de integridad personal y bienestar. Puede ocurrir solo una vez, como cuando una madre se niega a creer que su hija está diciendo la verdad cuando denuncia el abuso sexual por parte de su padre, o cuando un testigo testifica falsamente que una persona cometió un delito. O puede ser una acumulación de descuidos y lecturas erróneas de emociones, motivos y acciones por parte de una persona o institución importante, o por parte de una familia u otro grupo relevante, que conduce a la exclusión psicológica o la percepción del individuo como un extraño.

El problema con una invalidación tan extrema o generalizada es que resulta en una amenaza para la integridad psicológica de la persona y en un confuso sentido de veracidad y credibilidad interna, que la pone en un estado de inseguridad generalizada. Las secuelas comunes de tal invalidación incluyen pensamientos y recuerdos intrusivos; reexperiencia de la invalidación; vergüenza intensa, confusión, enojo y actitud defensiva; sensibilidad interpersonal marcadamente aumentada posterior a la invalidación; los esfuerzos intensos para obtener la validación de quien ha invalidado, así como los esfuerzos persistentes para obtener la validación de otros; evitar el contacto con los invalidadores; y dificultades para confiar en otras personas.

4. Recuperarse de la invalidación dañina

Entrégales a los participantes la ficha de *efectividad interpersonal* 19. Diles: “Hay muchas cosas que puedes hacer para recuperarte de la invalidación dañina. Estas son algunas de ellas”.

✓ **a. Comprueba los hechos**

“Revisa *todos* los hechos de una manera no defensiva. Hazlo también con otra persona en la que confíes que va a validar lo válido. Este es un paso crítico después de la invalidación, para que no vuelvas a experimentarla”.

b. Reconoce y trabaja para cambiar tus respuestas inválidas

“Si tus respuestas fueron incorrectas o ineficaces, admítelo e intenta cambiar lo que estás pensando, diciendo o haciendo. Además, deja de culpar; rara vez ayuda en una situación”.

c. Evita declaraciones autocríticas

“Incluso si cometiste un error o creíste en algo que no es correcto, no significa que seas estúpido o que tengas la culpa de no conocer los hechos. Recuerda que a menudo hay muchas razones válidas para la conducta no válida”.

d. Recuérdate que toda conducta es causada

“También es importante que recuerdes que toda la conducta es causada, al igual que las respuestas. No olvides que estás y siempre has estado haciendo lo mejor que puedes, dadas las circunstancias y tu historia personal”.

e. Sé compasivo contigo mismo. Practica calmarte con los cinco sentidos. Admite que duele ser invalidado por otros, incluso si tienen razón.

“Es posible que necesites mantenerte fuerte cuando te invalidan, pero cuando te encuentras por tu cuenta, tienes razones para ser compasivo y practicar autocalmarte. Duele ser invalidado”.

f. Recuérdate que la invalidación, incluso cuando es correcta, no suele ser una catástrofe

“Ten en cuenta que las respuestas no válidas, ya sea las de alguien más o las tuyas, generalmente no son el fin del mundo”.

g. Reconoce tus respuestas válidas

“Si tus respuestas fueron válidas según las circunstancias, reconoce que estás en lo correcto o que tus respuestas son razonables y normales para la situación. La autovalidación puede requerir mucho trabajo y procesamiento verbal con otros. Pero vale la pena el esfuerzo”.

h. Describe tus experiencias y acciones en un contexto de apoyo

“Describir tus experiencias y conductas puede ser vital para dejar de lado la invalidación. El proceso de descripción es similar a la terapia de exposición para los trastornos de trauma y ansiedad. A través de la experiencia de la vergüenza no reforzada y la invalidación personal evocada por la descripción, puedes aprender gradualmente que tus respuestas son comprensibles y válidas”.

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que marquen en la ficha de *efectividad interpersonal* 19 cada conjunto de conductas con los que tienen dificultades. Luego lee cada uno y pregunta quién lo marcó. Considera usar esta información para asignar tareas para la semana.

✓ **i. Utiliza todos los pasos de autovalidación**

“La autovalidación puede parecer un punto muy simple, pero la gente a menudo se olvida de esto. Cada nivel de *validación* del que hemos hablado puede usarse en ti mismo”.

- “**Presta atención** a tu propia conducta (pensamientos, sentimientos y acciones)”.
- “**Reflexiona** describiéndote a ti mismo tus propias conductas privadas (pensamientos y sentimientos) y públicas (acciones)”.
- “**Ten en cuenta tus propias emociones y tu situación**. Sé sensible a lo que tus emociones y la situación te pueden estar diciendo acerca de lo que necesitas”.
- “**Trata de entender** tus pensamientos y sentimientos más profundos. Nuevamente, reconoce que toda tu conducta es causada y, por lo tanto, comprensible. Recuerda que estás haciendo lo mejor que puedes”.

- “**Reconoce lo válido** defendiéndote cuando tu conducta es válida, incluso si otros no lo ven”.
- “**Trátate con respeto**. Considérate a ti mismo como igual a los demás”.

✓ **j. Practica *aceptación radical* en ti mismo**

“Practicar la *auto-aceptación radical* requiere el reconocimiento de que ser invalidado por otros duele. A su vez demanda compasión hacia ti mismo y el poder *auto-calmarte*. En última instancia, será mucho más fácil si también puedes practicar *aceptación radical* de la persona que te ha invalidado”. Anima a los participantes a usar algunos de los ejercicios de *aceptación de la realidad* en la ficha de *tolerancia al malestar* 11b: práctica de la *aceptación radical*, paso a paso, y la ficha de *tolerancia al malestar* 14: *media sonrisa y manos dispuestas*. Por ejemplo, imaginar a la persona que invalida con una *media sonrisa* y *manos dispuestas* puede ser muy útil.

Ejercicio práctico: si tienes tiempo, distribuye la ficha de *efectividad interpersonal* 19a: *identificar la autovalidación*, y explica la tarea. Da a los participantes tiempo para verificar la respuesta de *validación* más efectiva para cada par. Comenta las respuestas. Si el tiempo lo permite, pregúntales a los participantes si tienen otras situaciones en las que no les quede claro cuál sería el curso de acción de *validación* más efectivo entre dos opciones.

Las respuestas correctas de la ficha 19a son las siguientes: 1a, 2b, 3a, 4b, 5a, 6b.

XVII. ESTRATEGIAS PARA CAMBIAR LA CONDUCTA (FICHAS DE EFECTIVIDAD INTERPERSONAL 20–22A) (1)

Punto principal: existen estrategias muy efectivas para aumentar las conductas que queremos en nosotros mismos o en los demás (refuerzo, moldeado) y para disminuir las conductas que no queremos (extinción, saciedad, castigo). El secreto para ser efectivo en el cambio conductual es aprender estas estrategias y ponerlas en acción.

Ficha de efectividad interpersonal 20: estrategias para aumentar la probabilidad de conductas deseadas. Revisa los puntos principales en esta ficha. Es importante que los participantes comprendan los conceptos de refuerzo (una consecuencia que aumenta la conducta), moldeado (refuerzo de pequeños pasos que conducen a un cambio más grande) y refuerzo intermitente (refuerzo ocasional que hace que una conducta persista).

Ficha de efectividad interpersonal 21: estrategias para disminuir o detener conductas no deseadas. Esta ficha enseña la extinción, la saciedad y el castigo. Es muy importante enseñar claramente la distinción entre extinción y castigo.

Ficha de efectividad interpersonal 22: consejos para usar estrategias de cambio conductual de forma efectiva. Esta ficha describe temas importantes para seleccionar e implementar las consecuencias.

Ficha de efectividad interpersonal 22a: identificar estrategias efectivas de cambio conductual (*opcional*). Usa esta ficha si tienes tiempo adicional, o repártela como tarea y luego analízala en la próxima sesión. Las respuestas correctas se enumeran al final de los puntos de enseñanza de esta sección, así como al final de la introducción de este capítulo.

Hoja de trabajo de efectividad interpersonal 14: cambiar la conducta con el refuerzo; hoja de trabajo de efectividad interpersonal 15: cambiar la conducta al extinguirla o castigarla. Es importante que los participantes realmente prueben las estrategias de cambio conductual que están

aprendiendo en este módulo. Asegúrate de asignar una o ambas de estas hojas de trabajo como tarea. Revisa las instrucciones en la hoja con los participantes y examina cuidadosamente sus tareas en la próxima sesión. Estas habilidades a menudo son difíciles de aprender para los terapeutas y para quienes las enseñan. También puedes tomarte algún tiempo para que los participantes las aprendan y las usen.

Nota para los entrenadores: uno de los mejores libros y más fáciles de leer sobre el cambio conductual es el libro *No dispares al perro* (*Don't Shoot the Dog*),(25) que enumera formas efectivas e inefectivas de promover el cambio. Los ejemplos son muy buenos, y recomendar este libro puede ser muy útil. Se asigna de manera rutinaria a los padres en nuestros programas DBT para adolescentes. Muchos de los adolescentes también lo leen.

A. Estrategias para aumentar la probabilidad de conductas deseadas

✓***1. ¿Qué es el refuerzo?***

El refuerzo es *cualquier* consecuencia que aumente la frecuencia de una conducta. Todos los seres humanos, así como todos los animales, están influenciados por las consecuencias de sus conductas.

Nota a los entrenadores: es esencial que los participantes comprendan cuál es el punto principal aquí: el refuerzo es una consecuencia que aumenta una conducta. Haz que te lo repitan. Diles a los participantes que memoricen esta definición. A lo largo de la enseñanza de estas habilidades, pídeles periódicamente que te cuenten qué es un refuerzo o reforzador para una conducta suya.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes qué conducta les gustaría aumentar. Sugiéreles que la escriban en la parte superior de la ficha de *efectividad interpersonal* 20.

✓ **a. No es necesario que las personas estén conscientes de que su conducta está siendo influenciada por consecuencias**

Para que un refuerzo funcione requiere que una persona sea consciente de que se ha producido el evento reforzador (por ejemplo, los sonidos no refuerzan a una persona sorda, ni las imágenes visuales a alguien ciego). Lo que no se requiere es que la persona esté al tanto de la conexión entre el reforzador y su propia conducta. (26), (27)

✓ **b. Las personas comúnmente refuerzan la conducta de los demás sin darse cuenta de que lo están haciendo**

*Ejemplo: "*Si cada vez que una persona se enoja y te ataca, tú le das a la persona lo que quiere, verás que con el tiempo aumenta su tendencia a enojarse".

*Ejemplo: "*Si cada vez que se habla de un tema doloroso, un amigo tuyo con problemas de alcoholismo comienza a sentir la necesidad de beber, te lo informa, y luego inmediatamente dejas de hablar de ese tema, podrás predecir que las ganas de beber de tu amigo se harán más frecuentes cuando comiences a hablar sobre los temas dolorosos que él quiere evitar".

c. El refuerzo es la forma más efectiva de aumentar la frecuencia de una conducta

El refuerzo le dice a una persona que será recompensado en situaciones específicas.

Si se está reforzando una conducta inadaptada, es muy común que otros crean que la persona se comporta de esta manera con el propósito de obtener el refuerzo. Esto se basa en las premisas de que las personas saben qué es lo que está

reforzando su propia conducta, y que el refuerzo está asociado con la intención conductual. Ninguna de estas creencias es necesariamente cierta; sin embargo, son la génesis de mucho dolor y sufrimiento. El llanto, los intentos de suicidio, las rabietas y el puchero se anulan como intentos de llamar la atención. La ira, el cansancio, la ansiedad y el miedo se descartan como intentos de evitar hacer lo que se debe. Un grito de ayuda se considera manipulador, y así sucesivamente. Por desgracia, tales inferencias son peyorativas, a menudo erróneas y muy hirientes.

Necesitamos recordar el punto mencionado anteriormente: las personas a menudo no son conscientes de qué refuerzos controlan realmente su conducta. Aunque una persona tiene que experimentar un refuerzo, no tiene que ser consciente de la conexión entre la consecuencia y su propia conducta para que ese refuerzo funcione. Las declaraciones sobre lo que controla la propia conducta son opiniones. Por desgracia, las opiniones pueden basarse en muchas cosas distintas a los hechos.

✓ ***2. ¿Por qué reforzar?***

Algunas personas piensan que las conductas deben ocurrir por sí solas, que no deberíamos tener que reforzarlas para que las personas hagan lo *correcto*. Este es un malentendido básico de la conducta humana (y animal). Una de las tareas más importantes de criar niños, por ejemplo, es reforzar sistemáticamente las conductas efectivas. En esencia, saber lo que es *correcto* se aprende. Hacer lo correcto también se aprende. El refuerzo es una forma importante de aprender. La idea de que las personas

deben hacer lo correcto solo porque es correcto ignora el hecho de que toda conducta es causada.

Nota para los entrenadores: este punto puede ser muy controvertido. Discute con los participantes. Usa tantos ejemplos como sean necesarios para hacer que se entiendan los puntos. Si te resulta útil, usa ejemplos muy extremos de cuán efectivo puede ser el refuerzo, como en el caso del "lavado de cerebro".

✓ ***3. Dos tipos de refuerzo***

a. Refuerzo como recompensa

El refuerzo como recompensa (a veces llamado **refuerzo positivo**) aumenta la frecuencia de la conducta al agregar una consecuencia positiva.

Ejemplos: elogiar, las millas de viajero frecuente en una aerolínea, un privilegio ganado, dinero, una sonrisa o un resultado satisfactorio en una situación interpersonal pueden aumentar una conducta cuando se produce como consecuencia de un comportamiento específico.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes qué cosas serían recompensas o consecuencias positivas a la conducta que han elegido aumentar. Es decir, ¿qué los haría más propensos a incurrir en la conducta? Sugiere anotar los refuerzos individuales en la ficha.

Nota para los entrenadores: guía a los participantes para que los refuerzos sean realistas, seguros y apropiados para la conducta objetivo. Por ejemplo, un auto nuevo no es un refuerzo realista para hacer ejercicio 5 días a la semana durante un mes; el consumo de alcohol, el uso de drogas y el abandono de responsabilidades no son efectivos; ir a un safari en África puede ser poco realista. También alienta a los participantes a buscar refuerzos significativos

más allá del dinero, como el tiempo que pasa con un padre, un niño o un amigo.

b. El refuerzo como alivio

El refuerzo como alivio (a veces llamado refuerzo negativo) aumenta la frecuencia de la conducta al eliminar una condición desagradable.

Ejemplos: “Tomar una aspirina hace que desaparezca el dolor de cabeza; tu jefe deja de molestarte cuando recibe sus informes a tiempo; cuando te abrochas el cinturón de seguridad en tu auto el ruido molesto se detiene; cuando bebes mucho alcohol, los sentimientos de tristeza y miedo disminuyen; un dolor de espalda se alivia cuando recibes masajes”.

Punto de discusión: obtén de los participantes las consecuencias de conductas específicas que brinden alivio en sus vidas. Sugiéreles que las escriban en la ficha. Pregúntales qué tipo de conductas, propias o ajenas, se mantienen al eliminar condiciones desagradables y/o dolorosas.

Nota para los entrenadores: el refuerzo negativo puede ser un tema delicado para discutir en un contexto grupal. A menudo las conductas disfuncionales, como cortarse, el consumo de alcohol, el consumo de drogas o la mentira, se ven reforzadas por el alivio posterior del sufrimiento emocional. Decirle a alguien “Soy suicida” puede ser reforzado por la respuesta del oyente de actuar con mayor simpatía o por pasar de un tema de conversación doloroso a centrarse en la ideación del suicidio.

Punto de discusión: pídeles a los participantes que identifiquen las situaciones negativas o las fuentes de incomodidad que les gustaría aliviar o eliminar.

Ejemplo: una adolescente podría mencionar que su padre la está regañando para que limpie su habitación. ¿Qué nueva conducta podría ayudar a reducir la incomodidad que esto le genera? Por ejemplo, si los padres dejaron de molestarla cuando limpió su habitación, es probable que la adolescente la mantenga limpia en el futuro. Obtén uno o dos ejemplos más del grupo.

Punto de discusión: obtén de los participantes momentos en los que han pasado mucho más tiempo con personas queridas cuando estas están en problemas que cuando no lo están.

✓ ***4. ¿Qué es el moldeado?***

El moldeado es reforzar pequeños pasos que conducen hacia un objetivo mayor. Cada paso sucesivo debe reforzarse hasta que la nueva conducta se estabilice. Esto aumenta las posibilidades de continuar trabajando hacia el objetivo.

✓ *Ejemplo: "*Puedes realizar pequeños pasos reforzados para encontrar un trabajo. Llena una aplicación en línea para un puesto este lunes y refuérzalo. Llena dos aplicaciones el martes y refuérzalo. Continúa hasta que una buena parte de cada día se gaste en buscar un trabajo".

*Ejemplo: "*Si tu objetivo es levantarte temprano cinco días por semana para hacer ejercicio durante media hora, primero puedes reforzarte para levantarte temprano de la cama, luego reforzarte para hacer ejercicio durante 10 minutos, luego 20 minutos, y así sucesivamente...".

5. ¿Por qué usar el moldeado?

El moldeado es útil porque algunas conductas son muy difíciles de aprender en un solo paso, particularmente las que son complejas y requieren muchos pasos.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes si ellos o sus familiares se han sentido frustrados consigo mismos por no haber comenzado con un proyecto grande hasta la noche anterior a la entrega. ¿Cómo se aplicaría el moldeado en este caso? Obtén ejemplos. Los ejemplos para escribir un informe pueden incluir: el paso 1 sería sentarse y delinear el informe la semana anterior a la fecha de entrega y luego, una vez hecho esto, permitirte un tiempo de ver televisión. El paso 2 sería escribir la introducción y proporcionar un pequeño refuerzo para eso, y así sucesivamente.

Punto de discusión: pídeles a los participantes que identifiquen uno o dos pasos para cambiar una conducta propia que ellos quieran modificar.

✓***6. Reforzar en el momento oportuno influye***

Diles a los participantes: “Refuerza inmediatamente después de la conducta deseada. Si esperas demasiado, el refuerzo no estará conectado con la conducta”.

✓ *Ejemplo:* “Estás tratando de mejorar tu revés en tenis y tu entrenador va a observar 30 golpes. ¿Preferirías que tu entrenador te dijera ‘¡Ese es el golpe! ¡Buen trabajo!’ inmediatamente después de hacerlo correctamente, o preferirías que tu entrenador esperara hasta que termines y luego dijera: ‘Tu 14º golpe fue el mejor’?”.

Ejercicio práctico: juega al “juego del silbato”. Para hacerlo, debes llevar un silbato al grupo de entrenamiento. Luego, le pides a una persona que se ofrezca voluntariamente para desempeñar el papel del aprendiz (al que

llamamos “perro”) y a otra que desempeñe el papel de “entrenador de perros”. La tarea del perro será aprender nuevas conductas enseñadas por el entrenador. Una vez que una persona es seleccionada para representar al perro, sale de la habitación. La tarea del entrenador es enseñar nuevas conductas reforzando los pasos sucesivos hacia la secuencia de conductas que se está enseñando. Antes de hacer entrar al que hace de perro, el grupo decide qué secuencia de conductas le van a enseñar. Algunos ejemplos pueden ser que camine hacia la pizarra, gire dos veces y luego se siente, o que entre y luego vaya a una ventana y cierre las persianas. Una tarea más fácil podría ser entrenar al perro para que gire o simplemente camine hacia la ventana. No hagas la tarea demasiado fácil o demasiado difícil. Indícale al que está haciendo de perro que cuando él o ella entre en la habitación, el entrenador intentará enseñarle nuevas conductas haciendo sonar el silbato cada vez que realiza las deseadas. La tarea del entrenador es usar silbato inmediatamente después de que el perro da un paso hacia la conducta deseada. El entrenador no debe usar el silbato cuando el perro no está haciendo la secuencia correcta de conductas. Si la persona que juega al perro se desvía, el entrenador puede pedirle que regrese a la puerta y comience de nuevo. Se puede comenzar de nuevo varias veces en un juego. Una vez que el juego haya terminado, discute cómo fue y qué aprendieron los participantes.

Nota para los entrenadores: es esencial que practiques el juego del silbato antes de enseñarlo.

7. Cronograma de refuerzo

Diles a los participantes: “Cuándo y con qué frecuencia se refuerza una conducta es muy importante si deseas que persista sin tener que reforzarla cada vez que ocurre. Hay varios tipos diferentes de cronogramas de refuerzo”.

✓ **a. Refuerzo continuo**

Di: “En el refuerzo continuo, se refuerza cada instancia de una conducta designada. Esto puede ser importante al principio

cuando intentas moldear y establecer una nueva conducta. El refuerzo continuo hará que esa conducta ocurra con mucha frecuencia. Sin embargo, si eso es todo lo que haces, la conducta desaparecerá rápidamente tan pronto como dejes de reforzarla".

✓ *Ejemplo: "*Si tu auto enciende cada vez que giras la llave de encendido, pero un día no lo hace, puedes intentar que funcione algunas veces, pero te darás por vencido rápidamente. Si tienes un auto que a menudo falla, pero se enciende luego de varios intentos, puedes seguir intentándolo durante mucho tiempo".

Ejemplo: "Si tu madre que está enferma siempre contesta el teléfono pero no lo hace hoy, vas a dejarlo todo y correr a su casa. Si solo atiende el teléfono de forma intermitente, puede que la sigas llamando durante varios días".

Ejemplo: "Al poner dinero en una máquina expendedora generalmente recibes la bebida que deseas. Cuando la máquina expendedora deja de funcionar una o dos veces, es poco probable que sigas usándola".

b. Refuerzo intermitente

Continúa: "En el refuerzo intermitente, la conducta designada se refuerza solo parte del tiempo. Puedes hacer que una conducta sea casi indestructible (es decir, impermeable al cambio) al ponerla en un programa de refuerzo intermitente y luego alargar gradualmente el número de respuestas requeridas para el refuerzo o aumentar la duración del intervalo antes de que se refuercen las respuestas. Es probable que esto funcione si

haces que la cantidad de tiempo entre refuerzos sea variable (y, por lo tanto, impredecible). Las conductas problemáticas que parecen ser incomprensibles a menudo pueden explicarse por los principios del refuerzo intermitente".

✓ *Ejemplo:* la adicción al juego ocurre debido al refuerzo intermitente.

Ejemplo: quedarse con y sentir amor por una pareja abusiva a menudo tiene un programa de refuerzo intermitente muy fino; la pareja abusiva tal vez correspondió al amor frecuentemente en el comienzo de la relación, y luego alargó gradualmente el tiempo entre las expresiones de amor.

Ejemplo: un padre puede inadvertidamente poner a un niño en un programa de refuerzo intermitente respondiendo a las rabietas solo de forma episódica.

B. Estrategias para disminuir o detener conductas no deseadas

Repasa con los participantes la ficha de *efectividad interpersonal* 21.

✓***1. ¿Qué es la extinción?***

La extinción es la reducción de una conducta al eliminar el refuerzo.

Ejemplo: "Cuando la atención refuerza una conducta no deseada, lo que haces es ignorarla".

Ejemplo: "Cuando las demandas de tu hijo se ven reforzadas al ceder ante ellas, no cedas".

Diles a los participantes: “La extinción funciona mejor cuando una conducta alternativa reemplaza a una no deseada. Puedes extinguir una conducta y al mismo tiempo tranquilizar”.

Ejemplo: “Tu hijo hace una rabieta para que lo lleves a pasear contigo. Puedes decir: ‘Sé que esto es difícil para ti, y lamento que estés tan afligido, pero tendrás que quedarte en casa y yo regresaré pronto’. Luego, deja al niño en casa y sal a caminar (siempre y cuando tu niño esté seguro o a cargo de otro)”.

a. Cuidado con la “explosión conductual”

Cuando se ha reforzado una conducta y luego se detiene el refuerzo, esta aumentará inicialmente; es decir, habrá una “explosión conductual”. (Si no se da, es posible que se haya detenido el refuerzo incorrecto). Si el refuerzo permanece detenido y no se restaura, la conducta disminuirá con el tiempo.

✓ *Ejemplo:* si una niña comienza a hacer una rabieta en el supermercado porque quiere que le compren un chocolate, es probable que el padre se dé por vencido para detener la escalada del berrinche. Sin embargo, rendirse refuerza la conducta y hace que sea más probable que ocurra durante la próxima visita al supermercado. Por el contrario, si después de reforzar las rabietas repetidamente, el padre retiene el refuerzo, es decir, no le compra los chocolates, es probable que la conducta aumente en el momento (¡haciendo a todos infelices!). Sin embargo, si el padre se mantiene firme al no ceder durante esta y otras visitas al supermercado, es decir, tolera la explosión conductual de la rabieta creciente, es probable que esa conducta se extinga con el tiempo. La

extinción se mantiene al reforzar positivamente cualquier esfuerzo de la niña de caminar tranquilamente por la tienda.

b. Ten cuidado con el refuerzo intermitente

Si el padre en el ejemplo anterior dice que no las primeras tres veces, pero la cuarta vez cede y compra los chocolates, entonces ha creado un problema mucho mayor. La rabieta ahora está en un calendario de refuerzo intermitente. Como se señaló anteriormente, una conducta reforzada intermitentemente es la más difícil de extinguir. Por lo tanto, es importante no rendirse ante una explosión conductual, sino dejarla pasar.

Enfatiza a los participantes: "Si estás tratando de cambiar la conducta de otra persona en lugar de la tuya, asegúrate de orientar a la persona cuya conducta estás cambiando. Explícale que estás empezando a trabajar para extinguir la conducta, de modo que no parezca arbitrario o punitivo. Y no te olvides de reforzar conductas alternativas y adaptativas".

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de conductas que pueden reducirse o eliminarse por medio de la extinción. Pide a cada uno que diga qué refuerzo le será dado o quitado a través del método de extinción. Busca que cada participante diga qué refuerzo será eliminado o dado a la persona en momentos no relacionados a la conducta.

✓ ***2. ¿Qué es la saciedad?***

La saciedad es proveer un refuerzo antes de que se necesite.

Ejemplo: "Un bebé que llora cuando tiene hambre no va a llorar si se le da de comer antes".

✓ *Ejemplo*: “Prestarle más atención a un niño o niña cuando hace una rabieta puede reforzar esa conducta. Prestarle la misma atención cuando hace berrinches que cuando no los hace disminuye el impacto”.

Ejemplo: “Si hablas más con tu hermana cuando se siente sola, es posible que estés reforzando sus sentimientos de soledad. Puedes dejar de tener ese impacto si hablas con ella durante los momentos en los que no se siente sola”.

Ejemplo: “Una pareja que se enoja si olvidas comprar la crema dental no se enojará si mantienes la pasta de dientes a mano”.

a. Cómo funciona la saciedad

Cuando se ofrece un refuerzo antes de que ocurra la conducta no deseada, eso reduce la motivación para esa conducta y, por lo tanto, disminuye su frecuencia.

b. Ventajas de la saciedad en comparación con la extinción

Diles a los participantes: “Una de las ventajas que tiene la saciedad en comparación con la extinción es que, a diferencia de la última, no produce una explosión conductual. Una desventaja de la saciedad es que debes administrar muchos más refuerzos potenciales”.

c. El uso de la saciedad en DBT

El concepto de saciedad es el motivo por el cual los terapeutas atienden las llamadas telefónicas de los consultantes incluso cuando estos no están en crisis. Los terapeutas DBT quieren que los consultantes reconozcan que no tienen que tener tendencias suicidas para obtener su atención. Esto es

importante porque si tienen que llegar a esa situación para hablar con sus terapeutas, sería de esperar que los consultantes se sientan suicidas, a pesar de sus mejores esfuerzos para evitarlo.

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de conductas que pueden reducirse o eliminarse por medio de la saciedad dando el refuerzo antes de la conducta. Discute los *pros y contras* de esta estrategia en comparación con la extinción.

✓ ***3. ¿Qué es el castigo y en qué se diferencia de la extinción?***

El castigo es agregar una consecuencia que disminuye la frecuencia de una conducta. La consecuencia puede ser agregar algo negativo (por ejemplo, una penitencia para un niño, multas de tráfico, crítica verbal) o quitar algo positivo (pero no algo que haya sido previamente un refuerzo de la conducta). La diferencia entre esto y la extinción es que esta última implica quitar un refuerzo para una conducta, mientras que el castigo implica quitar algo que no esté relacionado con el refuerzo.

*Ejemplo: "*Digamos que tu hermana te hostiga para que pases más tiempo cuidando a tu madre enferma. Tu hermana hace esto molestándote, criticándote o haciéndote sentir culpable. Hasta ahora, te has rendido y pasas más tiempo con tu madre. La extinción de este hostigamiento implicaría dejarle en claro a tu hermana que esa conducta no es deseada ni útil, y nunca, nunca, aceptar pasar más tiempo ayudando a tu madre cuando tu hermana te acose. El castigo puede implicar retirar muestras de cariño y calidez, negarte a reunirte con

ella, hablarle con mal tono, mencionar sus transgresiones del pasado y hacer que se sienta criticada y culpable".

*Ejemplo: "*Tu hijo hace rabietas cuando le dices que tiene que irse a la cama. Por lo general, cedes y dejas que se quede despierto un poco más de tiempo. La extinción sería no rendirse y no dejar que se quede despierto cuando se comporta mal, es decir, eliminar el refuerzo. El castigo sería quitarle una hora de televisión cada vez que eche una rabieta, una consecuencia no relacionada con tu conducta de refuerzo previa".

Nota para los entrenadores: enfatiza que el castigo puede hacer que una persona se mantenga alejada, oculte o reprima una conducta cuando el castigador esté cerca. El castigo a veces puede ser necesario, pero es esencial mantenerlo específico, limitado en el tiempo y ajustado al delito, así como reforzarlo con una conducta alternativa. De lo contrario, no funcionará. El castigo por sí solo no enseña nuevas conductas, e incluso puede conducir al autocastigo.

Punto de discusión: obtén de los participantes algunos ejemplos de conductas que parecerían requerir castigar en lugar de extinguir. Para cada ejemplo, debate las posibles ventajas frente a las desventajas del castigo.

a. La ineficacia relativa del castigo

El castigo es una de las formas menos efectivas de cambiar conductas a largo plazo. El castigo suprime la conducta negativa cuando la persona que castiga está cerca, pero la conducta tiende a repetirse cuando no lo está. Tampoco enseña ninguna conducta nueva para reemplazar la no deseada.

b. La necesidad de conductas alternativas

Cuando se utiliza el castigo, las conductas alternativas deben reforzarse para reemplazar a la que se está extinguiendo. Ni la extinción ni el castigo enseñan nuevas conductas. La gente no puede desaprender viejas conductas, no está en el interés evolutivo de ninguna persona (o animal) el poder eliminarlas fácilmente. Uno nunca sabe si una conducta que es problemática ahora será muy útil en un contexto nuevo, aún no imaginado. Por lo tanto, aunque el castigo puede hacer que una persona deje de comportarse de una manera particular, la capacidad para la conducta siempre está presente. En resumen, las personas pueden aprender nuevas conductas, pero no pueden desaprender las viejas.

c. Sobrecorrección

Tema de investigación: en muchos estudios se ha descubierto que para detener varios tipos de conductas disfuncionales se puede utilizar una forma de castigo llamada “sobrecorrección”.28 Esta es tanto una forma de castigo como una forma de reparación que se ajusta al delito. Los estudios han encontrado que la sobrecorrección es más efectiva que la corrección sola.29 Las instrucciones deben ser explícitas; la razón de la sobrecorrección debe ser claramente establecida; y debería haber consecuencias positivas por participar en ella, también claramente establecidas. La conducta correctiva requerida se relaciona dialécticamente con la problemática.

Hay tres pasos en la sobrecorrección cuando se usa como castigo de una conducta problemática.

- **Primero, quien instala el castigo retiene algo que la persona castigada quiere, o agrega una consecuencia desagradable**. La consecuencia más efectiva es aquella

que expande un efecto natural pero indeseable (desde el punto de vista de la persona castigada) de la conducta.

- **Segundo, quien que instala el castigo requiere que la persona se involucre en una nueva conducta que corrige y sobre-corrige los efectos dañinos de la conducta problemática.** (Esto requiere, por supuesto, que la persona sepa claramente qué daño se hizo realmente).
- **Tercero, una vez que se produce la nueva conducta de "sobrecorrección", quien instala el castigo lo detiene inmediatamente deshaciendo las condiciones negativas o frenando la retención**. Por lo tanto, la persona que recibe esta contingencia tiene una manera de terminar la conducta. El desafío, por supuesto, es idear resultados y conductas de sobrecorrección que sean lo suficientemente indeseables, sin ser triviales o no relacionados con las conductas que el que instala el castigo quiere enseñar.

Ejemplo: Tu hijo invita amigos cuando te vas de casa y ellos dejan la sala desordenada. Luego retienes el permiso para que vengan sus amigos, y también para que salga con ellos. La corrección requerida es limpiar por completo la sala de estar, y la sobrecorrección es limpiar toda la planta baja. Tan pronto como se hace esto, sus amigos pueden regresar, y él puede salir con ellos.

Ejemplo: varios consultantes abandonaron una sesión grupal antes de lo previsto y destrozaron la entrada a nuestra clínica. Esto dañó no solo la entrada a la clínica, sino también

mi capacidad para relajarme al dirigir un grupo. La consecuencia que se acordó fue que no podían volver al grupo hasta que organizaran y pagaran las reparaciones; la sobrecorrección fue que dejen la entrada más linda que antes. La corrección y la sobrecorrección de mi pérdida de confianza consistió en contratar y pagar a una persona para que se sentara en el área de recepción de la clínica durante las sesiones de grupo hasta que los consultantes estuvieran fuera.

Ejemplo: Una persona derrama algo en tu piso. La corrección consistiría en recoger lo que se derramó, y la sobrecorrección sería limpiar todo el piso.

Ejemplo: Si cada vez que hacen planes para salir a cenar tu pareja llega tarde a la cena, puede corregirse encontrando una manera de reunirse contigo a tiempo y sobrecorregir al ofrecerte a pagar la cuenta.

Ejemplo: Tiras y rompes un jarrón en la casa de tu amigo. Corriges reemplazando el jarrón, sobrecorriges llenándolo de hermosas flores.

C. Consejos para usar *estrategias de cambio conductual* de forma efectiva

Revisa con los participantes la ficha de *efectividad interpersonal* 22.

1. Resume las estrategias de cambio conductual aprendidas hasta ahora

Repasa las estrategias que los participantes han aprendido hasta ahora, particularmente el refuerzo, la extinción y el castigo.

✓***2. No todas las consecuencias son iguales***

Que algo sea un refuerzo o un castigo depende de una serie de cosas, por ejemplo, el valor intrínseco de la consecuencia para la persona, el contexto y el grado de saciedad o privación de algo deseado.

a. El valor para la persona importa

"Lo que es veneno para una persona puede ser medicina para otra". Un refuerzo es algo que hace que alguien cambie su conducta para obtenerlo (refuerzo positivo) u obtiene alivio al eliminarlo (refuerzo negativo). Si a la persona no le importa de una forma u otra una consecuencia, no funcionará como refuerzo.

Ejemplo: un plato de brócoli fresco normalmente no funciona como refuerzo para la mayoría de las personas. Algunos ejemplos de refuerzos motivadores pueden incluir una buena cena en un restaurante especial, pasar tiempo con un amigo querido o escuchar música nueva después de completar un proyecto importante.

Observar lo que sucede cuando se aplican varias consecuencias es la mejor estrategia para averiguar qué funcionará como refuerzo o castigo. Sin embargo, la observación como estrategia puede ser difícil, ya que cambiar las consecuencias puede llevar mucho tiempo y esfuerzo, y no siempre es posible comenzar y detenerse. Una alternativa es preguntar a la persona qué consecuencias funcionarían para obtener (refuerzo) o evitar (castigo).

b. El contexto importa

También es importante evaluar la potencia de las consecuencias en diferentes situaciones. Un refuerzo en una situación (abrazar a un adolescente en casa) puede ser un castigo en otra (abrazar a un adolescente frente a un grupo de amigos). Llevarle chocolates a una persona que está a dieta puede ser un castigo, pero puede ser un refuerzo cuando no lo esté. El dinero es un refuerzo para el trabajo, pero no para otros contextos sociales.

c. La cantidad de un refuerzo importa

La saciedad, o saciar por completo un deseo de algo, puede hacer que las personas sientan que han tenido demasiado. Esto puede hacer que algo que de otro modo debería ser un refuerzo, se convierta en algo desagradable.

Ejemplos: “La comida no es un refuerzo después de haber comido mucho; el afecto no es un refuerzo si recibes mucho amor. Algo es solo un refuerzo si se administra en dosis apropiadas. Esto también es así con los elogios”. (Obtén otros ejemplos de los participantes).

Si las personas se ven privadas de algo que les gusta, es más probable que sea un refuerzo efectivo que algo que pueden tener cuando lo deseen.

Ejemplos: “El agua puede no ser un refuerzo si tienes suficiente, pero definitivamente lo es si has estado expuesto al calor sin líquidos durante mucho tiempo. Lo mismo sucede con la comida. Si se te ha quitado el acceso a un teléfono celular o una computadora, recuperarlo puede ser un refuerzo. La oportunidad de pasar tiempo con un amigo cercano que no has

visto en mucho tiempo es más reforzante que el tiempo con un amigo que ves todos los días”.

Punto de discusión: encontrar refuerzos poderosos puede ser un problema. Muchas personas ya tienen la mayoría de lo que quieren o necesitan, o si no lo tienen, no pueden darse el lujo de obtenerlo ni siquiera como refuerzo. En estos casos, una estrategia efectiva es quitar algo (por ejemplo, el acceso a un teléfono celular) por un período de tiempo y luego restaurar su uso después de la conducta deseada. Luego se puede quitar algo más (por ejemplo, café por la mañana, zapatos que no sean los que más odian) y luego restaurarlos después de la conducta deseada. Los participantes pueden seguir cambiando aquello de lo que se están privando a sí mismos (u a otra persona), o pueden rotar a través de dos o tres cosas diferentes a lo largo del tiempo. Este enfoque funciona mejor si los participantes (o la persona) conocen el cronograma de privación y refuerzo. La idea clave es primero usar la privación para hacer que un elemento sea altamente deseable, y luego usarlo como refuerzo. Discute con los participantes cómo podrían usar esta estrategia en ellos mismos o en otros.

d. Las consecuencias naturales son más efectivas a largo plazo que las arbitrarias

Las consecuencias naturales pueden ser un refuerzo o un castigo. Un tipo de castigo efectivo es permitir que ocurran consecuencias negativas naturales. Por ejemplo, una resaca desagradable es una consecuencia natural de beber demasiado. Si se acuesta muy tarde, es posible que una persona esté demasiado cansada para concentrarse en el trabajo y luego se meta en problemas por estar desconcentrado. Si una conducta no tiene consecuencias naturales o estas son demasiado peligrosas, entonces pueden ser necesarias consecuencias arbitrarias. Un adolescente que

llega más tarde de su horario establecido un fin de semana puede ser castigado para el siguiente. Aunque es común que los padres castiguen a los niños por varias infracciones, quedarse en casa un fin de semana no es un resultado natural de quedarse hasta tarde el fin de semana anterior. En estos casos, el castigo debe ser específico, tener un límite de tiempo y ajustarse al “delito”.

Ejemplo: “Si eres es un empleado que no cumple con una fecha límite, te pueden castigar no permitiéndote entregar el informe a tu supervisor porque no lo tienes listo a tiempo, esta es una consecuencia natural de no cumplir con los plazos. En contraste, un castigo ineficaz es uno no específico, dura demasiado tiempo y/o no se ajusta a la conducta. Por ejemplo, si no cumples con una fecha límite, tu jefe puede hacerte una mala evaluación, trasladarte a un nuevo grupo de trabajo y recordarte repetidamente los plazos que no has cumplido”.

De manera similar, las consecuencias positivas naturales pueden ser poderosas. Prepararse bien para las entrevistas laborales puede resultar en una oferta de trabajo; sonreír a la gente en la calle puede resultar en que esa sonrisa sea devuelta; acercarse a las personas en las fiestas puede llevar a conversaciones interesantes; limpiar la cocina puede resultar en un abrazo o un agradecimiento; una dieta puede resultar en perder peso.

✓ ***3. Una conducta aprendida en una situación puede no ocurrir en otras***

Las nuevas conductas deben aprenderse en todos los contextos relevantes. El aprendizaje está muy asociado con situaciones.

Aprendemos, por ejemplo, que podemos ser castigados por hablar mientras estamos en la iglesia, pero es probable que recibamos recompensas por hablar en situaciones sociales. Aprendemos que cuando una determinada persona está presente, podemos ser castigados por una conducta específica; cuando esa persona está ausente y otras personas están presentes, podemos ser recompensados o la conducta puede ser ignorada. Las conductas reforzadas en el trabajo no pueden ser recompensadas en el hogar. Las conductas recompensadas en el hogar pueden ser castigadas en el trabajo.

Punto de discusión: obtén de los participantes conductas que son recompensadas en una situación e ignoradas o castigadas en otras.

Para cambiar nuestra conducta o la de otra persona, debemos prestar atención a la situación. Es muy importante al aprender o enseñar una nueva conducta, no asumir que, si ésta se aprende en una situación, se transferirá a otra. Es fácil juzgar a las personas que pueden hacer algo en un contexto, pero luego no pueden hacerlo en otro. Por ejemplo, puede que nos resulte fácil entablar conversaciones con personas que conocemos, pero nos cueste mucho hacerlo con extraños. Tocar el piano puede ser fácil cuando estamos solos y muy difícil cuando los demás escuchan. Una persona puede abstenerse de beber demasiado en casa, pero no cuando sale con amigos.

Ejercicio práctico: si tienes tiempo adicional, distribuye la ficha de *efectividad interpersonal* 22a: identificar estrategias efectivas de cambio conductual. Explícales la tarea y dales tiempo a los participantes para

verificar la respuesta más efectiva para cada par. Comenta las respuestas. Si el tiempo lo permite, pregúntales si hay otras situaciones en las que no les quede claro cuál sería la estrategia de cambio más efectiva.

Las respuestas correctas para la ficha 22a son las siguientes: 1b, 2b, 3a, 4a, 5b, 6b, 7b, 8a.

Referencias

1. Miller, A. L., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2007). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents.* New York: Guilford Press.
2. Merriam-Webster. (2014). Definición de “habilidad” (en inglés) *www.merriam-webster.com/dictionary/skill? show=0&t= 1393001274.*
3. Linehan, M. M. (1997). Validation and psychotherapy. In A. Bohart & L. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 353–392). Washington, DC: American Psychological Association.
4. Bower, S. A., & Bower, G. H. (2004). *Asserting yourself: A practical guide for positive change.* New York: Da Capo Press. (Original work published 1980).
5. Hauser-Cram, P. (1998). I think I can, I think I can: Understanding and encouraging mastery motivation in children. *Young Children, 53*(4), 67–71.
6. Linehan, M. M., & Egan, K. J. (1985). *Asserting yourself.* New York: Facts on File.

7. Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing.* Stanford, CA: Stanford University Press.
8. Back, M. D., Schmukle, S. C., & Egloff, B. (2008). Becoming friends by chance. *Psychological Science, 19* (5), 439–440.
9. Segal, M. (1974). Alphabet and attraction: An unobtrusive measure of the effect of propinquity in a field setting. *Journal of Personality and Social Psychology, 30*(5), 654–657.
10. Newcomb, T. M. (1961). *The acquaintance process.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
11. Byrne, D. (1961). Interpersonal attraction and attitude similarity. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 62,* 713–715.
12. Byrne, D. (1971). *The attraction paradigm.* New York: Academic Press.
13. Byrne, D., & Griffith, D. (1966). A developmental investigation of the law of attraction. *Journal of Personality and Social Psychology, 4,* 699–702.
14. Condon, J. W., & Crano, W. D. (1988). Inferred evaluation and the relation between attitude similarity and interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 789–797.
15. Heine, S. J., Foster, J.-A. B., & Spina, R. (2009). Do birds of a feather universally flock together?: Cultural variation in the similarity–attraction effect. *Asian Journal of Social Psychology, 12*(4), 247–258.
16. Fawcett, C., & Markson, L. (2010). Similarity predicts liking in 3-year-old children. *Journal of Experimental Child*

Psychology, 105, 345–358.

17. Novak, D., & Lerner, M. J. (1968). Rejection as a consequence of perceived similarity. *Journal of Personality and Social Psychology, 9*(2, Pt. 1), 147–152.
18. Cozby, P. C. (1972). Self-disclosure, reciprocity, and liking. *Sociometry, 35,* 151–160.
19. Spurr, J. M., & Stopa, L. (2002). Self-focused attention in social phobia and social anxiety. *Clinical Psychology Review, 22,* 947–975.
20. Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. Heimberg, M. Liebowitz, A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69–93). New York: Guilford Press.
21. Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy, 35,* 741–756.
22. Axelrod, S. (2012). Comunicación personal.
23. Fruzzetti, A. (2006). *The high-conflict couple: A dialectical behavior therapy guide to finding peace, intimacy and validation.* Oakland, CA: New Harbinger.
24. Axelrod, S. (2012). Comunicación personal.
25. Pryor, K. (1985). *Don't shoot the dog: How to improve yourself and others through behavioral training.* New York: Bantam Books.
26. Lieberman, D. A., Sunnucks, W. L., & Kirk, J. D. J. (1998). Reinforcement without awareness: I. Voice level. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 51B*(4), 301–316.

27. Bizo, L. A., & Sweeney, N. (2005). Use of an ESP cover story facilitates reinforcement without awareness. *Psychological Record, 55,* 115–123.
28. Marholin, D., Luiselli, J. K., & Townsend, N. M. (1980). Overcorrection: An examination of its rationale and treatment effectiveness. *Progress in Behavior Modification, 9,* 186–192.
29. Azrin, N. H., & Wesolowski, M. D. (1974). Theft reversal: An overcorrection procedure for eliminating stealing by retarded persons. *Journal of Applied Behavior Analysis, 73*(4), 577–581.

[1] Las secciones XIV a XVII de este capítulo, así como otro material marcado con la nota #1, están adaptados de Miller, A.L., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2007). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents.* New York: Guilford Press. Copyright 2007 por The Guilford Press. Adaptado con permiso.

[2] Las habilidades en esta sección están adaptadas de Linehan, M. M., & Egan, K. J. (1985). *Asserting yourself.* New York: Facts on File. Copyright 1985 por Facts on File Publications. Adaptado con permiso de los autores.

[3] Este ejemplo (María, Elena y Julia) y el siguiente (Marcos, Horacio, y Jorge) han sido adaptados de Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development.* Norwood, NJ: Ablex. Copyright 1984 por Ablex Publishing Corporation. Adaptado con permiso de ABC/CLIO.

Capítulo 9

Habilidades de regulación emocional

Las dificultades para regular las emociones dolorosas son fundamentales para los problemas conductuales de muchas personas. Desde sus perspectivas, ese dolor es el problema a resolver. Las conductas disfuncionales, incluidas las suicidas, los trastornos por abuso de sustancias, los alimenticios, la supresión de las emociones, el control excesivo y el caos interpersonal, suelen ser soluciones conductuales a las emociones dolorosas intolerables.

Las personas con alta sensibilidad y/o intensidad emocional, o malestar emocional frecuente, pueden beneficiarse de la ayuda para aprender a regular sus emociones. Sin embargo, las habilidades para llevar adelante esa regulación pueden ser extremadamente difíciles de enseñar, ya que muchas personas han recibido una sobredosis de comentarios que indican que “si solo cambiaras tu actitud, podrías cambiar tus sentimientos”. Algunas personas provienen de entornos donde los demás exhiben un control cognitivo casi perfecto de sus emociones, les han mostrado con frecuencia intolerancia y una fuerte desaprobación ante la incapacidad de las personas con esta dificultad para exhibir un control similar. Algunas personas a veces resistirán cualquier intento de controlar sus

emociones, porque tal control implicaría que otros tienen razón y ellas están equivocadas por sentirse así. Por lo tanto, las habilidades de *regulación emocional* se pueden enseñar solo en un contexto de autovalidación emocional.

Al igual que *efectividad interpersonal* y *tolerancia al malestar*, *regulación emocional* requiere la aplicación de habilidades de *mindfulness*, en este caso, la observación sin prejuicios y la descripción de las respuestas emocionales actuales. La idea teórica es que gran parte del malestar emocional es el resultado de respuestas secundarias (por ejemplo, vergüenza intensa, ansiedad o enojo) a las emociones primarias. A menudo las emociones primarias son adaptativas y apropiadas para el contexto. La reducción de este malestar secundario requiere la exposición a la emoción primaria en una atmósfera sin prejuicios. En este contexto, *mindfulness* de las propias respuestas emocionales puede considerarse como una técnica de exposición.

Como se señaló en el capítulo 1, el modelo DBT de *regulación emocional* es transdiagnóstico, con datos que sugieren su eficacia en una amplia gama de trastornos emocionales. Como tal, es altamente compatible con el modelo transdiagnóstico similar subyacente al protocolo unificado (1, 2), desarrollado por David Barlow y sus colegas. De forma análoga a DBT, el protocolo unificado aborda los déficits en la *regulación emocional* que subyacen a los trastornos emocionales al: (1) aumentar la conciencia de la emoción centrada en el presente, (2) aumentar la flexibilidad cognitiva, (3) identificar y prevenir patrones de evitación de emociones y conductas inadaptadas, (4) aumentar la conciencia y tolerancia de las sensaciones físicas relacionadas con las

emociones, y (5) utilizar procedimientos de exposición centrados en las emociones.

Las habilidades específicas de *regulación emocional* DBT que se enseñan en este módulo se agrupan en los siguientes cuatro segmentos: entender y etiquetar emociones; cambiar emociones no deseadas; reducir la vulnerabilidad frente a la *mente emocional*; y manejar emociones extremas.

Identificar, entender y etiquetar emociones

El primer segmento del módulo (secciones I a VI) se focaliza en comprender y etiquetar emociones: identificar sus funciones y su relación con las dificultades para cambiarlas; entender la naturaleza de las emociones presentando un modelo para ellas; y aprender a identificar y etiquetar emociones en la vida cotidiana.

Entender las funciones de las emociones

La conducta emocional es funcional para la persona. Cambiar aquellas que son inefectivas puede ser extremadamente difícil cuando se siguen reforzando las consecuencias; así, identificar las funciones y los refuerzos para conductas emocionales espefícicas puede ser útil. En general, las emociones funcionan para comunicarse con los demás y para motivar la propia conducta. También pueden tener otras dos funciones importantes. La primera, relacionada con la comunicación, es influir y controlar las conductas de otras personas. La segunda función es alertar a uno mismo. En este último caso, las emociones funcionan como una alarma,

avisando a la persona para que preste atención a los eventos que pueden ser importantes. Identificar estas funciones, especialmente las de las emociones no deseadas, es el primer paso hacia el cambio.

Identificar los obstáculos para cambiar las emociones

Muchos factores pueden dificultar el cambio de emociones, incluso cuando una persona lo desea desesperadamente. Los factores biológicos pueden aumentar la sensibilidad emocional, la intensidad y el tiempo necesario para volver a la línea de base emocional. Sin embargo, todos nosotros, a veces tenemos reacciones emocionales intensas, y cuando esto sucede necesitamos habilidades adecuadas para modularlas. Las habilidades inadecuadas pueden hacer que esta regulación sea muy difícil. Dicha regulación es aún más difícil cuando otros en el entorno están reforzando las emociones disfuncionales. Esto es particularmente cierto cuando la sobrecarga de emociones concurrentes, la poca motivación o los mitos o creencias sobre las emociones se interponen en el camino.

Identificar y etiquetar emociones

Un paso importante en la *regulación emocional* es aprender a identificar y etiquetar las emociones. Las emociones, sin embargo, son respuestas conductuales complejas. Su identificación a menudo requiere la habilidad no solo de observar las propias respuestas, sino también de describir con precisión el contexto en el que se produce la emoción. De este modo, aprender a identificar una

respuesta emocional se facilita enormemente si se puede *observar* y *describir* (1) el evento que la provoca; (2) las interpretaciones del evento que la inician; (3) la historia previa al evento desencadenante que aumenta la sensibilidad a dicho evento y la vulnerabilidad para responder emocionalmente; (4) la experiencia fenomenológica, incluida la sensación física, de la emoción; (5) las conductas expresivas asociadas; y (6) sus efectos posteriores en otros tipos de funcionamiento.

Cambiar las emociones no deseadas

El segundo segmento del módulo (secciones VII a XII) tiene que ver con el cambio de las respuestas emocionales al aprender cómo *verificar los hechos*, realizar *acción opuesta* cuando la emoción no encaja con los hechos y participar en la *resolución de problemas* cuando los hechos de la situación *son* el problema.

Verifica los hechos

Las emociones a menudo son reacciones a los pensamientos e interpretaciones de un evento, más que a los hechos reales. *Verificar los hechos* y luego cambiar las valoraciones y suposiciones para que se ajusten a estos, son estrategias básicas en la terapia cognitiva, así como en muchas otras formas de terapia.

Resolución de problemas

DBT asume que la mayoría de las personas sienten emociones dolorosas por buenas razones. Aunque todas las percepciones tienden a distorsionarse cuando las personas están muy emocionales, esto no significa que las emociones mismas sean el resultado de percepciones distorsionadas. Por lo tanto, una manera importante de controlar las emociones es manejar los eventos que las desencadenan. La *resolución de problemas* puede ser extremadamente útil para situaciones emocionales, particularmente cuando los eventos problemáticos son dolorosos, inesperados o no deseados. A menudo, una emoción no deseada está totalmente justificada por la situación, pero esa situación puede cambiarse si la persona toma medidas activas para resolver el problema en cuestión. Resolver problemas también requiere una evaluación muy completa de los hechos, y *verificarlos* a menudo es el primer paso en la *resolución de problemas.*

Acción opuesta

Las acciones y las respuestas expresivas son partes importantes de todas las emociones. Por lo tanto, una estrategia para cambiar o regular una emoción es cambiar su acción y sus componentes expresivos actuando de una manera que se oponga o sea inconsistente con dicha emoción. Esto debería incluir tanto acciones públicas (por ejemplo, hacer algo agradable para una persona con la que uno está enojado, acercarse a lo que le tememos) como la expresividad facial y postural. Sin embargo, con respecto a esto último, los consultantes deben aprender que la idea no es bloquear las expresiones de una emoción; más bien, es expresarla de forma

diferente. Hay una gran diferencia entre una expresión facial constreñida que bloquea la manifestación de la ira y una relajada que expresa agrado.

En los tratamientos más efectivos para los trastornos emocionales se les pide a los consultantes que inviertan los componentes de expresión y acción de las emociones problemáticas. Algunos investigadores creen que es por ello que estos tratamientos funcionan. Los siguientes son algunos ejemplos.

La activación conductual, una técnica de *acción opuesta*, puede ser un tratamiento importante para la depresión. Es natural para una persona que se siente triste y no encuentra placer en las actividades que antes disfrutaba intentar sobrellevar la situación retrayéndose socialmente, dejando de participar en actividades y “cerrándose”. El problema es que tales estrategias de afrontamiento no ayudan a aliviar la depresión; la empeoran.

Los tratamientos efectivos para el enojo enfatizan una serie de acciones opuestas, como aprender a identificar los estímulos de frustración y/o enojo y luego dejar que la situación se enfríe, así como cambiar los pensamientos para comprender a la otra persona y reducir la demanda de que la realidad sea diferente.

Reducir la vulnerabilidad ante la mente emocional

El tercer segmento del módulo (secciones XIII-XVII) se focaliza en reducir la vulnerabilidad a las emociones negativas (*mente emocional*) y prevenir los esfuerzos para controlar las emociones mediante la acumulación de emociones positivas, construir competencia, aprender cómo anticiparse a situaciones difíciles y

cuidar el cuerpo. Todas las personas son más propensas a la reactividad emocional cuando se encuentran bajo estrés físico o ambiental (5), están fuera de control (6) o viven en un estado de privación (7), particularmente cuando esta se extiende a muchas áreas de su vida. En consecuencia, las conductas que se abordan aquí incluyen tres conjuntos principales de habilidades: acumular experiencias positivas, *construir competencia/anticípate* y construir una biología resistente.

Acumular emociones positivas

El aumento de las emociones positivas se puede lograr de varias maneras. Incrementar el número de eventos placenteros en la vida es un enfoque. A corto plazo, significa “construir una vida que valga la pena vivir” y hacer los cambios necesarios para que los eventos agradables o valorados ocurran con más frecuencia. Para lograrlo, a menudo es necesario dedicar algún tiempo a descubrir qué es lo que uno realmente quiere de la vida, cuáles son sus valores. Esto es importante con los consultantes para quienes una identidad incierta es parte de su problema. Es muy difícil tener una vida que valga la pena vivir cuando las experiencias vividas no están en sincronía con los valores propios más importantes. Construir una vida que valga la pena es importante porque mejora la sensación de resiliencia. Puede ser mucho más fácil lidiar con una pérdida o un evento negativo cuando se equilibra con experiencias positivas (8). Perder centavos puede ser traumático para una persona pobre y hambrienta, pero para una persona rica puede ser inconsecuente. Para una persona que tiene solo un amigo, que este se mude al

exterior puede ser devastador. Además de aumentar los eventos positivos, también es útil trabajar para tener en cuenta las experiencias placenteras cuando ocurren y dejar de lado las preocupaciones de que la experiencia positiva terminará (9).

Construir competencia y anticípate

Hay dos puntos focales al desarrollar competencia: (1) participar en actividades que crean un sentido de autoeficacia, autocontrol y competencia y (2) aprender a hacer frente a situaciones difíciles a través del ensayo previo imaginario (*anticípate*). El objetivo de *construir competencia* en DBT es muy similar a la programación de actividades tanto en la terapia cognitiva como en la activación conductual para la depresión (10, 11).

Cuidar el cuerpo (habilidades CUIDA)

Para desarrollar una biología resistente, el enfoque es equilibrar la nutrición y la alimentación, dormir lo suficiente, pero no dormir demasiado (tratar el insomnio y las pesadillas, si es necesario), hacer ejercicio adecuado, tratar enfermedades físicas y evitar el uso de drogas no prescriptas que alteran el humor o el mal uso de los medicamentos prescritos.

La pobreza puede interferir con la nutrición balanceada y la atención médica, y puede poner fuera del alcance muchos objetivos que las personas podrían desear alcanzar. Si bien estos objetivos parecen sencillos, avanzar hacia ellos puede ser agotador tanto para los consultantes como para sus terapeutas y entrenadores.

Con respecto al insomnio, muchos de nuestros consultantes luchan en una batalla interminable. A menudo esto es causado por las pesadillas, la rumiación ansiosa y la falta de higiene del sueño. Trabajar en cualquiera de estos objetivos requiere una postura activa por parte de los consultantes, así como la persistencia hasta que los efectos positivos comiencen a acumularse. La típica pasividad de *resolución de problemas* puede crear una interferencia sustancial aquí.

Manejar emociones extremas

El cuarto segmento del módulo (secciones XVIII-XX) trata sobre cómo manejar emociones muy difíciles. Disminuir el sufrimiento emocional a través de *mindfulness de las emociones actuales* es una habilidad importante, así como aprender a identificar el punto personal de quiebre de las habilidades y luego recurrir a las de *tolerancia al malestar* cuando eso sucede.

Mindfulness de las emociones actuales

Mindfulness de las emociones actuales significa experimentar emociones sin juzgarlas ni tratar de inhibirlas, bloquearlas, distraerlas o aferrarlas. La idea básica aquí es que la exposición a emociones dolorosas o al intenso malestar, sin asociación con consecuencias negativas, extinguirá la capacidad para estimular emociones negativas secundarias. Las consecuencias naturales de juzgar las emociones negativas como “malas” son sentimientos de culpa, vergüenza, enojo y/o ansiedad cuando surgen sentimientos

que generan malestar. La adición de estos sentimientos secundarios a una situación ya negativa simplemente hace que el malestar sea más intenso y tolerarlo más difícil. Con frecuencia, se podría tolerar una situación estresante o un efecto doloroso si una persona pudiera abstenerse de sentirse culpable o ansiosa por sentir emociones dolorosas en primer lugar.

Identificar el punto de quiebre de habilidades

Cuando la activación emocional es tan extrema que no se pueden usar habilidades complejas, la persona ha alcanzado su punto de quiebre. Es importante que los participantes aprendan a reconocer cuándo han llegado a este punto, y luego recurran a las habilidades de supervivencia a la crisis cubiertas en el capítulo 10 de este manual.

El segmento final del módulo, la sección XXI, cubre la resolución de problemas cuando las habilidades de *regulación emocional* no funcionan y vuelve a examinar el modelo de emociones descrito anteriormente con la adición de habilidades DBT cuando es relevante.

Seleccionar el material de enseñanza

Al igual que con los otros módulos, hay una gran cantidad de material para cada habilidad en las notas para la enseñanza de *regulación emocional*. No cubrirás todo el contenido las primeras veces que enseñes habilidades específicas. Las notas se proporcionan para brindarte una comprensión más profunda de cada

habilidad, para que puedas responder preguntas y agregar nuevas enseñanzas a medida que avanzas. Para cada habilidad, he puesto una tilde (□) junto al material que casi siempre cubro. Si tengo mucha prisa, puedo omitir todo lo que no esté tildado. Del mismo modo, utilizo estrellas (□) para las fichas principales que uso casi siempre. También, como en los capítulos de módulos anteriores, he resumido la investigación en secciones especiales llamadas “Temas de investigación”. El gran valor de la investigación es que a menudo se puede utilizar para vender las habilidades que estás enseñando. Es importante que tengas una comprensión básica de las habilidades específicas que estás enseñando. Las primeras veces que enseñes, estudia cuidadosamente las notas, fichas y hojas de trabajo para cada tema que planees enseñar. Resalta los puntos que deseas destacar y lleva una copia de las páginas de notas para la enseñanza relevantes con las que puedes enseñar. Practica cada habilidad tú mismo, para asegurarte de que entiendes cómo usarla. En poco tiempo, solidificarás tu conocimiento. En ese momento, encontrarás tus propios puntos de enseñanza, ejemplos e historias favoritas y podrás ignorar la mayoría de los míos.

.....Notas de enseñanza.....

I. OBJETIVOS DEL MÓDULO (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 1)

Punto principal: el objetivo general de la *regulación emocional* es reducir el sufrimiento, no deshacerse de las emociones. Algunas personas siempre serán más emocionales que otras.

Ficha de *regulación emocional* 1: objetivos de la *regulación emocional.* Repasa brevemente los objetivos en esta ficha. Proporciona suficiente información y discusión para explicarles a los participantes el módulo, vincular el módulo con las metas y objetivos de los participantes y generar cierto entusiasmo para aprender las habilidades de *regulación emocional*.

Hoja de trabajo de *regulación emocional* 1: *pros y contras* de cambiar las emociones (opcional). Esta hoja de trabajo está diseñada para ayudar a los participantes a (1) decidir si quieren regular una emoción y (2) decidir si les interesa aprender a regular sus propias emociones o permanecer en *mente emocional* la mayor parte del tiempo. Su uso principal es comunicar que el objetivo de este módulo es regular las emociones que desean cambiar, no cambiarlas solo porque otros lo desean. Esta hoja de trabajo también puede usarse como ejercicio para mejorar la probabilidad de ser efectivo cuando una persona se siente superada por las emociones (por ejemplo, cuando la persona solo quiere gritar y gritar o evitar por completo una situación o una persona). También se puede utilizar como una herramienta de enseñanza para determinar objetivos. Para obtener instrucciones sobre cómo enseñar los *pros y contras*, consulta las notas para la enseñanza del módulo de *tolerancia al malestar* (capítulo 10, sección V) sobre cómo revisar los *pros y contras* como una forma de tomar decisiones conductuales. Asigna esta hoja de trabajo como opcional si enseñas otras fichas en la sesión que tienen hojas de trabajo asociadas.

Comunica a los participantes lo que se entiende por "*regulación emocional*", las habilidades que deben aprenderse en este módulo y el porqué de su importancia.

✓ **A. ¿Qué es la *regulación emocional*?**

Diles a los participantes: "La *regulación emocional* es la capacidad de controlar o influenciar qué emociones tienes, cuándo las tienes, cómo las experimentas y cómo las expresas" (12).

Continúa explicándoles que **la *regulación emocional* puede ser automática y también controlada conscientemente.** Diles: "En este módulo, nos centraremos primero en aumentar la conciencia y el control de las emociones. En segundo lugar, proporcionaremos tanta práctica que aprenderás las habilidades en exceso. En última instancia, la regulación debería volverse automática".

Continúa: "Las emociones están fuera de control o 'desreguladas' cuando no puedes, a pesar de tus mejores esfuerzos, cambiar cuáles y cuándo las tienes, cómo las experimentas o las expresas".

Punto de discusión: antes o después de revisar la ficha de *regulación emocional* 1, pídeles a los participantes que marquen cada objetivo que sea importante para ellos en las casillas de la ficha y luego compartan sus elecciones.

Punto de discusión: en algún momento, pídele a cada persona que nombre las emociones que más desea cambiar. Escribe la lista en una pizarra (si es posible). Discute las similitudes y diferencias.

Explica que los objetivos de *regulación emocional* son los siguientes.

✓ **B. Entiende tus propias emociones**

Diles a los participantes: “Antes de que puedas regular tus propias emociones, necesitas comprenderlas. Puedes hacerlo aprendiendo a hacer dos cosas”.

1. Identificar tus propias emociones

“El simple hecho de nombrar tus emociones puede ayudarte a regularlas”.

Punto de discusión: Punto de discusión: algunas personas siempre saben qué emoción están sintiendo, otras generalmente no. Para algunos, tratar de descubrir cómo se sienten es como mirar hacia abajo en la niebla. Obtén de cada participante qué tipo de persona es.

2. Entender lo que las emociones hacen por ti

“Puede ser muy difícil cambiar las emociones cuando no entiendes de dónde vienen o por qué están allí”.

✓ **C. Disminuye la frecuencia de las emociones no deseadas**

Continúa: “Una vez que entiendes tus propias emociones, puedes aprender a reducir la frecuencia de aquellas que no quieres. Puedes hacerlo de varias formas”.

1. Evita que comiencen las emociones no deseadas

“No puedes detener todas las emociones dolorosas, pero puedes hacer cambios en tu entorno y en tu vida para reducir la frecuencia con que ocurren las emociones problemáticas”.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes qué tipo de situaciones emocionales tienen más problemas para resolver o cambiar.

2. Cambia las emociones dolorosas una vez que han comenzado

Las personas a menudo creen en los mitos sobre las emociones: que cambiarlas no es auténtico, por un lado, o que todas deben

ser suprimidas, por otro lado.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes si tienen miedo de perder todas sus emociones, o la esperanza de deshacerse de todas ellas, o ambas cosas. Discute.

Nota para los entrenadores: es esencial resaltar que el punto es cambiar las emociones que los participantes quieren cambiar, no las que otras personas quieren que ellos cambien. Recuérdales que las habilidades de *regulación emocional* no son obligatorias. En cada punto y para cada habilidad, depende de los participantes considerar los *pros y contras* de mantener una emoción o una intensidad emocional en particular. Cuando una de ellas es inefectiva o demasiado dolorosa de soportar, el cambio puede ser deseable, y las habilidades de *regulación emocional* serán útiles. Si la emoción no es la que un participante desea cambiar, o si la intensidad, aunque sea dolorosa, es efectiva, entonces cambiarlas puede no ser útil.

3. Las emociones en sí mismas no son ni buenas ni malas

En sí mismas, las emociones no son ni buenas ni malas. Simplemente son. Evaluarlas positiva o negativamente rara vez es útil. Pensar que una emoción es “mala” no se deshace de ella. Nos puede llevar a intentar suprimirla.

4. La supresión de las emociones empeora las cosas

Suprimir las emociones es una solución temporal que causa mayores problemas a largo plazo (13). Las emociones pueden ser cómodas o incómodas, deseadas o no deseadas, terriblemente dolorosas o placenteras. Juzgarlas como “malas” puede hacer que aquellas que son dolorosas lo sean aún más.

***5.* La regulación emocional es solo para emociones inefectivas**

Diles a los participantes: “Las estrategias de *regulación emocional* son para aquellas emociones que no son efectivas para ayudarte

a alcanzar tus propios objetivos en la vida. Las emociones son efectivas cuando ciertas cosas son verdaderas:

- Quieres, por tu propio interés, guiarte por la emoción.
- Expresar la emoción te acercará a tus propios objetivos.
- Expresar tu emoción influirá en los demás de manera que te ayude.
- Tu emoción te está enviando un mensaje que necesitas escuchar".

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de cuándo las emociones han sido útiles y cuándo destructivas. Haz que discutan las emociones que les causan más problemas.

✓ **D. Disminuir la vulnerabilidad a la *mente emocional***

Explícales a los participantes: "La *regulación emocional* te ayudará a disminuir tu vulnerabilidad a la *mente emocional*. No eliminará tus emociones, pero te ayudará a equilibrar la *mente emocional* con la *mente racional* para acceder a la *mente sabia*. Y también aumentará tu capacidad de recuperación emocional, en otras palabras, tu capacidad para hacer frente a eventos y emociones difíciles".

✓ ***E. Disminuir el sufrimiento emocional***

Diles: "Finalmente, la *regulación emocional* te permitirá disminuir tu sufrimiento emocional. Específicamente, aprenderás a hacer estas cosas:

- Reducir el sufrimiento cuando las emociones dolorosas te superen.

- Controlar las emociones extremas para no empeorar las cosas”.

Nota para los entrenadores: asegúrate de resaltar que, aunque los participantes pueden necesitar mucho trabajo al principio para regular y controlar sus emociones, con el tiempo mejorarán. Si practican mucho, en algún momento la regulación efectiva de sus emociones se volverá automática y, a menudo, fácil.

II. DESCRIPCIÓN GENERAL: ENTENDER Y ETIQUETAR EMOCIONES (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 2)

Punto principal: es difícil para las personas controlar sus emociones cuando no comprenden cómo funcionan. El punto de esta sección es que el conocimiento es poder.
Ficha de *regulación emocional* 2: descripción general: entender y etiquetar emociones. Cuando estés enseñando este módulo por primera vez puedes usar esta ficha para enseñar los puntos clave sobre lo que las emociones hacen por ti (ficha de *regulación emocional* 3) y lo que dificulta la regulación de tus emociones (ficha 4). Las fichas 3 y 4 se pueden omitir si es más fácil enseñar el material sin ellas. La información en sí es crítica, pero las fichas no lo son. Orienta a los participantes sobre el contenido del modelo para describir las emociones (ficha de *regulación emocional* 5), a pesar de que aún no la enseñaste.

Hoja de trabajo: no hay una hoja de trabajo asignada para esta ficha. Las hojas de trabajo de *regulación emocional* 2-4a cubren los temas en esta sección.

Orienta a los participantes a las habilidades que se enseñan en esta parte del módulo y al porqué de su importancia.

✓ **A. ¿Qué hacen las emociones por ti?**

Hay razones por las cuales los humanos (y otros mamíferos) tienen emociones. El propósito de regularlas no es deshacerse de ellas: ¡Las necesitamos para sobrevivir!
Hay tres funciones principales de las emociones:

- Motivar la acción.
- Comunicarse con los demás.
- Comunicarnos con nosotros mismos.

Nota para los entrenadores: si omites la hoja de trabajo de *regulación emocional* 3, reúne los puntos clave en las notas de enseñanza para esa hoja y preséntalos aquí.

Saber qué hacen las emociones por nosotros puede ayudarnos a descubrir cómo regularlas y también cómo apreciarlas incluso cuando son dolorosas o difíciles.

✓ **B. Factores que dificultan la *regulación emocional***

Regular las emociones es como regular la temperatura. Queremos poder aumentar o disminuir su intensidad cuando sea necesario (como calentar o enfriar una habitación).

Los factores que pueden dificultar el control de nuestras emociones incluyen:

- Biología.
- Falta de habilidades de *regulación emocional*.
- Refuerzo de las consecuencias de las conductas emocionales.
- Malhumor que dificulta el esfuerzo por manejar las emociones.
- Sobrecarga emocional.
- Mitos de las emociones.

Comprender cada uno de estos factores puede ser crítico para hacer resolución de problemas emocionales.

Nota para los entrenadores: si omites la hoja de trabajo de *regulación emocional* 4, reúne los puntos clave en las notas de enseñanza para esa hoja y preséntalos aquí.

✓ **C. Un modelo para describir emociones**

Las emociones son respuestas complejas de un sistema cerrado. Cambiar cualquier parte del sistema puede cambiar la respuesta completa. Asegúrales a los participantes: “Una vez que conozcas todas las partes del sistema de emociones, puedes decidir por dónde intentar cambiarlo primero”.

✓ **D. Formas de describir emociones**

Concluye: “Aprender a *observar*, *describir* y etiquetar tus emociones puede ayudarte a regularlas”.

III. O QUE LAS EMOCIONES HACEN POR TI (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 3)

Punto principal: hay razones por las cuales los humanos (y los animales) tienen emociones. Tienen tres funciones importantes, ¡y las necesitamos todas!

Ficha de regulación emocional 3: lo que las emociones hacen por ti. Si enseñas el contenido de esta ficha, puede ser útil mientras hablas escribir las tres funciones principales de las emociones en la pizarra: (1) para motivar la acción, (2) para comunicarse con los demás y (3) para comunicarnos con nosotros mismos. Si el tiempo es corto, omite esta ficha y resume la información al presentar el módulo o esta sección de habilidades con la ficha 2.

Hoja de trabajo de regulación emocional 2: entender qué están haciendo las emociones por mí; hoja de trabajo de *regulación emocional* 2b: diario de emociones. Omite estas dos hojas de trabajo (así como las 2a y 2c, que son ejemplos de cómo completarlas) para los participantes que se inician en el módulo de *regulación emocional.* Agregarlas casi siempre requerirá tiempo extra (que puede que no tengas), y las hojas de trabajo pueden ser abrumadoras para los principiantes. Usa estas hojas con personas que hayan pasado por el módulo al menos una vez o hayan estado en entrenamiento por un tiempo. Las hojas de trabajo también pueden ser muy útiles en la terapia individual, junto con el entrenamiento también individual. Usa la hoja 2 primero. Si es necesario, instruye a los participantes sobre cómo calificar la intensidad de las emociones (de 0 = sin emoción a 100 = intensidad máxima). Cuando los participantes adquieran la práctica de completar la hoja de trabajo 2 ve a 2b.
La hoja 2b es para los participantes que desean identificar cómo funcionan sus emociones a lo largo del tiempo. Conocer el funcionamiento puede ser extremadamente útil para cambiar una emoción. Por ejemplo, esta hoja de trabajo puede ser muy práctica para evaluar si las personas del entorno están reforzando las propias emociones de un participante. Si están siendo reforzadas, y la emoción es una que el participante está tratando de reducir, entonces puede ser importante pedir a los demás que cambien la forma en que reaccionan a la expresión de la emoción, o cómo no responden cuando esta no

se expresa. (Para estas solicitudes deben utilizarse las habilidades *DEAR MAN, VIDA* y *AVES*, descritas en el capítulo 8 de *efectividad interpersonal*).

Orienta a los participantes sobre las funciones de las emociones y explica de su importancia.

✓ **A. Las emociones tienen funciones que ayudan a las especies a sobrevivir**

Las conductas emocionales evolucionaron como formas inmediatas, automáticas y eficientes de resolver problemas comunes que los humanos y otros animales emocionales deben resolver para sobrevivir. Hay tres funciones principales de las emociones.

✓ **B. Las emociones nos motivan (y nos organizan) para la acción**

1. Las emociones nos preparan físicamente para la acción

Preparan nuestros cuerpos para actuar. Los impulsos de acción relacionados con emociones específicas están, en gran medida, cableados en nuestra biología.

2. Las emociones ahorran tiempo

Las emociones nos ahorran tiempo al accionar en situaciones importantes. No tenemos que pensar en todo. Podemos reaccionar a situaciones extremadamente rápido.

✓ *Ejemplo*: “Imagina que hay un tsunami y una enorme ola de agua de altura se acerca a ti y a tu familia en la playa. Tú, sin embargo, eres el único que la ve venir. Pregúntate: ¿Qué tan probable es que tú y tu familia sobrevivan si te acercas a ellos y dices con calma: ‘Se acerca un tsunami, ¿vamos a correr por la colina para salvar nuestras vidas?’. ¿Qué tan rápido

crees que cada miembro de tu familia correrá si no hay emoción? Para salvarte a ti y a tu familia, correrás y gritarás: '¡¡TSUNAMI!! ¡CORRAN! ¡CORRAN! ¡Vamos!'. Esa es tu única esperanza".

Ejemplo: cuando atacan físicamente a una persona, la ira puede energizarlas rápidamente para que responda y se proteja. Del mismo modo, la ira en un campo de fútbol puede animar a los jugadores a jugar mejor.

Ejemplo: los estudiantes a menudo no quieren reducir la ansiedad ante los exámenes, porque temen que, si lo hacen, dejarán de estudiar tan duro y luego desaprobarán.

Ejemplo: las personas a veces tienen miedo de reducir la culpa, porque temen que sin ella puedan comenzar a hacer cosas deshonestas y dañinas.

Ejemplo: si no hubiera emociones, uno no sentiría la necesidad de consolar a un bebé que llora.

✓ ***3. Las emociones pueden ser difíciles de cambiar***

Las emociones pueden ser difíciles de cambiar cuando la conducta asociada es muy importante. Esto se debe a que son, hasta cierto punto, respuestas biológicamente "cableadas" a eventos importantes.

*Ejemplo: "*Si tu casa está en llamas y necesitas correr por tu vida, dejar de tener miedo antes de alejarte del fuego sería muy difícil". *Ejemplo: "*Si un vecino ha abusado de tu hijo y lo quieres lejos de él y encerrado en la cárcel, será muy difícil reducir el desprecio por el abusador antes de que lo hayas denunciado a la policía y sea arrestado".

*Ejemplo: "*Si alguien está amenazando con 'robarte' a quien quieres llevar al baile de graduación, y él o ella está interesado/a en la otra persona, será difícil que los celos se extingan antes de que hayas hecho todo lo necesario para obtener una confirmación de que tu cita irá contigo".

Punto de discusión: obtén de los participantes lo que piensan que sucedería si las personas realmente pudieran eliminar las emociones. Por ejemplo, ¿quién sobreviviría si pudiéramos verdaderamente eliminar el miedo o el amor?

4. Funciones de emociones específicas en nuestras vidas

Nota para los entrenadores: si no hay tiempo suficiente para revisar todas las emociones que se enumeran a continuación, revisa varias, seleccionando las más relevantes para tus participantes.

a. Miedo

El miedo organiza nuestras respuestas a las amenazas a nuestra vida, salud o bienestar. Nos focaliza en escapar del peligro.

b. Enojo

La ira organiza nuestras respuestas al bloqueo de importantes objetivos o actividades, o un ataque inminente a uno mismo o a otros que nos importan (14). Nos focaliza en la autodefensa, la competencia y el control.

c. Asco/Rechazo

El asco o rechazo organiza nuestras respuestas a situaciones y cosas que son ofensivas y contaminantes (15). Nos focaliza en rechazar o distanciarnos de algún objeto, evento o situación.

d. Tristeza

La tristeza organiza nuestras respuestas a las pérdidas de alguien o algo importante, y a los objetivos perdidos o no alcanzados (16). Nos focaliza en lo que se valora y en la búsqueda de objetivos, así como en comunicar a otros que necesitamos ayuda.

e. Vergüenza

La vergüenza organiza las respuestas relacionadas con las características personales o nuestras propias conductas que son deshonradas o sancionadas por nuestra comunidad (17). Nos focaliza en ocultar las transgresiones y, si ya son públicas, participar en conductas relacionadas con el apaciguamiento.

f. Culpa

La culpa organiza nuestras respuestas relacionadas con acciones específicas que han conducido a la violación de valores. Nos focaliza en acciones y conductas que puedan reparar el daño.

g. Celos

Los celos organizan nuestras respuestas ante otros que amenazan con quitarnos las relaciones o cosas que nos son importantes (18, 19). Nos focaliza en proteger lo que tenemos.

h. Envidia

La envidia organiza nuestras respuestas frente a otros que obtienen o tienen cosas que no tenemos pero que queremos o necesitamos (19). Nos focaliza en trabajar arduamente para obtener lo que otras personas tienen.

i. Amor

El amor organiza nuestras respuestas relacionadas con la reproducción y la supervivencia (20). Nos focaliza en la unión y el apego a los demás.

j. Felicidad

La felicidad organiza nuestras respuestas para el funcionamiento óptimo de nosotros mismos, de quienes nos importan o del grupo social del que formamos parte (21). Nos focaliza en actividades continuas que mejoran el placer, el valor personal y social.

Nota para los entrenadores: puedes crear más ejemplos revisando la ficha de *regulación emocional* 6: formas de describir emociones o la ficha 11: descifrar acciones opuestas.

Punto de discusión: obtén y discute otros ejemplos, especialmente los que tienen que ver con la ira. Sugiere una emoción, y luego ve alrededor del grupo y pregunta a los participantes qué tienen ganas de hacer cuando experimentan la emoción. Haz esto con diferentes emociones y luego resalta los distintos impulsos de acción asociados con ellas.

Punto de discusión: sugiere varias acciones y luego pide a los participantes que imaginen tomar parte en la acción con y sin emoción. Discute las diferencias. Aquí hay algunas acciones a modo de ejemplos:

- Calmar a un bebé o niño con y sin afecto.
- Huir o evitar una situación peligrosa con y sin miedo.
- Disculparse por la conducta propia con y sin sentimiento de culpa.
- Mentir sobre la conducta propia con y sin culpa (o con y sin miedo).

✓ **C. Las emociones comunican (e influyen) a los otros**

✓ ***1.* Las expresiones faciales son aspectos de las emociones con conexión biológica**

Entre los seres humanos y los animales, las expresiones faciales pueden comunicar más rápido que las palabras (22, 23).

2. Algunas expresiones emocionales tienen un efecto automático en otros

Varias expresiones faciales de la emoción tienen efectos automáticos en otras personas. Es decir, estos efectos no se aprenden. Por ejemplo, un bebé reacciona espontáneamente ante la sonrisa o la expresión de miedo de un adulto (24). Esta reacción automática les sirve a los bebés hasta que aprenden a usar palabras.

Incluso después de que los niños adquieran el lenguaje, las expresiones faciales siguen siendo muy útiles. Tener formas de expresión emocional tanto verbales como no verbales significa tener dos formas de comunicación para situaciones importantes.

✓ ***3. Las expresiones emocionales influyen en los otros (intencionalmente o no)***

Ejemplos: las expresiones de calidez y amistad hacia un conocido pueden resultar en un favor posterior; la decepción expresada por un supervisor puede redundar en un mejor trabajo para un empleado; el enojo puede hacer que una persona le otorgue a otra lo que le corresponde en lugar de retenerlo.

Ejemplo: comunicar la tristeza y la desesperación puede influir en un terapeuta u otra persona para tranquilizar, brindar

ayuda o, de no ser posible, hacer esfuerzos para aliviar el dolor.

Ejemplo: expresar enojo puede detener conductas de los demás.

Punto de discusión: solicítales a los participantes ejemplos respecto a cómo sus emociones influyen en los demás y cómo las de los demás influyen en ellos. Discute estos ejemplos. Además, obtén ejemplos de los momentos en los que las expresiones de emoción de los participantes dieron como resultado algo que no querían.

Punto de discusión: el hecho del que las emociones puedan influir en los demás incluso cuando no pretendemos hacerlo es extremadamente importante. Esto puede suceder aun cuando no somos conscientes de que nuestras emociones tienen tales efectos. Discute este punto con los participantes. Obtén ejemplos de cuándo sus expresiones emocionales automáticas han tenido impacto en otras personas, a pesar de no buscar conscientemente ese efecto.

✓ ***4. Las emociones pueden ser muy difíciles de cambiar cuando lo que se comunica es importante***

Como se señaló anteriormente, las emociones pueden ser extremadamente difíciles de cambiar cuando lo que se comunica importante. Esto se debe a que son, hasta cierto punto, respuestas “cableadas” a eventos importantes.

Ejemplo: Juan le pide a Catalina que detenga ciertas conductas que son realmente molestas para él, pero ella no las cambia a menos que él se enoje. Si esto es casi siempre así, y Catalina solo responde a la expresión de enojo, entonces será muy difícil para Juan dejar de sentirse y actuar enojado cuando Catalina hace cosas molestas. Ella está reforzando las expresiones de enojo de Juan.

Ejemplo: Julia quiere que su hijo, Luis, se dé cuenta de lo peligrosa que es una situación. Cuando Julia esté tratando de comunicárselo a Luis, será difícil para ella dejar de tener miedo. De lo contrario, Luis puede pensar que la situación no es tan peligrosa como en verdad es.

Ejemplo: Si María quiere que Tomás sepa lo que le gusta, tal vez quiera comunicar felicidad o alegría cuando él hace cosas que la hacen feliz. De hecho, sería difícil para ella dejar de ser feliz con alguien que a menudo hace cosas amorosas que le gustan. Tampoco estaría en su mejor interés no comunicar su agrado. Esta es una de las razones por las que comunicar la felicidad o la alegría suele ser automática (es decir, no está bajo nuestro control inmediato).

Nota para los entrenadores: asegúrate de entender los ejemplos anteriores antes de enseñarlos. Lo que se quiere señalar es que, si queremos comunicar nuestro enojo, miedo o alegría a alguien, es difícil hacerlo si tenemos que organizar conscientemente no solo lo que decimos, sino también nuestras expresiones faciales, tono de voz, postura, etc. Y debido a que la comunicación de las respuestas emocionales es tan importante, tampoco nos conviene (desde un punto de vista evolutivo) detener o apagar estas comunicaciones emocionales fácilmente.

Punto de discusión: obtén ideas de lo que las diferentes emociones comunican.

✓5. ¿Qué sucede cuando las expresiones verbales y no verbales de una emoción no coinciden?

Tema de investigación: cuando las expresiones no verbales de una emoción (expresión de la cara, actitud, tono de voz) de una emoción no coinciden con lo que se dice, la gente tenderá a confiar en las expresiones más que en las palabras (25).

Nota para los entrenadores: este punto sobre las expresiones verbales y no verbales es muy importante. Una premisa importante de DBT es que las expresiones emocionales no verbales de muchas personas con dificultades de *regulación emocional* no indican con precisión lo que están experimentando; por lo tanto, las personas a menudo son malinterpretadas.

Punto de discusión: pídeles a los participantes ejemplos de errores de interpretación sobre cosas que ellos hayan querido comunicar o errores que ellos hayan efectuado debido a una comunicación no verbal no coincidente.

✓ **D. Las emociones nos comunican a nosotros mismos**

✓ ***1.*** **Las emociones pueden ser señales para verificar las cosas**

✓ Las emociones pueden ser señales o alarmas de que algo está sucediendo en una determinada situación. Esto es lo que se entiende por el dicho “Escucha a tu instinto”. Del mismo modo, cuando decimos que una persona tiene “un buen presentimiento sobre una situación”, nos referimos a las emociones como señales.

2. **La información sobre las situaciones basada en las emociones puede ser exacta o inexacta**

A veces, las señales recogidas de una situación se procesan fuera de nuestra conciencia (26). Este procesamiento desencadena una reacción emocional, pero no podemos identificar de qué se trata la situación que la desencadenó (27). A través de la prueba y error, es decir, la experiencia, las personas

aprenden cuándo confiar en esas respuestas emocionales y cuándo creer que no proporcionan información precisa.

Punto de discusión: pídeles a los participantes ejemplos de cuando su percepción de una situación resultó ser correcta. Discute cómo las personas a menudo ignoran su propia "sensación" en una situación simplemente porque no pueden poner en palabras las razones de esa "sensación", o porque una vez que dicen lo que están sintiendo, otras personas discrepan.

✓ ***3.* Tratar a las emociones como hechos crea dificultades**

Llevadas al extremo, las emociones se tratan como hechos: "Si me siento incompetente, lo soy", "Si me deprimo cuando me dejan solo, no deberían dejarme solo", "Si me siento bien con algo, es correcto". La gente usa sus emociones como evidencia de que lo que creen es correcto.

> *Ejemplo*: "Si tuvieras una fobia a las agujas y trataras el miedo como un hecho, entonces podrías intentar deshacerte de todas las agujas del mundo".

Punto de discusión: pídeles a los participantes ejemplos de momentos en los que la intensidad de sus emociones pareció validar su propia visión de los eventos, también de instancias en las que las emociones hayan sido autovalidantes y cuando el cambio de las emociones negativas haya sido invalidante. Busca que los ejemplos sean personales si es posible.

Nota para los entrenadores: los puntos anteriores (referidos a que las emociones funcionan para comunicarnos con nosotros mismos y que estas comunicaciones no siempre son precisas) son cruciales y muy sensibles para muchos. Particularmente para las personas que han experimentado entornos de invalidación generalizados. En ausencia de validación de otros, una función primaria de las emociones negativas puede ser a veces la autovalidación.

La forma en la que funciona es la siguiente: cuando los sentimientos se minimizan o se invalidan, es difícil para las personas que sus inquietudes y necesidades sean tomadas en serio. Una forma de contrarrestarlo es aumentar la intensidad de sus emociones. Tarde o temprano, las personas altamente emocionales probablemente serán atendidas. Si en un momento posterior, estas personas no se ponen muy emocionales bajo las mismas circunstancias, esto prueba que los otros tenían razón: las emociones originales no eran válidas en primer lugar. Si una situación no es tan mala como alguien dijo, entonces él o ella siente vergüenza por haberles causado tantos problemas a los demás. Después de que esto sucede numerosas veces, la persona comienza a creer que su integridad está alineada con sus emociones. Ergo, la función de las emociones negativas se convierte gradualmente en una función de autovalidación.

Transmitir estos puntos a personas altamente emocionales está plagado de dificultades, porque la idea misma podría ser invalidante. Aquí se necesita cuidado, paciencia y habilidad.

IV. ¿QUÉ DIFICULTA REGULAR LAS EMOCIONES? (FICHAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL 4-4A)

Punto principal: regular las emociones es muy difícil. La biología, la falta de habilidades, las consecuencias de los refuerzos, el malhumor, la sobrecarga mental y los mitos sobre las emociones pueden dificultar mucho la *regulación emocional.*

Ficha de regulación emocional 4: qué hace que sea difícil regular tus emociones. Revisa esta ficha razonablemente rápido, validando que la *regulación emocional* es muy difícil. Puedes volver a revisarla más tarde para hacer resolución de problemas.

Hoja de trabajo de regulación emocional 16: resolución de problemas de habilidades de *regulación emocional* (opcional). Esta hoja de trabajo está diseñada para utilizarse con la ficha de *regulación emocional* 24: resolución de problemas de habilidades de *regulación emocional*. Sin embargo, se les puede dar a los participantes antes si no crees que los abrumará o interferirá con la práctica de otras habilidades. La hoja de trabajo también se puede utilizar individualmente en el entrenamiento.

Ficha de regulación emocional 4a: mitos sobre las emociones (opcional). Si se usa esta ficha, la mejor manera de trabajar con ella es simplemente pedirles a los participantes que lean los mitos y marquen los que creen que son verdaderos. Puede ser útil e interesante pedirles que hagan un círculo sobre las declaraciones con las que están de acuerdo solo en *mente emocional*, y pongan una tilde en las que están de acuerdo cuando están en *mente sabia*. Una vez hecho esto, y antes de pasar a cualquier punto de enseñanza, usa la estrategia del abogado del diablo. Si omites la revisión de esta ficha, puedes describir varios mitos sobre las emociones al introducir el módulo de *regulación emocional*.

Hoja de trabajo de regulación emocional 3: mitos sobre las emociones (opcional). Puedes asignar esta hoja de trabajo ya sea que revises o no la ficha

4a. Esta hoja es muy similar a la lista de mitos en la ficha 4a, pero aquí cada mito ya tiene un desafío escrito. La tarea es desarrollar nuevos desafíos o reescribir los que ya existen en un lenguaje más personal. No es raro que a los participantes les gusten los desafíos tal como están escritos. Si estos tienen valor personal para ellos, está bien. El punto importante es que los participantes se adueñen de un desafío, no necesariamente que piensen en uno nuevo. También hay espacios para que los participantes escriban y desafíen sus propios mitos.

Orienta a los participantes respecto a los siguientes factores que interfieren con la *regulación emocional*.

✓ **A. Biología**

Los factores biológicos pueden dificultar la *regulación emocional*. Algunos bebés nacen más sensibles emocionalmente que otros, y pueden seguir siendo así como niños y adultos (28). La intensidad emocional también difiere entre las personas (29). La alta sensibilidad e intensidad emocional pueden interferir en el aprendizaje de estrategias de *regulación emocional* y en el uso de métodos ya aprendidos.

Punto de discusión: una forma de pensar acerca de las diferencias biológicas en la emocionalidad es considerar a los niños que conocemos o hemos conocido. La mayoría de los padres con varios hijos hablan sobre las asombrosas diferencias en el temperamento de sus niños, estas diferencias se hacen evidentes poco después del nacimiento. Obtén tales experiencias en las propias vidas de los participantes. ¿Son más o menos emocionales que sus hermanos? ¿Siempre han tenido dificultades en la *regulación emocional*, o han aparecido recientemente?

✓ **B. Falta de habilidad**

Diles a los participantes: “Cuando tienes un déficit de habilidades, no sabes cómo cambiar o regular tus emociones y las acciones

relacionadas con ellas. También es posible que no sepas cómo regularte lo suficiente como para incluso querer disminuir la intensidad de tus emociones".

✓ **No tener una habilidad es muy diferente de no tener motivación.** Las personas aprenden *regulación emocional* en la infancia (30). El intercambio de emociones entre los cuidadores primarios y el bebé es el comienzo del entrenamiento en *regulación emocional* (31, 32). La crianza de los hijos es, en muchos sentidos, la tarea de enseñarles cómo regular sus emociones. Algunos padres son muy buenos en esto. Otros se esfuerzan mucho pero no tienen las habilidades necesarias. Algunos no tienen tiempo. Otros padres no pueden regular sus propias emociones y, por lo tanto, les resulta extremadamente difícil enseñarles a sus hijos cómo hacerlo (33). Debido a la sensibilidad biológica, algunos niños tienen mucha más dificultad para aprender a regular sus emociones que otros.

> *Ejemplo*: aprender a regular las emociones es como aprender a jugar al fútbol. Aunque todos pueden hacerlo, es mucho más fácil para algunas personas ser realmente buenos futbolistas que para otras.

✓ **Las habilidades y su uso frecuentemente dependen del contexto**. Es decir, una persona puede tener habilidades en un conjunto de situaciones, pero no en otro; o en un estado de ánimo, pero no en otro.

Punto de discusión: obtén descripciones de las experiencias de los participantes en el aprendizaje de la *regulación emocional*.

✓ **C. Refuerzo de conductas emocionales**

Como se discutió anteriormente, las emociones tienen funciones. Cuando estas se refuerzan en una situación particular, puede ser extremadamente difícil cambiar dichas emociones.

> *Ejemplo*: “Si cada vez que estás enojado, la gente te da lo que quieres, será muy, muy difícil para ti aprender a regular tu enojo. Esto puede reforzar los arrebatos de ira”.
>
> *Ejemplo*: “Si la gente solo te escucha y te ayuda cuando te pones muy triste y te deprimes, será muy difícil para ti dejar de estar triste”.
>
> *Ejemplo*: “Si tienes miedo pero caminas por un callejón oscuro, y luego te atacan, te será difícil no sentir miedo la próxima vez que quieras caminar por un callejón”.

Explícales: “A veces, tus emociones te hacen bien, incluso cuando son muy dolorosas o te meten en problemas. En estos casos, puede ser muy difícil cambiarlas. Tal vez ni siquiera te des cuenta de que no las puedes cambiar, porque están haciendo demasiadas cosas buenas por ti. Cuando esto sucede, tus emociones se refuerzan incluso si no quieres que lo hagan. Las emociones se refuerzan cuando hacen distintas cosas por ti:

- Pueden comunicar mensajes importantes o hacer que las personas hagan cosas por ti.
- Pueden motivar tu propia conducta para que haga cosas importantes para ti.
- Pueden validar tus creencias sobre lo que está sucediendo en una situación.
- O pueden hacer que te sientas mejor de lo que te sentirías sin ellas”.

✓ **D. Malhumor**

La *regulación emocional* requiere mucho esfuerzo y energía (34, 35). También requiere una *disposición abierta* (una habilidad de *tolerancia al malestar*; consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 13). Diles a los participantes: “El estado de ánimo y la falta de energía pueden interferir con tu *disposición abierta* a hacer el trabajo que requiere la *regulación emocional*. Puedes tener la capacidad, pero tu estado de ánimo actual puede interferir con ella”.

✓**E. Sobrecarga emocional**

Continúa: “En ocaciones tus emociones pueden ser tan extremas que simplemente no puedes entrar en *mente sabia* para descifrar que hacer. Cuando estás tan activado las preocupaciones y ruminaciones (36)(37) pueden mantener disparando la emoción automáticamente como un programa de computador. Pensamientos como “¿porqué hice eso?” y “¿Qué debería hacer ahora?” se encienden y engañan tu mente para que creas que hay efectivamente una respuesta a tus preocupaciones (38). Usualmente no hay una respuesta, así que las preocupaciones dan vueltas y vueltas en tu cabeza. Las preocupaciones funcionan como un intento de escaparse de las emociones (39)(40). Sin embargo, escaparte de tus emociones te impide ocuparte efectivamente de ellas (41)(42). Quizás tengas las habilidades para ocuparte, pero la rumiación interfiere con usarlas.”

> *Ejemplo:* Aunque a veces llorar puede ser reparador, otras se convierte en un vórtice de descontrol: cuanto más lloras, más malestar sientes y lloras aún más. En estas situaciones, la rumiación y repasar todo lo que está mal repetidas veces

puede elicitar más llanto y sollozos, la función reparadora está bloqueada.

✓ *Ejemplo:* El enojo extremo, y otras emociones intensas, pueden hacernos caer en más descontrol. La *mente racional* no tiene ninguna chance de aparecer y moderar la influencia de la *mente emocional*.

✓ **F. Mitos sobre las emociones**

Las creencias erróneas sobre el valor de expresarlas, la facilidad de reconocer y controlarlas pueden causar muchos problemas a la hora de aprender a regularlas. Algunos mitos pueden invalidar las experiencias emocionales, como pensar que es egoísta hacerlo, o que podemos controlarlas con la voluntad. Estos mitos son invalidantes en la medida que no resuenan con nuestra propia experiencia con las emociones. Otros mitos las sobrevaloran, con la idea de que si las tenemos, no debemos cambiarlas. Ambos grupos de creencias interfieren con la *regulación emocional*.

Ejemplo: El mito “Las emociones no se van a ir” puede ser reemplazado con la idea “La emoción puede ser como estar arriba de una tabla de surf. Debes montar la ola hasta que finalmente pase”.

Ejercicio práctico: Si estás usando la ficha 4a, propone que marquen en la hoja los mitos cuando están en *mente emocional*, y luego que marquen aquellos mitos que prevalencen en *mente racional*. Pregunta qué marcaron primero y qué marcaron después. Usa abogado del diablo para discutir. En este ejercicio eres el abogado que cree en el mito aún más que cualquiera de los participantes. Esto puede exigirte habilidades de actuación. El objetivo es desafiar a los consultantes para que generen argumentos y

contra argumentos. Los mismos pueden ser usados para alentar a los consutantes durante el tratamiento, promuve que los registren por escrito. Esta práctica puede ser muy útil porque provee la oportunidad de practicar desafiar los pensamientos disfuncionales.

Nota a los entrenadores: Para más instrucciones lee la hoja 2a de *efectividad interpersonal*. Si sólo logras avanzar sobre unos pocos mitos en la hoja 4a, asigna la hoja de trabajo 3 como tarea para que los consultantes desafíen o contradigan los mitos restantes.

V. MODELO PARA DESCRIBIR LAS EMOCIONES (FICHAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL 5-6)

Punto principal: las emociones son respuestas complejas de un sistema cerrado. Cambiar cualquier parte del sistema puede cambiar la respuesta completa.

Ficha de regulación emocional 5: modelo para describir las emociones. Esta ficha muestra los componentes de una respuesta emocional en la forma de un diagrama de flujo. Con algunas excepciones, las categorías de componentes coinciden con aquellas en la ficha de *regulación emocional* 6 y las hojas de trabajo 5 y 6. Haz un esfuerzo por revisar aunque sea los componentes básicos de la ficha 6, de otro modo les será muy difícil a los participantes completar las hojas de trabajo.

Ficha de regulación emocional 6: formas de describir emociones. Esta extensa ficha enumera los componentes típicos de 10 emociones específicas. Da ideas a los participantes cuando tienen problemas para describir las características de sus propias emociones. No tiene que ser revisada en detalle; puedes hacerlo brevemente, explicando qué son y hacer que las lean entre sesiones. Estas son características típicas, pero debido a la cultura y al aprendizaje individual, las características pueden diferir de persona a persona.

Hojas de trabajo de regulación emocional 4 y 4a: observar y describir emociones. Estas dos hojas de trabajo tienen diferentes formatos para completar la misma información, los componentes de las emociones de los participantes. La hoja 4 utiliza el mismo formato gráfico que la ficha 5. La hoja 4a pide que se registren los componentes de una emoción específica en forma de listado. Los participantes deben usar como referencia la ficha 6 cuando tengan problemas para describir sus propias emociones. Si es necesario, instruye a los participantes sobre cómo calificar la intensidad de las emociones (de 0 = sin emoción a 100 = intensidad máxima).

A. Características de las emociones

✓ ***1.* Las emociones son complejas**

Las emociones son complejas; generalmente consisten de varias partes o diferentes reacciones que ocurren al mismo tiempo (43).

✓ ***2. Las emociones son automáticas***

Las emociones son respuestas involuntarias y automáticas (44) a eventos internos y externos.

✓ ***3. Las emociones no pueden modificarse directamente***

Podemos cambiar los eventos que causan experiencias emocionales, pero no podemos cambiar estas experiencias directamente. No podemos instruirnos para sentir una emoción particular y luego sentirla. No podemos usar la fuerza de voluntad para detener una experiencia emocional, incluso cuando queremos hacerlo desesperadamente.

✓ ***4. Las emociones son repentinas, suben y bajan***

Las emociones generalmente ocurren repentinamente (45), aunque la intensidad de una en particular puede acumularse lentamente con el tiempo. También son como las olas del mar, suben y bajan. La mayoría de las emociones solo duran de segundos a minutos.

✓ ***5. Las emociones se autoperpetúan***

Una vez que comienza una emoción, se sigue reiniciando. Incluso podríamos decir que “las emociones se aman a sí mismas”. Esto se debe a que nos sensibilizan respecto a los eventos asociados a ellas.

*Ejemplo*s: cuando estamos solos en una casa por la noche y tenemos miedo, cada pequeño sonido parece que puede ser alguien que irrumpe. Cuando estamos enamorados, solo vemos las cosas positivas de la persona que amamos. Una vez que estamos celosos, cada vez que nuestro ser querido mira a otra persona, es una prueba de traición.

6. Las emociones tienen componentes

Las emociones tienen componentes (42). Estos componentes están interrelacionados, y cada uno de ellos influye en todos los demás. Por lo tanto, aunque una emoción puede considerarse como una respuesta sistémica completa y transaccional a eventos externos e internos, también puede ser muy útil examinar cada componente por separado. El mensaje más importante aquí es que cambiar solo un componente a menudo puede cambiar toda la respuesta emocional.

7. Algunas emociones son universales

Hay probablemente entre 10 y 12 emociones universales (por ejemplo, enojo, asco/rechazo, miedo, culpa, alegría, celos, envidia, tristeza, vergüenza, sorpresa, interés, amor) (46). Las personas nacen con la preparación biológica y el potencial para estas emociones. Otras se aprenden y suelen ser una combinación de las emociones básicas.

✓ **B. Componentes de las emociones**

Nota para los entrenadores: a medida que revisas los componentes de las emociones, es útil comenzar a dibujar el modelo para describirlas en la pizarra, utilizando la ficha de *regulación emocional* 5 como guía. (Lleva una copia de la ficha contigo a la pizarra. Siempre lo hago). De esta manera, el modelo se va

desplegando a medida que lo describes, y los participantes no se confunden respecto a dónde te encuentras.
El flujo de enseñanza irá mucho mejor si sigues el orden que se indica a continuación (puntos 1 a 10). Puedes mencionar el evento desencadenante 2 al comienzo (diciendo que una emoción experimentada recientemente puede ser un evento desencadenante), o también como un comentario final al completar la explicación del modelo.
Para cada componente, da una definición, un ejemplo y una forma en que puedes cambiar tu emoción. (Para los nombres de las habilidades que se ajustan a cada componente de la emoción, consulta la ficha de *regulación emocional* 25).

✓ ***1. Eventos desencadenantes***

Los eventos desencadenantes son sucesos o situaciones que ocurren justo antes de que comience una emoción. Son los estímulos que desencadenan la emoción en ese momento particular en lugar de en otro momento. (Los eventos desencadenantes no son los sucesos previos que condujeron a ese evento). Estos pueden ser externos (fuera de la persona, en el contexto) o pueden ser internos (dentro de la persona).

Nota para los entrenadores: “Evento desencadenante” es el término que se utiliza aquí en lugar de la palabra “disparador”. Esta palabra implica un efecto invariablemente automático, como cuando una bala sale de una pistola al apretar el gatillo.
“Evento desencadenante” es un término más útil, implica que será más fácil de cambiar y la posibilidad de que el evento no siempre resulte en una respuesta emocional.

✓ **a. Los desencadenantes pueden ser internos**

Los pensamientos, conductas y reacciones físicas propios de una persona pueden provocar emociones. Una emoción puede

provocar otra secundaria.

Ejemplo: “Cuando te sientes triste, puedes enojarte por sentirte así”.

✓ **b. Los desencadenantes pueden ser externos**

Los eventos en contexto, incluidas las cosas que hacen las personas, pueden provocar una emoción.

Ejemplos: “Que llueva el día de tu boda, o si un amigo te dice algo malo, puede ponerte triste”.

✓ **c. Los eventos pueden desencadenar emociones automáticamente**

Un evento externo puede provocar una emoción automáticamente. Es decir, una persona puede tener una reacción mecánica sin pensar en el evento.

Ejemplos: “Puedes sentir miedo cuando miras hacia abajo desde un lugar alto, o alegría al ver una hermosa puesta de sol”.

Punto de discusión: obtén otros ejemplos similares y también de emociones primarias y emociones secundarias (recuerda, una emoción secundaria es una respuesta a una emoción precedente).

✓ **d. Cuando los eventos desencadenantes cambian, las emociones pueden cambiar**

Diles: “Puedes cambiar las emociones cambiando los eventos desencadenantes. Puedes evitar estos eventos o puedes tomar medidas para modificarlos mediante la resolución de problemas”.

2. Atención / conciencia

Diles a los participantes: “Un evento desencadenante no provocará una emoción si no estás consciente de que realmente

sucedió. El evento debe captar al menos parte de tu atención para tener un efecto".

Ejemplo: "Tu madre te dice algo malo, pero tú no lo escuchas por estar usando el celular y ella no lo vuelve a decir".

a. No hay emoción sin conciencia

Diles: "Incluso cuando un evento es interno (otra emoción, una enfermedad física o tensión muscular) nos damos cuenta, en algún nivel, de qué está pasando. Puede pasar todo muy rápido, pero la atención registra, al menos un poco, lo que está sucediendo".

b. Cuando se distrae la atención, las emociones pueden cambiar

"Puedes cambiar las emociones al distraer tu atención de los eventos desencadenantes". (Consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 7: *distráete*).

✓ ***3. La interpretación puede ser el evento desencadenante***

Continúa: "A menudo, lo que realmente desata tu emoción es tu interpretación del evento desencadenante, no el evento en sí. Las interpretaciones son pensamientos, creencias, suposiciones o evaluaciones del evento".

Nota para los entrenadores: es muy importante que los participantes entiendan este punto sobre la interpretación. Cuantos más ejemplos des, mejor. Puede ser particularmente efectivo contar una historia en la que al principio una persona malinterpreta una situación debido a información inadecuada y luego cambia su interpretación cuando se le otorga más información.

Ejemplo: “Estás en el centro comercial y ves a tu mejor amigo, Joaquín, con otro amigo suyo. Agitas los brazos y gritas su nombre. Él sigue caminando sin decir nada. Tú interpretas que esto significa que a él le agrada más su otro amigo que tú y te sientes herido. Sin embargo, si lo interpretaras en el sentido de que el centro comercial estaba lleno de gente y Joaquín no te vio ni te escuchó, probablemente no te sentirás herido”.

Ejemplo: “A María no le agradan Susana ni Jésica. Susana se enoja mucho con María por esto; Jésica, en cambio, tiene miedo. ¿Por qué? Susana piensa que ha hecho por María y ella debería apreciarlo. Jésica piensa que, si no le agrada a María, tal vez no le agradará a nadie más”.

a. Las interpretaciones pueden contribuir a emociones complejas

Las interpretaciones, así como las creencias y suposiciones en las que se basan, pueden convertirse en parte de emociones muy complejas. Por ejemplo, la desesperación es tristeza combinada con la creencia de que las cosas son terribles y no mejorarán.

b. Muchas interpretaciones están basadas en creencias aprendidas

Ejemplo: las personas no les tendrían miedo a las armas si no creyeran que estas pueden matar.

Ejercicio práctico: haz que los participantes piensen en eventos e interpretaciones que provoquen diferentes emociones. Una forma de hacerlo es hacer que una persona diga una situación o un evento, otra una interpretación y una tercera diga la emoción. Luego, para el mismo evento,

pídele a una cuarta persona que haga una interpretación distinta y a una quinta que diga la emoción que acompañaría a esa interpretación. Esto se puede repetir muchas veces con el mismo evento. Repite una serie de eventos. Lo importante es señalar que a menudo las personas responden a sus propias interpretaciones y no al evento en sí.

c. Cuando las interpretaciones cambian, las emociones pueden cambiar

Diles: “Puedes cambiar las emociones al *verificar los hechos* y al modificar tus interpretaciones, creencias y suposiciones. (O puedes ponerte ‘gafas de color rosa’ en alusión al ejercicio de modificación cognitiva de cambio de color de las gafas o anteojos para cambiar la forma en que vemos, o mejor dicho, interpretamos la realidad)”.

4. Factores de vulnerabilidad

Los factores de vulnerabilidad son condiciones o sucesos que hacen que una persona sea muy sensible a un evento desencadenante, más propensa a hacer interpretaciones emocionales y más reactiva biológicamente a situaciones específicas. Estos factores pueden ocurrir poco antes del evento desencadenante, o pueden haber ocurrido en el pasado lejano.

✓ **a. Los eventos del pasado cercano pueden hacernos vulnerables**

Si no hemos dormido lo suficiente, no hemos comido, estamos enfermos o lastimados, hemos bebido alcohol o usado drogas que alteran el estado de ánimo, o si simplemente hemos vivido eventos muy estresantes, es probable que seamos más vulnerables a las emociones que en otros momentos.

Además, a veces un evento desencadenante es la “gota que rebalsó el vaso”.

Ejemplo: es probable que nos enojemos más con alguien que nos pide por décima vez un préstamo cuando ya no tenemos más dinero, que la primera vez que nos pide.

Ejemplo: si nos rechaza una persona y luego otra, podemos tener una reacción mucho más fuerte al segundo rechazo que al primero.

Ejemplo: si atravesamos una situación muy estresante que no manejamos muy bien y nos avergonzamos de ello, es más probable que aceptemos si nos ofrecen un trago de alcohol, drogas u otra forma de escapar de nosotros mismos.

Ejemplo: si estamos sufriendo mucho dolor físico o nos han hecho muchas demandas injustas últimamente, es mucho más probable que nos enojemos si alguien nos pide algo más.

✓ **b. Los eventos del pasado lejano pueden hacernos vulnerables**

Los eventos del pasado lejano pueden hacernos más vulnerables en el presente. Esto es particularmente cierto si no hemos procesado o resuelto los eventos anteriores.

Ejemplo: una persona que ha tenido una experiencia traumática puede responder a situaciones similares como si ese evento traumático estuviera sucediendo nuevamente. Cuando alguien está tan traumatizado que desarrolla TEPT, por ejemplo, la persona a menudo responde incluso a sucesos muy pequeños asociados con el evento traumático, como si este volviera a suceder. Pensar en recibir un disparo, ser violados o estar en un accidente automovilístico, o cualquier recordatorio de un evento tal puede evocar la

misma reacción que la experiencia original de esos hechos traumáticos.

Ejemplo: muchos adultos descubren que a veces reaccionan emocionalmente a otra persona de la misma manera que lo hicieron frente a uno de sus padres, aunque la persona, en la mayoría de los casos, no se parece en nada a él o ella. Por lo general, el otro ha hecho o dicho algo similar a lo que dijo o hizo un padre. Algo en el presente puede evocar una respuesta del pasado, incluso cuando no somos conscientes de que el evento actual es un recordatorio de uno anterior.

✓ **c. Cuando cambian los factores de vulnerabilidad, las emociones pueden cambiar**

Diles: “Puedes reducir las emociones negativas al disminuir tus factores de vulnerabilidad actuales. Por ejemplo, puedes hacerlo durmiendo más; construyendo una vida con menos estrés; y aumentando los factores de resiliencia de otras maneras, como el uso de estrategias para desensibilizarte a estímulos vinculados a eventos pasados”.

✓***5. Cambios biológicos***

Cuando se disparan emociones, ocurren varios cambios biológicos complejos tan rápidamente que son simultáneos o se perciben de ese modo (43).

a. Las emociones implican cambios cerebrales

Las emociones implican cambios neuroquímicos en el cerebro (47, 48). Algunas partes del cerebro (por ejemplo, el sistema límbico) parecen ser muy importantes para regular las

emociones. Los cambios cerebrales pueden tener efectos en el resto del cuerpo.

Nota para los entrenadores: es importante tener en cuenta que las diferencias cerebrales entre las personas con y sin trastornos no son necesariamente permanentes. Tampoco es cierto que las únicas formas de cambiar el cerebro sean los medicamentos o la estimulación directa de algún tipo, como la terapia electroconvulsiva (TEC). ¡Ahora sabemos que el cerebro también puede cambiar al modificarse la conducta! (49) Por ejemplo, un estudio demostró que las personas con depresión mayor tratadas con antidepresivos o con terapia interpersonal mostraron los mismos cambios regionales en el cerebro después de 12 semanas de tratamiento (50). Se cree que la psicoterapia es una experiencia de aprendizaje y produce un cambio en la plasticidad sináptica a través de un reentrenamiento de los sistemas de memoria implícita (51-53).

Temas de investigación:

- **Circuitos cerebrales emocionales.** Parece que hay muchos circuitos cerebrales emocionales. Diferentes circuitos (o sistemas) parecen estar asociados con distintos grupos de emociones. Los ejemplos incluyen el sistema de ira/enojo, miedo/ansiedad (54), lujuria/sexualidad (55), cuidado/afecto, pánico/separación y el de juego/alegría. Diferentes partes del cerebro (p. ej., la amígdala, el hipotálamo y el cíngulo anterior) y diferentes neuroquímicos (p. ej. la serotonina, la norepinefrina, la oxitocina y la prolactina) están asociados con el desencadenamiento de las emociones y su regulación. Algunas personas tienen dificultades para regular todos sus circuitos emocionales. Otras tienen dificultades en solo uno o en pocos circuitos (56).
- **Asimetría cerebral.** Las diferencias en la activación de las regiones izquierda y derecha del cerebro están relacionadas con una predisposición a estados emocionales positivos (baja activación derecha en comparación con la izquierda) y estados emocionales

negativos (baja activación izquierda en comparación con la derecha). Por ejemplo, algunos estudios han demostrado que las personas con depresión tenían disminuida la activación del cerebro izquierdo. Las diferencias en la activación del cerebro derecho frente al cerebro izquierdo pueden influir en la vulnerabilidad a diversos estados emocionales. La activación alta o baja en varias partes del cerebro puede hacer que sea más fácil o más difícil para algunas personas regular sus emociones (57-61).

- **Problemas en la química cerebral.** Algunos investigadores creen que una razón por la que algunas personas tienen problemas para regular las emociones es que tienen inconvenientes en la química de su cerebro (62).

✓ **b. Las emociones implican cambios en el sistema nervioso**

Los nervios periféricos al cerebro y la médula espinal envían señales a los músculos para que se contraigan o relajen, y también controlan la actividad autónoma, por ejemplo, la acción del corazón y las glándulas, la respiración, los procesos digestivos y los actos reflejos. Todas estas respuestas son también parte de la respuesta emocional.

Hay dos sistemas nerviosos que controlan los procesos autonómicos que actúan en oposición entre sí: un sistema de activación y uno de desactivación o aquietamento.

Cuando estamos bajo estrés, se pone en marcha el sistema de activación. Se llama sistema nervioso simpático, y aumenta el ritmo cardíaco y la presión arterial, enfría la piel, causa sudoración, aumenta el ritmo respiratorio y activa la producción de azúcar para darnos energía. Nos prepara para la acción ahora mismo.

El otro sistema, llamado sistema nervioso parasimpático, contrarresta estas acciones al desacelerar el cuerpo. Cuando estamos relajados, este aspecto silencioso del sistema es el que se hace cargo.

✓ c. Cuando los procesos biológicos cambian, las emociones pueden cambiar

Podemos cambiar nuestras emociones focalizándonos en procesos biológicos con medicamentos, neurofeedback, TEC, habilidades conductuales dirigidas a evocar el sistema nervioso parasimpático, yoga y muchos otros enfoques o técnicas.

Las sustancias psicoactivas trabajan para controlar las emociones cambiando la química cerebral. La presencia de estas sustancias en el sistema cerebral puede tener efectos poderosos en nuestras emociones. Sin embargo, una vez que el cerebro sabe que las drogas están ahí, a menudo cambia la química nuevamente para compensar, y luego las drogas dejan de funcionar.

d. Las conductas disfuncionales también pueden regular las emociones a través de la biología

Muchas conductas disfuncionales (como el uso de drogas ilícitas, el consumo excesivo de alcohol o cortarse uno mismo) también regulan las emociones al regular la biología. En estos casos, sin embargo, esas conductas nos afectan también de otras maneras, a veces no tan favorables.

6. Experiencias

Las emociones casi siempre están asociadas con la experiencia de percibir sensaciones y con el impulso de hacer algo. Tanto

nuestros sentimientos como nuestros impulsos nos llevan a actuar de alguna manera.

✓ **a. Sensaciones (sentimientos)**

Cuando tenemos emociones, en realidad estamos sintiendo los cambios en nuestro cuerpo y cerebro. Esto suele ser lo que se entiende por una “experiencia emocional”. Las sensaciones son una parte importante de las emociones y son la razón por la que a menudo llamamos a las emociones “sentimientos”.

Ejemplo: la tristeza implica sensaciones de poca energía, pesadez y vacío.

Ejemplo: la ira implica sensaciones de alta energía y agitación.

✓ El experimentar sensaciones no se puede cambiar de forma directa. Si las sensaciones que no nos gustan pudieran cambiarse directamente, todos nos libraremos del dolor físico y de las emociones que encontremos dolorosas. ¿Pero qué pasaría entonces? No evitaríamos situaciones peligrosas. Si un niño se perdiera, no saldríamos a buscarlo. No sentiríamos celos y, por lo tanto, no podríamos proteger lo que tenemos. Podríamos decidir renunciar al enojo y no defendernos o luchar por los derechos de los demás. Esto sería un desastre. Sin sentir emociones, ¿cómo sobreviviríamos? Desde un punto de vista evolutivo, los sentimientos y experiencias emocionales son críticos para la supervivencia.

✓ El experimentar sensaciones solo se puede cambiar indirectamente. Por ejemplo, podemos focalizar nuestra atención

en otra cosa a través de la distracción, o podemos cambiar nuestra biología para bloquear las sensaciones.

✓ **Punto de discusión:** diles: “Cuando las personas te dicen que dejes de sentir una emoción, es como decirte que dejes de notar la lluvia cuando cae sobre tu cara o dolor cuando alguien te golpea en la cabeza con una sartén. La única forma de ‘dejar de sentir’ es desviar tu atención o cambiar algún otro aspecto de tu emoción. A veces es fácil de hacer, otras casi imposible. Decirle a una persona que desvíe la atención cuando su pie está sobre el fuego, por ejemplo, no sería efectivo”. Discute esta idea.

Nota para los entrenadores: si los participantes ya han pasado por el módulo de *tolerancia al malestar*, pueden creer que este punto contradice las habilidades de distracción que aprendieron como parte de *supervivencia a la crisis*. El punto a destacar es que ninguna habilidad funciona para toda situación. La *resolución de problemas* (sacar tu mano del fuego) y la *aceptación radical* (cuando no puedes sacar tu mano del fuego) a veces pueden ser más efectivas que la distracción.

Ejercicio práctico: si no lo has hecho anteriormente, guía a los participantes en una serie de ejercicios en los que intenten dejar de sentir algo sin desviar su atención (por ejemplo, sus manos sobre la mesa, sus brazos reposados sobre la silla). Luego, pídeles que intenten dejar de sentir algo desviando su atención.

Punto de discusión: diles: “A veces el problema con la emoción es que no puedes sentir tu cuerpo y sus cambios. Debes ser experto en eso para regular las emociones. Si has estado practicando apagar todas las sensaciones durante años, esto puede ser difícil”. Obtén *feedback* de los consultantes: ¿Qué participantes tienen dificultades para sentir sus cuerpos? ¿Cuáles para identificar exactamente qué parte de sus cuerpos están sintiendo? Discute la noción de que, para algunas personas, las emociones son como una niebla; no pueden ver (sentir) qué es exactamente.

✓ **b. La acción urge**

Una función importante de las emociones es estimular la conducta (por ejemplo, luchar con ira, huir con miedo). Muchos de los cambios en el sistema nervioso descritos anteriormente están diseñados para activar el cuerpo y estar listos para la acción. A medida que el cuerpo se prepara, pueden surgir impulsos de acción muy fuertes.

✓ **Punto de discusión:** discute los impulsos de acción de varias emociones. Obtén feedback de los participantes. Para ideas sobre acciones que van con varias emociones, consulta la ficha de *regulación emocional* 6: formas de describir emociones.

7. Expresiones

Una de las funciones más importantes de las emociones es comunicar (63). Si ese es el fin, se debe expresar una emoción.

✓ **a. Las expresiones faciales comunican emociones**

La expresión facial de las emociones primarias o básicas está "cableada" en los seres humanos (64, 65).

Tema de investigación: la investigación muestra que, en todas las culturas, hay algunas expresiones faciales que están vinculadas a las mismas emociones básicas. (Muchas acciones que expresan emociones también están cableadas). El cambio en los músculos faciales cuando las emociones se activan es universal. Las personas son extremadamente sensibles a lo que el rostro manifiesta desde la primera infancia en adelante (66, 67). Durante la infancia, las expresiones emocionales son señales sociales particularmente importantes en un momento en el que no es posible la comunicación verbal (68-71). Los investigadores piensan que los cambios en los músculos faciales desempeñan un papel muy relevante causando emociones. Los humanos tenemos más nervios en la cara que en cualquier otra parte del cuerpo. Las expresiones faciales para muchas de nuestras emociones básicas son las

mismas en todas las culturas. Estas expresiones en la comunicación con los demás son muy importantes para nuestra supervivencia.

✓ **b. El lenguaje corporal comunica emociones**

Incluso cuando nuestros rostros no se pueden ver, los cuerpos pueden comunicar emociones. Nuestra postura puede ser relajada, tensa, inclinada o con los hombros hacia atrás. Las manos pueden estar cerradas y apretadas, o abiertas y relajadas. Cada postura diferente envía un mensaje a los demás sobre cómo y qué estamos sintiendo.

Las personas pueden aprender a inhibir las expresiones emocionales o a expresarlas de manera diferente. Para las emociones complejas que se aprenden, también se aprenden las expresiones.

Algunas manifestaciones y conductas faciales pueden expresar diferentes emociones, según la cultura general de cada uno (72); la cultura regional (por ejemplo, entre México y España); y la cultura familiar, la cultura escolar y las diferencias individuales (73).

Punto de discusión: discute el hecho de que cada familia, ciudad, estado, etc. es una “minicultura”. Las expresiones que están bien en una minicultura pueden no estar bien en otra. Obtén ejemplos de las experiencias personales de los participantes.

Punto de discusión: discute el punto de que el significado de una expresión puede variar de un momento a otro y de una persona a otra. Por lo tanto, leer las emociones es fácil en algunos aspectos, pero muy difícil en otros. Las personas a menudo malinterpretan las emociones de otros. La misma conducta puede expresar muchas emociones diferentes, y la misma emoción puede ser expresada por muchas conductas diferentes. Discute

cómo una conducta puede significar muchas cosas y cómo diferentes conductas pueden significar lo mismo. Obtén ejemplos de las vidas personales de los participantes.

Punto de discusión: muchas personas han aprendido a ocultar sus emociones controlando los músculos faciales y el lenguaje corporal que las expresan. Este es un resultado natural del aprendizaje social en un entorno emocionalmente invalidante. La ocultación suele ser automática; es decir, las personas no lo hacen a propósito, o no son conscientes de ello. Esta es una de las razones principales por las que los otros a menudo no saben que estas personas están tan molestas como ellos, ¡no lo parecen! Discute cómo los participantes han aprendido a ocultar sus emociones de esta manera.

Punto de discusión: también es posible que algunas personas nazcan con sistemas emocionales que son menos expresivos que los de otros. Puede ser que esta tendencia inicial a subexpresar emociones (por ejemplo, a través de las expresiones faciales) establezca una situación en la que otros no reciben el feedback que necesitan para interactuar con estas personas de manera adecuada. Por lo tanto, el ambiente se vuelve menos sensible a las expresiones emocionales de estas personas, estableciendo un patrón de invalidación. Discute esta hipótesis con los participantes.

Ejercicio práctico: recorre la sala y haz que los participantes traten de expresar una emoción particular de manera no verbal con sus expresiones faciales o solo con sus cuerpos. Pide a otros que intenten adivinar qué emoción están expresando.

✓ **c. Las palabras comunican emociones**

Decir a otras personas cómo nos sentimos con respecto a ellas, a nosotros mismos o a un evento en particular, o cómo nos sentimos en general, puede ser muy poderoso (por ejemplo, “Te amo”, “Te odio”, “Estoy triste”, “Lo siento”). Puede mejorar la comprensión por parte de los demás y también provocar reacciones en otros.

Punto de discusión: algunas personas han aprendido a nunca, o casi nunca, decir a otros cómo se sienten realmente. Esto puede ser una ventaja en situaciones donde los castigarán por sus sentimientos, o donde sus verdaderos sentimientos dañarán innecesariamente a otros. Sin embargo, esto puede crear muchos problemas. Discute con los participantes cuándo decir la verdad sobre sus emociones les ha sido doloroso y cuándo les ha sido útil. ¿En qué momento ha sido útil o doloroso ocultar emociones?

✓ **d. Cuando las expresiones faciales y corporales cambian, las emociones pueden cambiar**

Podemos cambiar las emociones modificando nuestras expresiones faciales y corporales. En particular, la conexión entre nuestros cuerpos, rostros y emociones es tan estrecha que podemos cambiar nuestras emociones simplemente cambiando nuestras expresiones faciales. Esto se denomina “la hipótesis del feedback facial” (74). También podemos cambiar lo que sentimos modificando nuestra postura, cómo sostenemos nuestras manos y la tensión de nuestros músculos.

Ejemplo: si tenemos mucho miedo o ansiedad, podemos sentirnos más tranquilos relajando nuestros músculos.

Tema de investigación: en un estudio que examinó la hipótesis de feedback facial (75), se pidió a cada participante que sostenga un lápiz en la boca para facilitar o inhibir las sonrisas. Aquellos participantes en la condición de facilitar la sonrisa informaron experiencias más positivas cuando se les presentaron escenas agradables y caricaturas humorísticas. Estos resultados apoyan la teoría de que nuestras emociones cambian para coincidir con nuestras expresiones faciales.

Enfatiza que cambiar las expresiones emocionales es diferente a suprimir la emoción. Explícales a los participantes: “Cuando

reprimes una emoción, estás trabajando duro para contener, reprimir o retener una expresión natural. Es como tratar de sofocar la parte expresiva de tu emoción. Suprimirlas puede llevar a que se vuelvan más extremas. En cambio, cuando cambias una expresión emocional, estás reemplazando una expresión por otra. Estás alterando activamente tus músculos para modificar la expresión. En general, esto es muy difícil de hacer si tu cara y tu cuerpo están muy tensos, como lo suelen estar cuando intentas suprimir una emoción".

Punto de discusión: la relación entre la expresión facial, el lenguaje corporal y la experiencia emocional real de cada persona no es una correspondencia exacta. Esto es particularmente así cuando lo que decimos no coincide con nuestro tono de voz, nuestra expresión facial y/o nuestra postura corporal. Cuando esto sucede, casi todos prestarán atención a la comunicación no verbal e ignorarán las palabras. Esto, por supuesto, es un problema real para aquellos de nosotros cuyas palabras son más precisas que nuestras expresiones no verbales. Dirígete al grupo y pide a los participantes que analicen las formas en que sus emociones han sido malinterpretadas, así como las formas en que han malinterpretado las de los demás.

8. Acciones

✓ **a. Las emociones preparan el cuerpo para la acción**

Una de las funciones principales de las emociones es preparar al cuerpo para la acción (por ejemplo, besar, golpear, correr hacia alguien, retirarse pasivamente, evitar, dar un salto). Así, una acción en sí misma puede considerarse como parte de una respuesta emocional completa. Las emociones, en general, pueden considerarse como un sistema de respuesta rápida. Diles a los participantes: "Recuerda, las emociones

evolucionaron para provocar acciones necesarias para la supervivencia. Más adelante en este módulo, revisaremos cómo determinados tipos de acción generalmente van con emociones específicas".

Punto de discusión: una de las tareas más importantes en el desarrollo es aprender cuándo inhibir las acciones emocionales y cuándo no. Las personas que son muy impulsivas a menudo tienen grandes dificultades aquí: cuando actúan de acuerdo con sus emociones, y esto es visto por otros como inapropiado, a menudo se lo denomina "portarse mal". Otras personas pueden ser tan inhibidas que rara vez se involucran en situaciones emocionales. Discute quién es demasiado impulsivo y quién demasiado inhibido. A menudo la misma persona es impulsiva en algunas situaciones e inhibida en otras. Discute.

✓ **b. Cuando las acciones cambian, las emociones pueden cambiar**

Diles a los participantes: "Puedes cambiar las emociones actuando de manera opuesta al impulso de acción de la emoción. Nuevamente, esto es algo en lo que trabajaremos más adelante en este módulo".

9. Nombres de emociones

✓ **a. Nombrar emociones es universal y útil**

Cada cultura les da nombres a las emociones. Nombrar una emoción también requiere conciencia de ella. Cuando les comunicamos a los demás cómo nos sentimos, es importante poder identificar qué emoción estamos sintiendo realmente, para que nuestra comunicación sea precisa. También hay algunas pruebas de que las personas que pueden asignar un nombre a una emoción experimentan menos las negativas (76). Se puede aprender a nombrarlas (77). Obviamente, es más fácil nombrar o etiquetar emociones simples que complejas.

✓ **b. A través de la conciencia y de nombrarlas, las emociones pueden cambiar**

Diles a los participantes: “Puedes cambiar las emociones aprendiendo a ser consciente de ellas y nombrándolas. Trabajaremos sobre esto más adelante en este módulo”.

10. Efectos posteriores

Las emociones intensas tienen efectos posteriores poderosos en la memoria, los pensamientos, la capacidad cognitiva, el funcionamiento físico y la conducta.

✓ **a. “Las emociones se aman a sí mismas”**

Uno de los efectos posteriores más importantes de las emociones es que nos volvemos hipervigilantes a los estímulos y eventos que podrían desencadenarlas y la atención se estrecha para reducirse a la información que es compatible con nuestra emoción. De esta manera, las emociones nos organizan de forma tal de que se prolongan (o se siguen “disparando”). Una emoción que se siente como si se hubiera prolongado durante mucho tiempo es una que se está volviendo a disparar una y otra vez.

Ejemplo: cuando tenemos miedo, a menudo nos volvemos hipersensibles a cualquier amenaza a nuestra seguridad.

Ejemplo: cuando estamos enojados, a menudo nos volvemos hipersensibles a cualquier comportamiento insultante de otros o a conductas que amenazan con interferir con nuestros objetivos.

Ejemplo: cuando estamos enamorados, generalmente vemos todos los aspectos positivos en la persona que amamos y no

vemos lo negativo.

✓ **b. Monitorear los efectos posteriores de las emociones intensas puede ayudarnos a cambiar las emociones subsiguientes**

Diles a los participantes: “Una vez que sabes que las emociones intensas reducen la atención y aumentan la sensibilidad a los estímulos para esa emoción, puedes recordar *verificar los hechos*. En este punto puede ser útil saber que puedes estar viendo las cosas a través de las lentes de la emoción que estás tratando de cambiar, en lugar de las lentes de la realidad actual.”

✓ **C. Emociones primarias y secundarias (opcional)**

Nota para los entrenadores: es probable que esta sección sobre las diferencias entre emociones primarias y secundarias sobrecargue a las personas que realizan este módulo por primera vez. Puede ser nueva información útil para las personas que transitan el módulo por segunda vez.

1. Las emociones primarias son nuestras primeras reacciones inmediatas

Nuestras reacciones emocionales espontáneas a eventos fuera de nosotros son ejemplos de emociones primarias.

2. Las emociones secundarias son generalmente reacciones a nuestras emociones primarias

A veces, las emociones secundarias siguen a las primarias con tanta rapidez que ni siquiera notamos estas últimas. A veces hemos pasado tantos años suprimiendo nuestras emociones primarias que automáticamente nos las salteamos sin experimentarlas. Es decir, desarrollamos una respuesta emocional secundaria habitual.

Ejemplo: el enojo es a menudo una emoción secundaria del miedo. De hecho, para algunas personas, es una emoción secundaria de muchas emociones primarias. El miedo también puede ser una emoción secundaria, por ejemplo, cuando una persona le teme al enojo.

3. Las emociones secundarias pueden dificultar la identificación de las primarias

Si no podemos identificar y describir una emoción primaria, tendremos problemas para cambiarla. Por lo tanto, la resolución de problemas con respecto a esas emociones es difícil. Este tema surgirá una y otra vez en el trabajo con las emociones.

✓ **Punto de discusión:** obtén ejemplos de los participantes de ocasiones en que tuvieron una reacción emocional secundaria a una emoción primaria (por ejemplo, deprimirse por estar deprimido, enojarse o sentirse avergonzado por enojarse). Pregunta cuál usualmente les causa más problemas y dolor, ¿la emoción primaria o la secundaria?

VI. OBSERVAR, DESCRIBIR Y ETIQUETAR EMOCIONES (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 6)

Punto principal: aprender a *observar, describir* y *etiquetar* emociones puede ayudar a regularlas.

Ficha de regulación emocional 6: formas de describir las emociones. Esta ficha les da ideas a los participantes cuando tienen problemas para describir las características de sus propias emociones. No tiene que ser revisada en detalle. Es esencial transmitir que las características enumeradas en la ficha no son necesarias para cada emoción. Estas son características típicas, pero debido a la cultura y al aprendizaje individual pueden diferir de persona a persona.

Hojas de trabajo de regulación emocional 4 y 4a: observar y describir emociones. Estas dos hojas de trabajo difieren en el formato, pero solicitan exactamente la misma información y tienen las mismas instrucciones. Deja que los participantes elijan cuál quieren usar y luego revísalas con ellos.

Los problemas y errores comunes en estas hojas de trabajo incluyen los siguientes:

- *Evento desencadenante:* los participantes a menudo desean escribir una historia completa para el evento desencadenante. Sin embargo, esta sección solo debe describir los pocos momentos inmediatamente antes de que se desatara la emoción. La “historia” va en la sección “factores de vulnerabilidad”.
- *Factores de vulnerabilidad:* el historial que precede al evento desencadenante se puede comunicar aquí. Esta sección busca que los participantes puedan contar la historia que explica el evento desencadenante. Los participantes pueden enumerar sucesos del pasado lejano (para explicar su historial de aprendizaje), así como los eventos en el pasado inmediato que pueden haber aumentado su vulnerabilidad a la *mente emocional*. Los participantes a menudo se olvidan de incluir enfermedades o dolor físico, consumo de alcohol o

drogas, falta de sueño, alimentarse en exceso o demasiado poco, y sucesos estresantes en las 24 horas previas a los eventos desencadenantes; a menudo es importante recordarles que hagan esto.

- *Cambios y expresiones biológicas:* es fácil confundir "cambios y experiencias faciales y corporales" como parte de "cambios biológicos" con "lenguaje facial y corporal" como parte de "expresiones". Los cambios biológicos del cuerpo se refieren a cambios físicos (rubor, músculos tensos, sudoración, folículos pilosos extendidos, etc.). Estas son las modificaciones fisiológicas automáticas que se producen con las emociones. Describir la experiencia de las sensaciones corporales (sentimientos) suena similar a describir cambios biológicos, por ejemplo, sentir los músculos tensos, los folículos estirados ("piel de gallina"). Lo que hay que destacar aquí es lo siguiente: "Estas mismas cosas también pueden suceder sin que tú las percibas, por lo que es importante tener en cuenta si sientes estos cambios. El lenguaje facial y corporal es una expresión visible para otros. A veces es el resultado de cambios en la cara y el cuerpo, como cuando la vergüenza hace que tu rostro se vea visiblemente enrojecido. También puede incluir cosas como fruncir el ceño, hacer muecas, sonreír, agacharse, apretar las manos, retroceder, mirar hacia abajo o fijamente y cruzar los brazos".

A. ¿Por qué *observar* y *describir* emociones?

✓1. Para mejorar la capacidad de regular las emociones

Tema de investigación: la investigación muestra que, al procesar una experiencia emocional, es más efectivo ser muy específico acerca de la emoción y los eventos relacionados a ella que tratar de regularla de una manera demasiado general o no específica (78, 79). Por ejemplo, se puede reducir la ansiedad al *observar* y *describir* los estímulos específicos que producen miedo, en contraste con las impresiones generales con respecto los estímulos que provocan esa emoción (80).

2. Para aprender a separarse de las emociones

Explícales a los participantes: “Al aprender a *observar* tus emociones, aprendes a estar separado de ellas y no a identificarte con ellas. Para poder controlar tus respuestas emocionales, debes estar separado de tus emociones para que puedas pensar y utilizar estrategias de afrontamiento”.

3. Para aprender a ser uno con las emociones

Continúa: “Sin embargo, también debes ser uno con tus emociones, en el sentido de que las identificas como parte tuya y no como algo fuera de ti”.

> *Ejemplo*: en la medida en que un jinete es uno con un caballo, puede controlarlo. Si está separado, peleando con el caballo, este peleará y el jinete no podrá controlarlo. Por otro lado, si el jinete es insensato, por así decirlo, y no tiene una identidad separada del caballo, simplemente se aferrará por su vida, y el caballo asumirá todo el control.

✓ **B. Pasos para *observar* y *describir* emociones**

Revisa con los participantes la organización de la ficha de *regulación emocional* 6: formas de describir las emociones. En esta ficha las emociones se agrupan en familias, y cada familia tiene una página que describe sus características. La secuencia es alfabética, excepto la culpa, que se pone después de la vergüenza porque a menudo se confunden. La vergüenza es una respuesta a la evaluación de uno mismo como malo o indigno; la culpa es una respuesta a la evaluación de las conductas específicas como malas o inmorales. Aunque la palabra “celos” se usa comúnmente para referirse tanto a esa emoción como a la envidia, aquí se separan, porque las instrucciones para cambiar

estas emociones son diferentes. Explícales: “Los celos tienen lugar cuando tienes algo de valor y alguien está amenazando con quitártelo; la envidia se da cuando alguien tiene algo que tú quisieras tener”.

La idea clave para transmitirles a los participantes es la siguiente: “**Puedes averiguar cuál es tu emoción al relacionar los eventos y sus respuestas a los conjuntos de eventos y respuestas en la ficha 6”.** Si no puedes identificar tu propia emoción, ya sea una emoción actual o pasada, puedes resolverlo revisando sistemáticamente sus componentes y escribiéndolos si es necesario. Cuando se agrupan todos los componentes y puedes ver tus respuestas en su totalidad, puede ser mucho más fácil descubrir tu emoción. Si es necesario, puedes revisar la ficha 6 para ver qué grupo de componentes coincide mejor con tu emoción”.

Nota para los entrenadores: dependiendo del grupo al que estés enseñando, puede ser importante proporcionar un análisis de cada una de las emociones en la ficha de *regulación emocional* 6 a medida que revisas cómo describir y etiquetar las emociones. Algunas son muy fáciles de entender; otras pueden ser más complejas. Muchas de las descripciones en esta ficha fueron hechas por personas comunes en respuesta a preguntas sobre sus experiencias emocionales. Identifico cada uno de los siguientes componentes al revisar una emoción específica de la ficha 6. En mis grupos, generalmente reviso dos o tres emociones y asigno la lectura de la ficha completa como tarea.

Al revisar una o varias de las emociones en la ficha 6, usa el siguiente esquema para resaltar cada una de sus características. Ten en cuenta que cada una de estas características se mapea en el modelo de emociones descrito anteriormente.

✓ ***1. Eventos desencadenantes***

Diles a los participantes: “Para cada emoción específica estos son eventos típicos que la provocan, son sucesos que ocurrieron justo antes de que comenzara”. Aquí hay que recordarles a los participantes que la historia de lo que condujo al evento desencadenante va dentro de factores de vulnerabilidad, que son exclusivos de cada persona y no están en la ficha 6.

✓ ***2. Interpretaciones de eventos que desencadenan emociones***

Diles: “Para cada emoción específica tales son las interpretaciones, pensamientos y suposiciones típicos sobre el evento que desencadena”.

3. Cambios y experiencias biológicas

Continúa: “Para cada emoción específica tales son los cambios y experiencias biológicas típicas, sentimientos, sensaciones corporales e impulsos de acción. Enfócate aquí en los cambios corporales que percibes (o que puedes sentir si prestas atención). Ten en cuenta que los cambios y las experiencias son similares para algunas emociones y muy diferentes para otras”.

4. Expresiones y acciones

Continúa: “Las expresiones y acciones son manifestaciones faciales, lenguaje corporal, comunicaciones verbales y acciones típicas asociadas con emociones específicas. Recuerda que una función primaria de las emociones es provocar acciones para resolver problemas específicos. Presta atención a las acciones asociadas a cada emoción”.

5. Efectos posteriores de la emoción

Diles: “Los efectos posteriores son lo que le sucedió a tu mente, tu cuerpo y tus emociones justo después de que comenzó tu primera emoción”.

6. Nombre de la emoción

Cuando revises varias emociones descritas en la ficha 6, verifica con los participantes al final de cada revisión para asegurarte de que están identificando y nombrando correctamente esa emoción en ellos mismos.

Nota para los entrenadores: recuérdales a los participantes que usen los espacios en blanco denominados “otros” para escribir en eventos desencadenantes, idiosincrasias, interpretaciones, cambios biológicos, experiencias, expresiones y acciones que son típicas para las diversas emociones. Pero revisa los elementos para asegurarte de que realmente vayan con la emoción enumerada. Es posible que algunos participantes no entiendan su emoción primaria o que no se den cuenta de que lo que están experimentando es una emoción secundaria que ocurre tan rápidamente que ni siquiera registran que se han salteado (o simplemente han evitado) la emoción primaria asociada con el evento desencadenante.

Punto de discusión: a medida que avanzas en la ficha de *regulación emocional* 6, pídeles a los participantes que den ideas propias sobre las características de las emociones. Sugiere que todos escriban nuevas ideas en sus fichas.

Ejercicio práctico: primero, pide a cada persona que piense en una situación emocional para hacer un role play, o usa una de las siguientes situaciones:

- “Interactuar con un amigo que se enoja mucho contigo durante la interacción”.
- “Tener miedo de una persona de aspecto sombrío que se acerca a ti en una parada de autobús”.

- “Encontrarse con un ser querido en el aeropuerto”.
- “Sentarse al lado de una persona que te parece repugnante, tiene mal olor o está muy sucia”.
- “Hablar con un amigo sobre algo muy triste”.

En segundo lugar, da instrucciones sobre cómo hacer el *role play*. Pide a dos consultantes que actúen la situación, o puedes hacerlo con solo uno. Quien eligió la situación emocional necesita comunicar sus emociones lo más posible durante el role play.

Tercero, haz que todos observen el *role play* y describan la conducta expresiva no verbal de los actores. Guía a los consultantes para que presten especial atención a las caras.

Cuarto, haz que los participantes describan cómo se sintieron realmente y qué expresaron en el *role play*.

Nota para los entrenadores: para obtener más sugerencias sobre las técnicas de *role play*, consulta el capítulo 8, sección V (los ejercicios prácticos para las habilidades *DEAR MAN*).

C. Factores que interfieren con la observación y descripción de las emociones

Nota para los entrenadores: en general los puntos en la sección de abajo se entienden mejor cuando se comparte la tarea. Los participantes deben completar la mayor cantidad de hojas de tareas (hojas de trabajo de *regulación emocional* 4 o 4a) a medida que haya eventos desencadenantes. Por lo tanto, si una persona tiene una reacción emocional secundaria desencadenada por la original o el conjunto de emociones, debe completar una segunda hoja de trabajo. Debes estar particularmente atento a esto cuando se comparten las tareas; te puede resultar muy difícil de resolver.

1. Emociones secundarias (reacciones a las emociones)

Como se señaló anteriormente, cuando una emoción secundaria aparece en escena, puede encubrir o confundir la reacción emocional primaria. A veces, la única forma de solucionar esto es prestarle mucha atención al evento desencadenante y a las interpretaciones del evento. Puedes preguntarles a los participantes: "¿Qué emoción tendrían la mayoría de las personas después de ese evento o pensamiento?". O "Si no tuvieras miedo [culpa, vergüenza] de tus propias emociones, ¿qué emoción habrías experimentado después de ese evento desencadenante?". O "¿Hay alguna respuesta emocional que probablemente estuvieras evitando?".

2. Ambivalencia (más de una reacción emocional al mismo evento)

Explícales a los participantes: "Las personas a menudo experimentan dos o más emociones casi en el mismo momento. Esto puede confundir las cosas. Por ejemplo, puedes amar a tus padres, y al mismo tiempo estar furioso con ellos y desear alejarte lo más posible. Cuando te mudas a una nueva ciudad, puedes estar emocionado y asustado al mismo tiempo. Para resolver esto, completa una hoja de trabajo para cada emoción experimentada, y no te preocupes por cuál es la primaria y la secundaria antes de completar la hoja de trabajo. Probablemente será menos confuso resolver esto después, incluso si es difícil separar las emociones primarias y secundarias".

VII. DESCRIPCIÓN GENERAL: CAMBIANDO RESPUESTAS EMOCIONALES (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 7)

Puntos principales: para cambiar las emociones no deseadas, primero debemos *verificar los hechos*. A veces esto es todo lo que se necesita. Cuando la emoción no se ajusta a los hechos, necesitamos practicar actuar de manera opuesta a nuestra emoción. Cuando la emoción se ajusta a la realidad y la situación es el problema, tenemos que hacer resolución de problemas.

Ficha de regulación emocional 7: Descripción general: *cambiar las respuestas emocionales*. Revisa esta ficha, aunque solo sea brevemente, para que los participantes sepan que además de *verificar los hechos* (que se describe a continuación en la sección VIII), existen otras dos habilidades para cambiar las respuestas emocionales: *acción opuesta* (cubierta en la sección X) y *resolución de problemas* (cubierta en la sección XI). La sección IX cubre cómo decidir cuál de las dos últimas habilidades usar después de *verificar los hechos*. Esta descripción general, luego orienta a los participantes a las tres estrategias de cambio emocional y los prepara para la sección IX y el diagrama de flujo en la hoja de trabajo de *regulación emocional* 9. Enséñales a los consultantes las habilidades en las secciones VIII-XII, utilizando las hojas de trabajo que se describen allí.

✓ **A. *Verificar los hechos***

Diles a los participantes: “Cambiar las creencias y suposiciones acerca de una situación para que se ajuste a los hechos puede ayudarte a modificar tus reacciones emocionales. Esto requiere que primero compruebes los hechos. *Verificar los hechos* es una estrategia básica en la terapia cognitiva, así como en muchas otras formas de psicoterapia”.

✓ **B. *Acción opuesta***

Continúa: “Cuando las emociones no se ajustan a los hechos, y conocerlos no cambia tu emoción, actuar de forma opuesta a tus emociones (del todo, repetidamente) cambiará tus reacciones emocionales. Esto es similar al viejo adagio ‘Si te caes de un caballo, vuelve a subirte de inmediato’”.

✓ **C. *Resolución de problemas***

Sigue: “Cuando tus emociones se ajustan a los hechos de la situación y deseas cambiarlas, entonces la situación es el problema. Hacer *resolución de problemas* reducirá la frecuencia de las emociones negativas”.

✓ **D. La barrera “Sí, pero” para cambiar las emociones**

Hacer lo que se necesita para cambiar las respuestas emocionales puede ser muy difícil. Requiere esfuerzo, *disposición abierta* y la capacidad de determinar qué es lo que más le conviene a uno. “Sí, pero” es una respuesta típica a los esfuerzos para ayudar a una persona a cambiar las emociones, especialmente cuando la intensidad emocional es alta y el cambio se experimenta como admitir que los sentimientos propios de la persona no son válidos. El problema es que “sí, pero” no conduce a sentirse mejor o a resolver problemas emocionales. Cuando “sí, pero” asoma la cabeza, puede ser útil recordarles a los participantes que solo hay cuatro respuestas posibles a cualquier problema:

1. “Resuelve el problema cambiando la situación o abandonándola”.
2. “Cambia tu reacción emocional a la situación, de modo que las emociones dolorosas se reduzcan a pesar de que el

problema persista”.

3. “Acepta radicalmente la situación. Es decir, reconoce que la situación no puede ser mejorada y tú tampoco puedes cambiar cómo te sientes, pero que aceptar este estado de las cosas por completo y voluntariamente puede darte una sensación de libertad y reducir tu sufrimiento”.
4. “Continúa sintiéndote miserable. (O incluso puedes empeorar las cosas)”.

Nota para los entrenadores: las cuatro opciones anteriores se presentan en la introducción a las habilidades DBT (consulta el capítulo 6). Si has revisado estos pasos, recuérdaselos a los participantes. Si esta es la primera vez que cubres estos puntos, consulta el capítulo 6 para obtener una descripción más completa. Si el tiempo lo permite, es posible que también desees repartir la ficha general 1a: opciones para resolver cualquier problema.

VIII. VERIFICAR LOS HECHOS (FICHAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL 8–8A)

Punto principal: a menudo reaccionamos a nuestros pensamientos e interpretaciones de un evento en lugar de a los hechos (81). Modificar nuestras creencias, suposiciones e interpretaciones de los eventos para que se ajusten a los hechos puede cambiar nuestras reacciones emocionales (82).

Ficha de regulación emocional 8: verificar los hechos. Si tienes mucho tiempo, esta ficha puede ser más fácil de enseñar si haces que los participantes tengan a mano la ficha de *regulación emocional* 6: formas de describir emociones y consulten las secciones sobre eventos desencadenantes e interpretaciones de eventos que dan lugar a sentimientos de emociones específicas. Si el tiempo lo permite, también puede ser útil que los participantes saquen copias de la hoja de trabajo 5; luego, utilizando situaciones de sus experiencias como ejemplos, puedes hacer que completen esa hoja a medida que avanzas. Las principales estrategias utilizadas y enseñadas aquí son las de modificación cognitiva.

Ficha de regulación emocional 8a: ejemplos de emociones que se ajustan a los hechos (opcional). Si no vas a enseñar *acción opuesta* después de verificar los hechos, puedes omitir esta ficha. La misma información también se incluye en la ficha de *regulación emocional* 13: revisión de *acción opuesta* y resolución de problemas. Sin embargo, para muchos participantes, entender *acción opuesta* es mucho más fácil si primero revisaron cómo las emociones se ajustan a los hechos.

Hoja de trabajo de regulación emocional 5: verifica los hechos. Es importante revisar esta hoja de trabajo con los participantes. Puede ser particularmente útil llenar una mientras enseñas *verificar los hechos* para demostrar qué significa cada instrucción y cómo hacerlo. Si es necesario, instruye a los participantes a calificar la intensidad de las emociones (de 0 = sin emoción, sin intensidad a 100 = intensidad máxima de la emoción). Los espacios “Antes” y “Después” son para evaluar las emociones previamente y

luego de *verificar los hechos*. Si los participantes tienen problemas para descubrir qué emoción están sintiendo, indícales que lean la ficha 6 y/o que completen la hoja de trabajo 4 o 4a. Observa que cada paso para *verificar los hechos* tiene dos secciones: una para anotar las descripciones de la situación y los pensamientos e interpretaciones que probablemente están desencadenando la respuesta emocional; y otra para considerar pensamientos alternativos, interpretaciones y descripciones de los hechos.

A. ¿Por qué *verificar los hechos*?

Nota para los entrenadores: revisa solo algunos de los puntos en la sección 1 a continuación, usando ejemplos donde sea necesario. Esta sección proporciona la teoría sobre *verificar los hechos*, y tendrás muchas oportunidades para enseñar este material al revisar las tareas y enseñar habilidades posteriores en las que verificar los hechos es un componente integral.

1. Los pensamientos e interpretaciones de situaciones y eventos (en lugar de los hechos) pueden desencadenar emociones dolorosas (83)

a. Las creencias sobre la realidad pueden causar emociones poderosas

Ejemplo: una persona que cree que un ser querido ha muerto en un accidente automovilístico sentirá una profunda tristeza y pesar, incluso si la información que se le dio a la persona era incorrecta y el ser querido en realidad no murió.

Ejemplo: una persona que cree que alguien está tratando de lastimarlo puede sentirse muy asustada, incluso si los hechos son completamente diferentes y la otra persona está, en realidad, tratando de ayudar.

b. Las creencias defectuosas sobre lo que creemos que necesitamos puede causar miseria emocional

Ejemplo: “Necesito alcohol o drogas para controlar mi dolor”, en lugar de “Necesito encontrar una manera efectiva y no destructiva de lidiar con mi dolor”.

Ejemplo: “¡Debo tener el control!”. En lugar de “Prefiero tener el control en lugar de estar fuera de control”.

Ejemplo: “Debes ser diferente [por ejemplo, más amable, más puntual, más comprensivo, dispuesto a pagarme más]”, en lugar de “Tú eres quien eres. Algo te hizo ser así. Pero quiero que seas diferente”.

c. Las creencias erróneas sobre los eventos pueden crear nuevos problemas

Ejemplo: “Puedo aprobar un examen sin estudiar de antemano”, cuando la persona tiene un promedio de calificaciones bajo.

Ejemplo: “Tengo suficiente gasolina en el auto para llegar a donde voy”, cuando el indicador de combustible marca que está vacío.

Ejemplo: “Pasar tiempo con tus amigos significa que no me amas y que debería mudarme de la casa”.

Ejemplo: “Que no me invites a la fiesta significa que no te agrado”.

d. Pensar en absolutos puede desencadenar emociones extremas

Pensar en términos absolutos significa un pensamiento extremo, en blanco y negro, un pensamiento de todo o nada.

Ejemplo: “Él me odia”, en lugar de “Está bastante molesto conmigo”.

Ejemplo: “¡Este trabajo es terrible! ¡No puedo soportarlo!”, en lugar de “Algunas partes de este trabajo son difíciles, pero otras partes no son tan malas. Puedo tolerar esto”.

Ejemplo: “Si no saco una calificación perfecta en este curso, soy un fracaso”, en lugar de “Tal vez quiera un 10, pero menos de esa nota no es un fracaso”.

Ejemplo: “O eres vulnerable o eres invulnerable”, en lugar de “Una persona puede ser fuerte a veces y vulnerable otras veces”.

Ejercicio práctico: pide a los participantes que imaginen la siguiente escena: “Se te desinfla una llanta en la autopista. Estás estacionado a un lado de la carretera justo después de una rampa. Estás parado junto a tu automóvil esperando que alguien se detenga. Ves a tu mejor amiga [madre, padre, hermana, maestra] subiendo por la rampa hacia la autopista, sola en el auto. Sacudes los brazos y saltas para arriba y abajo. Tu amiga [o quienquiera que sea] te mira directamente, pero luego acelera y te pasa. ¿Cómo te sentirías? ¿Te sentirías enojado? ¿Herido? ¿Decepcionado?”. Por lo general, los participantes dirán una de estas emociones. Obtén sus pensamientos acerca de la situación, sugiriendo interpretaciones (como “¡Qué mal!”), demandas poco realistas sobre la realidad (“Los amigos siempre se detienen por un amigo necesitado”), pensamientos absolutos (“Me odia”), etc. Luego continúa con la historia: “Más tarde descubres que había un niño pequeño en el automóvil que no viste, y el niño estaba gravemente herido y tu amiga estaba tratando desesperadamente de llegar al hospital para salvarle la vida. Conociendo este nuevo hecho, ¿cómo te sentirías?”. Por lo general, los sentimientos cambiarán. Indícales a los participantes que lo único que realmente cambió fue su interpretación del evento.

Punto de discusión: obtén ejemplos de los participantes de momentos en que la interpretación de un evento o los pensamientos que recorren sus mentes han influido en cómo y qué emoción sienten. Busca ejemplos de interpretaciones que no se ajusten a los hechos, demandas poco realistas de la realidad y pensamientos en términos absolutos.

2. Nuestras emociones pueden afectar lo que pensamos sobre los eventos y cómo reaccionamos a los pensamientos

Los estados de ánimo temporales, por ejemplo, pueden influir en las ideas, los recuerdos, las percepciones y las interpretaciones de eventos importantes, particularmente cuando los eventos son complejos y ambiguos (85). La misma información puede adquirir una coloración muy diferente, dependiendo de nuestro estado emocional actual.

Ejemplo: cuando estamos enojados o molestos, un amigo alegre que nos llama parece más una plaga que un amigo leal.

Ejemplo: cuando estamos ansiosos o asustados, el sonido del viento que golpea nuestra ventana suena como si alguien estuviera entrando.

Ejemplo: cuando estamos de buen humor, incluso un amigo amargo puede parecer una gran persona con quien reunirse.

Ejemplo: cuando nos avergonzamos de cometer un error en el trabajo, podemos interpretar que dos compañeros de trabajo que se ríen en el pasillo se burlan de nuestro desempeño laboral.

Ejemplo: cuando estamos tristes, podemos pensar que una mala calificación significa que nunca nos graduaremos de la

universidad.

Punto de discusión: obtén ejemplos de momentos en los que el estado de ánimo de los participantes o las emociones actuales hayan influido en la forma en que interpretaron los eventos.

Nota para los entrenadores: relaciona el hecho de que las emociones pueden influir en los pensamientos con el concepto de que "las emociones se aman a sí mismas" y, por lo tanto, se perpetúan a sí mismas, discutidos tanto antes como a continuación.

✓ ***3. Creer que nuestros pensamientos son verdades absolutas puede ser una receta para el desastre***

Es importante tener en cuenta estas cosas:

- Nadie tiene la verdad absoluta.
- Creer que "tengo la verdad absoluta" generalmente conduce a conflictos e incluso puede precipitar guerras.
- Diferentes opiniones sobre los hechos pueden ser válidas incluso si no estamos de acuerdo con ellas.
- Siempre hay más de una forma de ver una situación y resolver un problema.
- Dos cosas que parecen (o son) opuestas pueden ser verdaderas.
- El significado y la verdad evolucionan con el tiempo.

Nota para los entrenadores: los puntos enumerados anteriormente también se tratan en el capítulo 8, sección XV, en la discusión de la *dialéctica* como parte de las habilidades para *caminar por el sendero del medio.*

✓ ***4. Conocer los hechos es esencial para resolver problemas***

El conocimiento incompleto de los hechos, o las creencias erróneas sobre ellos, pueden interferir con la resolución de problemas.

Ejemplo: creer que mi techo no tiene goteras, cuando las tiene, significa que no voy a arreglar el techo.

Ejemplo: creer que reprobé mi examen porque la calificación fue injusta, cuando en realidad fue porque no estudié, significa que no estudiaré para el próximo examen.

✓ **5. Observar nuestros pensamientos y verificar los hechos puede cambiar nuestras emociones**

Cuando respondemos a hechos incorrectos, aprender cuales son los correctos puede cambiar nuestras emociones. Además, conocer los hechos reales de una situación puede ayudarnos a resolver problemas en momentos emocionales. Es decir, conocer los hechos puede ayudarnos a cambiarlos.

Nota para los entrenadores: puede ser útil señalar que varios tratamientos efectivos para la salud mental se basan en ayudar a las personas a cambiar las cogniciones (es decir, pensamientos, creencias, interpretaciones). Uno de los principales tratamientos para la depresión es la terapia cognitiva. Se han desarrollado varias formas de TCC (que se centran en cambiar tanto las cogniciones como las conductas) para tratar los trastornos de ansiedad, de alimentación, por abuso de sustancias y muchos otros (87). Dos de los principales tratamientos para los trastornos de personalidad: la terapia de esquemas (88) y la terapia basada en la mentalización (89), también se focalizan en cambiar las cogniciones.

✓ **B. Cómo *verificar los hechos***

✓ ***1. Pregunta: ¿Cuál es la emoción que quiero cambiar?***

Diles a los participantes: “Es mucho más difícil cambiar una emoción cuando no sabes qué estás sintiendo realmente. Los hechos sobre una situación pueden encajar con una emoción pero no con otra. Revisar la ficha de *regulación emocional* 6 puede serte muy útil aquí. Presta especial atención a los pensamientos actuales, las sensaciones físicas, la postura, los impulsos de acción, las acciones y las declaraciones verbales cuando revises formas de describir las emociones”.

✓ ***2. Pregunta: ¿Cuál es el evento que desencadena mi emoción?***

Diles a los participantes: “Describe los hechos observados a través de los sentidos. ¡Solo los hechos! Desafía los juicios de valor, los extremos y las descripciones absolutas en blanco y negro. Una visión más equilibrada de los hechos puede cambiar tus emociones”.

Explícales que un evento desencadenante puede ser un evento fuera de nosotros o un evento interno como una emoción previa, una serie de pensamientos o la capacidad o incapacidad para realizar una tarea. También puede ser una reacción secundaria a una emoción previa (por ejemplo, enojo con nosotros mismos por sentir miedo), pensamiento (por ejemplo, sentirse culpable por los pensamientos críticos hacia alguien) o falta de capacidad (por ejemplo, sentir vergüenza por nuestra incapacidad para recordar el nombre de alguien). Nuestras emociones también pueden ser desencadenadas por nuestras propias acciones (por ejemplo, alegría al tocar bien en un recital de piano).

Un problema al intentar descifrar las emociones es que a menudo describimos situaciones, pensamientos y acciones en un lenguaje crítico, con afirmaciones absolutas en blanco y negro. Por lo

general, esta no es una forma efectiva de describir un evento, ya que puede provocar fuertes reacciones emocionales negativas. De hecho, nuestra descripción mental del hecho, en lugar del suceso en sí, puede ser el evento desencadenante real.

✓ ***3. Pregunta: ¿Cuáles son mis interpretaciones, pensamientos y suposiciones sobre el evento?***

Con frecuencia le agregamos interpretaciones, pensamientos o suposiciones al evento, en lugar de simplemente *observar* y *describir*, y solemos saltar directamente a alguna conclusión o accionamos en función de eso.

Diles a los participantes: "Piensa en algunas interpretaciones erróneas que podrías hacer (y luego actuar sobre ellas) cuando sientes emociones particulares". O usa estas ilustraciones:

- Enojo: "Escuchar a una persona expresar su decepción por algo que tú haces (hecho) y pensar que la persona está tratando de controlarte (interpretación)".
- Asco/rechazo: "Ver a un hombre mirando por la ventana desde la calle (hecho) y pensar que es un depredador sexual (interpretación)".
- Envidia: "Observar a alguien recibiendo un abrazo (hecho) y pensar que a esta persona la aman mucho más que a ti (interpretación)".
- Miedo: "Escuchar un ruido en la noche (hecho) y pensar que alguien está entrando a tu casa (interpretación)".
- Alegría: "No ver nubes en el cielo por la mañana (hecho) y creer que no lloverá cuando vuelvas a casa por la noche (interpretación)".

- Celos: “Ver a la persona que amas sentado/a cerca de otra persona (hecho) y creer que ahora está enamorado/a de esa persona (interpretación)”.
- Amor: “Comprender que una persona quiere tener relaciones sexuales contigo (hecho) y asumir que la persona está enamorada de ti (interpretación)”.
- Tristeza: “Descubrir que una persona hizo planes sin ti (hecho) y pensar que la persona no te quiere (interpretación)”.
- Vergüenza: “Dejar caer la pelota en un juego (hecho) y luego pensar que eres un perdedor (interpretación)”.
- Culpa: “No querer compartir tu comida con alguien (hecho) y pensar que estás siendo egoísta (interpretación)”.

✓ **Considera todas las otras posibles interpretaciones.** Otras interpretaciones razonables, particularmente si son más benignas, pueden ser una forma efectiva de regular tus emociones. Practica mirar todos los aspectos de una situación y todos los diversos puntos de vista.

✓ ***4. Pregunta: ¿Estoy asumiendo una amenaza?***

Diles a los participantes: “Pregúntate si estás imaginando un evento o resultado amenazante. Las emociones dolorosas casi siempre están relacionadas con algún tipo de amenaza. ¿Qué resultados negativos del evento podrías estar anticipando?”. Explícales que a menudo ni siquiera somos conscientes de que estamos asumiendo algún tipo de amenaza. Ella está implícita en nuestras mentes. Puede ser importante buscarla amenaza que estamos asociando con el evento desencadenante. Esto es

importante cuando hemos verificado todos los hechos y aún tenemos emociones muy intensas. Esta es una pista de que nuestra emoción actual puede ser secundaria y que puede ser muy importante averiguar a qué amenaza implícita (es decir, no verbal) estamos reaccionando.

✓ **a. Etiqueta la amenaza**

Lo primero que debes hacer es etiquetar la amenaza, lo que implica etiquetar la emoción. Estos son los tipos de amenazas que podemos percibir cuando sentimos emociones particulares:

- Enojo: ser atacado o el bloqueo de metas importantes.
- Asco/rechazo: estar contaminado.
- Miedo: enfrentar peligro para la vida, la salud, el bienestar.
- Tristeza: perder algo permanentemente o no alcanzar metas.
- Vergüenza: ser expulsado de la comunidad.
- Culpa: violar los propios valores.
- Celos: que alguien más te quite a una persona y/o cosa valiosa.
- Envidia: no lograr lo que se quiere o se necesita porque otros tienen sustancialmente más poder, influencia y/o pertenencias.

✓ **b. Evalúa las posibilidades de que el evento amenazante realmente ocurra**

Es importante estar en *mente sabia* al considerar la probabilidad de que ocurra un evento amenazante. A menudo, lo que parece amenazador a primera vista no lo es tanto una vez que lo pensamos.

Ejemplo: “Piensas, ‘Me van a robar’ cuando ves a dos hombres caminando hacia ti por la noche. Evalúa las posibilidades de que el evento amenazante ocurra realmente observando si hay otras personas alrededor, si los hombres portan armas, y así sucesivamente”.

Ahora presenta los siguientes puntos a los participantes, y da los siguientes ejemplos:

- “Considera: ¿Cuál fue el resultado las veces anteriores que tuviste un pensamiento similar?”.
  Ejemplo: “Cuando tienes dolor de cabeza, piensas: ‘Probablemente tengo una enfermedad terrible’. Recuérdate que en el pasado has tenido muchos dolores de cabeza que no fueron graves y desaparecieron en poco tiempo”.
- “Haz preguntas; busca más información; revisa y verifica los hechos conocidos de la situación”.
  Ejemplo: “Cuando una compañera de trabajo pasa junto a ti en el centro comercial sin decirte hola, piensas: ‘No le agrado’. Pide información: pregúntale a la compañera de trabajo si te vio en el centro comercial”.
- “Observa la situación problemática, después de calmarte primero para ver con claridad”.
  Ejemplo: cuando tu hijo te dice que tuvo un accidente mientras conducía tu automóvil, piensas: ‘Mi coche está destruido’. Observa revisándolo tú mismo”.
- “Realiza experimentos en el mundo real para ver si tus predicciones se hacen realidad. ¿Qué tan reales son tus

preocupaciones y predicciones sobre los eventos?”.

Ejemplo: “Piensas: ‘No puedo conseguir un trabajo’. Realiza este experimento: solicita entrevistas para muchos de los trabajos para los que calificas y fíjate qué sucede”.

✓ **c. Piensa en otros posibles resultados**

Diles a los participantes: “Ahora imagina otros resultados posibles, tantos como puedas. El simple hecho de generar resultados alternativos puede aumentar tu creencia de que estos otros son posibles”.

Ejemplo: “Cuando tu jefe te dice que le gustaría reunirse contigo, piensas: ‘Me despedirán’. Genera resultados alternativos: ‘Me preguntará el estado del proyecto en el que estoy trabajando’, ‘Me preguntará si puedo quedarme hasta tarde para ayudarlo con el proyecto que se entregará mañana’, ‘Me dará una bonificación por todas las horas extra que hice este año’”.

✓ ***5. Pregunta: ¿Cuál es la catástrofe?***

¿Qué pasa si el evento amenazante realmente ocurre?

a. Si ocurre el peor resultado, ¿cuáles son las consecuencias realistas?

A veces los hechos son tan malos como creemos que son. Sin embargo, a menudo empeoramos la situación cuando catastrofizamos los hechos. “Catastrofizar” es exagerar las características negativas de los acontecimientos y centrarse en el peor resultado posible (por ejemplo, “Es terrible y nunca mejorará”, “Me voy a morir”). El pánico inducido por el pensamiento “Oh, Dios mío, me estoy muriendo” puede

contraer los vasos sanguíneos y aumentar la probabilidad de tener un ataque al corazón (34). La catastrofización puede aumentar tanto el dolor físico como el emocional (90-92).

Nota para los entrenadores: ayuda a los participantes a ver que los pensamientos catastrofistas son solo eso: pensamientos e imágenes que surgen y desaparecen dentro de la mente. Este puede ser un concepto difícil de entender al principio. Refiérete a la habilidad de *mindfulness de los pensamientos actuales* (ficha de *tolerancia al malestar* 15).

Punto de discusión: pregunta: "¿Puede algo realmente ser una catástrofe?". El Dr. Albert Ellis, un famoso terapeuta que era conocido por decirle a la gente que dejara de catastrofizar, estuvo en un debate con alguien que intentó que admitiera que algunas cosas realmente son catástrofes. La persona le dijo a Ellis: "¿Qué pasa si estás en un avión y, de repente, empieza a caer en picada? ¿Qué hay de eso? ¿Qué dirías entonces?". Ellis respondió con mucha calma: "Mmm, si mueres, mueres". Discute esto con los participantes. ¿Existe realmente algún hecho que uno no pueda aceptar con ecuanimidad? ¿Incluso si se producen catástrofes reales, la "catastrofización" (es decir, centrarse en las partes más angustiosas o desesperadas de los hechos) ayuda en algo?

✓ **b. Imagina lidiar bien con las catástrofes**

Anima a los consultantes a imaginar que están lidiando bien con las catástrofes de varias maneras:

- *Resolución de problemas* (consulta la ficha de *regulación emocional* 12).
- *Anticípate* (consulta la ficha de *regulación emocional* 19).
- *Aceptación radical* (consulta las fichas de *tolerancia al malestar* 12, 11a y 11b).

Nota para los entrenadores: a veces, a los participantes les puede resultar difícil, si no imposible, dejar de catastrofizar. Pueden comenzar a pelear contigo, resistiendo cualquier intento de tu parte para ayudarlos a avanzar hacia respuestas alternativas a hechos muy dolorosos. En estos momentos, puede ser útil pasar al siguiente punto a continuación.

6. Pregunta: ¿Mi emoción y/o su intensidad se ajustan a los hechos?

Anima a los consultantes a verificar si la emoción que están tratando de cambiar se ajusta a los hechos reales de la situación. Como se señaló anteriormente, las emociones evolucionaron como una forma para que las personas respondan efectivamente a los problemas comunes. Hay situaciones comunes que pueden desencadenar cada una de las emociones básicas. Cuando se produce una situación de este tipo, es probable que la emoción correspondiente sea útil allí, es probable que se ajuste a los hechos.

Los ejemplos de situaciones que se ajustan a los hechos de emociones básicas particulares se enumeran en la ficha de *regulación emocional* 8a. Asegúrate de tener en cuenta que estos no son los únicos eventos desencadenantes válidos para las emociones en cuestión. A menudo el problema no es con la emoción específica; es con su intensidad. También puedes dar estos ejemplos:

> *Ejemplo*: “Te despiden del trabajo y reaccionas como si te hubieran condenado a una vida de pobreza”.
>
> *Ejemplo*: “Una persona se te adelanta en una fila de supermercado, y reaccionas como si la persona te hubiera atacado físicamente a ti y a tu hijo”.

Nota para los entrenadores: puede ser muy difícil para las personas intensamente emocionales ver a través de descripciones irracionales, no fácticas, interpretaciones erróneas, preocupaciones poco realistas y versiones catastróficas de los hechos. Una vez más, es importante recordar que "las emociones se aman a sí mismas". Los efectos posteriores de las emociones incluyen la disminución de la atención y la sensibilidad a la amenaza, lo que también puede hacer que sea muy difícil cambiar los pensamientos e imágenes. En estos puntos, se recomienda a los participantes que utilicen primero las habilidades de supervivencia a la crisis (por ejemplo, trabajar activamente para cambiar la química del cuerpo, usar *habilidades TIP*, distraerse, calmarse con los cinco sentidos y hacer *pros y contras* de permanecer tan emocional [consulta las fichas de *tolerancia al malestar* 5-8]).

Punto de discusión: puede ser útil discutir con los participantes el concepto de "pensamiento de medianoche". Este es el tipo de pensamiento que ocurre cuando nos despertamos por la noche con preocupaciones e ideas catastróficas sobre nuestras vidas. Cuando nos levantamos por la mañana, a menudo nos preguntamos cómo podríamos preocuparnos tanto y creer en esos pensamientos tan desastrosos. A mitad de la noche, puede ser útil simplemente decirnos: "Estos son pensamientos de medianoche. Los ignoraré hasta la mañana". Obtén de los participantes información de las ocasiones en que tuvieron "pensamientos de medianoche" que, por la mañana, no parecían tan angustiosos. Pide y proporciona ideas sobre las habilidades que podrían ser útiles en la mitad de la noche: "Por ejemplo, puede ser útil salpicar tu cara con agua muy fría y luego usar la respiración para distraer tus pensamientos por un tiempo". (Consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 6a para obtener una descripción de cómo funciona el agua fría).

✓ ***C. Ejemplos de emociones que se ajustan a los hechos (opcional)***

Repasa con los participantes la ficha de *regulación emocional* 8a.

Nota para los entrenadores: la ficha 8a puede ser una revisión útil de los eventos desencadenantes para diversas emociones. También es bueno para

aclarar qué emociones se ajustan a qué hechos. Revisa uno o dos de los elementos de esta ficha y sugiéreles a los participantes que revisen el resto de la ficha entre sesiones.

✓ La ficha 8a da ejemplos de emociones básicas que se ajustan a los hechos. En general, las situaciones enumeradas se ajustan a las emociones a las que están vinculadas. Sin embargo, no son los únicos eventos desencadenantes válidos. Lo más importante para decidir si intentar o no cambiar una emoción es preguntar a la *mente sabia* si las respuestas emocionales específicas son efectivas en esa situación para avanzar hacia metas personales importantes.

Explícales a los participantes que las emociones funcionan para resolver problemas de situaciones comunes que vivimos.

1. Miedo

El miedo funciona para mantenernos seguros al instarnos a escapar del peligro evitando, huyendo o escondiéndonos de cualquier cosa que nos amenace.

2. Enojo

La ira funciona para protegernos contra una agresión o la pérdida de personas, cosas o metas importantes al instarnos a amenazar y atacar a quienes puedan lastimarnos.

3. Asco

El asco o rechazo funciona para mantener la contaminación alejada de nosotros. Nos impulsa a deshacernos o alejarnos de lo que nos parece repugnante. Enfatiza que el asco está relacionado con las personas (incluido uno mismo), así como con cosas como alimentos, fluidos corporales o excrementos.

Considera las palabras que usamos a veces para describir a tales personas o cosas (“viscoso”, “grasiento”, “adulador”, “rufián”, etc.).

Ejemplo: el asco nos impide comer alimentos que nos envenenarán, meternos en agua tan contaminada que nos matará, y recoger o tocar cosas que podrían causarnos una enfermedad.

4. Envidia

La envidia funciona para motivarnos a trabajar duro para obtener lo que otros tienen, mejorar nuestras vidas y las de las personas importantes para nosotros. También puede movilizarnos para tratar de reducir la importancia de lo que otros tienen, cuando tienen mucho más que nosotros, para igualar la distribución de recursos. De esta manera, la envidia puede considerarse como la emoción que redistribuye la riqueza y el poder.

La envidia a menudo se ajusta a los hechos cuando otros pueden tener mucho más que nosotros en áreas que nos son muy importantes y, en última instancia, es injusto que tengamos menos. El problema es que la envidia es a menudo tan corrosiva para la mente que nos hace poco bien. La amargura es un resultado común de la envidia. Por lo tanto, por el hecho de que nos hace poco bien, puede ser inefectiva.

5. Celos

Los celos se justifican cuando alguien amenaza con quitarnos las relaciones o cosas que son muy importantes para nosotros. Los celos son la emoción que asegura que hagamos todo lo

posible para proteger estas relaciones o cosas. A menudo lo hacemos intentando controlar las acciones de las personas que queremos cerca de nosotros, o negándonos a compartir lo que tenemos con los demás.

Nota para los entrenadores: puede ser muy difícil saber cuándo una relación se ve amenazada y cuándo no. Muchas personas pueden dar ejemplos de situaciones en las que se sintieron muy seguros dentro de una relación, solo para que la persona que amaron se vaya repentinamente con otro, sin señales de advertencia aparentes. La verificación de los hechos (ficha de *regulación emocional* 8) puede ser una forma de conducta celosa. La pregunta importante que se debe hacer aquí es esta: "¿Es efectivo actuar de forma celosa?"

6. Amor

El amor funciona para motivarnos a encontrar, estar junto a y vincularnos con otras personas y cosas. Se justifica cuando los que amamos aumentan nuestra supervivencia y bienestar. Aunque se puede argumentar que todos y todas las cosas son amables (y, por lo tanto, el amor siempre está justificado por los hechos), también se puede argumentar fácilmente que a veces amamos a las personas o cosas equivocadas. Este puede ser el caso cuando estamos enamorados de una persona que no nos ama ni se preocupa por nosotros, o cuando la persona que amamos nos perjudica activamente (como en relaciones violentas o abusivas, en amistades con personas que requieren una codependencia hacia conductas adictivas para mantener la relación, o en grupos de amistades que amenazan con abandonarnos si mejoramos nuestras vidas más que ellos).

7. Tristeza

La función de la tristeza es empujarnos a descubrir qué es realmente importante para nosotros y qué hacer cuando hemos perdido cosas importantes. También indica a otros que necesitamos ayuda.

8. Vergüenza

La vergüenza tiene dos funciones importantes. En primer lugar, nos obliga a ocultar conductas que podrían provocar el rechazo de los demás. Segundo, si nuestra conducta se hace pública de alguna manera, la vergüenza nos impulsa a apaciguar a los que hemos ofendido para que no seamos rechazados.

La vergüenza es una emoción basada en la comunidad, básicamente gregaria. Es fácil concluir que, si las conductas o las características personales no son inmorales o están equivocadas, la vergüenza nunca se justifica. Sin embargo, este no es el caso. La ventaja evolutiva de la vergüenza es que, si las conductas sancionadas por la comunidad la provocan, las expresiones y acciones basadas en ella pueden mantenerlo a uno en la comunidad. Aunque permanecer en una comunidad que provoca vergüenza puede no ser beneficioso en muchos casos, no es completamente inútil. Podría haber significado la diferencia entre la vida y la muerte en épocas anteriores, e incluso puede hacerlo hoy en algunas culturas o grupos.

Nota para los entrenadores: la discusión sobre la vergüenza puede ser crítica si los participantes en el entrenamiento en habilidades tienen un trastorno mental. Es importante que estos participantes vean que identificarse con un trastorno mental, especialmente cuando esto se hace antes de que otros lleguen a conocerlos, no solo puede generar rechazo, sino que también puede aumentar la vergüenza. En la mayoría de las culturas, la vergüenza es una

emoción justificada respecto a tener un trastorno mental. Valida que esto no es justo.

9. Culpa

La culpa funciona instándonos a reparar conductas que violan nuestros valores morales y prevenir futuras violaciones de los mismos.

IX. PREPARARSE PARA ACCIÓN OPUESTA Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 9)

Punto principal: si *verificar los hechos* no reduce las emociones no deseadas, entonces tenemos que decidir qué habilidad probar a continuación: *acción opuesta o resolución de problemas*. Un diagrama de flujo puede ayudarnos a decidir qué habilidades usar para cambiar las reacciones emocionales a ciertas situaciones.

Ficha de regulación emocional 9: *acción opuesta y resolución de problemas*: decidir cuál usar. Esta ficha consta de un diagrama de flujo para ayudar a los participantes a determinar qué habilidad usar para cambiar las emociones frecuentes pero no deseadas. Se puede revisar para resaltar que a veces un participante tiene los hechos correctos y lo que tiene que cambiar es la situación. Alternativamente, puedes señalar ese punto mientras revisas *acción opuesta* y luego enseñar esta ficha como revisión después de *resolución de problemas*. La clave para enseñar y comprender esta ficha está en los ejemplos, así que asegúrate de dar al menos uno para cada situación. Además, puede ser útil obtener ejemplos de los participantes en cada punto.

Hoja de trabajo de regulación emocional 6: averiguar cómo cambiar las emociones no deseadas (opcional). Esta hoja de trabajo copia la ficha 9, pero tiene instrucciones para usar el diagrama de flujo y decidir qué habilidades usar para cambiar las emociones. Aunque esta hoja es opcional, puede ser extremadamente útil. Puedes usarla para la enseñanza en lugar de usar la ficha 9. Si lo haces, entrega una copia adicional, repasa las instrucciones y asegúrate de que los participantes entiendan cómo usar el diagrama de flujo.

✓ **A. Tres formas de cambiar las emociones no deseadas**

Recuérdales a los participantes: “En este módulo, nos centramos en tres formas de cambiar las emociones no deseadas”.

- ✓ “La verificación de los hechos ya ha sido cubierta. A veces, solo saber los hechos verdaderos puede cambiar cómo te sientes”.
- ✓ **“*La resolución de problemas*** es cambiar tus emociones al evitar, modificar o resolver el evento que las desencadena”. (Esta habilidad se trata en la sección XI, después de *acción opuesta*).
- “La *acción opuesta* es cambiar tus emociones al actuar de manera opuesta a tu impulso emocional de hacer algo”. (Esta habilidad se trata a continuación, en la sección X).

✓ **B. Cuándo usar *acción opuesta* versus *resolución de problemas***

Diles a los participantes: “El diagrama de flujo en la ficha de *regulación emocional* 9 está diseñado para ayudarte a determinar cuándo practicar *acción opuesta* y cuándo practicar *resolución de problemas*. Para ambas, primero hay que *verificar los hechos*”.

Nota para los entrenadores: es importante asegurar a los participantes que no les estás diciendo que la forma de cambiar todas las emociones es la *acción opuesta*. Esto puede parecer inválido cuando el problema es un evento negativo grave y continuo en sus vidas. Señala que la resolución de problemas también es importante y que la enseñarás *después de acción opuesta*.

✓ Ahora presenta a los participantes las siguientes instrucciones para seguir el diagrama de flujo de la ficha 9. A medida que lo revisas, haz cada una de las preguntas del diagrama y luego da un buen ejemplo para esa situación particular (la tuya o la de abajo).

Comienza preguntándoles: “¿Esta emoción (y su intensidad) se ajusta a los hechos?”

1. Si la respuesta es sí (la emoción se ajusta a los hechos), pregunta: "¿Es efectivo actuar sobre esta emoción?"

a. Si sí (la emoción se ajusta a los hechos) y sí (actuar de acuerdo con la emoción es efectivo):

- "**Haz *mindfulness de la emoción actual***. Rara vez es útil reprimir o evitar las emociones que no deseas, y las positivas deben disfrutarse".
  Ejemplo: "Cuando tienes temor de que un auto atropelle a tu hija de 3 años mientras corre en el tráfico, experimentas miedo. No trates de suprimirlo, o no podrás salir corriendo a buscarla".
  Ejemplo: "Cuando estés enamorado de una persona verdaderamente maravillosa, disfrútalo".
- ✓ **"Actúa según la emoción. Sigue tus impulsos"**
  Ejemplo: "Cuando tienes miedo de caminar por un callejón muy peligroso, evítalo".
  Ejemplo: "Cuando estés enamorado de una persona verdaderamente maravillosa, quédate con ella".
  Ejemplo: "Cuando te avergüenzas de los eventos de tu pasado que probablemente resulten en un rechazo social si otros los supieran, mantenlos privados".
- ✓ **"Participa en la resolución de problemas"**
  Ejemplo: "Cuando la ansiedad por el dinero se ajusta a los hechos porque estás teniendo problemas para pagar tus impuestos, crea un presupuesto y trabaja en formas de reducir los gastos o ganar más dinero".
  Ejemplo: "Cuando estás frecuentemente alejado de la pareja que amas, busca la manera de reunirte con ella más

frecuentemente”.

Ejemplo: “Cuando estés enojado porque te niegan injustamente la devolución del depósito de tu apartamento, usa las habilidades de *efectividad interpersonal* para luchar por recuperarlo”.

b. Si sí (la emoción se ajusta a los hechos) pero no (actuar según la emoción no es efectivo):

- ✓ **“No actúes según la emoción. Considera la *acción opuesta*”**

  Ejemplo: “Estás en una montaña cerca de la cima. Hay una avalancha detrás de ti que te impide regresar. Hay una grieta delante de ti, que no es imposible de saltar. Te aterroriza saltar, pero no tienes forma de obtener ayuda. Has esperado mucho tiempo por auxilio, pero ahora estás empezando a congelarte. Actuar sobre tu miedo y no saltar te llevará a morir congelado. *Acción opuesta* es reunir todo tu coraje y saltar”.

  Ejemplo: “Cuando un automóvil se te atraviesa, te enojas y sientes la necesidad de acelerar y atravesártele. El enojo encaja con los hechos, pero es poco probable que cruzar al otro automóvil sea efectivo; *acción opuesta* es reducir la velocidad y aceptar que algunos conductores se les atraviesan a otros vehículos”.

  Ejemplo: “Tu madre se está muriendo y estás muy triste, pero ella no puede tolerar que la gente esté triste a su alrededor. *Acción opuesta* es darle noticias alegres y concentrarte en eventos positivos”.

Ejemplo: “Has solicitado muchos trabajos, pero no has recibido ninguna respuesta. Encuentras una oferta de empleo a la que podrías aplicar, es justo el trabajo que estabas esperando, pero temes solicitarlo porque crees que no lo puedes conseguir. Actuar sobre tu miedo y no aplicar no será efectivo. *Acción opuesta* es aumentar tu coraje y solicitar el trabajo”.

✓ 2. Si no (la emoción no encaja con los hechos) y no (actuar según la emoción no es efectivo):

a. **“No actúes según la emoción”.**
b. **“Cambia tus pensamientos para que se ajusten a los hechos. Esta es la forma más fácil de cambiar las emociones. Cuando funciona, no se necesita nada más”.**
c. **“Haz *acción opuesta*.** A veces, incluso conocer los hechos no cambia las emociones. En estos casos, cambiar tu conducta para cambiar esas emociones será más efectivo”.
   Ejemplo: “Si te caes de un caballo que no es peligroso y tienes miedo de volver a subir, vuelve a subir”.
   Ejemplo: “Tienes miedo de solicitar un empleo, porque piensas que nunca lo obtendrás. Los extremos, como ‘Nunca obtendré un empleo’, probablemente no se ajusten a los hechos, y actuar de acuerdo con tu temor y no solicitarlo no será efectivo. *Acción opuesta* es aumentar tu coraje y solicitar el empleo”.

✓ 3. Si no (la emoción no se ajusta a los hechos), pero sí (actuar según la emoción es efectivo):

a. **“Haz *mindfulness de las emociones actuales*.** La efectividad depende de tus metas. A veces, una emoción se considera efectiva simplemente porque te hace sentir bien experimentarla”.
b. **“Acepta con gracia las consecuencias de actuar según la emoción.** Una vez que decides que una emoción no se ajusta a los hechos pero es efectiva para tus propios objetivos, entonces es importante recordar que es posible que no te gusten las consecuencias de actuar según la emoción”.

   Ejemplo: “Si actuar sobre el enojo es efectivo porque te hace sentir bien, es posible que debas aceptar la consecuencia de que puede crear tensión en una relación que valoras”.

X. ACTUAR DE FORMA OPUESTA A LA EMOCIÓN ACTUAL (FICHAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL 10–11)

Punto principal: cuando las emociones no se ajustan a los hechos de una situación, o no conducen a una conducta efectiva, actuar de manera opuesta a ellas puede cambiarlas si esto se hace repetida y completamente.

Ficha de regulación emocional 10: *acción opuesta*; ficha de *regulación emocional* 11: descifrar acciones opuestas. Haz todo lo posible por revisar las fichas 10 y 11 en la misma sesión. Sin ejemplos puede ser difícil para los participantes entender cómo sería *acción opuesta*. La ficha 11 es una guía de varias páginas para identificar acciones opuestas para nueve emociones específicas. Si bien se ofrecen sugerencias para acciones opuestas efectivas, es importante enseñar a los participantes cómo identificar sus propios impulsos de acción y cómo descubrir acciones efectivas frente a esos impulsos. Las versiones breves de los puntos críticos se resumen en la ficha de *regulación emocional* 13: revisión de *acción opuesta* y *resolución de problemas*. No es

necesario repasar todas las líneas de cada emoción en la ficha 10. Sin embargo, debes revisar varias emociones para que los participantes vean cómo usar la ficha. En nuestra experiencia, ayudar a los participantes a diferenciar entre celos y envidia, y entre vergüenza y culpa puede ser muy importante. Debido a que la situación que justifica la vergüenza no es intuitivamente obvia (es decir, la amenaza de ser expulsado del grupo si la conducta vergonzosa o las características personales se hacen públicas), es esencial que revises esta emoción al menos brevemente. También puedes repasar cada emoción, hacer uno o dos comentarios y luego hacer preguntas. O puedes preguntar a los participantes sobre qué emociones tienen dudas. A menudo asigno la lectura de esta ficha como tarea.

Hoja de trabajo de regulación emocional 7: *acción opuesta* para cambiar emociones. La tarea es practicar *acción opuesta*. Completar la hoja de trabajo tiene como fin registrar la tarea y que esta pueda ser discutida. Revisa la hoja con los participantes. Si es necesario, instrúyelos sobre cómo calificar la intensidad de las emociones (de 0 = sin emoción, sin incomodidad a 100 = intensidad máxima de la emoción, máxima incomodidad). Los espacios “Antes” y “Después” son para evaluar la intensidad de una emoción previamente y luego de practicar. Si los participantes tienen problemas para descubrir qué emoción están sintiendo, indícales que revisen la ficha de *regulación emocional* 6 y/o que completen la hoja de trabajo 4 o 4a. Al analizar si la emoción está justificada, los participantes deben concentrarse en el evento desencadenante. Por lo tanto, es importante recordarles que sean muy específicos al describir los hechos que rodean ese evento. Si es necesario, revisa la habilidad “qué” de *mindfulness* para describir.

✓ **A. ¿Qué es *acción opuesta*?**

Acción opuesta es actuar en oposición al impulso emocional de hacer o decir algo.

✓ **B. ¿Por qué actuar de manera opuesta?**

La *acción opuesta* es una forma efectiva de cambiar o reducir las emociones no deseadas cuando estas no se ajustan a los

hechos. El viejo adagio “Si te caes de un caballo, vuélvete a subir”, es un ejemplo de actuar de manera opuesta al impulso de evitar al caballo generado por el miedo.

Los tratamientos más efectivos para los trastornos emocionales les piden a los consultantes que inviertan los componentes de expresión y acción de las emociones problemáticas. Algunos psicoterapeutas creen que es por eso que funcionan. Estos son algunos de esos tratamientos:

- **La activación conductual**, es decir, hacer lo contrario a las conductas de evitación, como el aislamiento, la inactividad y rumiar, es un tratamiento eficaz para la depresión (94).
- **Los tratamientos basados en la exposición**, que implican hacer lo contrario de evitar y escapar de los eventos temidos, son tratamientos efectivos para los trastornos de ansiedad (95).
- **Los tratamientos efectivos para la ira** se basan en aprender a identificar las señales de frustración y/o ira, y luego dejar que la situación se enfríe en lugar de atacar (96).

Nota para los entrenadores: es esencial transmitir a los participantes los fundamentos de esta técnica y obtener su cooperación.

C. Cuándo funciona mejor la *acción opuesta*

✓1. Cuando conocer los hechos sobre una situación no funciona

Diles a los participantes: “Cuando conocer los hechos sobre una situación no funciona para cambiar tus respuestas emocionales,

entonces la *acción opuesta* puede ser efectiva".

Ejemplo: "Saber que algo no es peligroso, pero aun así tenerle mucho miedo. Esto es muy común".

*Ejemplo*s: "Descubrir que una persona no tuvo la intención de lastimarte, pero aún sentirte enojado; saber que tu pareja te ama y nunca te dejará, pero reaccionar con celos cuando mira a otras mujeres hermosas".

Ejemplo: "Ser amado y aceptado completamente por tus amigos, pero aun así tapar tu cuerpo cuando estás en el vestuario con ellos a causa de la vergüenza".

Ejemplo: "Saber que pedirle un aumento de sueldo a tu jefe no es una amenaza para tu bienestar o seguridad, pero aun así no poder hacerlo".

Ejemplo: "Saber intelectualmente que tu conducta en una situación específica no fue inmoral, pero aun así sentir culpa".

✓ ***2. Cuando la emoción (o su intensidad o duración) no está justificada por la situación***

Diles a los participantes: "Cuando tu emoción, su intensidad o el tiempo que dura, no está justificada por la situación, la *acción opuesta* puede ser efectiva. La *resolución de problemas* es necesaria cuando una emoción está justificada por la situación".

Enfatiza que las emociones no se justifican cuando no se ajustan a los hechos de la situación actual.

Nota para los entrenadores: evaluar si una emoción está justificada por los hechos es similar a determinar si una persona tiene un trastorno de ansiedad o no. Por ejemplo, un diagnóstico de fobia específica requiere que el miedo o su intensidad sea irracional, dados los hechos; en la fobia social, el miedo o la

ansiedad deben ser desproporcionados en cuanto a la frecuencia y/o la duración de la situación real (97). El término “injustificado por los hechos” se usa aquí para evitar el uso de “irracional”.

Ejemplo: “Te dicen que una persona dijo cosas malas y falsas sobre ti (lo que desencadena enojo) cuando en realidad no lo hizo”.

Ejemplo: “Cuando tu jefa está presentando un nuevo gerente a tu grupo de trabajo, ella elogia a dos de tus compañeros, pero no a ti (lo que desencadena miedo y dolor). Luego descubres que ella no dijo nada sobre ti porque te había elogiado excesivamente al gerente tan solo una hora antes”.

Ejemplo: “La persona que amas te perjudica activamente, como en una relación violenta o abusiva, o los amigos que amas requieren que compartas su dependencia de las conductas adictivas para mantener la relación”.

Punto de discusión: obtén ejemplos de situaciones en las que los participantes hayan experimentado emociones que luego descubrieron no encajaban con los hechos.

Nota para los entrenadores: puedes decir que, si una emoción no se ajusta a los hechos, no está justificada, no se ajusta a lo que verdaderamente ha acontecido. Preguntar si una emoción está justificada es una forma abreviada de preguntar si se ajusta a los hechos. A algunos terapeutas o entrenadores de habilidades les resulta difícil decirle a una persona que una emoción no está justificada. Generalmente esto se debe a que los clínicos creen que esto invalida tanto a la emoción como a la persona. Es importante recordar que una conducta o respuesta emocional puede ser comprensible y, al mismo tiempo, no ser válida. Si tú o tus participantes tienen muchos problemas con el término “justificado”, puedes sustituirlo por “se ajusta a los hechos” u otro. Sin

embargo, cuando estás cambiando un término, es importante no “fragilizar” a los participantes. “Fragilizar” es una palabra que inventé para DBT; significa tratar a los participantes como si fueran débiles e incapaces de tolerar, aprender o hacer lo que se necesita. La idea es que tratar a una persona como frágil puede tener el efecto no deseado de aumentar esa fragilidad.

Ejercicio práctico: cuenta la siguiente historia: “Vas a tu oficina, y cuando abres la puerta, ves una serpiente venenosa silbando y moviéndose cerca tuyo. Das un portazo y tienes miedo de volverla a abrir”. Luego pregunta: “¿Está justificado el temor en esa situación?” (La respuesta es sí. El miedo encaja con los hechos). Ahora continúa la historia. “De la noche a la mañana, el gerente de tu oficina consigue que alguien entre y se deshaga de la serpiente venenosa. Ya no está en tu oficina y no hay serpientes en tu edificio. Llegas a la oficina, pero nadie te dice que la serpiente ha sido removida de tu oficina. Tienes miedo de abrir la puerta”. Luego pregunta: “¿Está justificado el miedo ahora?” (La respuesta es no). Sin embargo, lo más probable es que casi todos los participantes digan que sí. La razón es que piensan que si el miedo es comprensible (no hay forma de saber que la serpiente ya no está en la oficina), también está justificado. Discute cómo una emoción puede ser comprensible pero aun así no estar justificada por los hechos.

Nota para los entrenadores: el punto de que las emociones pueden ser comprensibles y, al mismo tiempo, no estar justificadas por los hechos puede ser muy difícil de comprender para los participantes (y a menudo también para los entrenadores de habilidades). El problema principal es que las personas a menudo piensan que si una respuesta es razonable (como la pena cuando te dicen que un hijo ha muerto cuando en realidad está vivo), entonces debe estar justificada. Tu tarea aquí es desenredar estas dos ideas. Una respuesta emocional puede ser razonable e injustificada. Da ejemplos extremos para hacer llegar tu punto. Usa ejemplos en los que a alguien se le informen hechos incorrectos y en los que una interpretación errónea de los acontecimientos sea razonable.

Punto de discusión: solicita ejemplos a los participantes y discute otros momentos en que la información parece encajar con los hechos, pero en realidad no es así.

***3.* Cuando la emoción (o su intensidad o duración) no es efectiva para alcanzar los objetivos en una situación**

Continúa: “Cuando tu emoción, su intensidad o el tiempo que dura, no es eficaz para cumplir tus objetivos en una situación, haz *acción opuesta*. A veces, tus emociones pueden encajar muy bien con los hechos, pero experimentar y expresarlas puede hacerte poco bien e incluso causarte daño. Al considerar *acción opuesta*, es importante pensar si tus respuestas emocionales son efectivas”.

Ejemplo: “Tu jefe te critica frente a las personas que estás tratando de impresionar y luego te pide tu opinión sobre un punto importante. Si deseas impresionar a tu jefe y a otros en la reunión y demostrar lo competente que eres, responder con enojo puede no ser lo mejor para ti, a pesar de que esa emoción estaría justificada”.

Ejemplo: “Estás conduciendo cerca del acantilado de un camino de montaña alto y sinuoso. Miras hacia abajo, no hay barandilla, y el camino es muy estrecho. De repente un miedo intenso se apodera de ti; sin embargo, el pánico en realidad puede hacer que caigas del acantilado en lugar de mantenerte a salvo. Detener tu automóvil y negarte a continuar manejando tampoco es una opción efectiva”.

Ejemplo: “Justo antes de ir a tu examen de manejo, recibes la noticia de que no ingresaste a la universidad a la que te postulaste. La fuerte decepción y tal vez la ansiedad se

ajustan a los hechos, pero estas emociones también pueden interferir con un buen desempeño en la prueba de manejo".

Ejemplo: "Un accidente automovilístico crea un largo retraso cuando tienes prisa por llegar a algún lugar y esto te enoja. Estar enojado no te ayuda a llegar a tu destino de manera más rápida y segura".

Nota para los entrenadores: cuando evalúen si las emociones son efectivas, los participantes pueden usar la hoja de trabajo de *regulación emocional* 1 o 2. Si no están seguros de los objetivos, puedes introducir la hoja de trabajo 11 u 11a: pasar de los valores a los pasos de acción específicos.

Punto de discusión: obtén ejemplos de los participantes en los que una reacción emocional ha estado bien justificada por la situación, pero experimentar y/o expresar la emoción ha sido inefectivo.

4. Cuando estás evitando lo que se necesita hacer

Continúa: "A veces, el problema no radica en si una emoción realmente se ajusta a los hechos, sino más bien en si actuar de acuerdo con tus impulsos tiene el resultado de evitar hacer las cosas que debes hacer. Si descubres que estás evitando hacer algo por este motivo, la *acción opuesta* puede ser efectiva".

Ejemplo: "Estás deprimido y quieres quedarte en la cama todo el día; quieres aislarte y evitar a todos y todo. Sin embargo, es necesario levantarse y estar activo e interactuar con las personas en lugar de evitarlas, para reducir la depresión".

Ejemplo: “Sufres tanta ansiedad que no deseas participar en un tratamiento para reducirla. Sin embargo, actuar sobre tu impulso de evitarlo, llevará a más ansiedad”.

Ejemplo: “Un muchacho tomó prestado de su amigo un libro autografiado por una persona famosa y prometió devolverlo. Sin embargo, lo perdió en un viaje y está evitando ir a cualquier lugar cerca de donde pueda estar su amigo, porque no quiere que él se entere de que perdió el libro. A menos que desee terminar la amistad, tarde o temprano tendrá que contarle a su amigo lo que sucedió. Esto exige *acción opuesta*”.

Ejemplo: “Después de buscar trabajo durante 2 años, obtienes una oferta fabulosa en un hogar de ancianos. Una pequeña parte de tu trabajo será encargarte de los cuerpos de las personas cuando mueren. Estás aterrado de los cadáveres. Esto requerirá *acción opuesta* si quieres el trabajo”.

✓ **D. Cómo hacer *acción opuesta*, paso a paso**

Nota para los entrenadores: no te saltes ninguno de los pasos 1 a 7, ya que es importante que los participantes comprendan bien cómo y cuándo usar *acción opuesta*.

✓ ***1. Identifica y nombra la emoción que quieres cambiar***

Instruye a los participantes: “Utiliza la ficha de *regulación emocional* 6 o las hojas de trabajo 4 o 4a, si es necesario. Luego completa el nombre de la emoción y califica su intensidad (0–100)

en la hoja de trabajo 7: *acción opuesta* para cambiar las emociones".

✓ ***2. Verifica los hechos***

Diles a los participantes: "El segundo paso puede ser difícil de entender. ¿Hay alguna posibilidad de que hayas malinterpretado una situación o de que se te haya pasado por alto información importante? *Verifica los hechos* para estar seguro".

a. Pregunta: ¿La emoción se ajusta a los hechos de la situación?

Continúa: "Pregúntate: '¿Es la emoción una respuesta razonable, dada la situación? ¿Está justificada por los hechos?'. Si tu respuesta es no, ve a los pasos 3 y 4. Si lo necesitas, usa las fichas de *regulación emocional* 8, 8a u 11. Las dos últimas enumeran los eventos principales (o conjuntos de hechos) que normalmente justifican emociones específicas. También puedes usar la hoja de trabajo de *regulación emocional* 5 para *verificar los hechos* si es necesario".

✓ ***3. Identifica y describe tus impulsos de acción***

Diles: "Presta atención a tus impulsos, deseos y antojos. Focalízate en lo que te gustaría hacer o decir. Pregúntate a ti mismo: '¿Qué tengo ganas de hacer? ¿Qué quiero decir?'. Revisa la ficha de *regulación emocional* 6 para obtener algunas ideas si no puedes resolverlo".

✓ ***4. Pregúntale a la mente sabia: ¿Expresarme o actuar sobre mi emoción es efectivo en esta situación?***

Continúa: "Pregúntale a la *mente sabia*: 'Si actúo sobre mi impulso, ¿mejoraré o empeoraré las cosas? ¿El actuar sobre mi

emoción resolverá el problema al que me enfrento? ¿Expresar mi emoción es algo sabio?'. Si la respuesta es no, ve al paso 5".

5. Actúa de forma opuesta a los impulsos de la emoción

Diles a los participantes: "Si has llegado hasta este punto en el proceso, has decidido que tu emoción no está justificada por los hechos o no es efectiva para tus objetivos. Así que debes hacer lo contrario de tus impulsos de acción. Consulta las fichas de *regulación emocional* 11 y 13 para obtener ideas sobre posibles acciones opuestas para varias emociones".

a. Haz lo opuesto a tus impulsos reales de acción

Instruye a los participantes: "Haz lo contrario respecto a tus impulsos reales de acción. No sigas ciegamente las instrucciones en las fichas 11 y 13". La razón de esta instrucción es esta: las *acciones opuestas* (17) en estas fichas suponen que las emociones son relativamente directas y tienen impulsos de acción comunes, universales e identificables. Las emociones, sin embargo, a menudo son mucho más complejas y pueden ser una mezcla de varias que ocurren al mismo tiempo. Los impulsos de expresión y acción pueden ser exclusivos de esa emoción combinada. Incluso cuando una emoción es simple y fácil de identificar, sus impulsos de acción pueden ser exclusivos de una persona o de su grupo cultural o étnico.

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que cierren los ojos e imaginen una situación durante la semana anterior cuando se sintieron enojados. Indícales que imaginen la situación y la interacción como si estuviera sucediendo en el momento presente. Luego pídeles que noten cómo se sienten. Ahora, mientras siguen imaginando, indícales que relajen

sus dedos y sus brazos y que giren las palmas de sus manos hacia arriba sobre sus muslos (si están sentados) o al costado del cuerpo (si están de pie). Sugiere que relajen los músculos de sus caras desde la frente hasta la barbilla, alisándolos lo más posible, y luego giren las comisuras de sus bocas ligeramente hacia arriba. Pídeles que noten sus emociones otra vez. Es común que las personas informen una disminución del enojo. Explica: "Esto es *acción opuesta* con las manos y la cara".

Nota para los entrenadores: en este ejercicio, estás enseñando "*manos dispuestas*" y "*media sonrisa*" como *acciones opuestas*. Ambas son *acciones opuestas* del enojo. Consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 14 para obtener un conjunto más completo de instrucciones para *manos dispuestas* y *media sonrisa.*

b. Deja que las *acciones opuestas* hagan el trabajo; no suprimas las emociones

Continúa: "Deja que tu *acción opuesta* haga el trabajo por ti. No trates de suprimir tus experiencias o sentimientos emocionales. Si intentas suprimir una emoción mientras realizas *acción opuesta*, entonces no estás permitiendo que la estrategia funcione, y puede que no lo haga. Si experimentas tu emoción, mientras mantienes tus ojos, oídos y sentidos abiertos, entonces aprenderás de una manera fundamental que, de hecho, esa emoción no está justificada. Una vez que tu cerebro obtenga esa información codificada, encontrarás que tu reacción emocional va disminuyendo, disminuyendo y disminuyendo con el tiempo. La *acción opuesta* es una estrategia que funciona para reducir las reacciones

emocionales no deseadas. Si no parece estar funcionando, dale tiempo".

Ejercicio práctico: haz que los participantes cierren los ojos y presten atención a las sensaciones en sus caras. Guíalos para que noten cualquier área de tensión. Ahora instruye a los participantes a imaginar una situación durante la semana anterior en la que se sintieron tristes o preocupados. Mientras lo piensan, deberían volver a notar sensaciones en sus caras. Indícales que levanten la mano ligeramente para que te hagan una señal cuando tengan la situación en mente. Ahora, mientras siguen imaginando, instrúyelos a que intenten enmascarar los sentimientos para que nadie más en la habitación (si alguien estuviera mirando) supiera lo que estaban sintiendo. Haz que noten las sensaciones en sus caras; hazles notar lo que les sucede a sus emociones. A continuación, indícale a cada persona que relaje los músculos de la cara lo más posible. Haz que los participantes noten cómo sus emociones cambian (o no); pide que pongan atención en lo diferente que se sienten sus caras. Es común que las personas informen que cuando relajan sus rostros, se sienten mucho más vulnerables. Explícales: "Esto significa que estás permitiendo que los sentimientos entren y salgan. No los estás reteniendo o empujando hacia afuera".

✓ ***6. Haz acción opuesta por completo***

Enfatiza a los participantes: "Cuando haces una *acción opuesta*, hazla por completo. Esto significa postura opuesta, expresión facial, pensamiento, lo que dices y cómo lo dices. La *acción opuesta* "a mitad de camino" no funciona. Es importante trabajar en cada parte de tu respuesta para asegurarte de que tu *acción opuesta* se realice por completo. Consulta las fichas de *regulación emocional* 11 y 13 para obtener ideas".

*Ejemplo*s de palabras y pensamientos opuestos a medias

Ejemplo: "Ir a una fiesta para tratar de reducir tu fobia social, pero pasar todo el tiempo mirando hacia abajo y pararte en

las esquinas del salón, es una *acción opuesta* a medias”.

Ejemplo: “Subirte a un avión para reducir tu miedo a volar, pero pensar que ‘se va a estrellar’ es una *acción opuesta* a medias”.

Ejemplo: “Actuar de forma amable y dulce para reducir la ira o el disgusto, pero pensando, ‘¡Joder! ¡Qué asqueroso!’, es una acción opuesta a medias”.

Ejemplo: “Responder a una pregunta en un grupo para reducir la sensación de humillación cuando se habla en estos entornos, y luego decir: ‘¡Oh, eso fue tan estúpido!’, es una *acción opuesta* a medias”.

*Ejemplo*s de expresiones faciales, tonos de voz y posturas opuestas a medias

Ejemplo: “Decir ‘entiendo tu punto’ para reducir la irritación, pero decirlo con un tono de voz sarcástico, es una *acción opuesta* a medias”.

Ejemplo: “Ir al parque con tus hijos para reducir la tristeza, pero hacerlo con una expresión facial muy triste y una postura caída, es una *acción opuesta* a medias”.

Ejemplo: “Retraerte y parecer que estás tratando de esconderte cuando revelas acciones de las que te avergüenzas es una *acción opuesta* a medias”.

b. La *acción opuesta* a medias no funciona

Diles: “Como puedes ver en estos ejemplos, cambiar tu forma de pensar y tus expresiones emocionales sin cambiar tus acciones emocionales rara vez funciona. Los aspectos centrales de esta habilidad son averiguar cuál es tu impulso

emocional, determinar cuál sería la *acción opuesta* y luego hacerla".

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de momentos en que ellos u otros hayan realizado acciones opuestas a medias. ¿Qué efecto tuvo? Verifica cómo se sintieron las personas durante y después de realizar esas acciones.

✓ **Ejercicio práctico:** pide a los participantes ejemplos de ocasiones en que han intentado cambiar sus propias emociones actuando de manera opuesta al impulso emocional, por ejemplo, yendo a una fiesta a la que tenían miedo de asistir o perdiendo de vista a un novio o novia para superar los celos. Luego, haz que los participantes hagan un role play o demuestren actuar de manera opuesta por completo y luego lo hagan a medias. Si los participantes no quieren representar escenas, haz que describan situaciones en las que hicieron acciones opuestas a medias.

Nota para los entrenadores: es importante tener en cuenta nuevamente que no estás sugiriendo la supresión de emociones, lo que muchos participantes ya han aprendido a hacer con bastante eficacia. La *acción opuesta*, en cierto modo y valga la redundancia, es la *acción opuesta* de suprimir las emociones (97, 98).

✓ ***7. Continúa actuando de manera opuesta hasta que la emoción disminuya***

Diles a los participantes: "Actúa de manera opuesta en una situación lo suficientemente larga para que funcione. Es decir, continúa haciéndolo hasta que notes que tu emoción disminuye en intensidad, aunque sea un poco".

Además, enfatiza la necesidad de practicar: "Repite la *acción opuesta* una y otra vez cada oportunidad que tengas. A veces funciona inmediatamente. Sin embargo, generalmente tienes que practicar mucho para superar las emociones injustificadas

habituales. También suele suceder que requiere mucha práctica superar una emoción que fue justificada por una situación durante años, pero ahora no es así".

Ejemplo: "Si estás ansioso cuando hablas en grupo, puedes ensayar charlar en grupos amistosos para reducir la ansiedad que te genera. Esto también aplica a las personas que hablan en público. Es habitual sentirse muy ansioso al principio, y luego, con el tiempo y muchas prácticas, sentirse mucho más cómodo".

Ejemplo: "Si te avergüenzas de algo que has hecho, a pesar de que tus amigos no te rechazarán si lo descubren, es posible que tengas que hablarlo varias veces en tu grupo antes de que dejes de sentir vergüenza".

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de momentos en los que hayan hecho lo opuesto de sus impulsos emocionales y hayan descubierto que con el tiempo sus reacciones emocionales cambiaron. El miedo es generalmente la emoción más fácil para trabajar, por lo que es posible que desees comenzar con esa primero. Luego pregúntales por otras emociones donde la *acción opuesta* haya funcionado.

✓ **E. Descifrando acciones opuestas**

Repasa con los participantes la ficha de *regulación emocional* 11.

Nota para los entrenadores: la justificación para cada emoción enumerada en la ficha de *regulación emocional* 11 y más adelante, está relacionada con la función evolutiva de la emoción. Los ejemplos de situaciones que normalmente provocan las emociones primarias son muy similares a las enumeradas en la ficha de *regulación emocional* 8a. (Revisa esta ficha con los participantes si es necesario). A continuación, se coloca el miedo primero, porque cuando no existe un peligro real la *acción opuesta* tiene sentido para casi todos. Necesitas

dar muchos ejemplos, comenzando con el proverbial ejemplo de volver a montar un caballo después de caerte. El enojo se enseña después del miedo, porque las personas con mucha frecuencia los confunden.
Ten en cuenta que para cada emoción en la ficha 11, hay una línea para que los participantes escriban un ejemplo personal que pueda justificarla. Si bien hay muchos puntos en común entre las culturas al comparar eventos para emociones básicas, puede haber variaciones en la relación de las situaciones con las emociones, y es importante estar abierto a ellas. Este puede ser un buen lugar para pedirles a los participantes que anoten dicha información, si corresponde.
No permitas que los participantes se desvíen demasiado del objetivo. Asegúrate de que sea la situación en sí la provoque una emoción y no la interpretación individual de esa situación. Los nuevos hechos que justifican una emoción deben ser comunes o normativos en la cultura de la persona, no idiosincrásicos a una persona o familia.
Finalmente, las sugerencias para *acción opuesta* son solo eso: sugerencias.

1. Miedo

Diles a los participantes: “Cuando el miedo *no está justificado*, acércate a lo que temes en lugar de evitarlo”.

Ejercicio práctico: los mejores ejercicios prácticos para *acción opuesta* al miedo, o cualquier emoción, son aquellos en los que puedes hacer que los participantes actúen de manera diferente a cómo se sienten en el grupo. Una y otra vez en los módulos, busca oportunidades para instruir a los miembros para que hagan todo lo posible por no actuar de acuerdo a sus emociones del momento. Por ejemplo, cuando las personas desean abandonar una sesión debido a la ansiedad, la ira, los sentimientos heridos o el pánico, pídeles que se queden y se orienten hacia la práctica de actuar de forma opuesta a sus emociones. Pregúntales periódicamente: “¿Qué haces cuando tienes miedo?”. Entrena a los participantes hasta que siempre puedan decir: “¡Haz lo que temes!”. “¿Qué haces cuando estás deprimido?”, “¡Mantente activo!”. “¿Qué haces cuando te sientes culpable?”, “¡Averigua si eso está justificado y lo reparas (si lo está)!”. Y así sucesivamente. Insiste hasta que tengan esto automatizado.

2. Enojo

Diles a los participantes: “Cuando el enojo no está justificado, evita gentilmente a la persona con la que estás enojado, en lugar de atacar. También evita pensar en él o ella, en lugar de reflexionar sobre todas las cosas terribles que la persona ha hecho. Distráete. Haz algo amable en lugar de malo. Trata de ver el punto de vista de la otra persona en lugar de culparla. Practica *manos dispuestas y/o media sonrisa”*.

Nota para los entrenadores: como se mencionó en una nota anterior, consulta las fichas de *tolerancia al malestar* 14 y 14a para obtener instrucciones sobre cómo enseñar *manos dispuestas* (abiertas) y *media sonrisa*. La *media sonrisa* aquí reemplaza el ceño fruncido o la sonrisa hostil, por lo que es particularmente importante que la cara esté completamente relajada antes de que la persona practique.

Ejercicio práctico: enseña brevemente a los participantes cómo hacer *media sonrisa* si aún no lo has cubierto. Haz que cierren los ojos e imaginen a la persona con la que están enojados. Instrúyelos: “Recuerda lo que la persona ha hecho que te ha causado tanto enojo. Nota tus emociones”. Después de unos minutos, diles: “Mientras continúas pensando en el otro y lo que ha hecho, relaja toda la cara. Relaja tu frente, tus ojos, tus mejillas y deja que tu mandíbula se distienda (dientes ligeramente separados). Luego haz una *media sonrisa*, muy sutilmente. Continúa con la *media sonrisa* y observa tus emociones”. Discute cualquier cambio que haya ocurrido.

Ejercicio práctico: repite el ejercicio de arriba. Pero en lugar de hacer *media sonrisa*, instruye a los participantes en *manos dispuestas* si aún no lo has cubierto. Sustituye la *media sonrisa* del ejercicio anterior por *manos dispuestas*. Discute cualquier cambio que ocurra.

Ejercicio práctico: repite el ejercicio de media sonrisa o de manos dispuestas. Pero ahora agrega: “Intenta considerar en tu mente los

sentimientos, pensamientos y deseos de la persona con la que estás enojado. Trata de validar aspectos de su conducta, aunque solo sea en términos de lo que esa conducta está generando. Nota tus emociones. Discute cualquier cambio que ocurra y tus experiencias".

Nota para los entrenadores: no importa cuál de estos tres ejercicios prácticos uses, es importante decirles a los participantes que escojan a una persona con la que se hayan enojado recientemente, pero que no se trate de alguien que los traumatizado o abusado a menos que estén muy seguros de que están listos para manejar sus emociones. Esto es particularmente importante si los participantes tienen un trastorno de estrés postraumático que aún no ha sido tratado.

***3.* Asco/rechazo**

Instruye a los participantes: "Cuando el asco *no está justificado*, es decir, no hay peligro de contaminación o daño, lleva la comida o el artículo que encuentres repugnante muy cerca de ti y mantenlo allí mientras te distraes de pensamientos de asco irrelevantes. O abraza a una persona que te genere rechazo, una vez que descubres que tu percepción fue inexacta".

Ten en cuenta que el aumento de la exposición a una persona da como resultado un mayor agrado hacia ella (100, 102). Pero agrega: "La excepción aquí es que esto es cierto principalmente para las personas que son similares a ti. Si queda claro después de pasar más tiempo con alguien que él/ella es diferente a ti, la simpatía puede disminuir" (101).

Punto de discusión: obtén ejemplos de cosas que a las personas les parecieron asquerosas en el pasado y que ya no les resulten desagradables. Discute qué hizo que su disgusto disminuyera con el tiempo. Los ejemplos pueden incluir alimentos que los participantes consideraron repugnantes en

la infancia, cambiar pañales las primeras veces o cuidar a un familiar enfermo u otro paciente.

Ejercicio práctico: lleva a la sesión de grupo algo que muy seguramente despierte asco o rechazo (como fruta podrida o salsa de pescado), que tenga un olor terrible. Haz que cada persona lo huela y siga oliéndolo hasta que los participantes se aclimaten al olor.

4. Envidia

Diles: “Cuando la envidia no está justificada, la *acción opuesta* es contar tus bendiciones e inhibir las ganas de disminuir lo que otros tienen”.

5. Celos

Diles: “Cuando los celos *no están justificados*, en otras palabras, no existe ninguna amenaza para lo que tienes o posees, la *acción opuesta* es dejar de controlar a los otros o la situación y compartir lo que tienes con los demás”.

6. Amor

Diles: “Cuando el amor *no está justificado*, es decir, amas a una persona o cosa inapropiada o incorrecta, la *acción opuesta* es distraerte de pensar en y evitar a la persona o cosa que es amada y todo lo que nos haga acordar a ella, y recordarte constantemente de por qué el amor está injustificado”.

Ejemplo: “La persona que amas no te ama”.

Ejemplo: “Los amigos requieren que compartas su dependencia de las conductas adictivas para mantener la relación”.

Ejemplo: “Tus amigos amenazan con abandonarte si mejoras tu vida más que ellos”.

Ejemplo: “Tienes dificultades para mudarte de tu hogar, cambiar de escuela, trabajo o residencia, terminar relaciones (como la terapéutica, maestro-estudiante o jefe-empleado) o tolerar que tus amigos se vayan”.

Ejemplo: “Estás demasiado apegado a las posesiones, los rituales o los hábitos”.

Punto de discusión: obtén ejemplos de situaciones en las que los participantes hayan “amado demasiado” o hayan estado muy apegados a personas, lugares o cosas. ¿Cómo se “recuperaron”?

7. Tristeza

Diles: “Cuando la tristeza *no está justificada*, y especialmente cuando estés deprimido, mantente activo. Haz cosas que te hagan sentir competente y seguro de ti mismo, en lugar de ser pasivo. Aumenta actividades gratificantes y eventos agradables. Aborda, no evites”.

Ejemplo: “Cuando pierdes una tarjeta de crédito, debes llamar y cancelarla inmediatamente, no quedarte sentado triste porque la perdiste”.

Nota para los entrenadores: la tristeza y la decepción son emociones normales y a menudo están justificadas por los hechos. Se vuelven problemáticas cuando sobreviven a su utilidad. Las conductas de tristeza (por ejemplo, lentitud, letargo, aislamiento, rumiar sobre lo que se pierde) suelen crear por sí mismas una situación en la que es muy difícil dejar de sentirse triste. Esto puede llevar a un círculo vicioso de depresión, que nos inmoviliza y

a menudo incluye el aislamiento, y por lo tanto puede seguir regenerándose una y otra vez.

8. Vergüenza

Diles: “Cuando la vergüenza *no está justificada*, no existe la amenaza de ser rechazado por otros. La *acción opuesta* a la vergüenza es dejar de ocultar tu conducta con personas que sabes que no te rechazarán. Si tu conducta viola tus propios valores morales, pero los demás no te rechazarán, actúa según la emoción de la culpa (consulta la página siguiente), pero no sobre la de la vergüenza. Por ejemplo, en lugar de evitar a una persona cuando perdiste algo que le pediste prestado, reúnete con la persona, pide disculpas y ofrece reemplazar el artículo prestado. Si, por el contrario, tu conducta no viola tus propios valores morales, reduce la vergüenza al repetir esa conducta una y otra vez en un grupo que no te rechazará”.

Punto de discusión: obtén ejemplos de conductas y características personales de los participantes que pueden hacer que las personas sean juzgadas y expulsadas de grupos. Estas pueden incluir conductas delictivas; las características personales pueden incluir raza, orientación sexual, peso/otras características físicas, trastornos mentales, convicciones criminales, orígenes familiares e historial personal. Discute cómo cambian los valores culturales, y cómo con estos cambios también se modifica lo que es “vergonzoso”. Pregunta acerca de esos valores cuando los participantes eran niños en comparación con la actualidad.

Nota para los entrenadores: recuerda, la conducta y las características personales pueden ser morales y valoradas por la persona y, aun así, la vergüenza puede justificarse si otros importantes para ella la excluirán por esa conducta o esas características personales. En estas situaciones, puede ser

importante luchar contra las normas sociales del grupo y abogar por cambiar sus valores.

9. Culpa

Diles: “Cuando la culpa *no está justificada*, es decir, tu conducta no viola tus propios valores o código moral, es posible que se requieran varias acciones opuestas. La principal es continuar con la conducta y dejar de disculparse por ello. Si tu conducta viola los valores de otras personas, pero no los tuyos (de modo que la vergüenza está justificada pero la culpa no), puedes ocultarla (esto podría ser importante si deseas permanecer en la comunidad y esta puede expulsarte si saben de tu conducta); marcharte y unirte a una comunidad diferente; o intentar cambiar los valores de esa comunidad. En el tercer caso, la acción social para cambiar los valores también sería una forma de *acción opuesta* a la vergüenza”.

Nota para los entrenadores: si los participantes no saben cuáles son sus propios valores o códigos morales, puede ser difícil para ellos saber si realmente los han violado. Consulta la ficha de *regulación emocional* 18 para obtener una lista de posibles valores que pueden ser útiles para resolver esto. También puedes sugerir la lectura de los mandamientos y preceptos de las principales religiones del mundo como punto de partida. Recuerda ser respetuoso con los participantes de diversas creencias, así como con los que no tienen religión. Si estás tratando a una persona o grupo de una sola religión, es posible que desees presentar solo los mandamientos/preceptos de esa religión.

a. Diferencia entre “valores” y “códigos morales”

Aunque los valores y los códigos morales son muy similares, se pueden diferenciar. Como se utiliza aquí el término un “código

moral” es un conjunto de creencias sobre qué conductas son incorrectas o inmorales (o, en algunos vocabularios, pecaminosas). Los “valores”, en contraste, son lo que se considera importante y valioso en la vida de uno. Aunque puede haber una superposición entre las conductas que son importantes evitar y las que violan el código moral, no son ideas idénticas. Los valores generalmente se refieren a lo que uno quiere hacer en la vida. La moral generalmente tiene que ver con lo que uno quiere evitar hacer. Esto, una vez más, no es una verdad absoluta, pero es útil para enseñar estos conceptos. Las personas y las culturas pueden tener diferentes puntos de vista sobre qué conductas son morales e inmorales. La moralidad puede aprenderse por observación, por consecuencias mientras uno va creciendo, o por enseñanza indirecta. Nuestros códigos morales personales pueden haberse aprendido en la escuela o al asistir a actividades religiosas. Algunas personas pueden articular sus propios códigos morales muy claramente. Otras, que son igual de morales, pueden tener dificultades para describir sus códigos morales.

Nota para los entrenadores: resume la *acción opuesta* antes de continuar. Asegúrate de que los participantes entiendan el concepto con claridad y sepan cómo usar la habilidad de manera efectiva.

F. Resolución de problemas

Nota para los entrenadores: si los participantes dicen que *acción opuesta* no funciona, es importante que hagas resolución de problemas para solucionarlo.

Revisa todos los pasos de *acción opuesta* arriba y en la ficha de *regulación emocional* 10, para asegurarte de que los procedimientos se realizan de acuerdo con las instrucciones.

1. ¿La emoción está realmente justificada por los hechos en una la situación?

Si la emoción está realmente justificada por los hechos, *resolución de problemas* podría ser una mejor forma de reducir la emoción.

2. ¿Las acciones de los participantes son realmente opuestas a sus impulsos de acción?

Tal vez los participantes estén siguiendo la ficha de *regulación emocional* 11 al pie de la letra, en lugar de prestar atención a sus propios impulsos de acción individuales.

3. ¿Se hizo acción opuesta por completo?

Echa un vistazo a los pensamientos automáticos de los participantes durante *acción opuesta*. Es posible que desees pedirles que demuestren cómo lo hicieron. A menudo descubrirás que el tono de la voz, la mirada y la postura realmente no se llevaron a cabo por completo, aunque los participantes pensaron que sí.

4. Revisa los grados de intensidad de la emoción "antes" y "después"

¿La *acción opuesta* de una persona fue tan breve que la persona no aprendió nada nuevo? Verifica las calificaciones de intensidad emocional de la persona antes y después de la *acción opuesta*, y discute si ella estaba procesando la información en la situación.

5. Recuérdales a los participantes que la acción opuesta puede llevar tiempo

Los niños no superan sus temores de que hay fantasmas bajo la cama mirando debajo de ella una sola vez. De manera similar, la *acción opuesta* no funciona si solo se lleva a cabo una o pocas veces.

XI. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 12)

Punto principal: cuando una emoción está justificada por la situación, evitar o cambiar esa situación puede ser la mejor manera de modificar aquella emoción. La *resolución de problemas* es el primer paso para cambiar situaciones difíciles.

Ficha de regulación emocional 12: resolución de problemas. En esta ficha están claramente establecidos los pasos en la *resolución de problemas*. Considera comenzar con uno o dos problemas de muestra aportados por los participantes. Colócalos en una pizarra y luego revisa cada paso para cada problema. Si comienzas utilizando más de uno para trabajar, asegúrate de tener suficiente tiempo para completar todos los pasos para todos los problemas.

Hoja de trabajo de regulación emocional 8: resolución de problemas para cambiar emociones. La tarea para esta habilidad es practicar *resolución de problemas* que provocan emociones no deseadas. Completar la hoja de trabajo puede ser útil para determinar cuál es el problema y cómo resolverlo. Pero en realidad solucionar el problema (es decir, realizar los pasos 5 y 6) es lo más importante para cambiar las emociones. Es útil revisar ambas páginas de esta hoja con los participantes, para asegurarte de que entiendan qué escribir y dónde. Al igual que con la revisión de las hojas de trabajo anteriores, diles a los participantes que comiencen escribiendo el nombre de la emoción y la intensidad inicial ("Antes") de la emoción. Si es necesario, recuérdales cómo calificar la intensidad de las emociones (de 0 = sin emoción a 100 = intensidad máxima). El espacio "Después" es para la clasificación de intensidad luego de implementar una solución. Para los problemas en los que has trabajado en el grupo, es posible que desees demostrar cómo se completaría la hoja de trabajo.

✓ A. ¿Por qué aprender resolución de problemas?

Diles a los participantes: “Cuando una emoción no deseada se ajusta a los hechos, estos son el problema y necesitas resolverlos. Además, la capacidad de resolver problemas es una habilidad básica que todos necesitan para construir una vida que valga la pena vivir. Es una de las habilidades básicas necesarias para mejorar la *regulación emocional* o resolver problemas emocionales”.

1. Resolver situaciones problemáticas puede cambiar emociones difíciles

El tipo específico de *resolución de problemas* que se cubre aquí se focaliza en resolver situaciones problemáticas que provocan emociones no deseadas. Cuando la situación es lo conflictivo, se requieren las habilidades de *resolución de problemas* que se describen aquí. Lo más importante es que cuando la emoción que uno quiere cambiar está justificada por la situación, cambiarla ser la mejor manera de modificar esas emociones. *Resolución de problemas* es el primer paso para cambiar situaciones difíciles.

2. La resolución de problemas es necesaria cuando actuar sobre una emoción probablemente no sea efectivo

La *resolución de problemas* como una estrategia de afrontamiento aumenta la probabilidad de enfrentar eficazmente una amplia gama de situaciones problemáticas. En contraste con las habilidades que son automáticas y sin esfuerzo (al menos después de mucha práctica), *resolución de problemas* generalmente requiere un trabajo consciente y focalizado hacia el desarrollo y la aplicación de nuevas soluciones a los problemas que uno encuentra en la vida cotidiana.

B. Reconoce cuando hay un problema que resolver

Diles a los participantes: “Antes de comenzar a resolver problemas, debes reconocer que, efectivamente, hay un problema a solucionar”.

1. Tipos de situaciones problemáticas

a. Situaciones o personas que provocan emociones dolorosas o destructivas

Las situaciones o personas que producen emociones dolorosas o destructivas requieren *resolución de problemas*, incluso si no vemos de inmediato lo que se podría hacer para cambiar una situación o para tratar a una persona de manera diferente.

b. Situaciones o personas que se evitan habitualmente porque causan emociones dolorosas

Las situaciones o personas que tendemos a evitar porque provocan emociones dolorosas definitivamente requieren *resolución de problemas*, especialmente si nuestra evitación interfiere con lo que queremos en la vida.

c. Situaciones de problemas únicos

Las situaciones en las que hay un solo problema, por ejemplo, no tener cómo ir a una cita importante, o tener una enfermedad aguda, requieren resolución de problemas.

d. Situaciones de problemas repetidos

Cuando las situaciones problemáticas tienden a ocurrir una y otra vez, como ser malinterpretado repetidamente por un amigo o fallar una y otra vez exámenes importantes, *resolución de problemas* puede romper el ciclo.

e. Repetidos fracasos para inhibir la conducta destructiva o ineficiente

Un tipo especial de situación de problemas repetidos consiste en dejar de participar reiteradamente en conductas que son destructivas o ineficaces. Tales conductas incluyen autolesiones, abuso de sustancias, arrebatos de ira, faltar al trabajo o a terapia, o no realizar tareas escolares.

f. Situaciones problemáticas crónicas

Las situaciones en curso que crean un continuo malestar en la vida, como vivir con una pareja que es abusiva o trabajar en un lugar que uno odia, pueden ser las que más requieren de *resolución de problemas*.

✓ ***2. Definir los problemas: dejar de lado el no juzgar***

a. Los problemas son específicos a personas y situaciones

Las situaciones que son un problema para una persona pueden no ser un problema para otra. Además, la misma emoción dolorosa puede ser causada por situaciones muy diferentes dependiendo de la persona.

b. Los problemas son específicos del tiempo y las circunstancias

La misma situación puede ser un problema en un momento, pero no en otro, dependiendo de las circunstancias para la persona.

Nota para los entrenadores: la resolución de problemas es más fácil de enseñar si intentas solucionar un conflicto que tienes (o inventas), o uno sugerido por uno de los participantes, suponiendo que este no sea demasiado complejo. Cuando resuelvas el problema, asegúrate de revisar y modelar los pasos 1 a 7 a continuación.

✓ **C. Siete pasos básicos en la resolución de problemas (102)**

✓***1. Observar y describir la situación problemática***

a. Describe la situación

Diles a los participantes: “Primero, usa la habilidad ‘*qué’* de *mindfulness* para *describir* solo los hechos de la situación”. (Refiérete a la ficha de *mindfulness* 4, si es necesario).

b. Describe qué es lo problemático en la situación

Diles: “A continuación, describe qué problema tiene la situación. Incluye las consecuencias de esa situación que hacen que sea un conflicto para ti”.

Ejemplo 1: “No tener transporte para una cita importante significa que no puedo ir a mi cita; temo que me la perderé”.

Ejemplo 1: “Estar enfermo no solo es estresante, sino que también me dificulta tener un buen desempeño en el trabajo; me preocupa la calidad de mi trabajo”.

Ejemplo 3: “Ser malinterpretado repetidamente por mi amiga crea conflictos; me irrita; me dan ganas de dejar de hablar con ella”.

Ejemplo 4: “Fallar en exámenes importantes puede llevar a que yo no apruebe el curso; necesito el curso para graduarme; tengo miedo de no graduarme”.

Ejemplo 5: “Las conductas destructivas e inefectivas aseguran que no podré construir una vida que quiero vivir”.

Ejemplo 6: “Vivir con una pareja que es abusiva es muy doloroso y se siente amenazador; me siento avergonzada de no haber hecho nada al respecto”.

Ejemplo 7: “Trabajar en un lugar que odio es un factor importante para no tener una vida que quiero vivir; odio mi trabajo cada día más”.

c. Describe los obstáculos para resolver el problema

Continúa: “Ahora describe los conflictos u otros obstáculos que te dificultan resolver este problema”.

Ejemplo 1: “Para cuando encuentre otra manera de llegar a mi cita, será demasiado tarde y la perderé”.

Ejemplo 1: “No tengo suficiente dinero para obtener el medicamento que necesito para sentirme mejor”.

Ejemplo 3: “Esto sucede con mi única amiga, y tengo miedo de alienarla y perder su amistad”.

Ejemplo 4: “No sé qué hacer para obtener mejores calificaciones. Estudio, pero parece que no entiendo el material”.

Ejemplo 5: “No sé qué es lo que desencadena mis problemas de conducta”.

Ejemplo 6: “Si dejo a mi pareja abusiva, no tendré a nadie que me ame”.

Ejemplo 7: “No tengo otro trabajo. No puedo permitirme no tener un empleo”.

Ejercicio práctico: obtén ejemplos de problemas actuales de los participantes. Escríbelos en una pizarra. Incluye una descripción, las emociones que tuvieron, las consecuencias problemáticas de la situación y cualquier conflicto u otro obstáculo evidente. Cuando hagas esto en grupos

grandes, puedes completar los espacios en blanco en las fichas según sea necesario para avanzar en el proceso.

✓ ***2. Verifica los hechos***

Si es necesario, remite a los participantes a las fichas de *regulación emocional* 8 y 8a.

a. Pregunta: ¿Mis hechos son correctos?

A menudo respondemos a nuestras interpretaciones de situaciones, en lugar de a las situaciones mismas. Nuestras interpretaciones pueden ser correctas; también pueden no serlo. Es importante *verificar los hechos*.

b. Pregunta: ¿Qué tanto malestar te genera la situación?

Es fácil catastrofizar una situación y convertirla en un problema mucho más grande de lo que realmente es. La *aceptación radical* y otras habilidades de *tolerancia al malestar* son formas de ayudarnos a reducir la emoción, detener el catastrofismo y ver la situación del problema con mayor claridad.

c. Pregunta: ¿Los conflictos u otros obstáculos que he descrito reflejan los hechos de la situación?

También es importante *verificar los hechos* sobre conflictos u otros obstáculos. En períodos de malestar emocional, es fácil ver muchos más escollos de los que realmente existen. Las situaciones interpersonales que se sienten como conflictos en un estado emocional pueden sentirse como desacuerdos menores en otro.

Nota para los entrenadores: a veces puede ser extremadamente difícil para los participantes identificar qué ha provocado conductas problemáticas o qué obstaculiza el cambio. En estos casos, puede ser útil para ellos hacer un

análisis en cadena ellos mismos para rastrear los eventos que condujeron a una conducta conflictiva o a una emoción dolorosa. Si no has revisado la sección sobre análisis conductual en el capítulo 6 y tienes tiempo, revísala aquí. Puede ser útil también enseñar la ficha general 7: *análisis en cadena* y la ficha general 8: *análisis de los enlaces perdidos*. De ser así, asegúrate de incluir un procedimiento para dar *feedback* sobre el uso de las hojas de trabajo generales 2 y 3.

✓ **Ejercicio práctico:** verifica los hechos para las descripciones de problemas escritas en la pizarra en el paso 1. Si las descripciones son claramente objetivas, continúa con el siguiente paso. También puede ser útil obtener de los participantes los momentos en que respondieron a una situación como si fuera un problema importante cuando en realidad no lo era. Utilizar ejemplos para el modelado puede ser de ayuda.

✓ ***3. Identifica tu objetivo en la resolución de problemas***

Continúa: “El tercer paso es identificar tu objetivo para resolver el problema. Mantenlo simple y que sea algo que realmente puedas lograr. Naturalmente, el objetivo final es reducir las emociones dolorosas. La tarea principal de este paso es identificar qué debe suceder para que te sientas mejor”.

Ejemplo 1: “Encontrar una manera de llegar a la cita importante”.

Ejemplo 2: “Encontrar un modo de obtener el tratamiento necesario para sentirme mejor o, si no se puede, para mejorar la calidad de mi trabajo”.

Ejemplo 3: “Lograr que mi amiga me comprenda mejor, o al menos deje de interpretarme mal”.

Ejemplo 4: “Encontrar una manera de no suspender mis exámenes”.

Ejemplo 5: “Obtener ayuda para comprender mi conducta y una estrategia para cambiarla”.

Ejemplo 6: “Vivir sin un compañero que me maltrate”.

Ejemplo 7: “Encontrar una manera de trabajar y apreciar mi trabajo, o al menos no odiarlo”.

4. Haz lluvia de ideas con un montón de soluciones

Continúa: “El siguiente paso es sugerir tantas ideas originales como sea posible para resolver el problema”.

a. Las soluciones pueden considerarse como una o más acciones que conducen al objetivo

Ejemplo: para evitar ser perjudicado por un jefe malintencionado, las soluciones pueden incluir dejar el trabajo, escribir una carta de renuncia o hacer una cita con el gerente de recursos humanos.

Ejemplo: “Tus padres se han mudado contigo y te están volviendo loca. Las soluciones pueden incluir poner una cerradura con llave o candado en la puerta de tu habitación, aceptarlos por quiénes son o contratar televisión por cable para distraerlos”.

Ejemplo: “Tienes miedo de fallar un examen de teñido de cabello en tu curso de cosmetología porque el instructor dijo que no puedes llevarte a casa el maniquí para practicar. Las soluciones pueden incluir practicar con un amiga, hacer visualizaciones del procedimiento, comprar una muñeca grande para practicar o hacer arreglos para usar el maniquí en la escuela durante el fin de semana”.

Ejemplo: Un primer paso para manejar tu problema con la bebida podría ser unirte a Alcohólicos Anónimos y obtener un padrino o patrocinador lo más rápido posible.

b. Todas las ideas son bienvenidas; no evalúes mientras haces lluvia de ideas

Es imperativo que las ideas no se juzguen durante la lluvia de ideas. El objetivo es generar tantas como sea posible –aunque parezcan absurdas-, sin censurar ninguna que se nos ocurra, para dejar que los pensamientos corran libres y sueltos. La lluvia de ideas requiere una atmósfera de seguridad psicológica. Puede llevar tiempo, pero es importante que se pongan por escrito todas las ideas que alguien pueda pensar.

Nota para los entrenadores: al demostrar *resolución de problemas*, también es importante que como coordinador generes algunas ideas, especialmente si las del grupo son rígidas o poco creativas. En estos casos, sería una bueno para ti presentar ideas claramente escandalosas. Puedes sugerir algunas obviamente antisociales (quemar la casa) o evidentemente inefectivas (ir a la cama e ignorar el problema). Sin embargo, si el grupo está generando principalmente soluciones impulsivas e inefectivas, entonces puedes generar algunas posibles ideas efectivas. Lo importante es lograr que los participantes abran sus mentes a nuevas posibilidades. Continúa generando ideas hasta que no haya nuevas o hasta que quede claro que se han generado todas las que sean potencialmente efectivas. Recuerda que nunca es demasiado tarde para agregar ideas nuevas.

Algunas personas comienzan a evaluar sugerencias casi inmediatamente, analizan la practicidad de cada solución o señalan problemas en lugar de seguir generando nuevas ideas. Puede ser difícil dejar una idea tranquila y esperar hasta un

momento posterior para evaluarla. Pero esta es una condición necesaria de hacer lluvia de ideas. Para lograrlo a menudo son necesarias las habilidades de tolerancia al malestar y control de los impulsos.

Ejercicio práctico: en un entorno grupal, hay dos formas de hacer lluvia de ideas. Una es que las personas primero generen ideas por su cuenta, ya sea escribiéndolas o simplemente pensando en diferentes opciones. Luego, puedes recorrer el grupo y hacer que cada persona comparta una idea, sigue yendo en círculo hasta que se acaben. Alternativamente, puedes obtener ideas del grupo en su conjunto. De esta manera, no expones a aquellos que no pueden pensar en ninguna. Una investigación interesante sugiere que obtendrás más y más ideas creativas si dejas que la gente las piense por su cuenta y luego las comparta con el grupo (102, 103).

✓ *5. Elige una solución que se ajuste al objetivo y sea probable que funcione*

Aunque hacer lluvia de ideas puede ser divertido, no es un fin en sí mismo. El punto es generar una solución efectiva a un problema. Por lo tanto, una vez que se han generado muchas ideas, es hora de identificar cuáles son las mejores para implementar.

a. Cómo priorizar las soluciones sugeridas

Las soluciones potenciales se pueden priorizar organizándolas por orden de acuerdo a cuán probable es que funcionen y la factibilidad de su implementación. Una solución que podría funcionar es inútil si es imposible ponerla en acción.

b. Haz *pros y contras* y consulta a la *mente sabia*

Se debe elegir una o dos de las mejores soluciones de la lista prioritaria. Estas deben ser evaluadas con *mente sabia* y

también debe llevarse a cabo un ejercicio formal de *pros y contras* para cada una.

Ejercicio práctico: selecciona soluciones generadas para uno o más problemas de los participantes. Usa el esquema de la figura 9.1 para practicar los *pros y contras*.

✓***6. Pon la solución en acción***

Todo el trabajo de resolución de problemas está dirigido a poner en acción una solución efectiva a un conflicto en cuestión. Como dice la frase de Diógenes, “el movimiento se demuestra andando” o, en otras palabras, en la cancha se ven los jugadores.

Los principales problemas en este punto son los siguientes:

- Inercia (“¡Esto es demasiado difícil!”, “Estoy demasiado cansado”, “No tengo tiempo”, etc.).
- Pensamientos que generan miedo (“Si esto no funciona, pareceré un tonto”, “Esto no funcionará y seré un fracaso”, “La gente se enojará conmigo”, etc.).
- Terquedad (“No debería tener que resolver esto yo; lo causaron otros”, “Si hago algo para resolverlo, pareceré débil”, etcétera).
- Impulsividad (es decir, rápidamente atacar el problema con una solución impulsiva e inefectiva, en lugar de utilizar una previamente pensada).

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de momentos en los que han pensado en una solución que podría funcionar, pero luego no siguieron con su implementación. Recuérdales que esto es solo un problema nuevo que resolver. Pregunta si el conflicto principal fue la inercia, el miedo, la falta de voluntad, la impulsividad o algo más. Haz resolución de

problemas para superar estos problemas en la implementación de soluciones.

Pros	Solución 1	Solución 2
Contras	Solución 1	Solución 2

FIGURA 9.1. Tabla para descubrir los pros y contras de las posibles soluciones a los problemas.

✓***7. Evaluar los resultados de la implementación de la solución***

Indícales a los participantes que se pregunten: "¿Estoy satisfecho con los resultados de mi *resolución de problemas*?, ¿Me siento mejor que antes respecto a mi situación?, ¿Hubo resultados negativos para mí o para otros?".

Es bueno recordar que los planes mejor trazados pueden salir mal. Incluso cuando una solución se lleva a cabo exactamente según lo planeado, puede fallar. Pueden surgir obstáculos no anticipados, o los demás pueden responder de manera inesperada. Por lo tanto, un paso crítico en la *resolución de problemas* es examinar qué tan bien funcionan las acciones de uno para solucionar un conflicto.

Explica: “Una vez que te das cuenta de que tienes que evaluar tu *resolución de problemas*, puedes estar más abierto a la idea de que para que sea efectiva puede necesitar de múltiples esfuerzos con diferentes soluciones antes de encontrar aquella/s que realmente resuelvan el problema. A menudo, si un primer esfuerzo no soluciona un conflicto por completo, al menos mejorará un poco la situación. Luego, aplicar otras soluciones al problema puede reducir todos o la mayoría de los factores que hicieron que la situación fuera dolorosa”.

Nota para los entrenadores: es fundamental presentar la *resolución de problemas* como un proceso que requiere tiempo y paciencia. La idea de que existen soluciones simples y únicas puede presentar una tremenda barrera para el proceso focalizado, arduo y largo que requiere la resolución de algunos problemas. Cuantos más ejemplos proporciones sobre la resolución exitosa de conflictos después de un esfuerzo prolongado, mejor, ya sea que provengan de tu propia vida o de la vida de otras personas que conozcas.

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos, de sus propias vidas, de problemas que se han resuelto con la primera solución que probaron, y problemas que requirieron múltiples intentos antes de ser resueltos.

XII. REVISIÓN DE ACCIÓN OPUESTA Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 13)

Punto principal: es importante no solo saber cuándo usar *acción opuesta y cuándo resolución de problemas*, sino también tener una idea clara de cómo difieren estas dos habilidades en la práctica.

Ficha de regulación emocional 13: revisión de *acción opuesta y resolución de problemas*. Esta ficha resume los eventos que justifican cada emoción básica y luego enumera conjuntos de acciones opuestas (para emociones no justificadas que no se ajustan a los hechos, o para emociones justificadas que no son efectivas) y soluciones de problemas (para emociones justificadas). Se revisa después de que se enseña *resolución de problemas*, para aclarar su relación con *acción opuesta*. Si el tiempo es corto, revisa solo la columna de *resolución de problemas*, ya que esta es información que no se ha presentado anteriormente.
Cuando revisas las soluciones de problemas, es útil si vinculas las soluciones a los eventos que justifican. (También puedes señalar que, en estos casos, los eventos que justifican son lo mismo que los eventos desencadenantes en la ficha de *regulación emocional* 6, y que tanto los eventos que justifican como las acciones opuestas en esta ficha son versiones abreviadas de lo que se presenta en la ficha de *regulación emocional* 11).

Hoja de trabajo: ninguna.

Resáltales a los participantes que la información en las dos primeras columnas de la ficha de *regulación emocional* 13 (que justifica eventos y acciones opuestas) constituye una revisión de lo que ya se presentó en fichas anteriores (o en clases previas si

se está utilizando en una sesión de habilidades avanzadas). Luego revisa diferentes tipos de soluciones de problemas.

✓ **A. Revisa soluciones de problemas**

Señala que, para cada emoción, la primera solución es actuar sobre ella si eso es razonable. Esto es seguido por soluciones dirigidas a cambiar las situaciones, luego por evitarlas y por último (cuando es razonable) cambiar los pensamientos sobre la situación. Ten cuidado de no sugerir que esta es una lista exhaustiva de soluciones de problemas. En su lugar, preséntala como una lista inicial de ideas.

Describe a los participantes los cuatro tipos de soluciones para la emoción justificada de la siguiente manera.

✓ ***1. Actuar según la emoción***

Una función importante de la emoción es motivar la acción. A menudo, los impulsos de acción asociados con la emoción son los mismos que las acciones que representan soluciones. Aquellas acciones asociadas con las emociones básicas generalmente funcionan para resolver tipos comunes de problemas.

> ✓ *Ejemplo*s: “Si un tsunami se acerca desde el océano, corre hacia un lugar alto; si amas a alguien, pasa tiempo con esa persona; y así sucesivamente”.

2. Cambiar la situación

Diles: “En otras ocasiones, solamente actuar de acuerdo con un impulso emocional puede darte un alivio temporal, cuando lo que se necesita es un alivio permanente. En estas situaciones, tendrás que usar tus habilidades de resolución de problemas para idear una estrategia para cambiar o resolver la situación”.

✓ *Ejemplo*: “Huir de una rata que ves en tu cocina y saltar sobre una silla reducirá temporalmente el miedo y el pánico, pero tarde o temprano tendrás que bajarte de la silla. Si no sacas a la rata de la cocina, es probable que tengas mucho más miedo. La resolución de problemas en este caso puede involucrar agarrar una trampa para ratas, ponerle un cebo y dejarla en tu cocina, o conseguir que un amigo o exterminador vaya y saque a la rata”.

3. Evitar o abandonar la situación

Continúa: “A veces no puedes cambiar la situación, porque otras personas o sucesos son más poderosos que tú. En estos casos, puedes elegir evitar la situación por completo”.

Ejemplo: “Si eres un estudiante en una escuela donde estás siendo acosado, y las quejas a la escuela y a otras personas no los detienen, puedes cambiar de escuela o, si es posible, evitar caminar cerca de los sitios que frecuentan los acosadores, o bloquear sus mensajes en Facebook, Instagram u otras redes sociales.

✓ *Ejemplo*: “Si descubres que no eres realmente bueno en una clase particular de la escuela o en tu empleo y quieres mejorar tu rendimiento, puedes cambiar de clase o encontrar un nuevo empleo en un área en la que te desempeñes mejor”.

4. Cambiar los pensamientos e interpretaciones de la situación

Continúa: “A veces realmente no puedes cambiar la situación del problema, y tampoco puedes evitarla. En estos casos, podrías intentar cambiar la forma en que piensas la situación”.

Ejemplo: “Anímate (“Puedo hacer esto; voy a estar bien”) en situaciones de miedo en las que tienes que actuar de forma opuesta a tu temor, incluso cuando existe un peligro real”.

Ejemplo: “Si sientes envidia de alguien que tiene mucho más dinero que tú, puedes cambiar la forma en la que ves tu propia vida, o poner menos valor a lo que otros tienen. Un ejemplo de esto podría ser unirse a un grupo que aboga por la vida simple, con la esperanza de que cambie tu actitud”.

Ejemplo: “Si alguien rompe contigo, puedes recordarte que es mejor haber amado y perdido que nunca haber amado”.

Nota para los entrenadores: aunque muchas de las soluciones a problemas provistas son muy claras y fáciles de entender, algunas no son tan fáciles y necesitarán aclaración y discusión. Es importante tener en cuenta que las soluciones provistas son para usar cuando la persona realmente desea cambiar una emoción utilizando una de las estrategias de resolución de problemas: actuar sobre las emociones, cambiar la situación, evitar o abandonarla o cambiar la forma en que uno la percibe. A continuación, se describen algunos de los puntos que han sido difíciles para los participantes. Revisa tantos como puedas. Conocer estas posibles soluciones para cada una de estas emociones también puede ser muy útil cuando entrenas consultantes.

B. Revisa las soluciones típicas para cada emoción

Revisa la lista de pasos cubiertos en la sección XI y en la ficha de *regulación emocional* 12 para *resolución de problemas*. Además, resalta brevemente lo siguiente:

1. Miedo

Muchas personas no piensan en resolver el miedo haciendo cosas que les dan un sentido de control y competencia. Sin embargo, esto puede ser muy útil a largo plazo para aprender

cómo responder de manera efectiva a los eventos que inicialmente resultan aterradores. (Consulta la ficha de *regulación emocional* 19: *anticípate* y *construir competencia*).

2. Enojo

Es muy importante señalar aquí que uno solamente debe defenderse cuando es probable que sea una respuesta efectiva. Diles: “Un ejemplo en el que podría ser necesario contraatacar podría ser que te asalten por la espalda cuando subes a tu automóvil por la noche. Si alguien solo toma tu bolso o billetera, por otro lado, podría ser más efectivo entregarlo”.

3. Asco o rechazo

Puede que a simple vista no parezca ser una muy buena idea imaginar comprender a una persona repugnante, o imaginar razones realmente buenas para algo repugnante que ha sucedido (resolución de problemas al cambiar los pensamientos al respecto). Como algunos participantes podrían decir, parece repugnante en sí mismo. Puedes señalar: “Sin embargo, si no tienes más remedio que estar cerca de personas que en ocasiones hacen cosas repulsivas, por ejemplo, en un autobús o en una escuela o grupo de trabajo, esto podría ser una alternativa a los interminables sentimientos de asco. También es útil si tú mismo has hecho algo realmente desagradable en tu vida. Es mejor a que te odies para siempre”.

4. Envidia

Diles: “Aunque muchas personas evitan a otras personas que tienen más que ellas, muchas también creen que se debería poder dejar de querer lo que otros tienen. Desde su perspectiva,

el problema es querer cosas que no tienes, no que otros tengan mucho más que tú. Lo que es importante aquí es centrarse en lo que es la resolución efectiva de problemas y renunciar a una actitud crítica".

5. Celos

Las personas que están atrapadas en relaciones íntimas con otros de quienes dependen para su sustento y, por lo tanto, no pueden abandonarlas, se han indignado al pensar que deberían trabajar para ser más deseables para las personas de las que dependen. Una vez una participante me gritó: "¿Quieres decir que debería hacerme más deseable para mi proxeneta?". La única respuesta que se puede dar a esta crítica es la siguiente: "Convertirse en más deseable solo debe usarse si la persona de la que dependes está amenazando dejarte, y consideras absolutamente necesario evitar que la persona te deje". Ten en cuenta también que no puse la opción de cambiar su pensamiento o la interpretación de la persona que la está dejando, porque si realmente se engaña a sí misma de que esa persona no la dejará, podría perderla.

6. Amor

Lo que es importante aclarar aquí es lo siguiente: "Solo luchas para conocer o recuperar a tu ser querido cuando la persona que realmente amas se ajusta a los hechos, es decir, tiene todas las cualidades que justifican el amor".

7. Tristeza

Al principio el duelo no suena como una estrategia para reducir la tristeza, pero lo es. Diles a los participantes: "El duelo es necesario para procesar y aceptar la pérdida. Si lo evitas, puedes

terminar con un dolor prolongado que empeora las cosas, en vez de mejorarlas". Existe una gran superposición entre *acción opuesta* y *resolución de problemas* para la tristeza. Esto se debe a que actuar de manera opuesta, una vez que el duelo ha disminuido, en realidad reduce la tristeza al reconstruir una vida que se experimenta como digna de ser vivida. Consulta las habilidades ACA para reducir la vulnerabilidad y construir una vida digna de ser vivida (fichas de *regulación emocional* 15–19) para obtener más información sobre estos temas.

8. Vergüenza

Muchos participantes se sentirán mal frente a la sugerencia de que oculten o cambien lo que hace que los rechacen, eviten a un grupo o encuentren uno nuevo incluso cuando no estén de acuerdo en que deben ser rechazados en primer lugar. Es importante recordarles que la única razón para ocultar conductas o características, o evitar o encontrar nuevos grupos en estas situaciones, es si no quieren ser rechazados. Recuérdales que pueden omitir estas soluciones y, en cambio, convertirse en activistas y trabajar para cambiar los valores y creencias del grupo y la sociedad.

9. Culpa

El punto importante que debe hacerse acerca de la culpa cuando está justificada es el siguiente: "Para reparar lo que has hecho o dicho, primero debes averiguar qué es lo que has dañado. Si por ira pateas una pared, descubrir cómo repararlo es fácil: arregla o reemplaza la pared. Si has dicho una mentira malvada acerca de alguien, repáralo diciéndoles a todos la verdad, procurando que la gente lo crea. Sin embargo, puede ser mucho más difícil hacer

reparaciones si has hecho algo que hace que pierdas la confianza de otra persona en ti o destruyes o quitas algo que no puedes reemplazar o devolver. En estos casos la reparación puede llevar mucho tiempo. También puede ser difícil reparar algo cuando es importante evitar que alguien sepa que tú eres la persona que ha causado el daño. En estos casos, es posible que necesites reparaciones ayudando a otros, en lugar de a la persona que has dañado".

Punto de discusión: asegúrate de responder las preguntas sobre resolución de problemas para cada una de estas emociones a medida que surgen. Para aquellas emociones que generan una discusión, obtén de los participantes ejemplos de estrategias de resolución de problemas, y comparte cualquiera de las tuyas que aclare el material.

XIII. DESCRIPCIÓN GENERAL: REDUCIR LA VULNERABILIDAD ANTE LA MENTE EMOCIONAL (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 14)

Punto principal: el sufrimiento emocional y el malestar se pueden reducir disminuyendo los factores que nos hacen vulnerables a las emociones y estados de ánimo negativos.

Ficha de regulación emocional 14: descripción general: reducir la vulnerabilidad ante la *mente emocional* - Construir una vida que valga la pena vivir. Esta ficha es una descripción general para orientar a los participantes a lo que viene a continuación. Puede revisarse muy rápidamente u omitirse (con la información escrita en la pizarra).

Hoja de trabajo de regulación emocional 9: pasos para reducir la vulnerabilidad ante la *mente emocional*. Esta es una hoja de trabajo de resumen para todas las habilidades *ACA CUIDA*. Si el tiempo es corto, o si

tienes un grupo a cuyos miembros no les gusta escribir, esta es una buena hoja de trabajo para usar. Revisa cada sección y señala que los participantes pueden utilizarla para registrar sus eventos/actividades agradables, así como su trabajo para desarrollar metas y valores a largo plazo, llevar adelante actividades de competencia, anticiparse al futuro y usar las habilidades CUIDA.

A. Volverse menos vulnerable a las emociones dolorosas

Diles a los participantes: "Las habilidades aquí refieren a cómo construir tu vida para que seas menos sensible y vulnerable a las emociones dolorosas. Todos nosotros tenemos momentos en que somos más vulnerables que en otros. Cuando lo somos, podemos ser mucho más sensibles a los eventos que provocan emociones dolorosas. Algunas personas llevan vidas que las hacen vulnerables a estas emociones casi todo el tiempo. Acumular eventos positivos en tu vida y practicar las otras habilidades que aprenderás aquí te ayudarán a aumentar tu capacidad de adaptación".

✓ **B. Las habilidades *ACA CUIDA***

Diles a los participantes: "Puedes recordar este conjunto de habilidades con el término *ACA CUIDA*".

- "A es para *Acumular experiencias positivas*. Cuando acumulas experiencias positivas, eventos y patrones de conducta valiosos, construyes un muro entre tú y el mar de descontrol emocional".
- "C es para *construir Competencia*, lo que significa hacer cosas que te hagan sentir competente y efectivo. Esta es una línea de defensa contra la indefensión y la desesperanza".

- “A es para *Anticípate* a situaciones emocionales. Antes de entrar en una situación emocional, ensaya un plan para que estés preparado para enfrentarla hábilmente”.
- “*CUIDA* representa un conjunto de habilidades que te ayudarán a cuidar tu mente cuidando tu cuerpo”.

Nota para los entrenadores: como se señaló anteriormente, DBT asume que a menudo (pero no siempre) los eventos en la vida son los que causan infelicidad, no las evaluaciones erróneas de esos eventos. Esto es lo contrario de lo que piensan muchos terapeutas. Sin embargo, es posible una reconciliación entre los dos puntos de vista. Una persona en un estado muy emocional puede tener pensamientos distorsionados (104), por lo tanto, atender a esa distorsión es útil, y la reevaluación puede serlo también. Sin embargo, centrarse demasiado en las distorsiones cognitivas como fuente de dificultad simplemente invalida aún más la conducta, las emociones y los procesos de pensamiento de la persona que sufre. En cambio, el objetivo es *validar* las respuestas de la persona.

XIV. ACUMULAR EXPERIENCIAS POSITIVAS: A CORTO PLAZO
(FICHAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL 15–16)

Punto principal: la mayoría de las personas que sienten emociones dolorosas lo hacen por buenas razones. Por lo general (pero no siempre) son los eventos en la vida los que causan infelicidad. El aumento de eventos positivos en el presente puede llevar a una vida más feliz.

Ficha de regulación emocional 15: *acumular emociones positivas*: a corto plazo; ficha de *regulación emocional* 16: lista de actividades agradables. La ficha 15 es una descripción general respecto a cómo construir experiencias positivas ahora al aumentar las actividades agradables. Pasa de la ficha 15 a 16 en la misma sesión. Si no hay mucho tiempo, pídeles a los participantes que hojeen rápidamente la ficha 16 para las actividades que les gusten y que revisen el programa completo durante la semana. Anímalos a realizar tantas actividades que los hagan sentir felices o alegres como sea posible.

Hoja de trabajo de regulación emocional 10: diario de actividades agradables. Esta hoja de trabajo está diseñada para llenarse diariamente. Puede ser útil que los participantes escriban su diario de actividades agradables durante la sesión. Durante la semana deben anotar lo que realmente hicieron, y luego calificar con cuánta *conciencia plena* realizaron cada actividad (es decir, qué tan concentrados y presentes estuvieron, y cuánto participaron), cuán poca *conciencia plena* tuvieron frente a las preocupaciones (sin preocupaciones = 0), y lo agradable que les fue la experiencia. Las hojas de trabajo de *regulación emocional* 9 y 13 también tienen secciones breves para el seguimiento de actividades agradables, junto con las otras habilidades *ACA CUIDA*.

A. ¿Por qué añadir actividades positivas a tu vida?

✓ **1. Las experiencias positivas aumentan las emociones positivas / disminuyen las emociones negativas**

En primer lugar, las experiencias positivas no solo aumentan las emociones a su vez positivas, sino que también disminuyen las negativas y la tristeza. De hecho, son tan importantes que son componentes vitales de dos de las intervenciones conductuales más efectivas para la depresión mayor, la terapia cognitiva (105) y la activación conductual (10).

✓ ***2. Todas las personas necesitan experiencias positivas en sus vidas para ser felices***

Todos necesitamos experiencias positivas en nuestras vidas. Sin embargo, cada persona necesita cosas diferentes para ser feliz, y la misma persona puede tener distintas necesidades en diferentes momentos.

✓***3. La ausencia de experiencias positivas tiene efectos negativos***

La ausencia de experiencias positivas en la vida reduce la felicidad, aumenta la tristeza y crea vulnerabilidad ante los eventos que provocan emociones dolorosas (106).

> *Ejemplo*: “Las experiencias positivas son como la comida: esta no sirve para nada si no la comes, y las experiencias positivas no te hacen bien si no experimentas ninguna”.

4. Los eventos negativos / aversivos tienen efectos negativos

Demasiados eventos negativos o dolorosos en la vida hacen que sea muy difícil sentirse feliz y contento, particularmente cuando una persona está viviendo una vida que carece de eventos positivos.

Ejemplo: cuando las personas hacen dieta, a menudo se encuentran en un estado de privación, lo que resulta en estados emocionales negativos. Demasiado trabajo y nada de juego puede tener el mismo efecto.

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de cuando un sentimiento de privación ha tenido un impacto negativo en sus emociones y estados de ánimo. Discute.

5. Se necesitan experiencias positivas tanto a corto como a largo plazo

Construir una vida que valga la pena ser vivida requiere atender a las experiencias positivas tanto a corto como a largo plazo.

- Las experiencias positivas a corto plazo son aquellas que nos hacen sentir mejor *ahora*, en este momento.
- Las experiencias positivas a largo plazo son aquellas partes de nuestras vidas que evocan una sensación duradera de felicidad o satisfacción.

6. Los eventos agradables son posibles incluso en la privación

Incluso en una vida muy despojada, una persona puede encontrar o desarrollar eventos placenteros que eleven el ánimo, al menos momentáneamente, y aumenten las emociones positivas, aunque solo sea un poco.

7. Evitar eventos negativos puede resultar en evitar los positivos

Las personas a veces evitan accidentalmente eventos agradables porque gastan mucha energía evitando los dolorosos. Esto es una receta para la infelicidad.

8. Desarrollar eventos agradables vale el esfuerzo

Las personas a veces no se molestan en desarrollar eventos agradables, o están demasiado deprimidas, cansadas, estresadas o abrumadas para hacer el esfuerzo. A menudo, no se dan cuenta de lo importante que es agregar pequeños aspectos positivos a sus rutinas diarias.

✓ **B. Cómo construir experiencias positivas ahora**

✓ ***1. Realiza al menos una cosa agradable al día***

Diles a los participantes: “Para empezar, haz al menos una cosa cada día que genere emociones positivas, como disfrute, placer, serenidad, calma, amor, alegría, orgullo o confianza en ti mismo”.

Nota para los entrenadores: puede ser muy importante enfatizarles a los participantes que lograr que se involucren en actividades positivas y evitar evitarlas (ver más abajo) a menudo requiere un esfuerzo concertado para utilizar la habilidad de *acción opuesta*. También puede ser necesaria la resolución de problemas. Resulta muy útil que todos marquen los posibles eventos agradables en la ficha de *regulación emocional* 16 y luego planifiquen una semana de actividades agradables en la hoja de trabajo de *regulación emocional* 10 antes de que termine la sesión.

2. Utiliza habilidades de resolución de problemas

Diles: “Usa habilidades de resolución de problemas para descubrir cómo aumentar las experiencias positivas en tu vida. Esto es particularmente importante cuando tienes muy poco dinero, un horario inflexible o muchas demandas. Puede ser difícil, pero es posible”.

3. Planea eventos agradables por adelantado

Continúa: “Planea eventos agradables con anticipación cuando sean difíciles de hacer. Además, trata de acordar el plan con otra

persona. Esto puede ayudarte a movilizarte, incluso cuando tu estado de ánimo te lleva a no hacer nada".

✓ ***4. Practica acción opuesta cuando sea necesario***

Continúa: "Practica *acción opuesta* cuando necesites activarte. (Para obtener ideas, consulta la ficha de *regulación emocional* 10). Cuando te sientes infeliz, puede ser extremadamente difícil activarte para aumentar los eventos placenteros en tu vida".

5. No piense en términos de "merecer" y "no merecer"

Diles: "No pienses en términos de "merecer" y "no merecer". No es efectivo. Y es también un pensamiento crítico, es un juicio. Si eres una persona que piensa de esta manera, es posible que tengas que hacer *acción opuesta* al participar en eventos agradables cuando sientas que no los mereces. También es posible que tengas que practicar *sin juzgar*, una de las habilidades "cómo" de *mindfulness* en la ficha de *mindfulness* 5".

6. Las actividades positivas son refuerzos

Continúa: "Ten en cuenta que las actividades positivas son refuerzos. Es decir, te dan ganas de activarte y seguir teniendo experiencias positivas" (108).

✓ ***7. Evita evitar***

Continúa: "Un caso especial al realizar acción opuesta es evitar evitar eventos que sean agradables o conduzcan a ellos. Las personas a menudo evitan estos eventos o realizar los pasos (a veces difíciles) que conducen a ellos cuando están de mal humor. Dicen: "¿Por qué molestarse?". Y, a veces, simplemente se dan por vencidas. Esto, por supuesto, no funciona a largo plazo, aunque a veces sí funcione a corto plazo. Cuando te está

sucediendo esto, la mejor estrategia es considerar los *pros y contras* de evitar, y también consultar tu *mente sabia*".

- **Punto de discusión:** pídeles a los participantes que encuentren de tres a siete actividades agradables enumeradas en la ficha de *regulación emocional* 16 que puedan hacer para la próxima semana. Diles que circulen estos elementos y que los escriban en la hoja de trabajo de *regulación emocional* 10. Pide que compartan lo que ellos marcaron y/o escribieron.
- **Punto de discusión:** obtén de los participantes pequeñas cosas que encuentren agradables. Sé creativo. Toma nuevas ideas de la ficha de *tolerancia al malestar* 2: descripción general: habilidades de supervivencia a la crisis (consulta también el capítulo 10 de este manual).

✓ **C. Sé consciente/mindful de las experiencias positivas**

Un evento agradable en el que no se está presente tendrá poco efecto en nuestras emociones. A menudo, cuando pensamos que un evento agradable no lo es, la realidad es que no le prestamos atención, no estamos mindful durante la experiencia.

1. Focaliza tu atención en los eventos positivos a medida que ocurren

Prestar atención a los eventos positivos a veces puede requerir mucho esfuerzo. Es posible que estemos demasiado absortos en algo más para notar el evento, o podemos tener problemas para concentrarnos en una cosa porque hay muchas distracciones. También podemos tener la costumbre de evitar nuestras propias experiencias para tratar de suprimir incluso las emociones agradables.

> *Ejemplo*: "Cuando estás absorto leyendo un libro, es difícil apreciar que tus hijos están jugando justo a tu lado".

2. Focalízate en lo positivo cuando tu mente divague hacia lo negativo

Cuando la cantidad de eventos positivos en nuestras vidas es mucho menor que la de eventos negativos, puede ser difícil

separar nuestras mentes de lo que es doloroso. Esto puede ser particularmente difícil cuando estamos enojados o amargados y pensamos que sentirse mejor significará que nos hemos “dado por vencidos”. En estas situaciones, un ejemplo de *acción opuesta* es reenfocarse en partes positivas de los eventos. Completar una hoja de trabajo de *pros y contras* puede motivar la *acción opuesta* y crear una experiencia positiva (consulta la hoja de trabajo de *regulación emocional* 1).

> *Ejemplo*: “Cuando estás enojado con alguien y rumeas sobre lo mal que te ha tratado, es difícil prestar atención a la deliciosa comida que estás compartiendo con un buen amigo”.

3. Participa e involúcrate plenamente en la experiencia

El aburrimiento es un problema común al tratar de aumentar los eventos agradables. Sin embargo, este es a menudo el resultado de observar eventos en lugar de participar en ellos. Observar el mundo pasar no es tan interesante como participar plenamente en el flujo de los eventos de la vida. *Mindfulness* es la práctica de estar presente en nuestras vidas. Es difícil beneficiarse de eventos en los que no estamos presentes.

> *Ejemplo*: “Vas a una fiesta a la que quisiste asistir en algún momento en el pasado, pero ahora te sientas y observas cómo se divierten los otros. Es poco probable que esto aumente tu bienestar tanto como lo haría si participaras y te vincularas con los demás”.

Nota para los entrenadores: ten en cuenta que cada una de las habilidades básicas de *mindfulness* es esencial para beneficiarse de la adición de eventos

agradables a la vida. Observar o notar el evento en el presente, describirlo como lo que realmente es sin distorsión, participar y comprometerse sin juzgar, de manera consciente y efectiva, son todas cosas importantes para experimentar el momento agradable.

Punto de discusión: obtén de los participantes momentos en que estuvieron completamente fuera de *mindfulness* o "idos" cuando ocurrieron eventos positivos, y momentos en que estuvieron muy atentos y conscientes a estos eventos. Discute las diferencias en las experiencias.

✓ **D. Ten poca conciencia de las preocupaciones: despreocúpate de ellas.**

1. No destruyas experiencias positivas preocupándote

Es común que algunas personas se preocupen por varios aspectos de una experiencia positiva:

- Cuando finalizará la experiencia.
- Si merecen la experiencia o no.
- Cómo la experiencia puede hacer que otros esperen más de ellos.

Sin embargo, preocuparse por estas cosas, solo resta valor a la experiencia positiva que está sucediendo.

2. Vuelve a focalizarte en lo positivo cuando sea necesario

Alienta a los participantes: "Reenfoca tu mente en las partes positivas de los eventos en curso cuando surgen preocupaciones".

Punto de discusión: discute los factores que hacen que sea difícil focalizar la atención en eventos positivos mientras están sucediendo.

Nota para los entrenadores: muchas personas tienen que esforzarse para que las emociones positivas se prolonguen. Las habilidades descritas

anteriormente son extremadamente importantes. Muchas personas emocionalmente desreguladas pueden experimentar emociones positivas, pero estas se evaporan en un segundo; no duran. A menudo temen que, si se sienten bien, sucederán cosas malas, es decir, tienen una fobia a las emociones positivas (109), o pensamientos negativos se les entrometen tan rápidamente que borran lo positivo. Estos puntos deben ser enfatizados.

E. Sé paciente

Diles a los participantes: “Es poco probable que agregar uno o dos pequeños eventos agradables haga una diferencia dramática en la calidad de tu vida. Pero hacerlo es útil para cambiar las emociones poco a poco. Para que estos eventos sean efectivos, debes practicarlos a menudo y probar muchas actividades diferentes. Con el tiempo, los pequeños cambios que efectúan sobre el estado de ánimo se sumarán para alcanzar una diferencia notable. ¡Se paciente, sé paciente!”.

Ejemplo: incluso un evento agradable tan minúsculo como notar cosas disfrutables mientras se camina de un lugar a otro puede hacer una diferencia. Estas pequeñas diferencias se acumulan con el tiempo.

XV. ACUMULAR EXPERIENCIAS POSITIVAS: A LARGO PLAZO (FICHAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL 17–18)

Punto principal: es difícil ser feliz si no tienes una vida que "valga la pena vivir". Construir una vida así requiere atención a los propios valores y prioridades a largo plazo. Esto puede llevar tiempo, paciencia y persistencia.

Ficha de regulación emocional 17: acumular emociones positivas: a largo plazo; ficha de regulación emocional 18: lista de valores y prioridades. Estas dos fichas deben discutirse en la misma sesión. La ficha 17 desglosa el proceso de construir una vida que vale la pena vivir en siete pasos. La ficha 18 ayuda con el paso 2 ("Identificar los valores que son importantes para ti"). Recuerda que el objetivo de revisar los valores es que los participantes lleguen a los pasos 5 ("Elegir un objetivo para trabajar ahora"), 6 ("Identificar pequeños pasos de acción hacia tu objetivo") y 7 ("Comprometerse a tomar un paso de acción ahora"). Si deseas realizar cada uno de estos pasos en una sesión, no puedes demorarte demasiado en identificar los valores.
Algunas personas saben qué son los valores y tienen un sentido claro de cuáles los suyos propios. Sin embargo, muchas personas no saben de qué están hablando cuando mencionan valores y no pueden articular los propios. En lugar de pasar mucho tiempo tratando de definir qué es un valor, simplemente entrégales la lista de la ficha 18. Normalmente, esto es suficiente para clarificar el punto. Los valores en la ficha 18 se agrupan en 14 categorías generales, de la "a" a la "n". Debajo de cada valor general hay otros más específicos, estos en total suman 58. Hazles saber a los participantes que pueden elegir los valores más generales, los más específicos, una combinación de ambos u otros que no estén en la lista (en cuyo caso deben escribirlos en las líneas provistas para "otros").

Hojas de trabajo de regulación emocional 11 y 11a: pasar de valores a pasos de acción específicos. Ambas hojas de trabajo están diseñadas para determinar qué pasos son necesarios para construir una vida que valga la pena vivir. La hoja de trabajo 11 es lineal, proporciona más espacio y también hace hincapié en atender las relaciones como un valor. La hoja 11a es mucho más

breve y funciona bien con los adolescentes. También se puede revisar al mismo tiempo que enseñas la ficha 17. El hecho de que los participantes completen la hoja 11 u 11a durante una sesión de grupo es una buena forma de enseñar esta habilidad si tienes tiempo. Alternativamente, selecciona uno o dos miembros del grupo para guiar a otros a través de la hoja en la pizarra. Ten en cuenta que hacer la tarea de esta habilidad no está diseñado para tener un efecto inmediato en la calidad de vida de los participantes. Tal trabajo puede mejorar el sentido de competencia (ver la ficha de *regulación emocional* 19: *anticípate* y *construir competencia*), pero los cambios importantes en la calidad de vida requieren tiempo.

Hoja de trabajo de regulación emocional 11b: registro de acciones diarias sobre valores y prioridades. La hoja de trabajo 11b es una hoja avanzada para realizar un seguimiento de las acciones tomadas en diferentes objetivos y valores de la vida. Esta hoja es generalmente demasiado avanzada para la mayoría de los participantes al comienzo del entrenamiento, pero puede ser útil para aquellos con experiencia que están trabajando en varios objetivos diferentes a la vez. Esta hoja de trabajo suele ser muy útil en la terapia individual. También se puede hacer un seguimiento del trabajo hecho sobre los valores en la hoja de trabajo de *regulación emocional* 9, que cubre todas las otras habilidades *ACA CUIDA*.

✓ A. La felicidad a largo plazo significa experimentar una vida que vale la pena ser vivida

✓Diles a los participantes: “Es difícil ser feliz sin una vida que valga la pena vivir. Este es un principio fundamental de DBT. Por supuesto, en realidad todas las vidas valen la pena, ninguna no lo vale. Pero lo importante es que experimentes tu vida como una que es satisfactoria y te traiga felicidad”.

✓ 1. Acumular eventos positivos puede requerir cambiar tu vida

Diles: “Si los eventos positivos no ocurren muy a menudo, es posible que tengas que hacer cambios en tu vida para que

sucedan con más frecuencia. Acumular eventos que construyen una vida que vale la pena vivir es como ahorrar centavos en una alcancía".

2. Una vida que vale la pena vivir es una vida que valoras y que contiene cosas que estimas

Continúa: "Aquí son importantes dos cosas. Primero, debes estar en *mente sabia* para encontrar y describir tus valores más importantes. En segundo lugar, es posible que debas esforzarse para superar el miedo, el arrepentimiento, la vergüenza, la culpa y la desesperanza al identificar los valores que deseas perseguir en tu vida".

✓ ***3. Construir una vida que valga la pena vivir requiere tiempo y paciencia***

a. Placeres a corto plazo versus felicidad a largo plazo

Los placeres a corto plazo a veces pueden interferir con la construcción de una vida de felicidad y satisfacción estables. Estar siempre buscando cosas que nos hagan sentir de otro modo o mejor en ese mismo momento, se interpone en la construcción de eventos positivos permanentes. A menudo buscamos un acontecimiento agradable para evitar trabajar en objetivos a largo plazo que harán cambios a largo plazo en nuestras vidas. Si no hay eventos positivos permanentes, los sentimientos agradables probablemente serán más temporales que duraderos.

b. Eventos positivos permanentes

Los eventos positivos permanentes están relacionados con lo siguiente:

- Vivir nuestras vidas de acuerdo a nuestros valores personales.
- Alcanzar metas que son importantes para nosotros.
- Desarrollar relaciones interpersonales duraderas y amorosas.

✓ **B. Construir una vida que valga la pena vivir, paso a paso**

✓ ***1. Evita evitar***

El problema central para muchas personas en la construcción de una vida que vale la pena vivir es que evitan hacer lo que se necesita para lograrlo. Los factores que pueden interferir incluyen no saber lo que se quiere en la vida; malhumor; sobrecarga emocional y la incapacidad de aceptar que la vida a menudo es injusta. Si bien estos y otros factores pueden ser razones muy comprensibles para evitar el arduo trabajo necesario para construir una vida digna de ser vivida, lo que se necesita ahora es ponerse a trabajar en ello. En última instancia, cada uno de nosotros tiene que construir su propia vida que valga la pena vivir.

✓ ***2. Identifica valores que sean importantes para ti***

a. ¿Qué son los valores?

- Los valores son cosas que realmente importan. Diles: “Los valores son las cosas que son importantes para ti, lo que aprecias de la vida. Son tus prioridades más altas”.
- Los valores no son objetivos, no son resultados y no están en el futuro. “Los valores son formas de vivir; se trata de participar en actividades que aprecias. Es mantener las prioridades en orden cuando tomas decisiones en la vida:

grandes y pequeñas. Los valores son como un ‘camino sin caminos’. Le dan dirección y sentido a tu vida, pero no tienen un punto final. Son como guías que te recuerdan lo que te importa. Los valores pueden decirte que es relevante trabajar en un objetivo específico, pero alcanzarlo no significa que puedas descartar ese valor de tu vida”.

Ejemplo: “Puedes trabajar en las relaciones, lograr cosas en la vida y tener integridad. Pero no hay una fecha en el futuro en la que puedas decir: ‘He alcanzado ese valor y no necesito mantenerlo como una prioridad en mi vida por más tiempo’”.

- Los valores cambian con el tiempo y, a menudo, no son fáciles de descifrar. “Los valores pueden cambiar a lo largo de tu vida y también como resultado de eventos importantes. Además, pueden estar en conflicto entre sí. Descubrir qué valores son más importantes en un momento dado de tu vida puede ser muy importante”.

  Ejemplo: “Pasar un buen rato, buscar diversión y cosas que te den placer, y tener tiempo libre puede ser muy importante cuando se es joven, despreocupado y se tienen pocas obligaciones. Pero, una vez que estás casado y tienes un bebé, estar cerca de tus seres queridos y pasar tiempo ellos puede ser mucho más importante”.

Buenas preguntas para formular a los participantes (y para que se pregunten a sí mismos) al determinar sus valores incluyen las siguientes:

- ¿Cuáles son tus prioridades más altas en la vida? ¿Qué te importa realmente?
- “¿En qué dirección quieres que vaya tu vida?”
- “¿Qué hay ahora en tu vida que no quieres perder?”
- “¿Qué cosas valiosas no están actualmente en tu vida?”

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que repasen la ficha de *regulación emocional* 18 y que tilden los valores importantes para ellos. Asegúrate de recordarles que también pueden anotar cualquiera que no esté incluido en esa ficha. Luego, haz que cada persona cuente el número de valores que tildó. Comparte la cantidad de valores tildados y algunos de los más importantes con el grupo. Pregúntales: “¿Cuántos de Uds. tildaron entre 1 y 10? ¿Cuántos entre 11 y 20? ¿Cuántos 21–35? ¿36-45? ¿Más de 45?”. Mi experiencia es que casi siempre se forma una curva típica, con pocos en los extremos y la mayoría en el medio. Dales a los participantes la oportunidad de compartir uno o dos valores, así como cualquier valor nuevo que hayan escrito.

Nota para los entrenadores: prepárate para que surjan algunos problemas cuando los participantes estén mirando la lista de valores. La lista hará que muchas personas tomen conciencia de cuán lejos están sus propias vidas de sus valores. Para evitarlo, puedes pedirles que primero identifiquen uno o dos valores importantes que ya estén presentes en sus vidas. Estos pueden incluir cosas que ya tienen (como personas con las que hacer cosas o entornos seguros) o cosas que ya están haciendo (como trabajar para lograr objetivos o tratar a las personas por igual).

Nota para los entrenadores: si les pides a los participantes que tilden solo los valores que creen que son realmente importantes, o si sugieres un número arbitrario de valores para tildar, es posible que estés un tiempo muy largo esperando a que terminen la tarea. Para determinar qué valores son los más importantes se necesita mucha reflexión. Cuando estés respondiendo dudas

sobre los valores de los participantes, recuerda que no es tu lugar sugerir o recomendar valores. Tu tarea es ayudarlos a encontrar los suyos propios.

Tema de investigación: este énfasis en los valores y su papel en la construcción de una vida que vale la pena vivir es similar al énfasis en los valores en la terapia de aceptación y compromiso (42), una forma de TCC muy similar a DBT. La mayoría de los valores en la ficha 18 se adaptaron de la investigación realizada en Europa comparando valores en diferentes países (111). Por lo tanto, son muy generales y se comparten ampliamente, al menos en las culturas occidentales. En muchos diferentes estudios de investigación hay listas similares de valores generales.

b. Decide si los valores son realmente tuyos

Muchas veces hemos tomado los valores de otras personas como nuestros, sin realmente pensar en ellos. A veces hablamos y actuamos como si valoráramos cosas que, de hecho, no valoramos. Solemos valorar las opiniones que otros tienen de nosotros, y por eso vivimos de acuerdo con sus valores, para obtener su aprobación. Puede ser difícil vivir de acuerdo con nuestros propios valores cuando lo que realmente queremos es encajar con los demás. Esto es especialmente difícil si el grupo con el que queremos encajar tiene valores diferentes a los nuestros. Para tener una vida que valga la pena vivir, sin embargo, tenemos que vivir de acuerdo con nuestros propios valores. Por supuesto, si también valoramos mucho que otros nos amen y nos aprueben, es posible que también tengamos que vivir al menos parte de nuestra vida de acuerdo con los valores de los demás. Es importante saber cuándo nuestro valor más alto es obtener amor y aprobación de los demás y cuándo vivir en armonía con nuestra *mente sabia*. Esto

puede requerir pensarlo bien y mucha verificación de los hechos.

Buenas preguntas para formular a los participantes (y para que se pregunten a sí mismos) para ver si un valor es realmente suyo incluyen las siguientes:

- “Si pudieras actuar de acuerdo con un valor particular pero no pudieras contárselo a nadie, ¿lo harías? Por ejemplo, si ser una persona educada fuera un valor importante, pero no pudieras contarle a nadie que estás tomando cursos para perfeccionar tu educación, ¿aun así tomarías los cursos?
- “Si todo fuera posible, ¿en qué dirección te gustaría que fuera tu vida? (No se trata de lo que crees que es realista o de lo que otros piensan que mereces).

Punto de discusión: pídele a cada participante que piense en un valor con el que actualmente lucha o que provenga principalmente de otros. Luego, pide que seleccionen uno sobre el que ellos mismos estén ambivalentes o hayan rechazado. Discute lo difícil que puede ser para los participantes vivir de acuerdo con sus propios valores cuando han sido castigados por no estar a la altura de los de otras personas, o cuando se les han prometido grandes recompensas por vivir de acuerdo con los valores de otros.

✓3. Identifica un valor para trabajar ahora

Diles a los participantes: “La mayoría de las personas tienen muchos valores que consideran importantes. Concéntrate en uno que sea tu máxima prioridad. De lo contrario, la tarea se sentirá demasiado grande y abrumadora. Asegúrate de elegir un valor en el que realmente quieras trabajar en este momento de tu vida.

Piensa en lo que tienes ahora que realmente valoras, y qué cosas valiosas faltan en tu vida en este momento".
Buenas preguntas para formular a los participantes (y para que se pregunten a sí mismos) incluyen las siguientes:

- "¿Qué valor es tu máxima prioridad en este momento?"
- "¿Qué áreas de tu vida actual no coinciden con tus valores?"
- "¿Tu conducta es consecuente con los valores de tu *mente sabia*?"
- "¿Hay cosas en tu vida que realmente valoras y que tienes en falta?"
- "¿Estás haciendo cosas que valoras?"
- "¿Estás haciendo cosas que van en contra de tus valores fundamentales?"
- "¿En qué áreas de tu vida necesitas hacer cambios para que coincidan con lo que es más importante para ti?"

4. Identifica algunos objetivos relacionados con este valor

a. Los objetivos son algo específico que puedes alcanzar

Diles a los participantes: "Identifica algunos objetivos que te acerquen a tus valores. Una vez que hayas alcanzado ese objetivo, no tendrás que volver a trabajar en él".

> *Ejemplo*: "Si valoras ser poderoso e influenciar a otros, puedes trabajar para aumentar esas cualidades durante toda tu vida. En contraste, un objetivo que podría ayudarte a conseguir más poder e influencia sería obtener un título universitario. Una vez que lo obtienes, no continúas trabajando en ello".

Ejemplo: “Si tu valor más alto contribuye a la comunidad en general, puedes continuar haciéndolo toda tu vida. Los objetivos que podrían acercarte a ese valor serían por ejemplo obtener un trabajo de voluntario o donar tiempo para limpiar un parque en primavera. Una vez que has hecho estas cosas, has alcanzado esos objetivos”.

b. ¿Qué objetivos pueden aproximarte a tu valor?

Los objetivos deben ser muy específicos.

Buenas preguntas para formular a los participantes (y para que se pregunten a sí mismos) incluyen las siguientes:

- “¿Qué cosa podrías alcanzar que estuviera de acuerdo con el valor en el que estás trabajando?”
- “¿Qué cosa respecto a tu conducta podrías cambiar para vivir de acuerdo con el valor en el que estás trabajando?”
- “¿Hay obstáculos importantes que deben superarse antes de que puedas alcanzar tu objetivo?”

Ejemplos:

- “Si lo que valoras es hacer mucho dinero, tus objetivos pueden incluir primero obtener una educación y luego buscar un trabajo bien remunerado o uno con potencial de crecimiento”.
- “Si lo que valoras es vivir en un entorno seguro, un objetivo podría ser conseguir un apartamento en una zona tranquila de la ciudad”.
- “Si lo que valoras es tener un ingreso estable que satisfaga tus necesidades básicas, un objetivo podría ser conseguir

un trabajo”.

- “Si lo que valoras es cuidar la naturaleza y el medio ambiente, un objetivo podría ser mantener tu habitación o apartamento limpio y ecológicamente amigable”.
- “Si lo que valoras es tener relaciones íntimas y satisfactorias con otros, un objetivo podría ser hacer un amigo”.
- “Si lo que valoras es ser valiente para enfrentar y vivir la vida, un objetivo podría ser hacer algo que te de miedo o que estés evitando”.
- “Si lo que valoras es ser una persona sana, un objetivo podría ser perder o ganar peso cuando tu médico lo recomiende”.

c. Recuerda el “arte de lo posible” al establecer objetivos

Continúa: “Asegúrate de que tus objetivos sean razonables. No tiene sentido establecer metas que no se pueden alcanzar. Si lo que valoras es competir exitosamente con otros, establecer un objetivo que sea llegar a ser campeón nacional de tenis en 2 años, cuando nunca has practicado ese deporte, es poco realista. También es importante evitar los objetivos que reducirán tu calidad de vida al alcanzarse. Por ejemplo, si lo que valoras es hacer sacrificios por otros, regalarle todos tus ahorros a un amigo que quiere un auto nuevo es probable que cause daños a largo plazo mucho mayores que los beneficios de resolver la necesidad de transporte de tu amigo”.

✓ ***5. Elige un objetivo para trabajar ahora***

a. Pon los objetivos en orden de importancia y razonabilidad

Continúa: “No puedes trabajar en todos los objetivos relacionados con un valor a la vez. Puede ser muy útil organizar los objetivos en una lista, con la meta más importante y realista posible en la parte superior. Esto te permitirá establecer tus prioridades, para que sepas en qué trabajar primero”.

b. Selecciona un objetivo

Selecciona el objetivo que sea más razonable e importante para trabajar ahora.

✓ ***6. Identifica pequeños pasos de acción hacia el objetivo***

Diles a los participantes:

- “Averigua qué pasos pequeños te llevarán hacia tus objetivos”.
- “Pregúntate a ti mismo lo que tienes que lograr para alcanzar el objetivo”.
- “Fragmenta la tarea en pequeños pasos que puedas tomar ahora”.
- “Fragméntalos de nuevo si los pasos son demasiado grandes”.

✓ ***7. Toma un paso de acción ahora***

Ejemplo: Valor: ser parte de un grupo.
Posibles objetivos:

- Reconectarme con viejos amigos.
- Conseguir un trabajo más social.
- Unirme a un club.

Elige un objetivo para trabajar en este momento:

- Unirme a un club.

Identifica algunos pasos de acción para avanzar hacia el objetivo:

- Buscar clubes en internet.
- Ir a la librería de mi barrio y preguntar sobre grupos de lectura.
- Unirme a un juego interactivo en línea o sala de chat.

Da un paso:

- Encender el ordenador.

Ejercicio práctico: los participantes a menudo tienen problemas para distinguir la diferencia entre valores, objetivos y pasos de acción. Pídeles a los participantes que trabajen en la hoja de trabajo 11 u 11a durante el tiempo de la sesión y luego compartan lo que llenaron en la hoja entre ellos. Esto también te brinda la oportunidad de proporcionar comentarios antes de que los participantes abandonen la sesión.

XVI. HABILIDADES DE CONSTRUIR COMPETENCIA Y ANTICÍPATE PARA LAS SITUACIONES EMOCIONALES (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 19)

Punto principal: sentirse competente y adecuadamente preparado para situaciones difíciles reduce la vulnerabilidad de la *mente emocional* y aumenta la conducta hábil.

Ficha de regulación emocional 19: *antícipate* y *construir competencia*. Como su título lo indica, esta ficha cubre los pasos para anticiparte a situaciones emocionales, así como para *construir competencia*. Ambos conjuntos de habilidades se enseñan normalmente en la misma sesión.

Hoja de trabajo de regulación emocional 12: *antícipate* y *construir competencia*. En esta hoja de trabajo, los participantes deben programar actividades para crear un sentido de logro y luego informar sobre lo que realmente hicieron. Recuerda que el objetivo es hacer actividades para *construir competencia*. El punto de planearlo por adelantado es aumentar la probabilidad de que realmente se realice la tarea asignada. Sin embargo, al revisarla es importante no penalizar a los participantes si hicieron algo diferente a lo planeado.
En esta hoja de trabajo hay espacio para informar dos prácticas de *anticípate*. Esta tarea es difícil de hacer si no surge una situación difícil. En este caso, puedes asignar prácticas para situaciones que no se manejaron muy bien en el pasado.

Hoja de trabajo de regulación emocional 13: utilizar en conjunto las habilidades ACA, día a día. Esta hoja de trabajo tiene una breve sección para hacer un seguimiento de *acumular emociones positivas, construir competencia* y *anticípate*. Esto también se lleva adelante en la hoja de trabajo de *regulación emocion*al 9.

✓ **A. *Construir competencia***

1. ¿Qué es la competencia?

Diles a los participantes: “Competencia es hacer cosas que te hacen sentir hábil, seguro de ti mismo, en control y capaz de dominar situaciones. Los bebés humanos tienen una tendencia natural a aumentar la competencia. Sin embargo, esta tendencia puede perderse con el tiempo si no se refuerzan los esfuerzos para incrementarla”.

✓2. ¿Por qué construir competencia?

Hacer cosas para *construir competencia* es un componente importante de dos de los tratamientos más efectivos para la depresión, la terapia cognitiva y la activación conductual (3). La construcción de un sentido de confianza y competencia hace que una persona sea más resistente a la depresión y otras emociones negativas (112, 113).

Construir competencia por lo general requiere hacer algo que sea al menos un poco difícil o desafiante. La idea es generar un sentido de logro. Con el tiempo, esto conduce a una imagen más positiva de uno mismo, una mayor autoestima y un mayor nivel de felicidad en general (114, 115).

3. ¿Cómo construir competencia?

a. Haz al menos una cosa cada día

Diles a los participantes: “Haz al menos una cosa cada día para crear una sensación de logro”.

b. Planea para el éxito, no el fracaso

Diles: “Haz algo difícil, pero posible. Las vidas de fracaso son vidas donde las expectativas son demasiado altas”.

Ejemplo: “Cuando empiezas a hacer ejercicio, no es una buena idea intentar correr 5 kilómetros el primer día solo porque escuchaste que una persona que está en buen estado físico puede hacerlo”.

FIGURA 9.2. Diferentes niveles de dificultad de tareas para construir competencia.

c. Aumenta gradualmente la dificultad a lo largo del tiempo

Continúa: “Una vez que hayas dominado la primera tarea, intenta algo un poco más difícil cada vez. Sin embargo, si alguna tarea es demasiado difícil al principio, haz algo un poco más fácil la próxima vez”.

Ejemplo: cuando estaba aprendiendo a acampar, comencé armando una carpa en el patio delantero de mi casa; después empecé a dormir en una bolsa de dormir en mi habitación; luego traté de hacer ambas cosas en un camping.

d. Busca un reto

Nota para los entrenadores: es extremadamente importante dar ejemplos de cosas muy pequeñas que puedan dar un sentido de competencia, ya sea de tu propia vida o de la vida de otros. Un erudito académico, por ejemplo, puede obtener un tremendo sacudón de competencia con algo tan simple como aprender a encender una fogata. Una persona que nunca antes ha hecho ejercicio seriamente puede sentirse feliz al pasar de levantar pesas de 5 kilos a

pesas de 10 kilos. Una persona con fobia puede aumentar su competencia al tomar pequeños pasos de *acción opuesta*.

- **Punto de discusión:** describe un momento de tu propia vida en el que sentiste una oleada de competencia con un logro. Pídeles a los participantes ejemplos de sus propias vidas. Discute cómo se sintió tener éxito en algo.
- **Punto de discusión:** obtén de los participantes actividades que les den un sentido de competencia. Probablemente serán diferentes para cada persona.

B. *Anticípate*

✓ ***1. ¿Qué es anticiparte?***

Diles a los participantes: "*Anticípate* es descubrir qué situaciones pueden causarte problemas, y luego no solo planear con previsión cómo enfrentar las dificultades esperadas, sino también imaginar que estás en la situación y la sobrellevas de manera efectiva".

✓ ***2. ¿Por qué anticiparte?***

Tema de investigación: hay una gran cantidad de estudios que demuestran que podemos aprender nuevas habilidades simplemente imaginando y practicando nuevas conductas en nuestra mente. Esto se aplica a todo tipo de habilidades, desde deportes (por ejemplo, los jugadores de tenis pueden mejorar su saque pensando cómo perfeccionarlo) (116) a habilidades interpersonales (por ejemplo, las personas pueden mejorar sus habilidades asertivas al practicar esas conductas mentalmente) (117). Resulta que imaginar una actividad hace que muchas regiones del cerebro se involucren realmente en ella (118). *Anticípate* no solo nos ayuda a planificar cómo manejar las situaciones emocionalmente provocativas, sino que también aumenta la probabilidad de que respondamos a ellas de forma más automática con las habilidades conductuales que hemos practicado.

✓ ***3. Cuándo utilizar anticípate***

✓ Diles a los participantes: "*Anticípate* es útil en muchos tipos de situaciones emocionales. Éstas son algunas de ellas".

- ✓ "En cualquier situación que surja donde exista una amenaza o te sientas asustado".
- "Cuando sepas que tus emociones pueden llegar a ser tan altas que olvidarás tus habilidades, o no podrás realizar acciones hábiles".
- "En una situación nueva en la que no estás muy seguro de tus habilidades, y tu inseguridad puede provocar una reacción emocional que te hará muy difícil manejar la situación de manera efectiva".
- "Cuando puedas tener impulsos difíciles que se interpondrían en el camino de la conducta hábil, como escapar de casa, golpear o lastimar a alguien o consumir alcohol o drogas".
- "Cuando puedas sentirte tan emocional o tus impulsos destructivos puedan ser tan altos que ni siquiera quieras comportarte con habilidad".

✓ ***4. Cómo anticiparte***

✓ **a. Describe una situación problemática**

Diles: "Comienza describiendo una situación problemática que te preocupa poder enfrentar correctamente".

- "Una vez que hayas descrito la situación, verifica los hechos para asegurarte de que el problema que percibes

sea real si ocurriera. (Si es necesario, utiliza la ficha de *regulación emocional* 8)

- “Luego nombra las emociones y los impulsos que probablemente interfieran con el uso de tus habilidades”.

✓ **b. Decide qué habilidades usar**

Continúa: “Posteriormente, decide qué habilidades de afrontamiento o resolución de problemas deseas utilizar en la situación. Sé específico. Descríbelo en detalle. Es posible que debas descubrir cómo anticiparte de manera efectiva. *Mindfulness*, *tolerancia al malestar* y las habilidades de *efectividad interpersonal* también pueden ser útiles”.

✓ **c. Imagina la situación**

Continúa: “Ahora imagina la situación en tu mente de la manera más vívida posible. Asegúrate de imaginarte a ti mismo en esa situación, no observándola. Además, asegúrate de imaginarla en tiempo presente, no en el futuro ni en el pasado”.

✓ **d. Ensaya en tu mente adelantarte *siendo efectivo***

- “Ensaya en tu mente exactamente lo que podrías hacer para afrontar la situación de manera efectiva, incluso practicando tus acciones, tus pensamientos, lo que puedes decir y cómo decirlo”.
- “Ensaya afrontar los nuevos problemas que surgen”.
- “Ensaya afrontar tu catástrofe más temida, el peor de los escenarios”.

✓ **e. Practica relajación después de anticiparte**

Nota para los entrenadores: algunos participantes pueden no ser buenos para imaginarse visualmente situaciones. Con las personas que son principalmente auditivas, proponles que ensayen verbalmente, en sus mentes, repasando las estrategias que usarán. Sugiéreles que se den instrucciones subvocales sobre qué hacer. Otros participantes pueden tener una imaginación más kinestética (sentido del espacio del cuerpo) e imaginar acciones puede serles útil o ensayarlas haciéndolas físicamente.

Ejemplo: de repente tuve miedo de conducir en túneles. Para reducir este miedo, comencé a conducir en todos los túneles que pude encontrar, asegurándome que no había peligro de que se me cayera encima. Cuando esto no funcionó (porque el hecho es que un túnel podría caer sobre mí, ya que en Seattle puede haber terremotos), me pregunté: "¿Cuál es la amenaza?". Me di cuenta que decirme a mí misma que pasaría nada malo era evitar la amenaza. A continuación, conduje en túneles y me imaginé que uno se me caía encima. Luego me imaginé saltando del auto, poniéndome mi atuendo de Mujer Maravilla y corriendo para salvar a otros, y luego salir corriendo del túnel a un lugar seguro. Noté que mi miedo bajó mucho (de 80 a 30 en una escala de 100), pero no bajó a cero. Me pregunté de nuevo: "¿Cuál es la amenaza?". Y me di cuenta que mi temor principal era que el túnel no solo se derrumbara, sino que me dejara atrapada adentro con un dolor extremo, con un incendio y nadie que pudiera llegar a mí para rescatarme. Luego practiqué *aceptación radical* del dolor y la muerte, y después de varias prácticas, mi miedo desapareció por completo).

Nota para los entrenadores: ten en cuenta que en esta historia he incluido escenas de cómo salvar a otros y *aceptación radical*, lo que me ha permitido imaginar que el evento termina conmigo en un estado de paz. En otras palabras, puede ser útil finalizar la práctica con una conducta que resuelve un problema o proporciona un resultado positivo para uno mismo o para otros. Si estás utilizando esta estrategia, es importante discutir con cada participante qué evento positivo como resultado de su conducta les proporcionará una sensación de paz. También es importante notar que usé la fantasía (saltar de mi auto con mi traje de Mujer Maravilla). Consulta la ficha de *regulación emocional* 20a: *protocolo de pesadillas*, paso a paso, para ver otro ejemplo de esta estrategia.

Punto de discusión: proporciona mi ejemplo anterior o uno de los siguientes por partes, y en cada punto de afrontamiento pregúntales a los participantes qué creen que el protagonista del ejemplo debería practicar en su imaginación.

Ejemplo: José se está preparando para cantar un solo en un recital por primera vez. Se ha resfriado y teme que se le vaya la voz en medio de su presentación. Para enfrentar el problema, se imagina primero cantando sin problemas. Esto es útil, pero todavía está ansioso. Luego practica mentalmente salir al escenario con un vaso de agua en la mano, inclinándose y poniéndolo en el suelo antes de comenzar. A continuación, se imagina cantando, haciendo que su voz se le vaya repentinamente, inclinándose y agarrando su vaso de agua, tomando un sorbo y luego retomando la canción cuando esté listo. En este ejemplo tomado de la vida real, la ansiedad de José bajó por completo, y él cantó sin incidentes.

Nota para los entrenadores: es muy importante ayudar a los participantes a descubrir cuál es realmente el desencadenante de una emoción en una situación. Particularmente cuando la emoción es el miedo; es típico que las personas perciban mal lo que realmente temen.

Ejemplo: Cecilia es adicta a las drogas, y su parada de autobús para ir al trabajo está en una calle donde hay muchos *dealers*. Varios de ellos la conocen, y cuando la ven se acercan y le ofrecen drogas. Ella no puede mudarse a un vecindario más seguro en este momento. Cecilia practica habilidades de anticiparse cada mañana antes de ir a trabajar imaginándose a sí misma esperando el autobús, haciendo que un dealer se acerque a ella y luego diciéndole con determinación: "¡No! ¡Aléjate de mí!". Con su terapeuta, ella se imagina parada en la parada del autobús con sus gafas de sol puestos, revisando sus *pros y contras* en su mente y diciéndole al *dealer*: "¡No! ¡Aléjate!". Más tarde, ella practica esto en casa.

Ejercicio práctico: obtén varias situaciones problemáticas y luego selecciona una o dos para practicar con los participantes. Discute las posibles formas de enfrentar cada situación y haz que escriban los pasos específicos. Luego, alienta a los participantes a que se sienten, cierren los ojos y ensayen en su imaginación utilizando las habilidades de anticiparse para manejar la situación. Al final, guíalos a través de un breve ejercicio de relajación. Obtén comentarios y discute.

Nota para los entrenadores: es importante a lo largo del entrenamiento en habilidades buscar situaciones en las que los participantes puedan practicar *anticípate*. Agrégalo como una tarea individual cuando sea apropiado.

XVII. CUIDAR TU MENTE CUIDADO DE TU CUERPO (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 20)

Punto principal: un cuerpo desequilibrado aumenta la vulnerabilidad a las emociones negativas y la *mente emocional*. Cuidar el cuerpo de uno aumenta la capacidad de recuperación emocional. El mnemotécnico CUIDA cubre el tratamiento de enfermedades físicas, la alimentación saludable, evitar las sustancias que alteran el estado de ánimo, tener un sueño equilibrado y el ejercicio.

Ficha de regulación emocional 20: cuidar tu mente cuidando tu cuerpo. Es raro que un participante tenga dificultades para entender esta ficha. Si hay poco tiempo, por lo general puedes revisarla con bastante rapidez. La hoja de trabajo de *regulación emocional* 14 (ver más abajo) se utiliza para registrar la práctica.

Hoja de trabajo de regulación emocional 14: práctica de las habilidades CUIDA. En esta hoja de trabajo, los participantes deben registrar su uso de las habilidades CUIDA durante la semana. Hay una fila para cada día, y los participantes pueden registrar cómo practicaron cada una de las habilidades CUIDA ese día. En la parte inferior de cada columna hay un espacio para marcar si cada habilidad específica fue útil durante la semana.

✓ **A. La influencia del cuerpo sobre la mente**

Diles a los participantes: “Un cuerpo desequilibrado aumenta la vulnerabilidad a las emociones negativas y la *mente emocional*. Si utilizas las habilidades en esta parte del módulo para cuidar tu cuerpo, aumentará tu capacidad de recuperación emocional”.

✓ **B. Las habilidades CUIDA**

Explícales a los participantes: “Puedes recordar estas habilidades con el término CUIDA. Esto significa lo siguiente: cuida tu Cuerpo,

no Usar drogas, Intenta ejercitarte, Duerme en forma equilibrada, Aliméntate bien".

✓ ***1. Cuida tu Cuerpo***

Diles a los participantes: "Estar enfermo reduce tu resistencia a las emociones negativas. Cuanto más saludable estés, más capaz estarás de regular tus emociones".

Muchas personas temen acudir a un médico o no es habitual para ellos. Otras tienen por cultura no tomar medicamentos prescriptos y de venta libre (ya sean psicotrópicos o generales).

Punto de discusión: discute cualquier enfermedad que hayan tenido los participantes. ¿Qué interfiere con su tratamiento? Los obstáculos comunes pueden incluir la vergüenza por el problema (como en el caso de las enfermedades de transmisión sexual), la falta de habilidades asertivas, la falta de dinero, los problemas con la autorregulación, el temor al tratamiento y las experiencias negativas anteriores al buscar atención médica.

✓ ***2. No Usar drogas***

Explícales: "El alcohol y las drogas, como ciertos alimentos, pueden disminuir la resistencia a las emociones negativas. Mantente alejado de las drogas ilícitas. Toma alcohol con moderación, si es que lo haces".

Punto de discusión: usa esto como una oportunidad para hablar sobre los problemas de alcohol y drogas que pueden tener los participantes. Discute los efectos de las sustancias que alteran el estado de ánimo en las emociones, así como las dificultades para mantenerse alejado de esas sustancias.

Punto de discusión: ¡Las sustancias que alteran el estado de ánimo en verdad lo hacen! Esta es la razón por la que no es una buena idea tomar alcohol o consumir drogas antes de una entrevista de trabajo u otros eventos donde el control emocional y conductual es muy importante. Obtén

otros ejemplos de los participantes de cuándo ha sido importante para ellos no consumir estas sustancias.

✓ ***3. Intenta ejercitarte***

Explícales: “La actividad física, hecha de manera constante, es un antidepresivo (122). Además, un programa de ejercicio regular puede *construir competencia*. Haz algún tipo de actividad de 5 a 7 días por semana. Trata de ir aumentando la intensidad del ejercicio cada vez”.

Punto de discusión: pregúntales qué tipos de actividad física hacen los participantes. Un problema importante aquí es que el ejercicio constante requiere habilidades de autocontrol, y la mayoría de las personas emocionalmente desreguladas tienen pocas de esas habilidades. Esto es una oportunidad para discutir los principios de la autogestión, especialmente los de refuerzo. (Para obtener información sobre esto, consulta la ficha de *efectividad interpersonal* 20: estrategias para aumentar la probabilidad de conductas que deseas).

Nota para los entrenadores: los protocolos de higiene de pesadillas y del sueño generalmente no se revisan en grupos de entrenamiento en habilidades a menos que los participantes estén en el grupo específicamente para lidiar con eso. Por lo general, asigno estas fichas como material de lectura y sugiero que, de ser necesario, pidan a su terapeuta individual que trabaje con ellos en los protocolos. No he puesto ninguna tilde en estos protocolos. Si los enseñas, debes revisar cada paso numerado en cada uno de ellos.

✓ ***4. Duerme en forma equilibrada***

Continúa: “Intenta obtener la cantidad de sueño que te ayude a sentirte bien, ni demasiado ni muy poco, generalmente entre 7 y 9 horas. Mantén un horario de sueño constante, especialmente si tienes dificultades para dormir”.

Tema de investigación: una cantidad cada vez mayor de investigaciones sugiere que la falta de sueño está relacionada con una amplia variedad de dificultades emocionales (121).

Punto de discusión: obtén problemas de sueño de los participantes. Este suele ser un inconveniente importante para las personas emocionalmente desreguladas. En especial muy poco sueño puede hacerlos particularmente vulnerables a las emociones negativas; puede ser parte de un síndrome de depresión. ¿Qué los ha ayudado? ¿Qué ha empeorado las cosas?

5. Alimentación balanceada

Diles: "Trata de comer las cantidades y tipos de alimentos que te ayuden a sentirte bien, ni demasiado ni muy poco. Tanto comer demasiado (119) como hacer una dieta excesiva (107) pueden aumentar tu vulnerabilidad a la *mente emocional*. Cuándo y con qué frecuencia se come, y la rutina diaria de alimentación puede ser especialmente importante para algunas personas, como aquellas diagnosticadas con trastorno bipolar. Mantente alejado de los alimentos que te hacen sentir demasiado emocional".

Punto de discusión: anima a las personas a evitar comidas que los hagan sentir mal. Pídeles a los participantes ejemplos de alimentos que los hagan sentir bien (por ejemplo, chocolate), tranquilos (por ejemplo, leche) o energizados (por ejemplo, azúcar, carne); destaca el papel de tales alimentos, consumidos con moderación.

Tema de investigación: la investigación sobre personas que restringen su alimentación por medio de dietas autoimpuestas muestra efectos negativos. Por ejemplo, se ha demostrado que restringir la ingesta de alimentos conduce tanto a atracones de comida como a problemas psicológicos (como la preocupación por la comida y la alimentación, el aumento de la emocionalidad, la disforia y la distracción) (107).

Nota para los entrenadores: no intentes convencer a los participantes de que los alimentos que creen que son malos para ellos no son realmente dañinos. Es probable que esto se convierta en una batalla perdida.

XVIII. PROTOCOLO DE PESADILLAS (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 20A)

Punto principal: las pesadillas recurrentes no solo son muy estresantes, sino que también interfieren con un sueño adecuado y reparador.

Ficha de regulación emocional 20a: protocolo de pesadillas, paso a paso (opcional). Esta ficha, junto con la hoja de trabajo 14a (ver más abajo), se puede usar cuando los participantes tienen pesadillas recurrentes.

Hoja de trabajo de regulación emocional 14a: formularios de experiencia de pesadilla que son objetivo clínico (opcional). Si se utiliza la ficha 20a, es muy importante repasar esta hoja en detalle. Ten en cuenta que consta de tres formularios, en el de experiencia de pesadilla, el participante describe en detalle el sueño que le provocó malestar. Para algunas personas, esto puede ser muy difícil y es posible que desees que esos participantes lo completen en presencia de un terapeuta. Algunos terapeutas de nuestro grupo han omitido este primer formulario y comenzaron el protocolo con el segundo, el de experiencia de sueño modificado. Aquí, el participante describe ese sueño en detalle. El escenario del sueño modificado debe revisarse con cada persona para asegurarse de que él o ella sigua exactamente las instrucciones. Al practicar el *protocolo de pesadillas*, los participantes monitorean su progreso en el tercer formulario, para el registro de ensayos de sueños y de relajación.

Tema de investigación: el *protocolo de pesadillas* descrito a continuación y en la ficha de *regulación emocional* 20a se basa en una terapia que propone ensayar en la imaginación situaciones para las pesadillas crónicas desarrollada por Barry Krakow y colegas (IRT por sus siglas en inglés) (123). Varios ensayos clínicos controlados de esta terapia han demostrado que es eficaz para reducir la frecuencia de las pesadillas (124, 125).

✓ Explícales a los participantes que este tratamiento se basa en las siguientes ideas:

- **Las pesadillas son conductas que se aprenden**, a menudo como resultado de eventos traumáticos. Una vez aprendidas, pueden mantenerse por hábito.
- ✓Las pesadillas habituales pueden cambiarse practicando nuevos sueños para reemplazarlas.
- ✓ Los nuevos sueños se aprenden al ensayar uno cambiado, sin los eventos negativos y traumáticos de la vieja pesadilla, y haciendo relajación después del ensayo.
- Al desarrollar nuevos sueños, es importante introducir cambios que provoquen un sentido de competencia y control. En las pesadillas, la gente normalmente se siente no solo aterrorizada sino también fuera de control. El pensamiento clínico actual es que este factor, el aumento en la competencia personal en el sueño, parece ser importante en la forma en que funciona la terapia mencionada un poco más arriba (IRT).

Señala también que el *protocolo de pesadillas* es muy similar a la habilidad *anticípate*. Ambos se centran en escribir un guion y ensayarlo mentalmente. Así, buscan cambiar las conductas problemáticas mediante el ensayo imaginario de las conductas de afrontamiento y competencia.

✓ **A. Practica las habilidades necesarias**

Diles a los participantes: “Practica primero las habilidades necesarias para asegurarte de que estés listo para trabajar en cambiar las pesadillas”.

1. Relajación

Diles: “Practica la relajación. Decide qué método quieres usar mientras trabajas en tus pesadillas. Practícalo para asegurarte de que puedes hacerlo y de que cuando lo hagas te sientas más relajado”.

2. Imágenes agradables

Continúa: “Practica imaginar situaciones agradables para asegurarte de que puedes evocarlas”.

3. Anticípate

Continúa: “Decide cuáles y ensaya *anticípate* en caso de que te sientas afligido cuando pienses en tus pesadillas”. Explica que las *habilidades TIP* (consulta el capítulo 10 y la ficha de *tolerancia al malestar* 6) pueden ser útiles si la activación es muy alta. También pueden serlo otras habilidades de *tolerancia al malestar*, como la distracción temporal o autocalmarte. La *resolución de problemas* (consulta la sección XI de este capítulo) puede ser necesaria para determinar si la pesadilla es demasiado severa para trabajar en ese momento.

B. Elige una pesadilla recurrente

Diles a los participantes: “Elige una pesadilla recurrente para trabajar. Selecciona una que estés preparado para manejar. No comiences con tu pesadilla más severa o traumática a menos que estés muy preparado. Primero, practica con las más fáciles, y trabaja hasta llegar a las difíciles”.

C. Escribe la pesadilla que es objetivo clínico

Diles: “Ahora escribe tu pesadilla con detalles momento a momento. Incluye eventos en el entorno, así como pensamientos,

sentimientos y suposiciones sobre ti mismo durante el sueño”.

Nota para los entrenadores: el paso de anotar la pesadilla se puede omitir para las personas con TEPT, para quienes ese sueño es traumático. El evento clave en este protocolo es construir un sentido de competencia, no la exposición a la pesadilla en sí misma.

D. Elige un resultado diferente para esa pesadilla

Continúa: “A continuación, elige una manera de cambiar el resultado de la pesadilla. Esto puede ser cualquier cambio antes de que ocurra algo traumático o malo. Puede ser lo que tú quieras, siempre que evite que ocurra el resultado negativo de la pesadilla habitual. Algunas personas creen que cuanto más desopilante sea el cambio (por ejemplo, un arma que se convierte en una banana), mejor funciona el protocolo”.

Explícales que el resultado puede incluir la inserción de nueva información. Por ejemplo, un hombre militar excombatiente que se siente avergonzado de su propia conducta en la guerra y cree que ha decepcionado a sus tropas puede ponerse de pie en el sueño y ver al gran grupo de personas que ha salvado gracias a su actuar. Una mujer que ha sido violada y se siente débil por no defenderse puede imaginar sus brazos y piernas musculosos y fuertes y un auditorio que la ovaciona de pie por hablar y admitir la violación.

Nota para los entrenadores: es importante trabajar con los participantes para asegurarse de que cualquier nuevo final tenga el efecto deseado, es decir, hacer que se sientan competentes y bien con ellos mismos.

E. Escribe la pesadilla completa con los cambios

Continúa: “Ahora escribe la pesadilla completa, con el nuevo resultado y cualquier otro cambio que hayas realizado”.

F. Ensayar y relajarse todas las noches

Diles: “Ensaya todo el sueño cambiado visualizándolo cada noche antes de practicar relajación. Esta debe ser algo que sea efectivo; cada persona puede usar una estrategia diferente”.

Nota para los entrenadores: sugiere prácticas de *mindfulness* o relajación progresiva tal como se describe en la ficha de *tolerancia al malestar* 6b: relajación muscular progresiva, paso a paso.

G. Ensayar y relajarse durante el día

Concluye: “Finalmente, ensaya el nuevo sueño con la mayor frecuencia posible durante el día, seguido de la relajación. La idea clave aquí es recordar que cambiar las pesadillas requiere práctica, práctica, práctica. Pero, en general, los efectos deberían manifestarse en unas pocas semanas”.

Nota para los entrenadores: la idea básica es seguir el protocolo como se describe, pero también agregarle al sueño un final que le permita a la persona despertarse en un estado de paz. En otras palabras, el objetivo es agregar un final donde el soñador se involucre en una conducta que resuelva un problema o proporcione un resultado positivo para otros. Si usas esta estrategia, es importante discutir con cada participante qué evento positivo le dará una sensación de paz como resultado.

XIX. PROTOCOLO DE HIGIENE DEL SUEÑO (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 20B)

Punto principal: dormir adecuadamente todos los días es esencial para la salud mental y física. Las dificultades para dormir a menudo se pueden resolver utilizando una serie de estrategias que inducen el sueño.

Ficha de regulación emocional 20b: protocolo de higiene del sueño (opcional). Esta ficha, junto con la hoja de trabajo 14b (ver más abajo), se puede usar cuando los participantes tienen dificultades para dormir.

Hoja de trabajo de regulación emocional 14b: registro de ensayos de sueños y registro de relajación (opcional). Si se usa la ficha 20b, revisa esta hoja con los participantes.

Tema de investigación: hay una gran cantidad de estudios que demuestran que tanto la cantidad como la calidad del sueño están relacionadas con la salud física y mental (126). La duración del sueño también está relacionada con la longevidad: dormir poco o demasiado están asociados con una vida más corta (127).

En la última década se ha multiplicado la evidencia de la importancia del sueño en los trastornos del estado de ánimo. Este problema entre adolescentes y adultos con trastorno del estado de ánimo:

- Es un factor de riesgo para los episodios de trastornos del estado de ánimo.
- Puede contribuir a las recaídas.
- Tiene un impacto adverso en la regulación emocional.
- Tiene un impacto adverso en el funcionamiento cognitivo.
- Compromete la salud.
- Puede contribuir al uso de sustancias, con comorbilidad y suicidio.

La alteración del sueño ahora se considera un mecanismo importante pero poco reconocido en la causa y el mantenimiento de los trastornos del estado de ánimo (128). Debido a que la biología que sustenta el sueño y el sistema

circadiano es un sistema abierto, fácilmente influenciado por los aportes del entorno, ahora hay varios tratamientos poderosos, sencillos y económicos.

Las sugerencias para un buen descanso en el siguiente protocolo son, en su mayor parte, extremadamente comunes en la mayoría de las listas de higiene del sueño.

Los pasos 1 a 6 de este protocolo pretenden aumentar la probabilidad de descanso/sueño.

✓ ***1. Desarrolla y mantén un horario de sueño constante incluso los fines de semana***

Explícales a los participantes: “Cuando se trata de dormir, el ritual lo es todo. Acuéstate y levántate a la misma hora todos los días. Participa en el mismo ritual cada noche cuando es hora de ir a la cama. Evita dormir siestas de más de 10 minutos durante el día. La idea aquí es hacer que la hora del día sea un evento de incitación al sueño”.

2. No utilices la cama para actividades diurnas

Diles: “No uses tu cama para actividades como mirar televisión, hablar por teléfono o leer durante el día. Esto hará que sea más probable que asocies tu cama con el sueño”.

3. Evita ciertas cosas antes de acostarte

Continúa: “Evita la cafeína, la nicotina, el alcohol y las comidas pesadas al final del día, y haz ejercicio hasta 3 a 4 horas antes de irte a dormir. Además, no mires la televisión antes de acostarse si un programa te despierta o excita emocionalmente (por ejemplo, es noche de elecciones y tu candidato está perdiendo)”.

4. Prepara la habitación para dormir

Continúa: “Apaga la luz, mantén la habitación en silencio y haz que la temperatura sea cómoda y relativamente fresca cuando te estés preparando para dormir. Prueba una manta eléctrica si tienes frío; coloca los pies fuera de la frazada o enciende un ventilador dirigido hacia tu cama si tienes calor; o usa un antifaz para dormir, tapones para los oídos o una máquina de ruido blanco si es necesario”.

5. Date de media a una hora para quedarte dormido

Diles: “Date de 30 a 60 minutos para quedarte dormido. Si esto no funciona, evalúa si estás calmado o si estás ansioso o rumiando, y sigue los pasos apropiados después del paso 6”.

✓ **6. No catastrofizar sobre no dormir**

Explícales: “Catastrofizar acerca de no dormir seguramente te mantendrá despierto. Preocuparte por no dormir es uno de los factores principales para continuar con el insomnio (129). Si el sueño te es completamente esquivo, descansa en la cama, recordándote que estarás bien con el ensueño y el descanso. No decidas renunciar a dormir por la noche”.

Los pasos 7–9 son para usar si los participantes están tranquilos pero despiertos.

7. Sal de la cama y realiza una actividad tranquila

Diles: “Ve a otra habitación y lee un libro, o haz alguna otra actividad tranquila que no te despierte más”.

8. Escucha una radio o postcast de personas hablando o conversando

Diles a los participantes: “Con los ojos cerrados, escucha la radio o podcast a bajo volumen. La radio pública es una buena opción,

porque hay poca fluctuación en el tono o el volumen de la voz". (No escuches las noticias si te molestan).

9. Come un bocadillo ligero

"Come un snack ligero con carbohidratos complejos (130) (como una manzana)".

Los pasos 10 a 15 son para usar si los participantes están ansiosos o rumiantes.

✓ **10. Utiliza habilidades TIP**

Diles: "Salpícate la cara, sumérgela en un recipiente con agua fría o pon agua fresca sobre los ojos y la parte superior del rostro (esto reducirá la activación por un breve momento). Entonces vuelve a la cama. Para bloquear la rumiación, practica la respiración pausada rítmica tan pronto como te recuestes. Recuerda, si tienes alguna condición médica, obtén la aprobación médica antes de usar agua fría". (Consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 6a: uso de agua fría, paso a paso).

✓ **11. Prueba la práctica de meditación 9–0**

Diles: "Prueba la práctica de meditación 9–0, para poner una pequeña carga en tu memoria, que interfiera con las preocupaciones. Inhala profundamente y exhala lentamente, diciendo en tu mente el número 9. En la siguiente exhalación, di 8; a continuación, 7; y así sucesivamente hasta llegar a 0. Luego comienza de nuevo, pero esta vez, en lugar de comenzar con 9, hazlo con 8 mientras exhalas, seguido de 7 y así sucesivamente hasta 0. Luego, comienza con 7 y así sucesivamente hasta que des inicio a la cuenta con 1. Continúa con la práctica, comienza de nuevo tantas veces como sea necesario hasta que te quedes

dormido. Hay otras estrategias similares, como contar hasta 10 al menos 10 veces, primero pausando después de decir el 1, la próxima vez pausando después del 2, luego frenando después del 3, 4 y así hasta 10. A continuación, si no estás dormido, comienza de nuevo".

12. Concéntrate en las sensaciones corporales

Diles: "Concéntrate en la sensación corporal de la rumiación, si te encuentras haciéndolo" (38, 131).

13. Lee una novela emocionalmente absorbente

Continúa: "Lee una novela emocionalmente absorbente durante unos minutos hasta que te sientas algo cansado. Entonces deja de leer, cierra los ojos e intenta continuar con la novela en tu cabeza".

14. Tranquilízate

Diles: "Recuérdate que lo que parece ser un problema muy grande en medio de la noche a menudo no parece tan preocupante por la mañana. Recuerda esos momentos y di para ti mismo: "Estos son pensamientos de medianoche, y por la mañana pensaré y me sentiré de manera diferente".

15. Si la rumiación no se detiene…

Concluye: "Si la rumiación no se detiene, sigue estas pautas. Si es solucionable, resuélvelo. Si no lo es, profundiza en la preocupación hasta llegar a la catástrofe, al peor resultado que puedas imaginar, y luego imagínate enfrentando esa catástrofe" (132). (Consulta la ficha de *regulación emocional* 19: *anticípate* y *construir competencia*).

- **Punto de discusión:** discute con los participantes cómo usar estas estrategias para combatir la rumiación puede ser útil en otros momentos del día, no solo cuando están tratando de dormir.
- **Punto de discusión:** obtén de los participantes las dificultades que tienen para dormir y cualquier estrategia que hayan utilizado que les haya resultado útil. Discute el uso de medicamentos recetados para dormir y haz hincapié en que las buenas prácticas de higiene del sueño pueden ser útiles a largo plazo. No dudes en compartir las estrategias de sueño que te hayan resultado útiles.

XX. DESCRIPCIÓN GENERAL: CÓMO MANEJAR EMOCIONES REALMENTE DIFÍCILES (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 21)

Punto principal: a veces, la intensidad de las emociones negativas puede ser tan alta que se necesitan habilidades especiales para manejarla.
Ficha de regulación emocional 21: descripción general: cómo manejar emociones realmente difíciles. Esta ficha es una descripción general para orientar a los participantes a lo que viene a continuación. Revísala rápidamente. También se puede omitir y escribir la información en la pizarra.

✓ **A. *Mindfulness* de las emociones actuales**

Diles a los participantes: "Suprimir la emoción aumenta el sufrimiento. *Mindfulness* de las emociones actuales es el camino hacia la libertad emocional".

✓ **B. Manejar las emociones extremas**

Diles: "A veces, la excitación emocional es tan alta que no puedes usar ninguna habilidad, especialmente si estas son complicadas o requieren concentración de tu parte. Este es tu punto de quiebre. Se necesitan habilidades de supervivencia a la crisis, como las que se describen en las fichas de *tolerancia al malestar* 6–9a".

✓ **C. Resolución de problemas de habilidades de *regulación emocional***

Recuérdales a los participantes: "La resolución de problemas de las habilidades de *regulación emocional* te ayuda a descubrir porqué una de ellas no funciona. Cuando estás aprendiendo varias habilidades nuevas, es fácil olvidar algunas o cómo practicarlas".

✓ **D. Revisión de habilidades**

Señala que la revisión de las habilidades de *regulación emocional* también puede ser útil. El modelo de diagrama de flujo de las emociones (consulta la sección V de este capítulo y las fichas de *regulación emocional* 5 y 25) ordena las habilidades para que se puedan entender y recordar mejor.

XXI. *MINDFULNESS* DE LAS EMOCIONES ACTUALES (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 22)

Punto principal: suprimir la emoción aumenta el sufrimiento. *Mindfulness de las emociones actuales* es el camino hacia la libertad emocional.
Para los grupos avanzados, o los participantes que se sienten seguros de poder experimentar sus propias emociones sin traumas, se puede adelantar *mindfulness de las emociones actuales* y enseñar antes de la ficha de *regulación emocional* 6: formas de describir las emociones.

Ficha de regulación emocional 22: *mindfulness* de las emociones actuales: dejar ir el sufrimiento emocional. No intentes omitir esta ficha, o apurarte al enseñarla. *Mindfulness de las emociones actuales* es una habilidad crítica sobre las que se sustentan muchas otras, si no la mayoría. Evitar las emociones interfiere con el uso de casi cualquier otra habilidad en este módulo.

Hoja de trabajo de regulación emocional 15: *mindfulness de las emociones actuales*. Esta hoja de trabajo permite a los participantes marcar las habilidades que han utilizado para practicar *mindfulness* de las emociones. Esto puede ser muy útil, porque a menudo olvidan exactamente cómo practicar la habilidad. Si es necesario, recuérdales cómo calificar la intensidad de las emociones (de 0 = sin emoción a 100 = intensidad máxima). Los espacios "Antes" y "Después" son para evaluar la intensidad de la emoción previamente y luego de practicar la habilidad. Si los participantes tienen problemas para identificar qué emoción están sintiendo, indícales que revisen la ficha de *regulación emocional* 6 y/o que completen la hoja de trabajo de *regulación emocional* 4, 4a o 5. La hoja de trabajo 15 termina con una sección para comentarios y descripción de las experiencias mientras se practica.

✓ **A. ¿Qué es *mindfulness* de las emociones actuales?**

Mindfulness las emociones actuales significa *observar, describir* y "permitir" emociones sin juzgarlas o tratar de inhibirlas,

bloquearlas o distraerlas.

✓ **B. ¿Por qué *mindfulness* de las emociones actuales?**

1. Para aprender que las emociones no son tan catastróficas

Diles a los participantes: “Al exponerte a las emociones, pero no necesariamente actuar sobre ellas, encontrarás que no son tan catastróficas. Dejarás de tenerles tanto miedo. Una vez que no estés tan asustado, el pánico y el enojo que sientes en respuesta a tus propias emociones se disiparán. *Observar* emociones funciona bajo el mismo principio que la exposición al tratar las fobias y el pánico”.

✓***2. Para encontrar un camino hacia la libertad***

Diles: “Con el tiempo y con la práctica, gradualmente te sentirás cada vez más libre, menos controlado por tus emociones. Dejar de controlarlas es el camino hacia la libertad. Muchas personas creen que tienen que controlar sus emociones en todo momento. Cuando crees esto, es fácil que te manejen tus propias reglas sobre las emociones. Pierdes tu libertad de ser y sentir. Otras personas creen que simplemente no pueden soportar emociones dolorosas, que caerán al abismo o que morirán si no las controlan. Este es el camino hacia la pérdida de libertad. La sabiduría y la autonomía requieren la capacidad de permitir que el flujo natural de las emociones venga y se vaya, experimentándolas, pero no siendo controlado por ellas. Tener que prevenir o suprimir siempre las emociones es una forma de que ellas te controlen”.

✓ **3. Para disminuir el sufrimiento**

Explícales a los participantes que aceptar emociones dolorosas elimina el sufrimiento, dejando solo el dolor. A veces, la

aceptación incluso reduce el dolor. Combatir las emociones garantiza que permanezcan (13). Esto es simplemente una reafirmación de los principios de *mindfulness* (consulta el capítulo 7 de este manual) y de *tolerancia al malestar* (consulta el capítulo 10), pero estos puntos son extremadamente importantes.

4. Para aceptar las emociones dolorosas como parte de la condición humana

Hay razones válidas para las emociones negativas. Sin llegar al punto de hacer cambios de vida drásticos, las personas probablemente no puedan deshacerse de muchas de ellas; e incluso entonces, las emociones negativas siempre serán parte de la vida. Ergo, el truco es encontrar una nueva forma de relacionarse con ellas para que no induzcan tanto sufrimiento. El camino es a través de la aceptación.

Punto de discusión: aprender a dejar ir las emociones es extremadamente difícil. Se necesita mucha práctica. Discute el papel de la aceptación del sufrimiento emocional. Por lo general, puedes esperar que los participantes comprendan este punto. Obtén feedback.

✓ **C. Cómo dejar ir el sufrimiento emocional**

✓***1. Observa tu emoción***

Diles a los participantes: “Comienza simplemente observando tu emoción. Reconoce su presencia. Da un paso atrás. Desenrédate de ella”.

a. Experimenta la emoción como una ola

Diles: “Trata de experimentar tu emoción como una ola yendo y viniendo. Imagina que estás en una playa y que las emociones,

como las olas del océano, van y vienen, van y vienen. Clava los dedos de tus pies en la arena y déjalas ir y venir".

b. Imagínate surfeando la ola

Continúa: "Ahora imagina que estás en una tabla de surf, navegando sobre las olas de tus emociones. Intenta mantener el equilibrio y simplemente súbete a la tabla".

Explícales que surfear las emociones es muy similar a navegar los impulsos en el tratamiento de los trastornos por abuso de sustancias (133). Tanto surfear impulsos y como emociones son habilidades similares, si no idénticas. Surfear las emociones puede ser extremadamente útil cuando es importante inhibir la acción vinculada a la emoción.

c. Intenta no bloquear o suprimir la emoción

Continúa: "Ábrete al flujo de la emoción. No trates de deshacerte de ella. No la alejes. No la juzgues ni la rechaces".

d. Está dispuesto a tener la emoción

Tratar de construir un muro para mantener alejadas las emociones siempre tiene el efecto de mantenerlas dentro. Es como tratar de mantener el océano fuera de la playa construyendo un muro de arena. El océano, inevitablemente, se filtra a través, pero se acumula detrás de la pared porque no puede regresar al océano rápidamente.

✓ **Tema de investigación:** cada vez más investigaciones demuestran que tratar de bloquear o suprimir las emociones en realidad las empeoran (97, 134). De hecho, evitar la sensación emocional parece estar en la raíz del trastorno de ansiedad generalizado. Por lo tanto, es importante practicar la tolerancia a las sensaciones emocionales, sin intentar eliminarlas o evitarlas.

e. No trates de mantener la emoción

Diles: “No te aferres a la emoción. No la ensayes. No te aferres a ella. No la amplifiques”.

2. Practica mindfulness de las sensaciones corporales

Diles a los participantes: “Presta atención a las sensaciones de tu cuerpo. Aquí puede ser muy útil concentrarte solo en las partes físicas de la emoción”.

- “Observa en qué parte de tu cuerpo notas las sensaciones emocionales”.
- “Experimenta las sensaciones lo más plenamente posible”.
- “Atiende a cuánto tiempo tarda la emoción en disminuir, o la calidad de la experiencia en cambiar. Adopta una mentalidad curiosa”.

✓***3. Recuerda: tú no eres tu emoción***

Recuérdales a los participantes: “No eres tu emoción. No actúes sobre ella. Continúa observándola. Además, recuerda momentos en los que te has sentido diferente”.

4. Practica amar tus emociones

- “Respeta tu emoción. No asumas que es irracional o está basada en percepciones o distorsiones defectuosas”.
- “Deja de juzgar tu emoción”.
- “Practica una *disposición abierta* para tener la emoción”.
- “Practica la *aceptación radical* de tu emoción”.

Nota para los entrenadores: consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 11: *aceptación radical*, y la 13: *disposición abierta*. Si es necesario, comenta sobre

el significado de estas habilidades para aquellos que tengan problemas para entender los conceptos.

El punto 4 anterior es, por supuesto, difícil. “Amar” en este contexto significa “aceptación”. La idea de amar y aceptar emociones no significa aumentarlas o incrementarlas. Luchar contra ellas no las hace desaparecer. Aceptar emociones le permite a una persona hacer algo al respecto.

Nota para los entrenadores: estas instrucciones generales para *mindfulness* de las emociones actuales a menudo no parecen ser útiles para los participantes al principio. Recuérdales que el objetivo de *mindfulness* es volverse libre para que incluso las emociones intensas no sean tan perturbadoras. Esto requiere mucha práctica. Es importante practicar esta habilidad con los participantes. A lo largo del entrenamiento en este y otros módulos, a menudo se remite a *mindfulness* de las emociones actuales.

La siguiente historia está adaptada de una que me contó un maestro Zen, quien la leyó en un libro de otro maestro espiritual, Anthony de Mello (135). Este relato es muy útil para enseñar el concepto de amar las emociones.

✓ ⌘**Historia:** un hombre compró una casa nueva y decidió que iba a tener un jardín con césped muy hermoso. Trabajó en ello todas las semanas, haciendo todo lo que los libros de jardinería le decían que hiciera. Su mayor problema era que el césped siempre parecía tener dientes de león creciendo donde él no los quería. La primera vez que los vio, los sacó. Pero, ¡oh! volvieron a crecer. Fue al vivero local y compró herbicida. Esto funcionó por un tiempo, pero después de las lluvias del verano, ¡oh! volvió a encontrarlos. Trabajó y jaló y mató dientes de león durante todo el verano. Al siguiente pensó que no tendría ninguno, ya que no habían crecido durante el invierno. Pero, entonces, de repente, aparecieron de nuevo. Esta vez decidió que el

problema era con el tipo de césped. Así que gastó una fortuna e hizo que le pusieran un tipo nuevo. Esto funcionó por un tiempo, y él estaba muy feliz. Justo cuando comenzó a relajarse, apareció un diente de león. Un amigo le dijo que se debía a los dientes de león en el césped de sus vecinos. Así que emprendió una campaña para que todos sus vecinos los mataran. Al tercer año, estaba exasperado. Todavía tenía dientes de león. Así que, después de consultar a cada experto local y libro de jardinería que encontró, decidió escribirle al Departamento de Agricultura Nacional para recibir asesoramiento. Seguramente el gobierno lo podría ayudar. Después de esperar varios meses, finalmente recibió una carta de respuesta. Estaba tan emocionado. ¡Ayuda al fin! Abrió la carta y leyó lo siguiente: "Estimado Señor: hemos considerado su problema y hemos consultado a todos nuestros expertos. Después de una cuidadosa consideración, creemos que podemos darle un buen consejo. Señor, nuestro consejo es que aprenda a amar a esos dientes de león".

Esta historia se puede contar tan a menudo como sea necesario. La idea es llegar al punto en que los consultantes te digan: "Lo sé, esto es un diente de león".

Punto de discusión: haz que los participantes compartan momentos en que la *aceptación radical* de las emociones redujo el sufrimiento. Comparte tus propias experiencias. Discute la idea de "amar" las emociones propias.

Ejercicio práctico: pon unos minutos de música emotiva. Esto puede ser una fusión disonante de jazz (por ejemplo, el tema 1 del álbum "Meditations" de John Coltrane) u otra música emocionante (como Carmina Burana de Carl Orff, la Sinfonía nº 10 de Dimitri Shostakovich o el adagio de cuerdas de Samuel Barber). Indícales a los participantes que experimenten sus emociones mientras escuchan. Obtén sus reacciones.

Ejercicio práctico: a veces puede ser muy difícil lograr que los participantes tengan respuestas emocionales justo en el momento en el que deseas practicar *mindfulness* de las emociones actuales. ¡Se necesita una emoción actual para practicar! Sé creativo y prueba ejercicios que puedan generar

algún tipo de emoción. Por ejemplo, ve en círculo y haz que todos canten una línea de una canción. Interrúmpelos periódicamente para redirigirlos a que presten atención a sus cuerpos. O pídeles a todos que griten tan alto como puedan al mismo tiempo, durante unos 10 a 20 segundos. Indícales que presten mucha atención a sus respuestas emocionales mientras se involucran en el ejercicio.

Ejercicio práctico: revisa la hoja de trabajo de *regulación emocional* 15 con los participantes y pídeles que marquen las formas en que están dispuestos a practicar *mindfulness* de las emociones actuales. Discute.

XXII. MANEJAR LAS EMOCIONES EXTREMAS (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 23)

Punto principal: conocer el propio punto de quiebre de habilidades es importante. Señala la necesidad de usar primero las de supervivencia a la crisis (consulta el capítulo 10 y las fichas de *tolerancia al malestar* 6–9a) y luego vuelve a las de *regulación emocional*.

Ficha de regulación emocional 23: cómo manejar las emociones extremas. Esta ficha les enseña a los participantes cómo identificar el punto de quiebre de sus habilidades. Las de supervivencia a la crisis están enumeradas en esta ficha, y puedes dar breves descripciones de las notas de enseñanza a continuación. Puedes sentir la tentación de dejar de enseñar habilidades de *regulación emocional* e ir a supervivencia a la crisis. No lo hagas. Simplemente menciona ese conjunto de habilidades y dedica tiempo a ayudar a los participantes a saber cuándo deben usar primero las de *regulación emocional* y cuándo deben probar primero las de supervivencia a la crisis.

Hoja de trabajo: ninguna. Si es necesario, refiere a los participantes a las hojas de trabajo apropiadas de *tolerancia al malestar*.

✓ **A. ¿Qué es el punto de quiebre de habilidades?**

Diles a los participantes: “Estás en tu punto de quiebre de habilidades cuando tu malestar emocional es muy alto, tan extremo que te sobrecarga”.

- “Estás completamente atrapado en la *mente emocional*. No puedes focalizarte en nada más que en la emoción misma”.
- “Estás emocionalmente abrumado”.
- “Tu mente se está cerrando. Tu cerebro deja de procesar la información”.

- “No puedes resolver problemas o usar habilidades complicadas”.

Continúa: “Saber en qué punto el malestar emocional interfiere con tu propia capacidad de afrontamiento y de resolución de problemas puede ser muy importante. En estos tiempos de crisis, pueden ser necesarias habilidades especiales”.

✓ **B. Identifica tu punto de quiebre de habilidades personal**

Continúa: “Cuando no te encuentres en una situación de crisis, recuerda los episodios emocionales anteriores y descubre qué tan emocionalmente sobrepasado estabas cuando te topaste con una pared y simplemente no pudiste usar tus habilidades de *regulación emocional*. Este es tu punto de quiebre”.

1. ¿Qué tan emocional estabas?

“¿En qué nivel de activación emocional estabas cuando no podías centrar tu mente en otra cosa que no fuera la emoción, no podías resolver problemas o no podías usar ninguna otra habilidad complicada? Piensa en retrospectiva”.

✓ ***2. Verifica los hechos***

“*Verifica los hechos*. ¿Realmente te ‘desmoronas’ en ese nivel de activación? Asegúrate de que el problema no sea que, aunque sí puedes usar habilidades, no quieres hacerlo porque parecen demasiado difíciles. Si realmente quieres usarlas pero no puedes lograrlo en ese nivel, entonces ese es tu punto de quiebre de habilidades personal”.

Nota para los entrenadores: es importante tener en cuenta que alcanzar el punto en el que sus habilidades se han quebrado no significa que *los*

participantes se hayan quebrado.

✓ **C. Qué hacer en el punto de quiebre de habilidades**

Nota para los entrenadores: en general, no enseño qué hacer en el punto de quiebre de habilidades durante el módulo de *regulación emocional*. En cambio, les digo que obtendrán estas habilidades en el siguiente módulo, es decir, las de *tolerancia al malestar*. Si necesitas enseñar estas habilidades aquí, usa las fichas y las hojas de trabajo de *tolerancia al malestar* que se enumeran a continuación.

✓ ***1. Utiliza habilidades de supervivencia a la crisis***

Diles a los participantes: "Lo primero que debes hacer cuando sabes que has alcanzado el punto de quiebre de tus habilidades es utilizar las de supervivencia a la crisis, cubiertas en las fichas de *tolerancia al malestar* 6-9a".

a. Habilidades TIP para cambiar la química corporal

- "Cambia la temperatura de tu cuerpo poniéndote agua fría en la cara o tomando un baño caliente o remojando en agua tibia los pies".
- "Haz ejercicio aeróbico intenso durante 20 minutos o más".
- "Haz respiración pausada rítmica".
- "Concéntrate en tensar tu cuerpo y luego relaja los músculos, un grupo muscular a la vez".

b. Distracción del evento que provoca la emoción

- "Cambia tu atención: aleja tu mente de lo que te está causando malestar".
- "Focaliza tu mente en otra cosa, cualquier otra cosa".

- “Deja la situación por completo”.

c. *Cálmate con los cinco sentidos*

- “Mira algo agradable (vista)”.
- “Escucha música suave u otros sonidos agradables (oído)”.
- “Toca algo suave o relajante (tacto)”.
- “Huele algo agradable (olfato)”.
- “Come o bebe algo sabroso (gusto)”.

d. *Mejorar el momento* en que estás

- “Imagina estar en otro lugar o en una situación diferente”.
- “Reza”.
- “Encuentra cosas relajantes que hacer”.
- “Date ánimos”.
- “Encuentra algún tipo de significado en el momento presente”.
- “Focaliza toda tu mente en una cosa del momento presente”.
- “Tómate unas breves vacaciones del momento evitando brevemente la situación”.

2. Regresa a mindfulness de las emociones actuales

Continúa: “A veces, lo más útil, incluso con emociones muy extremas, es simplemente acompañarlas. Tarde o temprano siempre bajan. Puede ser difícil, pero puede mantenerte alejado de problemas por el momento”.

3. Prueba otras habilidades de regulación emocional

Diles: “Si nada parece estar funcionando, acude a la ficha de *regulación emocional* 24: resolución de problemas de habilidades de *regulación emocional*”.

XXIII. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE HABILIDADES DE REGULACIÓN EMOCIONAL (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 24)

Punto principal: cuando una o más habilidades de *regulación emocional* no parecen funcionar, es importante no renunciar a ellas. En su lugar, los participantes deberían revisar cómo las están aplicando.

Ficha de regulación emocional 24: resolución de problemas de habilidades de *regulación emocional*. Esta ficha ayuda a los participantes a descubrir qué está interfiriendo con sus esfuerzos por controlar o regular las emociones difíciles e ineficaces. La hoja de trabajo 16 proporciona gran parte de la misma información. La enseñanza funciona mejor si los participantes tienen esa hoja 16, así como la ficha 24, mientras las repasas. Si no tienes suficiente tiempo, enseña esta sección solo repasando la hoja de trabajo, o haz que los participantes la utilicen durante la semana y luego discútela durante la revisión de la tarea en la próxima sesión.

Hoja de trabajo de regulación emocional 16: *resolución de problemas* de habilidades de *regulación emocional*. Para muchos, esta hoja se enseña a sí misma.

✓ **A. Preguntas para cuando las habilidades no están funcionando**

✓ ***1. Pregunta: ¿Estoy biológicamente más vulnerable?***

Aconséjales a los participantes que verifiquen cambios temporales en la biología, como enfermedades físicas, ciclo menstrual, poca o demasiada comida, efectos de alcohol o drogas que alteran el estado de ánimo, poco o demasiado sueño o ejercicio físico, o desequilibrios biológicos causados por algunos trastornos mentales (como la bipolaridad o esquizofrenia). Si se sospechan

alteraciones biológicas, entonces es importante recuperar el equilibrio del cuerpo. A veces, con algunos trastornos mentales, tomar medicamentos psicotrópicos también puede ser importante.

✓ ***2. Pregunta: ¿Utilicé mis habilidades correctamente?***

El primer paso para responder a esta segunda pregunta es que los participantes lean cuidadosamente las instrucciones de cada habilidad que han intentado. Si esto no ayuda, el siguiente paso es que reciban orientación sobre cómo usar las habilidades o sobre cómo seleccionar las que probablemente sean más efectivas.

✓ ***3. Pregunta: ¿Mi entorno está reforzando la emocionalidad intensa?***

Diles a los participantes: "Si has intentado todo lo demás para cambiar tus emociones y nada ha funcionado, entonces es razonable sospechar que te están dando algún beneficio oculto. Sin ser conciente, algo las podría estar reforzando. Para averiguarlo, estas actividades pueden ser muy útiles".

- "Repasa la ficha de *regulación emocional* 3".
- "Completa la hoja de trabajo de *regulación emocional* 2 y/o 2b".

✓ **4. Pregunta: ¿Estoy dedicando el tiempo y el esfuerzo necesarios para regular mis emociones?**

- "Haz *pros y contras* (hoja de trabajo de *regulación emocional* 1)".
- "Practica habilidades de *aceptación radical* y *disposición abierta* (consulta las fichas de *tolerancia al malestar* 11 y 13)".

- “Practica las habilidades de *mindfulness* de *participar* y *efectividad* (consulta las fichas de *mindfulness* 4c y 5c)”.

5. Pregunta: ¿Estoy demasiado molesto para poder usar habilidades complicadas?

Diles a los participantes: “Probar habilidades complicadas cuando te encuentras en el punto de quiebre puede causar frustración intensa y, finalmente, llevar a abandonarlas por completo. Sin embargo, es posible que estés tan metido en la *mente emocional* que ni siquiera sabes que has alcanzado tu punto de quiebre de habilidades.

El secreto es practicar mucho tus habilidades más importantes cuando no estás en *mente emocional*. Sin embargo, a veces, incluso cuando has practicado, tus habilidades simplemente no ayudan. Cuando esto suceda, intenta los siguientes pasos”.

- “Si el problema se puede resolver fácilmente ahora, comienza inmediatamente a resolverlo (consulta la ficha de *regulación emocional* 12)”.
- “Si el problema no se puede resolver ahora y te preocupa, practica *mindfulness de las emociones actuales* (consulta la ficha de *regulación emocional* 22). Las preocupaciones a menudo son solo la forma en que tu mente trata de escapar de las sensaciones emocionales dolorosas (41). El escape, sin embargo, en general no funciona. Es difícil huir de tu propio yo. Puede ser paradójico, pero parece ser cierto que, si simplemente focalizas tu mente en experimentar tus sensaciones, sin intentar suprimirlas o aumentarlas, estas comenzarán a desvanecerse en poco tiempo. Observa y

nota cuánto tiempo demoran las sensaciones intensas en bajar. Presta atención a las sensaciones físicas que realmente estás sintiendo. Concéntrate en ellas en lugar de en los pensamientos o imágenes emocionales".

- "Si la intensidad emocional es demasiado alta para que pienses con claridad o uses alguna habilidad, entonces usa las de TIP u otras de *supervivencia a la crisis* (consulta la ficha de *regulación emocional* 23 y las fichas de *tolerancia al malestar* 6-9a)".

✓ **6. Pregunta: ¿Se están interponiendo en el camino los mitos de las emociones?**

Concluye: "Finalmente, ¿los mitos sobre las emociones se interponen en tu camino? Por ejemplo, ¿estás emitiendo juicios ("Mis emociones son estúpidas")? ¿O crees que tus emociones te definen como persona? Si es así, completa la hoja de trabajo de *regulación emocional* 3. O simplemente verifica los hechos, desafía los mitos y practica pensar sin prejuicios".

XXIV. REVISIÓN DE HABILIDADES PARA LA *REGULACIÓN EMOCIONAL* (FICHA DE REGULACIÓN EMOCIONAL 25)

Punto principal: la modificación de cualquier parte del sistema emocional tendrá un efecto en la emoción. Las habilidades específicas de DBT están dirigidas a componentes específicos de las emociones.

Ficha de regulación emocional 25: revisión de habilidades de *regulación emocional* (opcional). Esta ficha es una descripción general de los principales grupos de habilidades DBT. El diagrama de flujo es muy similar al de la ficha de *regulación emocional* 5: modelo para describir emociones. La ficha puede usarse de varias maneras para resumir lo que se ha aprendido en todo el módulo. Se puede dejar a la vista para recordarles a los participantes sus habilidades de *regulación emocional* (esto funciona incluso mejor si el material está laminado). También se puede distribuir a otros profesionales que trabajan con los participantes para descubrir qué habilidades usar. Cuando el tiempo es corto, se debe omitir la revisión de esta ficha.

Hoja de trabajo: ninguna.

Repasa brevemente el modelo de emociones en la ficha de *regulación emocional* 25, recordándoles a los participantes las habilidades que han aprendido.

Referencias

1. Farchione, T. J., Ellard, K. K., Boisseau, C. L., Thompson-Hollands, J., Carl, J. R., Gallagher, M. W., et al. (2012). Unified Protocol for transdiagnostic treatment of emotional

disorders: A randomized controlled trial. *Behavior Therapy, 43*, 666– 678.

2. Barlow, D. H., Farchione, T. J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L., Allen, L. B., et al. (2010). *Unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders*. New York: Oxford University Press.
3. Dimidjian, S., Hollon, S. D., Dobson, K. S., Schmaling, K. B., Kohlenberg, R. J., Addis, M. E., et al. (2006). Randomized trial of behavioral activation, cognitive therapy, and antidepressant medication in the acute treatment of adults with major depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74,* 658–670.
4. Foa, E. B., Wilson, R. (2001) *Stop obsessing!: How to overcome your obsessions and compulsions.* New York: Bantam Books.
5. Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R. C., & Schilling, E. A. (1989). Effects of daily stress on negative mood. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 808–818.
6. Thompson, S. C., Sobolew-Shubin, A., Galbraith, M. E., Schwankovsky, L., & Cruzen, D. (1993). Maintaining perceptions of control: Finding perceived control in low-control circumstances. *Journal of Personality and Social Psychology, 64,* 293–304.
7. Misanin, J. R., & Campbell, B. A. (1969). Effects of hunger and thirst on sensitivity and reactivity to shock. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 69*(2), 207–213.
8. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after

extremely aversive events? *American Psychologist, 59,* 20–28.

9. Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of *mindfulness* in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11,* 255–262.
10. Martell, C. R., Dimidjian, S., & Herman-Dunn, R. (2010). *Behavioral activation for depression: A clinician's guide*. New York: Guilford Press.
11. Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
12. Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
13. Campbell-Sills, L., Barlow, D. H., Brown, T. A., & Hofmann, S. G. (2006). Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders. *Behaviour Research and Therapy, 44,* 1251–1263.
14. Lemerise, E. A., & Dodge, K. A. (2008). The development of anger and hostile interaction. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3ra ed., pp. 730– 741). New York: Guilford Press.
15. Rozin, P., Haidt, J., & McCauley, C. R. (2008). Disgust. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions*. (3ra ed., pp. 757–776). New York: Guilford Press.
16. Barr-Zisowitz, C. (2000). Sadness: Is there such a thing? In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of*

emotions (2nd ed., pp. 607–622). New York: Guilford Press.

17. Rizvi, S., & Linehan, M. M. (2005). The treatment of maladaptive shame in borderline personality disorder: A pilot study of “opposite action.” *Cognitive and Behavioral Practice, 12,* 437–447.
18. Buss, D. M., Larsen, R. J., Westen, D., & Semmelroth, J. (1992). Sex differences in jealousy: Evolution, physiology, and psychology. *Psychological Science, 3,* 251–255.
19. Salovey, P., & Rothman, A. (1991). Envy and jealousy: Self and society. In P. Salovey (Ed.), *The psychology of jealousy and envy* (pp. 271–286). New York: Guilford Press.
20. Hatfield, E., & Rapson, R. L. (2000). Love and attachment processes. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2da ed., pp. 654–662). New York: Guilford Press.
21. Averill, J. R., & More, T. A. (2000). Happiness. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2da ed., pp. 663–676). New York: Guilford Press.
22. Darwin, C. (1998). *The expression of the emotions in man and animals* (3rd ed., P. Ekman, Ed.). New York: Oxford University Press.
23. Ghazanfar, A. A., & Logothetis, N. K. (2003). Neuroperception: Facial expressions linked to monkey calls. *Nature, 423,* 937–938.
24. Peltola, M. J., Leppanen, J. M., Palokangas, T., & Hietanen, J. K. (2008). Fearful faces modulate looking duration and attention disengagement in 7-month-old infants. *Developmental Science, 11,* 60–68.

25. Mehrabian, A., & Wiener, M. (1967). Decoding of inconsistent communications. *Journal of Personality and Social Psychology, 6*(1), 109–114.
26. Sweeny, T. D., Grabowecky, M., Suzuki, S., & Paller, K. A. (2009). Long-lasting effects of subliminal affective priming from facial expressions. *Consciousness and Cognition, 18,* 929–938.
27. Monahan, J. L., Murphy, S. T., & Zajonc, R. B. (2000). Subliminal mere exposure: Specific, general, and diffuse effects. *Psychological Science, 11,* 462–466.
28. Sheese, B. E., Voelker, P., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Genetic variation influences on the early development of reactive emotions and their regulation by attention. *Cognitive Neuropsychiatry, 14,* 332–355.
29. Larsen, R. J., Diener, E., & Emmons, R. A. (1986). Affect intensity and reactions to daily life events. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 803–814.
30. Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. In N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* (2–3, Serial No. 240), 53–72.
31. Kaitz, M., Maytal, H. R., Devor, N., Bergman, L., & Mankuta, D. (2010). Maternal anxiety, mother–infant interactions, and infants' response to challenge. *Infant Behavior and Development, 33,* 136–148.
32. Moore, G. A., Hill-Soderlund, A. L., Propper, C. B., Calkins, S. D., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. J. (2009). Mother–

infant vagal regulation in the face- to-face still-face paradigm is moderated by maternal sensitivity. *Child Development, 80,* 209–223.

33. Moore, G. A. (2010). Parent conflict predicts infants' vagal regulation in social interaction. *Development and Psychopathology, 22,* 23–33.
34. Muraven, M., Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 774–789.
35. Goldberg, L. S., & Grandey, A. A. (2007). Display rules versus display autonomy: Emotion regulation, emotional exhaustion, and task performance in a call center simulation. *Journal of Occupational Health Psychology, 12,* 301–318.
36. Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 176–190.
37. Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology, 109,* 504–511.
38. Borkovec, T. D., & Inz, J. (1990). The nature of worry in generalized anxiety disorder: A predominance of thought activity. *Behaviour Research and Therapy, 28,* 153–158.
39. Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1993). Self-perpetuating properties of dysphoric rumination. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 339–349.
40. Borkovec, T. D., & Hu, S. (1990). The effect of worry on cardiovascular response to phobic imagery. *Behaviour*

Research and Therapy, 28, 69–73.

41. Borkovec, T. D. (1994). The nature, functions, and origins of worry. In G. Davey & F. Tallis (Eds.), *Worrying: Perspectives on theory, assessment, and treatment* (pp. 5–33). New York: Wiley.
42. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2da ed.). New York: Guilford Press.
43. Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wil- helm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds?: Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion, 5,* 175–190.
44. Lemke, M. R., Fischer, C. J., Wendorff, T., Fritzer, G., Rupp, Z., & Tetzlaff, S. (2005). Modulation of involuntary and voluntary behavior following emotional stimuli in healthy subjects. *Progress in Neuropsychopharmacology and Biological Psychiatry, 29,* 69–76.
45. Dimberg, U., & Thunberg, M. (1998). Rapid facial reactions to emotional facial expressions. *Scandinavian Journal of Psychology, 39,* 39–45.
46. Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review, 97,* 315–331.
47. Davidson, R. J., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin, 126,* 890–909.

48. Davidson, R. J. (2000). Affective style, psychopathology, and resilience: Brain mechanisms and plasticity. *American Psychologist, 55,* 1196–1214.
49. Linden, D. E. J. (2006). How psychotherapy changes the brain: The contribution of functional neuro-imaging. *Molecular Psychiatry, 11,* 528–538.
50. Brody, A. L., Saxena, S., Stoessel, P., Gillies, L. A., Fairbanks, L. A., Alborzian, S., et al. (2001). Regional brain metabolic changes in patients with major depression treated with either paroxetine or interpersonal therapy: Preliminary findings. *Archives of General Psychiatry, 58,* 631–640.
51. Amini, F., Lewis, T., Lannon, R., Louie, A., Baumbacher, G., McGuinness, T., et al. (1996). Affect, attachment, memory: Contributions toward psychobiologic integration. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes, 59,* 213–239.
52. Liggan, D. Y., & Kay, J. (1999). Some neurobiological aspects of psychotherapy: A review. *Journal of Psychotherapy Practice and Research, 8,* 103–114.
53. Post, R. M., & Weiss, S. R. B. (1997). Emergent properties of neural systems: How focal molecular neurobiological alterations can affect behavior. *Development and Psychopathology, 9*, 907–929.
54. Shin, L. M., & Liberzon, I. (2010). The neurocircuitry of fear, stress, and anxiety disorders. *Neuro- psychopharmacology, 35,* 169–191.
55. Schober, J. M., & Pfaff, D. (2007). The neurophysiology of sexual arousal. *Best Practice and Research: Clinical Endocrinology and Metabolism, 21,* 445– 461.

56. Panksepp, J. (2000). Emotion as a natural kind within the brain. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2da ed., pp. 137–155). New York: Guilford Press.
57. Davidson, R. J., Kalin, N. H., & Shelton, S. E. (1993). Lateralized response to diazepam predicts temperamental style in rhesus monkeys. *Behavioral Neuroscience, 107,* 1106–1110.
58. Davidson, R. J. (1998). Anterior electrophysiological asymmetries, emotion, and depression: Conceptual and methodological conundrums. *Psychophysiology, 35,* 607–614.
59. Davidson, R. J., Putnam, K. M., & Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation: A possible prelude to violence. *Science, 289,* 591–594.
60. Davidson, R. J. (2000). Affective style, psychopathology, and resilience: Brain mechanisms and plasticity. *American Psychologist, 55,* 1196–1214.
61. Henriques, J. B., & Davidson, R. J. (1991). Left frontal hypoactivation in depression. *Journal of Abnormal Psychology, 100,* 535–545.
62. Tucker, D. M., & Williamson, P. A. (1984). Asymmetric neural control systems in human self-regulation. *Psychological Review, 91*(2), 185–215.
63. Oatley, K. J. J. M. (1992). Human emotions: Function and dysfunction. *Annual Review of Psychology, 43,* 55–85.
64. Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist, 48,* 384–392.

65. Ekman, P. (1994). All emotions are basic. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 15–19). New York: Oxford University Press.
66. Diamond, R., & Carey, S. (1977). Developmental changes in representation of faces. *Journal of Experimental Child Psychology, 23,* 1–22.
67. Nelson, C. A. (1987). The recognition of facial expressions in the first 2 years of life: Mechanisms of development. *Child Development, 58,* 889–909.
68. Montague, D. P. F., & Walker-Andrews, A. S. (2001). Peekaboo: A new look at infants' perception of emotion expressions. *Developmental Psychology, 37,* 826–838.
69. Cohn, J. F., & Tronick, E. Z. (1983). Three-month- old infants' reaction to simulated maternal depression. *Child Development, 54,* 185–193.
70. Lamb, M. E., Morrison, D. C., & Malkin, C. M. (2007). The development of infant social expectations in face-to-face interaction: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 33,* 241–254.
71. Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
72. Matsumoto, D. (2008). Mapping expressive differences around the world: The relationship between emotional display rules and individualism versus collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39,* 55–74.
73. Lively, K. J., & Powell, B. (2006). Emotional expression at work and at home: Domain, status, or individual

characteristics? *Social Psychology Quarterly, 69,* 17–38.

74. Buck, R. (1980). Nonverbal behavior and the theory of emotion: The facial *feedback* hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 38,* 811–824.
75. Soussignan, R. (2002). Duchenne smile, emotional experience, and autonomic reactivity: A test of the facial *feedback* hypothesis. *Emotion, 2,* 52–74.
76. Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting feelings into words: Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological Science, 18,* 421–428.
77. Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (2004). Emotion cognition in children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology, 89,* 271–275.
78. Borkovec, T. D., Ray, W. J., & Stober, J. (1998). Worry: A cognitive phenomenon intimately linked to affective, physiological, and interpersonal behavioral processes. *Cognitive Therapy and Research, 22,* 561–576.
79. Williams, J. B. W., Stiles, W. B., & Shapiro, D. A. (2007). Cognitive mechanisms in the avoidance of painful and dangerous thoughts: Elaborating the assimilation model. *Cognitive Therapy and Research, 23,* 285–306.
80. Philippot, P., Baeyens, C., Douilliez, C., & Francart, B. (2004). Cognitive regulation of emotion: Application to clinical disorders. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 71–100). Mahwah, NJ: Erlbaum.
81. Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system: Integrating theory, research, and applications. In K.

R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 68–91). New York: Oxford University Press.

82. Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adult- hood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10,* 214–219.
83. Siemer, M., Mauss, I., & Gross, J. J. (2007). Same situation —different emotions: How appraisals shape our emotions. *Emotion, 7,* 592–600.
84. Hunter, P. G., Schellenberg, E. G., & Griffith, A. T. (2012). Misery loves company: Mood-congruent emotional responding to music. *Emotion, 11,* 1068–1072.
85. White, L. K., Suway, J. G., Pine, D. S., Bar-Haim, Y., & Fox, N. A. (2011). Cascading effects: The influence of attention bias to threat on the interpretation of ambiguous information. *Behaviour Research and Therapy, 49,* 244–251.
86. Forgas, J. P., & Vargas, P. T. (2000). The effects of moon on social judgment and reasoning. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2da ed., pp. 350–368). New York: Guilford Press.
87. Barlow, D. H. (Ed.). (2014). *Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual* (5ta ed.). New York: Guilford Press.
88. Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
89. Bateman, A., & Fonagy, P. (2004). *Psychotherapy for borderline personality disorder: Mentalization-based*

treatment. New York: Oxford University Press.

90. Lackner, J. M., & Quigley, B. M. (2005). Pain catastrophizing mediates the relationship between worry and pain suffering in patients with irritable bowel syndrome. *Behaviour Research and Therapy, 43,* 943–957.
91. Riddle, D. L., Wade, J. B., Jiranek, W. A., & Kong, X. (2010). Preoperative pain catastrophizing predicts pain outcome after knee arthroplasty. *Clinical Orthopaedics and Related Research, 468,* 798– 806.
92. Vlaeyen, J. W., Timmermans, C., Rodriguez, L. M., Crombez, G., van Horne, W., Ayers, G. M., et al. (2004). Catastrophic thinking about pain increases discomfort during internal atrial cardioversion. *Journal of Psychosomatic Research, 56,* 139–144.
93. Smith, R. H., & Kim, S. H. (2007). Comprehending envy. *Psychological Bulletin, 133,* 46–64.
94. Cuijpers, P., Van Straten, A., & Warmerdam, L. (2007). Behavioral activation treatments for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 27,* 318–326.
95. Antony, M. M., & Stein, M. B. (Eds.). (2009). *Ox- ford handbook of anxiety and related disorders* (Oxford library of psychology). New York: Oxford University Press.
96. Kassinove, H., & Tafrate, R. C. (2002). *Anger management: The complete treatment guidebook for practitioners*. Atascadero, CA: Impact.
97. American Psychiatric Association. (2013, May). *Social anxiety disorder fact sheet.* Washington, DC: Autora.

Disponible en *www.dsm5.org/Documents/Social Anxiety Disorder Fact Sheet.pdf.*

98. Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 64,* 970–986.
99. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85,* 348–362.
100. Moreland, R. L., & Beach, S. R. (1992). Exposure effects in the classroom: The development of affinity among students. *Journal of Experimental Social Psychology, 28,* 255–276.
101. Norton, M. I., Frost, J. H., & Ariely, D. (2007). Less is more: The lure of ambiguity, or why familiarity breeds contempt. *Journal of Personality and Social Psychology, 92,* 97–105.
102. D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention* (2da ed.). New York: Springer.
103. Paulus, P. B., & Brown, V. R. (2007). Toward more creative and innovative group idea generation: A cognitive–social–motivational perspective of brainstorming. *Social and Personality Psychology Compass, 1,* 248–265.
104. Porter, S., Spencer, L., & Birt, A. (2003). Blinded by emotions?: Effect of the emotionality of a scene on susceptibility to false memories. *Canadian Journal of Behavioural Science, 35,* 165–175.

105. Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2da ed.). New York: Guilford Press.
106. Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist, 55,* 647–654.
107. Polivy, J. (1996). Psychological consequences of food restriction. *Journal of the American Dietetic Association, 96,* 589–592.
108. Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13,* 172–175.
109. Williams, K. E., Chambless, D. L., & Ahrens, A. (1997). Are emotions frightening?: An extension of the fear of fear construct. *Behaviour Research and Therapy, 35,* 239–248.
110. Creswell, J. D., Welch, W. T., Taylor, S. E., Sherman, D. K., Gruenewald, T. L., & Mann, T. (2005). Affirmation of personal values buffers neuroendocrine and psychological stress responses. *Psychological Science, 16,* 846–851.
111. Davidov, E., Schmidt, P., & Schwartz, S. H. (2008). Bringing values back in: The adequacy of the European Social Survey to Measure Values in 20 countries. *Public Opinion Quarterly, 72,* 420–445.
112. Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science, 13,* 80–83.
113. Dobson, K. (1989). A meta-analysis of the efficacy of cognitive therapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57,* 414–419.

114. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84,* 191–215.
115. Christensen, K., Stephens, M., & Townsend, A. (1998). Mastery in women's multiple roles and wellbeing: Adult daughters providing care to impaired parents. *Health Psychology, 17,* 163–171.
116. Atienza, F. L., Balaguer, I., & Garcia-Merita, M. L. (1998). Video modeling and imagining training on performance of tennis service of 9- to 12-year-old children. *Perceptual and Motor Skills, 87,* 519–529.
117. Kazdin, A. E., & Mascitelli, S. (1982). Covert and overt rehearsal and homework practice in developing assertiveness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50,* 250–258.
118. Jeannerod, M., & Frak, V. (1999). Mental imaging of motor activity in humans. *Current Opinion in Neurobiology, 9,* 735–739.
119. Hilbert, A., & Tuschen-Caffier, B. (2007). Maintenance of binge eating through negative mood: A naturalistic comparison of binge eating disorder and bulimia nervosa. *International Journal of Eating Disorders, 40,* 521–530.
120. Stritzke, W. G. K., Patrick, C. J., & Lang, A. R. (1995). Alcohol and human emotion: A multidimensional analysis incorporating startle-probe methodology. *Journal of Abnormal Psychology, 104,* 114–122.
121. Yoo, S. S., Gujar, N., Hu, P., Jolesz, F. A., & Walker, M. P. (2007). The human emotional brain without sleep: A

prefrontal amygdala disconnect. *Current Biology, 17,* R877–R878.

122. Salmon, P. (2001). Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: A unifying theory. *Clinical Psychology Review, 21,* 33–61.
123. Krakow, B., Hollifeld, M., Johnston, L., Kloss, M. S. R., Warner, T. D., Tandberg, D., et al. (2001). Imagery rehearsal therapy for chronic nightmares in sexual assault survivors with posttraumatic stress disorder. *Journal of the American Medical Association, 286,* 537–545.
124. Nappi, C. M., Drummond, S. P. A., Thorp, S. R., & McQuaid, J. R. (2010). Effectiveness of imagery rehearsal therapy for the treatment of combat-related nightmares in veterans. *Behavior Therapy, 41,* 237–244.
125. Moore, B. A., & Krakow, B. (2007). Imagery rehearsal therapy for acute posttraumatic nightmares among combat soldiers in Iraq. *American Journal of Psychiatry, 164,* 683–684.
126. Moore, P. J., Adler, N. E., Williams, D. R., & Jack- son, J. S. (2002). Socioeconomic status and health: The role of sleep. *Psychosomatic Medicine, 64,* 337–344.
127. Hublin, C., Partinen, M., Koskenvuo, M., & Kaprio, J. (2007). Sleep and mortality: A population-based 22-year follow-up study. *Sleep, 30,* 1245–1253.
128. Harvey, A. G. (2011). Sleep and circadian functioning: Critical mechanisms in the mood disorders? *Annual Review of Clinical Psychology, 7,* 297–319.

129. Harvey, A. G., & Greenall, E. (2003). Catastrophic worry in primary insomnia. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 34,* 11–23.
130. Afaghi, A., O'Connor, H., & Chow, C. M. (2007). High-glycemic-index carbohydrate meals shorten sleep onset. *American Journal of Clinical Nutrition, 85,* 426–430.
131. Borkovec, T. D., & Boudewyns, P. A. (1992). The treatment of initial insomnia. In J. M. G. Williams (Ed.), *The psychological treatment of depression: A guide to the theory and practice of cognitive behaviour therapy* (2da ed., pp. 138–142). London: Routledge.
132. Borkovec, T. D., & Ruscio, A. M. (2001). Psychotherapy for generalized anxiety disorder. *Journal of Clinical Psychiatry, 62,* 37–45.
133. Marlatt, G. A., Larimer, M. E., & Witkiewitz, K. (Eds.). (2012). *Harm reduction: Pragmatic strategies for managing high-risk behaviors* (2da ed.). New York: Guilford Press.
134. Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology, 106,* 95–103.
135. De Mello, A. (1984). *The song of the bird.* New York: Image Books.

Capítulo 10

Habilidades de *tolerancia al malestar*

Objetivos del módulo

La mayoría de los enfoques para el tratamiento de la salud mental se centran en cambiar los eventos y circunstancias que generan intenso malestar, pero no han prestado mucha atención a aceptar, encontrar significado y aprender a tolerar. DBT enfatiza los beneficios de aprender a soportar el dolor con habilidad. La capacidad de tolerar y aceptar el malestar es un objetivo esencial de la salud mental por al menos dos motivos. Primero, el sufrimiento y el malestar son parte de la vida; no se pueden evitar o eliminar por completo. La incapacidad de aceptar este hecho inmutable conduce en sí a un aumento del sufrimiento. Segundo, la *tolerancia al malestar*, al menos en el corto plazo, es parte integral de cualquier intento de cambiar; de lo contrario, los esfuerzos para escapar del mismo (por ejemplo, a través de acciones impulsivas) interferirán con los esfuerzos para establecer los cambios deseados.

Las habilidades de *tolerancia al malestar* constituyen una progresión natural de las habilidades de *mindfulness*. Tienen que ver con la capacidad de aceptar, de manera no evaluativa ni crítica,

tanto a uno mismo como a la situación actual. Esencialmente, la *tolerancia al malestar* es la capacidad de percibir el entorno sin poner exigencias en que sea diferente; experimentar el estado emocional actual sin intentar cambiarlo; y *observar los pensamientos* propios y patrones de acción sin intentar detenerlos o controlarlos. Aunque la postura que defendemos es la de no ser crítico, esto no debe confundirse con la aprobación. Es importante que esta distinción sea clara: la tolerancia y/o la *aceptación de la realidad* no son equivalentes a la aprobación de la realidad.

Las conductas de *tolerancia al malestar* dirigidas al entrenamiento se refieren a tolerar y sobrevivir a las crisis, sin empeorarlas (incluidas las crisis causadas por conductas adictivas) y a aceptar la vida tal como es en el momento.

Habilidades de *supervivencia a la crisis*

La parte del módulo dedicado a las habilidades de *supervivencia a la crisis* (secciones II a IX) comienza con la definición de “crisis” y los tipos de situaciones en las que estas habilidades pueden ser más útiles. Por definición, son soluciones a corto plazo para situaciones dolorosas. Su propósito es hacer que estas sean más tolerables, de modo que sea posible abstenerse de acciones impulsivas que puedan empeorarlas. Si se utilizan en exceso, deben ser compensadas con *resolución de problemas* (consulta el capítulo 9, sección XI). Hay seis conjuntos de estrategias de s*upervivencia a la crisis*.

Habilidad *STOP*

La habilidad *STOP* ayuda a las personas a abstenerse de acciones impulsivas. *STOP* es una mnemotecnia para los siguientes pasos: *Stop, Toma un paso atrás, Observa* y *Procede con mindfulness.*

Pros y contras

Evaluar los *pros y contras* es una estrategia de toma de decisiones. El enfoque aquí es pensar en las consecuencias positivas y negativas de actuar sobre los impulsos en situaciones de crisis, y de no hacerlo (es decir, tolerar el malestar).

Habilidades TIP

Las *habilidades TIP* se pueden usar para cambiar la química del cuerpo rápidamente, a fin de contrarrestar la activación emocional incapacitante. TIP es una mnemotecnia para la *Temperatura, el ejercicio Intenso, la respiración Pausada rítmica y la relajación muscular en Paralelo*. (Ten en cuenta que, aunque hay dos habilidades P, la mnemotecnia sigue siendo TIP).

Distráete con mente sabia: ACEPTAS

Los métodos de distracción funcionan al reducir el contacto con estímulos emocionales o, en algunos casos, con los aspectos más dolorosos de los estímulos. También pueden trabajar para cambiar partes de una respuesta emocional. Hay siete conjuntos de habilidades de distracción. La palabra *ACEPTAS* es una

mnemotecnia para estas estrategias: *Actividades (discordantes con la emoción negativa), Contribuciones, Emociones (opuestas a la emoción negativa actual), (otros) Pensamientos, Tomar distancia* (de la situación), *Analogías* y *Sensaciones*.

Cálmate con los cinco sentidos

Las estrategias tranquilizadoras se centran en los cinco sentidos: vista, oído, olfato, gusto y tacto. Consisten en actividades sensitivas que se sienten reconfortantes, nutritivas y relajantes. La *meditación de escaneo corporal* también pertenece a esta categoría.

Mejorar el momento

El conjunto final de habilidades de *supervivencia a la crisis* es una colección idiosincrásica de formas para mejorar el momento presente. La palabra *SALVARA* es una mnemotecnia para cada una de estas estrategias: *Significado o propósito, Aliento y repensar la situación*, *Lugar seguro, una cosa a la Vez, un Alto o vacaciones, Rezar* y *Acciones relajantes*.

Habilidades de aceptación de la realidad

Si bien el objetivo de *supervivencia a la crisis* es superarla sin empeorarla, el objetivo de las habilidades de *aceptación de la realidad* (secciones X a XV) es reducir el sufrimiento y aumentar la libertad cuando los hechos dolorosos no se pueden cambiar de inmediato, si es que se pudieran cambiar. Hay cinco conjuntos de habilidades de *aceptación de la realidad*.

Aceptación radical

La *aceptación radical* es la aceptación desde lo más profundo, completa y total, de los hechos de la realidad. Implica reconocer hechos que son verdaderos y dejar de luchar contra la realidad. La aceptación muchas veces es mal entendida como aprobación (no lo es) o como estar en contra del cambio (no lo es).

Redireccionar la mente

Por lo general, se requieren múltiples esfuerzos a lo largo del tiempo para aceptar una realidad que se siente inaceptable. La habilidad de *redireccionar la mente* hacia la aceptación es elegir aceptar la realidad tal como es. No es la aceptación en sí misma, pero es el primer paso hacia la aceptación y, por lo general, debe repetirse una y otra vez.

Disposición abierta

La *disposición abierta* y su opuesto, la *terquedad*, son conceptos derivados del trabajo de Gerald May (1). May describe la *disposición abierta* de la siguiente manera:

> La *disposición abierta* implica desistir de la desconexión de uno mismo del mundo, y entrar y sumergirse en los procesos más profundos de la vida misma. Es la comprensión de que ya somos parte de un proceso cósmico supremo y tenemos un compromiso de participación en ese proceso. En contraste, la terquedad es separarse uno mismo de la esencia fundamental de la vida en un intento de dominar, dirigir o controlar la existencia. Puesto de un modo más simple, la *disposición abierta* es decir que sí al misterio

> de estar vivo en todo momento. La terquedad es decir que no, o tal vez más frecuentemente, decir “Sí, pero…” (p. 6).

May continúa:

> La disposición abierta y la terquedad no se aplican a cosas o situaciones específicas. En cambio, reflejan la actitud subyacente que uno adopta frente a la maravilla de la vida misma. La disposición abierta percibe esta maravilla y se inclina en una suerte de reverencia ante ella. La terquedad la olvida, la ignora o, en el peor de los casos, trata activamente de destruirla. Así, la disposición abierta a veces puede parecer muy activa y asertiva, incluso agresiva. Y la terquedad puede aparecer en forma de pasividad (p. 6).

Media sonrisa y manos dispuestas

Las habilidades de *media sonrisa y manos dispuestas* generalmente se enseñan juntas y son formas de aceptar la realidad con el cuerpo. En media sonrisa, los músculos faciales están relajados, con las comisuras de los labios ligeramente hacia arriba. Debido a que las emociones están parcialmente controladas por las expresiones faciales (2, 3), adoptar esta expresión facial ayuda a los consultantes a sentirse más tolerantes. En manos dispuestas, las manos están abiertas, con las palmas hacia arriba y los dedos relajados. Son lo opuesto a los puños apretados, indicativos de ira y de luchar para cambiar la realidad.

Mindfulness de los pensamientos actuales

Mindfulness de los pensamientos actuales consiste en *observar los pensamientos* como pensamientos (es decir, como activaciones neuronales o productos del cerebro), más que como hechos sobre el mundo. Esta habilidad les enseña a los consultantes a diferenciar los pensamientos de los hechos, a distanciarse de sus pensamientos y volverse menos reactivos ante ellos, a medida que surgen y se desvanecen. El enfoque es diferente al de la terapia cognitiva, que hace hincapié en analizar los pensamientos y cambiarlos cuando son irracionales o imprecisos.

Habilidades cuando la crisis es una adicción o abuso de una sustancia

Los siete conjuntos de habilidades incluidas en la parte final del módulo (secciones XVI–XXI) se desarrollaron en una serie de estudios para el tratamiento de personas con dependencia de drogas y otras sustancias (4, 6). Estas habilidades son: *abstinencia dialéctica*, *mente clara*, *refuerzo comunitario*, *quemando puentes y construyendo nuevos, rebelión alternativa y negación adaptativa*. Cuando la mayoría o todos los participantes de un grupo de entrenamiento tienen adicciones serias, estas habilidades se pueden integrar en las habilidades centrales de DBT (como se describe en el esquema 8 en los apéndices de la Parte I), o se pueden enseñar como un módulo separado, ya sea en lugar de uno de los módulos estándar o además de estos, en terapia grupal o individual según sea necesario.

Abstinencia dialéctica

La *abstinencia dialéctica* combina los enfoques de abstinencia y de reducción de daños. Esta síntesis tiene raíces históricas en el modelo cognitivo–conductual de prevención de recaídas original propuesto por Marlatt y Gordon (7). El objetivo de este enfoque de mantenimiento fue evitar que se produjeran recaídas (es decir, prevención de recaídas) y gestionarlas cuando ocurrieran para evitar una recaída completa (es decir, gestión de recaídas). Muchos han criticado la prevención de recaídas por “permitirles” a los consultantes involucrarse en conductas adictivas, por ayudarlos a planificar cómo lidiar con una caída o recaída, o por describir el efecto de violación de la abstinencia.

Sin embargo, el enfoque de reducción de daños sugiere que cuando una persona ha recaído y está lista para abandonar o rendirse, ayudarla a sobrellevar la caída y sus consecuencias desmoralizantes suele ser el mejor curso de acción (8).

Mente clara

Mente clara es una síntesis o un punto intermedio entre los extremos de *mente adicta*, que se rige por la adicción y *mente limpia*, que es abstinente, pero asume riesgos y olvida que las recaídas son posibles. La *mente clara* se abstiene de conductas adictivas, pero también sabe que las recaídas son posibles.

Refuerzo comunitario

El *refuerzo comunitario* se enfoca en construir refuerzos en la comunidad que recompensarán la abstinencia en lugar de la adicción.

Quemando puentes y construyendo nuevos

Quemar puentes significa eliminar activamente los posibles desencadenantes de la adicción. *Construyendo nuevos (puentes)* se refiere a encontrar sensaciones físicas y crear imágenes mentales que compitan con los impulsos de la adicción.

Rebelión alternativa y negación adaptativa

Cuando las conductas adictivas son una forma de rebelarse contra la autoridad, se puede utilizar la *rebelión alternativa*, que se focaliza en encontrar formas alternativas de rebelión que sean expresivas, pero menos destructivas. La *negación adaptativa* se refiere a suspender la lógica y negar —dejar fuera— los impulsos de conductas adictivas cuando aparecen. La negación también puede tomar la forma de creer que la conducta adictiva no es posible.

Seleccionar el material de enseñanza

Como se señaló anteriormente, hay una gran cantidad de material para cada habilidad en las notas de enseñanza a continuación. No cubrirás la mayoría las primeras veces que enseñes habilidades específicas. Las notas se proporcionan para brindarte una comprensión más profunda de cada habilidad, para que puedas responder preguntas y agregar nuevas enseñanzas a medida que avanzas. Al igual que en los capítulos 6–9, he puesto una tilde (ü) junto al material que casi nunca omito. Si tengo mucha prisa, puedo omitir todo lo que no esté tildado. También como en los capítulos anteriores de la Parte II, he proporcionado información que resume la investigación en los “Temas de investigación”. Su gran valor es

que puede usarse para vender las habilidades que estás enseñando. Como siempre, es importante que tengas una comprensión básica de las habilidades específicas que enseñes. Las primeras veces, estudia cuidadosamente las notas, fichas y hojas de trabajo para cada habilidad que planees enseñar. Resalta los puntos que deseas hacer y lleva una copia de las páginas relevantes. Practica cada habilidad tú mismo, para asegurarte de que entiendes cómo usarla. En poco tiempo, solidificarás tu conocimiento de cada una. En ese momento, encontrarás tus propios puntos de enseñanza, ejemplos e historias favoritos, y podrás ignorar los míos.

.....Notas de enseñanza.....

I. DESCRIPCIÓN GENERAL: HABILIDADES DE SUPERVIVENCIA A LA CRISIS (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 2)

Punto principal: el objetivo de *supervivencia a la crisis* es superar una crisis sin empeorar las cosas. Las situaciones de crisis son, por definición, de corto plazo. Por lo tanto, estas no son habilidades para ser utilizadas todo el tiempo o como estilo de vida.

Ficha de tolerancia al malestar 2: descripción general: habilidades de supervivencia a la crisis. Esta ficha puede ser revisada rápidamente. Es simplemente una visión general para orientar a los participantes a lo que viene a continuación. También se puede omitir y escribir la información en la pizarra. No uses esta ficha para enseñar las habilidades.

Hojas de trabajo de tolerancia al malestar 1, 1a, 1b: habilidades de supervivencia a la crisis. Estas son tres versiones diferentes de una hoja de trabajo que se pueden usar con la ficha 2. Cada hoja de trabajo cubre todas las habilidades de *supervivencia a la crisis* y pueden emplearse aquí si estás utilizando la ficha como una revisión. También se pueden entregar una y otra vez para cada una de las habilidades de *supervivencia* (ficha de *tolerancia al malestar* 4–9a) si no deseas usar las hojas de trabajo específicas para cada habilidad. La hoja de trabajo 1 proporciona espacio para que los participantes practiquen las habilidades de *supervivencia a la crisis* solo dos veces entre sesiones. Por lo tanto, esta puede ser una buena hoja de trabajo inicial para las personas que están tratando de desarrollar más su práctica de habilidades. La hoja de trabajo 1a requiere la práctica de cada habilidad dos veces. La hoja de trabajo 1b brinda la opción de practicar cada habilidad múltiples veces. Elige la hoja de trabajo que mejor se adapte a los participantes a los que estás enseñando. Revisa con ellos la hoja de trabajo que les asignes.

> Alternativamente, puedes permitirles que elijan la ficha que desean usar. Esto les da un mayor sentido de control y puede resultar en un mayor cumplimiento de la tarea.

A. Habilidades de supervivencia a la crisis

✓ ***1. ¿Qué son las habilidades de supervivencia a la crisis?***

Las habilidades de *supervivencia a la crisis* son habilidades para tolerar y sobrevivir una situación de crisis.

2. ¿Cuándo deberían usarse estas habilidades?

Estas habilidades son para usar cuando no se puede evitar una crisis. La idea básica es superar las situaciones de crisis sin empeorarlas.

✓ ***3. Seis categorías de estrategias de supervivencia a la crisis***

Hay seis grupos de habilidades de *supervivencia a la crisis*. Cada uno es una serie de métodos para enfrentar las emociones negativas abrumadoras y situaciones casi intolerables.

- Habilidad STOP, para evitar involucrarse en conductas impulsivas.
- Pros y contras.
- Habilidades TIP, para cambiar la química de tu cuerpo.
- Distráete.
- Cálmate con los cinco sentidos.
- Mejorar el momento.

✓ ***4. Efectos y límites de estas habilidades***

Estas habilidades no son una cura para todos los problemas de la vida. Sus efectos beneficiosos pueden ser solo temporales (sin embargo, alcanzarlos no es una pequeña hazaña). Son

principalmente formas de sobrevivir a emociones dolorosas. No están diseñadas para ser estrategias de *regulación emocional* (es decir, formas de reducir o eliminar las emociones dolorosas), aunque pueden ayudar a regular las emociones y reducir el estrés. Su objetivo central es permitirnos sobrevivir a una crisis sin empeorar las cosas.

II. OBJETIVOS DEL MÓDULO (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 1)

Punto principal: las habilidades de *tolerancia al malestar* nos permiten sobrevivir a las crisis sin empeorar las cosas y a aceptar la realidad cuando no podemos cambiarla y no es como queremos que sea.

Ficha de tolerancia al malestar 1: objetivos de tolerancia al malestar. Esta ficha enumera objetivos, no habilidades específicas. Repasa brevemente los tres objetivos; proporciona suficiente información para orientar a los participantes en el módulo; vincula el módulo a los objetivos de los participantes y genera algo de entusiasmo para aprender las habilidades de *tolerancia al malestar*. Un punto importante es que las habilidades de *supervivencia a la crisis* son necesarias para superar las situaciones de crisis, pero no tienen la intención de convertirse en una forma de vida. A largo plazo, deben practicarse la *aceptación de la realidad* y *resolución de problemas* para que el consultante tenga una vida digna de ser vivida.

Hoja de trabajo: no hay hoja de trabajo para esta ficha.

Explícales a los consultantes los objetivos de las habilidades de *tolerancia al malestar* de la siguiente manera.

✓***A. Sobrevive a las situaciones de crisis sin empeorarlas***

Las habilidades en este módulo son formas de sobrevivir y salir adelante en situaciones de crisis sin recurrir a conductas que empeoren la situación. Son necesarias cuando no podemos mejorar inmediatamente una situación, o cuando no podemos ordenar nuestros sentimientos lo suficientemente bien como para saber qué cambios queremos o cómo hacerlos.

Nota para los entrenadores: si planeas enseñar las habilidades para la adicción (fichas de *tolerancia al malestar* 16–21), puede ser útil definir aquí "adicción" como "cualquier conducta que no puedas detener, a pesar de sus consecuencias negativas y a pesar de tus mejores esfuerzos". Ten en cuenta que muchas conductas repetitivas califican como adicciones. ¡Superar las adicciones requiere una inmensa *tolerancia al malestar*!

✓ **B. Acepta la realidad tal como es en el momento**

La aceptación de la realidad, de la vida como es en el ahora, es la única manera de salir del infierno. Es la forma de convertir el sufrimiento que no puede ser tolerado en un dolor que puede ser tolerado. Podemos pensarlo de la siguiente manera:

- Dolor + no aceptación = sufrimiento y estancamiento.
- Dolor + aceptación = simplemente el dolor conocido y usual (aunque sea extremadamente intenso) y la posibilidad de salir adelante.

Enfatízales a los participantes que la vida no es pura crisis, aunque algunos pueden vivir como si lo fuera y perpetuar así esa experiencia, interfiriendo con la resolución de problemas que resolverá problemas a largo plazo. Esto puede ser contraproducente y crear más crisis. Por lo tanto, en algún momento todos tenemos que experimentar y aceptar las vidas que tenemos (por así decirlo). Esta es, en última instancia, la única forma de construir una vida que valga la pena vivir.

✓ **C. Libérate**

Somos verdaderamente libres cuando podemos estar en paz y contentos con nosotros mismos y con nuestras vidas, sin importar en qué circunstancias nos encontremos. En muchos sentidos, la

libertad es el resultado de dominar tanto *supervivencia a la crisis* como *aceptación radical*. Las habilidades de *supervivencia a la crisis* son el baluarte que nos impide ceder a los deseos vehementes y urgencias en el camino hacia la libertad. Las habilidades de *aceptación radical* producen el apaciguamiento del deseo intenso de que las cosas sean distintas de lo que son. Cuando somos libres, podemos enfrentarnos a nuestras urgencias y deseos y decir: “No tengo que satisfacerte”. Nuestras emociones intensas se convierten en una tempestad pasajera en el mar, en lugar de una demanda de acción ante la que debemos ceder.

Nota para los entrenadores: el objetivo de volverse libre en *tolerancia al malestar*, es idéntico al objetivo de volverse libre en la práctica de *mindfulness desde una perspectiva espiritual*. El punto es que tanto la práctica de *mindfulness* como la práctica de *aceptación de la realidad* llevan inevitablemente a un mayor sentido de libertad. En cierto sentido, la práctica de *mindfulness* es una práctica de *aceptación de la realidad*. Si no has cubierto este objetivo al enseñar *mindfulness*, puedes enseñarlo ahora. Si ya lo has enseñado, simplemente establece la conexión entre los dos conjuntos de habilidades. (Las notas de enseñanza son muy similares).

Punto de discusión: antes o después de revisar la ficha de *tolerancia al malestar* 1, pídeles a los participantes que tilden cada meta que sea importante para ellos en las casillas de la hoja y luego compartan sus opciones.

III. RECONOCER UNA CRISIS CUANDO LA VES (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 3)

Punto principal: las habilidades de *supervivencia a la crisis* se diseñaron para situaciones de crisis que son, por definición, a corto plazo. Por lo tanto, estas no son habilidades para ser utilizadas todo el tiempo. Abusar de ellas puede interferir en la *resolución de problemas* y el cambio para construir una vida que valga la pena vivir.

Ficha de tolerancia al malestar 3: cuándo usar las habilidades de supervivencia a la crisis. No dediques mucho tiempo a esta ficha, pero es importante revisar y aclarar la información básica.

Hoja de trabajo: no hay hoja de trabajo para esta ficha.

✓ **A. ¿Qué es una crisis?**

1. Las crisis son situaciones altamente estresantes con potenciales resultados negativos

Ejemplo: “Te robaron el dinero del alquiler, no tienes más plata y te enfrentas a un posible desalojo. Estás abrumado y solo quieres que el problema desaparezca. Luego te encuentras con tu antiguo *dealer,* que te ofrece regalarte drogas. Tomar drogas en una situación así puede empeorar las cosas”.

2. Las crisis son de corto plazo

Las habilidades de *supervivencia a la crisis* están diseñadas para ser utilizadas solo a corto plazo. Cuando se usan en exceso (es decir, en cada situación dolorosa o para evitar cualquier emoción no deseada), los problemas nunca se resolverán.

Cuando esto sucede, estas habilidades pueden equivaler a evitar construir una vida digna de ser vivida y pueden empeorar las cosas en lugar de mejorarlas a largo plazo.

> *Ejemplo:* “Es posible que puedas superar un período de impulsos de consumir drogas o el impulso de atacar a otra persona si te distraes escuchando música a todo volumen, yendo al cine o algo así. Pero si cada vez que surge un problema difícil de resolver, lo evitas o te distraes, los problemas seguirán sin resolverse y es poco probable que tu vida mejore”.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que han utilizado estrategias de afrontamiento que funcionan a corto plazo, pero que son perjudiciales cuando se usan en exceso (por ejemplo, comer, ignorar problemas, ir a dormir, distraerse de un trabajo importante que debe hacerse).

3. Las crisis crean una intensa presión para ser resueltas rápidamente

La mayoría de las crisis se dividen en dos grandes categorías. Explícaselas a los participantes:

- “Tienes un fuerte impulso de involucrarte en una conducta destructiva (por ejemplo, consumir drogas, suicidarte, atacar con ira o dejar un trabajo). Actuar sobre estos fuertes impulsos es inefectivo”.
- “Tienes una obligación importante que tendrá graves consecuencias si no se cumple (por ejemplo, redactar un informe antes de la fecha límite, presentar la declaración de impuestos a tiempo o pagar cuentas o deudas de tarjetas de crédito). Te sientes completamente abrumado e incapaz

de concentrarte y hacerlo. Cerrarte y evitar tales obligaciones no es efectivo".

En ambos casos, se necesitan habilidades de *supervivencia a la crisis.*

✓ **B. Cuándo usar habilidades de supervivencia a la crisis**

1. Tener dolores intensos que no se pueden aliviar rápidamente

Diles a los participantes: "Usa estrategias de supervivencia a corto plazo para reducir el dolor a niveles soportables, de modo que la crisis pueda manejarse y se pueda evitar la conducta destructiva. Una vez que se reduce la intensidad del dolor, usa habilidades a largo plazo, como *regulación emocional*, *aceptación de la realidad* y/o las habilidades de *mindfulness*, y/o las de *efectividad interpersonal".*

Ejemplo: "Te han realizado una cirugía y te duele mucho. Has tomado tus medicamentos recetados, pero sientes una fuerte necesidad de tomar mucho más de lo recetado o emborracharte para aliviar el dolor. El uso de una habilidad de *supervivencia a la crisis* (como la distracción, *calmarte, mejorar el momento)* puede ayudarte a tolerar el dolor en el momento".

Punto de discusión: Punto de discusión: sobrevivir a las situaciones de crisis es parte de ser *efectivo*: "hacer lo que funciona" (una habilidad esencial de *mindfulness*). Sin embargo, a veces las personas están más interesadas en demostrarle a los demás qué tan mala es la situación, que en sobrevivir a ella. El problema de probar qué tan malas son las cosas es que casi nunca funciona a largo plazo para alcanzar objetivos constructivos. Es

decir, aunque puede dar lugar a ganancias a corto plazo (por ejemplo, ser internado en un hospital o conseguir que regrese un amante), por lo general falla a largo plazo. Obtén situaciones de los consultantes en donde este ha sido el caso. Si puedes dar ejemplos personales aquí, mucho mejor.

2. Querer accionar en mente emocional cuando eso empeoraría las cosas

Continúa: “Las habilidades de supervivencia a la crisis son útiles cuando de repente sientes un impulso intenso de hacer algo que sabes que empeorará las cosas y deseas detenerte antes de hacerlo”.

Ejemplo: “Estás con tu familia en un concierto al aire libre, y un hombre detrás tuyo te empuja fuertemente para conseguir un mejor asiento delante de ti. Sientes de inmediato la necesidad de gritarle obscenidades, pero te das cuenta de que sería un mal ejemplo para tus hijos y podrías empeorar las cosas si el hombre te respondiera con insultos. Usar una habilidad de *supervivencia a la crisis* (por ejemplo, *STOP*) puede ayudarte a bloquear esa reacción, para que puedas disfrutar del concierto con tu familia”.

Punto de discusión: Punto de discusión: en algún momento, todos nosotros hemos empeorado una crisis con nuestra propia conducta. Obtén tales ejemplos de los participantes, particularmente casos en los que les hubiera gustado tener nuevas habilidades para manejar la situación de manera más efectiva.

3. Tener sufrimiento emocional amenaza con tornarse abrumador

A veces es más efectivo reducir inmediatamente los sentimientos que experimentarlos completamente.

Ejemplo: “Estás solo en casa y sientes *craving* de beber. Tienes un problema con el alcohol, pero hace tres meses que

estás sobrio. No tienes alcohol en casa, pero empiezas a pensar en salir y comprar algo. Las habilidades de *supervivencia a la crisis* pueden ayudarte a superar los impulsos sin actuar sobre ellos. Por ejemplo, puedes usar la distracción llamando a un amigo y pidiéndole que vaya un rato y vean una película. Para distraerte hasta que él llegue, pones música fuerte, te recuerdas la suerte que tienes en comparación con otras personas que no han estado tanto tiempo en sobriedad, y comienzas a responder correos electrónicos y a navegar por internet".

4. Sentirte abrumado, pero necesitar cumplir con tus obligaciones

El alto estrés puede ser tan desorganizador que perdemos nuestra capacidad para resolver problemas y enfrentar bien situaciones difíciles. "Desmoronarse" emocionalmente bajo un alto estrés puede crear una nueva crisis, que luego puede exacerbar la crisis emocional original o aumentar dramáticamente los impulsos destructivos.

Continuar actuando de forma efectiva y funcional puede ser crítico para desviar una crisis emergente. Las habilidades de *supervivencia a la crisis* pueden hacerte ganar tiempo para regular el malestar, de modo que se puedan usar otras habilidades DBT (por ejemplo, *resolución de problemas*; consulta la ficha de *regulación emocional* 12).

Ejemplo: "Anoche hubo un incendio en tu apartamento, causado por un problema eléctrico al lado. El fuego se contuvo y salió todo bien, pero entró mucho humo en tu apartamento. Esa noche te quedas en casa de un amigo. Cuando regresas al día siguiente, todo lo que está por

encima de tu cintura está cubierto en cenizas. Puedes ver que vas a tener que limpiar muchísimo, clasificar qué guardar y qué tirar, y así sucesivamente. Estás tan abrumado que no puedes pensar u organizar qué hacer, así que te sientas y lees una revista en lugar de ponerte a trabajar. Al darte cuenta de que esto no es efectivo, utilizas una de las habilidades de s*upervivencia a la crisis* (como una habilidad TIP) para calmarte lo suficiente como para llamar a tu hermana y pedirle que vaya a ayudarte a limpiar".

5. Tener un estado emocional extremo y problemas que no se pueden resolver de inmediato

Cuando el estado emocional es extremo y una situación se siente como una crisis, a veces puede ser muy difícil distraerse y "poner un problema en el estante" o "guardarlo en el *placard*", por así decirlo. La urgencia de resolverlo ahora mismo puede hacer que sea muy difícil hacer algo que no se focalice en la crisis. Si no es el momento adecuado para trabajar en un problema en particular, este sentido de urgencia puede crear sus propios problemas. Las habilidades de *supervivencia a la crisis* se pueden usar para distraerte de la situación hasta que se pueda resolver.

Ejemplo: "Estás en tu casa de noche y te enojas muchísimo al darte cuenta que cometiste un gran error en el trabajo. Sin embargo, no hay nada que puedas hacer para solucionarlo hasta mañana por la mañana, cuando abra la oficina. Entonces, para aguantar hasta el día siguiente juegas con tu hija y le lees un cuento antes de dormir. Después de que ella está en la cama, te tranquilizas tomando un agradable baño de burbujas en el *jacuzzi,* poniendo tu música favorita,

sumergiéndote y leyendo algo que te distraerá de los eventos de ese día".

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de cómo enfrentar situaciones de crisis de manera efectiva.

✓ C. Cómo evaluar si las habilidades de supervivencia a la crisis están funcionando

1. Lo más importante

Diles a los participantes: "Cuando pasa el tiempo y no has hecho nada para empeorar las cosas, las habilidades están funcionando. Esto es cierto incluso si no te sientes mejor".

2. Luego

Continúa: "Las habilidades están funcionando cuando comienzas a sentirte más capaz de tolerar el problema mientras usas tus otras habilidades. Para resolver esto, califica tu *tolerancia al malestar* de 0 ("no puedo tolerarlo en absoluto") a 100 ("aunque esto es doloroso, definitivamente lo puedo tolerar").

3. Finalmente

"Las habilidades de *supervivencia a la crisis pueden* ayudarte a sentirte mejor (esto es *regulación emocional*). Si es así, genial, pero si no, ¡mantente focalizado en sobrevivir a la crisis!"

IV. STOP: DETENER LA CONDUCTA PROBLEMÁTICA INMEDIATAMENTE (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 4)

Punto principal: el objetivo de usar *pros y contras* es que la persona vea que aceptar la realidad y tolerar el malestar conduce a mejores resultados que rechazar la realidad y negarse a tolerar el malestar. Esta habilidad consiste en pensar en los aspectos positivos y negativos de actuar y no actuar en situaciones de crisis.

Ficha de tolerancia al malestar 5: pros y contras. Enseña esta habilidad describiendo primero lo que se entiende por *pros y contras*, y luego agrega la cuadrícula básica 2 × 2 en la pizarra y analiza varios ejemplos de ventajas y desventajas con los participantes. En un grupo cuyos miembros tienen adicciones a las drogas, por ejemplo, haz una lista de los *pros y contras* de usar drogas, y luego enumera los de resistir el impulso de usar drogas.

Hojas de trabajo de tolerancia al malestar 3, 3a: pros y contras de actuar sobre los impulsos de crisis. Estas dos hojas de trabajo solicitan exactamente el mismo trabajo sobre los *pros y contras*, pero se configuran de manera diferente. A algunas personas les parece que la hoja de trabajo 3 es mucho más fácil de entender y trabajar, y otras encuentran que la hoja de trabajo 3a les resulta mejor. Revisa ambas con los participantes y deja que ellos elijan la que más les guste. Haz hincapié en que es importante completar cada uno de los cuatro cuadrantes. Indícales que guarden una copia de la hoja de trabajo completada, ya que puede ser muy difícil recordar por qué no deberían involucrarse en conductas de crisis cuando están en *mente emocional*.

✓ **A. Cuándo usar la habilidad *STOP***

Diles a los participantes: “Cuando toma el control la *mente emocional*, es posible que actúes impulsivamente sin pensar.

Cuando reaccionas impulsivamente, no tienes tiempo para usar tus habilidades y llegar a tu *mente sabia.* Para poder usar tus habilidades, primero debes evitar reaccionar. Para ayudarte a mantener el control, usa la habilidad *STOP*".

✓ **B. ¿Qué es la habilidad *STOP*?**

La habilidad STOP consiste en la siguiente secuencia de pasos: *Stop, Toma un paso atrás, Observa y Procede con mindfulness.*

1. Stop

Diles a los participantes: "Cuando sientas que tus emociones están a punto de tomar el control, ¡para! No reacciones ¡No muevas ni un solo músculo! Solo detente. Permanecer inmóvil por un momento ayuda a evitar que hagas lo que tu emoción quiere que hagas: actuar sin pensar. Mantén el control. Recuerda, tú eres el jefe de tus emociones".

Nota para los entrenadores: para los participantes que tienen imaginaciones visuales, pídeles que visualicen una señal vial de PARE cuando quieran dejar de reaccionar ante una situación. Si es necesario, se los puede instruir para que utilicen la *respiración pausada rítmica* (consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 6) después de detenerse, para disminuir su activación.

Ejemplo: "Si alguien dice algo que te enoja (como burlarte o insultarte), puedes tener el impulso de atacar a esa persona física o verbalmente. Eso, sin embargo, podría no ser lo mejor para ti. Podría resultar en lesiones, ser encarcelado o ser multado. Así que detente, para y no actúes según tu impulso de atacar».

Ejemplo: “Tu pareja, a quien todavía amas, acaba de romper contigo. La ves en la calle, y tu primer impulso podría ser ir y darle un abrazo. Sin embargo, eso podría no ser sabio. Dada la situación, es probable que ella te rechace y eso dolería. Así que detente. No actúes sobre el impulso de abrazarla”.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que han tenido un fuerte impulso para actuar sobre las emociones, pero al hacerlo empeoraron la situación.

Ejercicio práctico: obtén un ejemplo de una situación difícil que generalmente resulta en una conducta impulsiva (por ejemplo, que se los insulten y respondan insultando). Pídele a un participante que haga *role play* de la situación. Primero modela permanecer inmóvil tú mismo, y luego haz que practique quedarse quieto. Luego, desafíalo escalando la situación mientras lo alientas a permanecer inmóvil.

2. Toma un paso atrás

Continúa: “Cuando te enfrentas a una situación complicada, puede ser difícil pensar en cómo enfrentarla en el acto. Date un tiempo para calmarte y pensar. Retrocede (mentalmente y/o físicamente) de la situación. Desengánchate de lo que está pasando. Respira hondo. Continúa respirando profundamente todo el tiempo que necesites hacerlo (para reducir rápidamente la emoción extrema) hasta que vuelvas a tener el control. No dejes que tu emoción controle lo que haces. Recuerda que no eres tu emoción. No dejes que te haga explotar”.

Ejemplo: “Estás cruzando la calle y no notas que se acerca un auto. El conductor detiene el automóvil, sale, comienza a maldecirte y te empuja físicamente. Tu impulso es darle un puñetazo en la cara; sin embargo, sabes que eso agravaría la

situación y te metería en problemas. Así que primero te *detienes* y luego, literalmente, *tomas un paso atrás* para evitar la confrontación".

Ejercicio práctico: practica *tomar un paso atrás*, utilizando la misma situación que en el ejemplo de ser empujado por un conductor. Modela detenerte tú mismo, y luego retrocede físicamente y respira profundamente. Haz que un participante siga esta secuencia de pasos. Desafía al participante escalando la situación mientras instruyes e indicas la respiración profunda y continúa. Obtén de los participantes otras situaciones que desencadenan fuertes reacciones emocionales e impulsos destructivos. Haz *role play* de algunas de estas situaciones, e indícales que practiquen detenerse y dar un paso atrás, tanto física como mentalmente**.**

3. Observa

Continúa: "*Observa* lo que está sucediendo a tu alrededor y en tu interior, a quién involucra y lo que otras personas están haciendo o diciendo. Para tomar decisiones efectivas, es importante no saltar a conclusiones. En su lugar, reúne los hechos relevantes para comprender qué está sucediendo y cuáles son las opciones disponibles. Usa tus habilidades de *mindfulness* de *observar* y *no juzgar* (como se describen en las fichas de *mindfulness* 4 y 5)".

4. Procede con mindfulness

Diles: "Pregúntate: ‹¿Qué es lo que quiero de esta situación? ¿Cuáles son mis metas? ¿Qué opción podría mejorar o empeorar esta situación?'. Pregúntale a tu *mente sabia* cómo lidiar con este problema. Proceder con *mindfulness* es lo opuesto a ser impulsivo y actuar sin pensar. Cuando estás tranquilo, mantienes el control y estás un poco informado sobre lo que está sucediendo, estás

mejor preparado para enfrentar la situación de manera efectiva, sin empeorarla".

Ejemplo: "Vuelves muy tarde del trabajo porque se te pinchó una llanta. Tu pareja comienza a gritarte, acusándote de haberlo engañado y te insulta. Te enojas mucho y tu primer impulso es gritarle e insultarlo tú a él. Sin embargo, quieres lidiar con esto hábilmente. Así que te detienes (*stop*) y luego *tomas un paso atrás*, alejándote de tu pareja. *Observas* que él parece borracho y que hay muchas botellas de cerveza vacías en la cocina. Tú sabes que cuando está borracho, no tiene sentido discutir, y es probable que se disculpe por la mañana. Entonces, *procede con mindfulness*, explicándole lo de la llanta desinflada, haciendo las paces con tu pareja y yendo a dormir. Pospones discutir el tema la mañana siguiente".

Ejercicio práctico: discute formas efectivas de lidiar con la situación que ya has estado practicando (es decir, el conductor enojado), y luego haz un *role play* de la situación siguiendo los cuatro pasos de la habilidad *STOP*. Haz role play con los participantes sobre otras situaciones difíciles en el pasado en las que desearían no haber reaccionado de manera impulsiva, o situaciones que probablemente sean difíciles en el futuro. Indícales que unifiquen los cuatro pasos de la habilidad *STOP*.

Punto de discusión: discute situaciones en el hogar, el trabajo, la escuela u otras actividades en las que se necesita la habilidad *STOP*.

Punto de discusión: pregúntales si tienen dificultades con un paso específico de la habilidad *STOP*. Instruye a los participantes que pueden aprender estas habilidades paso a paso (es decir, practicando primero *stop*,

luego *tomar un paso atrás*, etcétera) hasta que hayan dominado toda la secuencia.

V. PROS Y CONTRAS COMO ESTRATEGIA PARA TOMAR DECISIONES CONDUCTUALES (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 5)

✓ **A. Cuándo usar *pros y contras***

1. Para comparar las ventajas y desventajas de diferentes opciones

Diles a los participantes: “Cuando tengas que tomar una decisión entre dos o más opciones, y quieras examinar sus ventajas y desventajas, los *pros y contras* pueden ser muy importantes para ayudarte a tomar una decisión acertada. Todos nosotros usamos *pros y contras* en algunas ocasiones, aunque solo sea de manera implícita, para tomar decisiones”.

Ejemplo: mi alarma se dispara a las 6:00 a. m. en un día laboral. Estoy cansado y quiero quedarme en la cama. Me digo a mí mismo: “Oh, me haría sentir tan bien seguir en la cama”, y luego podría decir: “¡Oh! Si me quedo en la cama, llegaré tarde al trabajo y mi jefe se enfadará mucho conmigo”. Me levanto.

Ejemplo: un amigo llega tarde y me hace esperarlo en un restaurante durante una hora. Mientras espero, estoy revisando en mi mente todas las ventajas irme y dejarlo plantado, y todas las ventajas de gritarle cuando finalmente llegue. De hecho, repito en mi mente todas las razones por las que debo decirle que nunca volveré a ir a un restaurante con él. Sin embargo, recuerdo entonces que él es un buen amigo y que, si me enojo o me niego a volver a salir con él, será una gran pérdida para mí. Empiezo a revisar las

ventajas de tolerar el malestar y no gritarle, incluso si llega tarde sin un buen motivo.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que automáticamente (es decir, sin decidir hacerlo) piensan en las consecuencias, positivas o negativas, de hacer las cosas.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que tienen que tomar decisiones difíciles y necesitan evaluar los *pros y contras* de varias opciones.

2. Para ayudar a resistir los actos impulsivos o destructivos

Continúa: "Los *pros y contras* también pueden ayudarte a resistir los impulsos de actuar impulsivamente o hacer cosas que son destructivas, especialmente cuando estás en *mente emocional*. Los *pros y contras* pueden ayudarnos a todos a resistir los impulsos de abandonar y renunciar a la vida. Puede ayudarnos a resistir acciones como el uso de drogas, atracones y purgas, o tener arrebatos de ira con otros".

Ejemplo: muchas personas reaccionan ante el estrés y las crisis incontrolables haciendo cosas que, a corto plazo, a largo plazo o ambos, dañan su propio interés y bienestar, como el uso excesivo de drogas o alcohol para escapar de emociones o situaciones difíciles; comer en exceso cuando se está ansioso; lanzar rabietas o insultar al estar enojados; o amenazar o intentar suicidarse cuando se está con mucho malestar o experimentando emociones intensamente dolorosas.

Ejemplo: “Cuando te encuentras en medio de una tarea muy importante en el trabajo que se debe hacer de inmediato, puedes sentirte tentado a interrumpirla para resolver problemas en tu vida personal, como el hecho de que una amiga te llame para decirte que está enojada contigo. Sin embargo, podría ser más efectivo para ti tolerar el malestar que te causa saber que tu amiga está molesta sin resolver el problema de inmediato y, en cambio, seguir trabajando en tu tarea urgente. Más tarde resolverás el problema con tu amiga”.

El objetivo final es que los participantes concluyan que aceptar la realidad y tolerar el malestar conducen a mejores resultados que rechazar la realidad y negarse a tolerar el malestar. Es importante tener en cuenta que todos nosotros usamos los *pros y contras* muchas veces durante el día, al menos de manera implícita.

✓ **B. Cómo hacer *pros y contras***

Hacer *pros y contras* implica anotar las consecuencias positivas y negativas de tolerar el malestar al resistir las conductas impulsivas, así como las consecuencias positivas y negativas de no tolerar el malestar al participar en conductas impulsivas.

1. Describe la conducta de crisis

Explícales: “Comienza describiendo la conducta de crisis que intentas detener. Una conducta de crisis es cualquier conducta que, a corto plazo, a largo plazo, o ambos, sea perjudicial para tu propio interés y bienestar”.

2. Examina las ventajas y desventajas de la conducta

Continúa: “A continuación, examina las ventajas y desventajas (*pros y contras*) de la conducta de crisis, de actuar desde tus impulsos de crisis”.

3. Considera las consecuencias tanto a corto como a largo plazo

“Cuando estés haciendo *pros y contras*, no olvides considerar las consecuencias a corto y a largo plazo de la conducta que estás examinando”.

> *Ejemplo:* alivio y sentirse mejor de inmediato (pros) pueden ser consecuencias a corto plazo de beber en exceso, usar drogas o gritarle a alguien, pero tener una resaca que interfiere con el trabajo o arruinar una relación debido al uso de sustancias o gritar enojado (contras) pueden ser las consecuencias a largo plazo de las mismas conductas.

4. Considera los pros y contras para cada impulso de crisis diferente

“Elabora listas separadas de *pros y contras* para cada necesidad de crisis en la que estés trabajando”.

> *Ejemplo*: “Si estás decidiendo entre usar drogas ilegales, pedir un divorcio, renunciar a un trabajo u otra acción impulsiva, es importante considerar los *pros y contras* de cada acción (usar drogas, pedir un divorcio, renunciar a un empleo) por separado. También es importante escribir listas separadas para los *pros y contras* de *no* participar en estas acciones”.

Nota para los entrenadores: a los participantes les resulta extraño que se les pida que escriban listas separadas de *pros y contras* para actuar sobre los impulsos de crisis y para resistirlos. Por lo general, creen que las ventajas de resistir las urgencias de crisis y las desventajas de no hacerlo serán las

mismas. Este no suele ser el caso, pero la única forma de verlo es hacer que realmente practiquen los *pros y contras* en la sesión. Una buena manera de hacerlo es con un ejercicio práctico en una pizarra (ver más adelante). Una estrategia para ayudar a distinguir las listas es enfocarse en *lo que sucede* como consecuencia positiva o negativa de cualquiera de las opciones, en oposición a *lo que no sucede*.

Ejercicio práctico: dibuja una cuadrícula de *pros y contras* en la pizarra. Puedes usar la figura 10.1 como modelo (este tipo de cuadrícula también se ve en la ficha de *tolerancia al malestar* 5 y la hoja de trabajo 3), o puedes usar el tipo de cuadrícula que se ve en la hoja de trabajo de *tolerancia al malestar* 3a y en las hojas de trabajo de *pros y contras* para otros módulos. Haz que los participantes generen *pros y contras* de tolerar una crisis sin hacer algo dañino y/o impulsivo. Luego, pídeles que generen *pros y contras* de no tolerar la crisis (es decir, de autolesionarse, abusar de sustancias, renunciar a un trabajo de manera impulsiva, atacar a un amigo u otros ejemplos de conductas no tolerantes que los participantes deseen analizar). Asegúrate de centrarte en los *pros y contras* a corto y a largo plazo. Compara los dos conjuntos.

Nota para los entrenadores: es útil evitar trabajar en los impulsos suicidas como ejemplo, ya que esto puede atascarse en una discusión de lo que sabemos o no sabemos sobre lo que ocurre una vez que uno muere (es decir, no sabemos nada).

Sin embargo, si los participantes tienen una idea firme de cómo hacer los *pros y contras,* redactar las ventajas y desventajas del suicidio puede ser muy útil para algunas personas. Es probable que debas tolerar una situación en la que los *pros y contras* de actuar sobre los impulsos suicidas tengan un peso más o menos igual y en la cual una persona no esté decidida. Si un participante parece haber decidido claramente cometer suicidio o se está

inclinando hacia él, es importante pasar a la evaluación del riesgo de suicidio y las estrategias de manejo de crisis. Es igualmente sustancial recordar que trabajar con los *pros y contras* del suicidio con un participante de una manera validante, no controladora y no exigente puede ser tu forma más efectiva para que termine eligiendo la vida.

	Pros	**Contras**
Actuar desde los impulsos de crisis	Ventajas	Desventajas
Resistir los impulsos de crisis	Ventajas	Desventajas

FIGURA 10.1. Pros y contras de actuar desde los impulsos o resistirlos.

5. Ensaya los pros y contras varias veces

Anima a los participantes: “Ensayen los pros de resistir los impulsos y los contras de ceder a ellos varias veces antes de que lleguen los impulsos abrumadores. Tal ensayo hace que sea más probable que, cuando sea necesario, surjan en tu mente las ventajas de evitar la conducta destructiva y las desventajas de participar. Hay que fortalecer la idea de que los beneficios a largo

plazo de evitar esa conducta son más fuertes que sus beneficios inmediatos".

6. Revisa los pros y contras anteriores cuando se produce una crisis

Continúa: "Cuando se apodera de ti un impulso o emoción abrumadora revisa los *pros y contras* que has escrito anteriormente. Si no están disponibles, ese es el momento de redactarlos. Sin embargo, puede ser muy difícil hacerlo en *mente emocional*, por lo que es recomendable solicitar el apoyo de otra persona para hacer los *pros y contras* mientras estás en una crisis".

7. Di NO a los impulsos de crisis

"Puede ser muy útil decir en voz alta o gritar '¡No!' cuando una emoción abrumadora o un impulso se apoderan de ti. Una vez hecho esto, es importante distraerse del impulso y de los eventos tentadores. Dite a ti mismo: 'No, es suficiente; no volveré a tomar ese camino', o algo similar".

Nota para los entrenadores: el problema con los impulsos fuertes es que están asociados con un deseo muy intenso de actuar desde ellos. Subliminalmente, una persona también sabe que, si realmente practica los *pros y contras*, entonces la actividad que se desea es mucho menos probable. Por lo tanto, en este nivel, se da cuenta de que pensar en los *pros y contras* obstaculizará la realización de una actividad de refuerzo, incluso si esta solo proporciona un refuerzo a corto plazo y es destructiva a largo plazo. Por lo tanto, es muy común que los consultantes se resistan a hacer *pros y contras*, ya que interfiere con las actividades deseadas. Este podría ser un buen momento para discutir con ellos el hecho de que el refuerzo inmediato es siempre mucho más poderoso que el refuerzo retardado. Realizar *pros y contras* fortalece el poder del refuerzo retardado (refuerzo para resistir el

impulso) y debilita el poder del refuerzo inmediato (refuerzo para ceder al impulso).

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que la idea de pensar en los *pros y contras* no les viene a la mente, o cuando, si lo hace, se resisten a pensar en ellos. Analiza las estrategias para recordar los *pros y contras* cuando sea necesario, así como las estrategias para derribar la resistencia.

Ejercicio práctico: pídele a cada persona que complete un ejercicio de *pros y contras* para una conducta problemática específica que le gustaría detener. Usa papel normal o una de las hojas de trabajo (3 o 3a). Después de que cada uno haya completado el ejercicio, discute algunos ejemplos. Obtén ideas de los participantes sobre dónde guardar el ejercicio o la hoja de trabajo para usar en una crisis.

Nota para los entrenadores: los *pros y contras* pueden ser muy efectivos para ayudar a los participantes a tomar decisiones difíciles sobre sus vidas. Es muy importante en estos puntos que no comuniques una preferencia por un lado u otro de los *pros y contras*. La tarea aquí es ayudar a la persona a desarrollar una lista razonablemente completa para cada lado de la decisión. Se debe, entonces, confiar en la *mente sabia* del participante para tomar una decisión. Una buena guía para usar los *pros y contras* en estas situaciones es el principio relacionado con el “equilibrio decisional”, que proviene de la entrevista motivacional —desarrollada para consultantes con trastornos por uso de sustancias— pero también es útil en otros casos.
La única excepción a confiar exclusivamente en la *mente sabia* es cuando la decisión es suicidarse o no. Consulta la nota para los entrenadores anterior sobre el uso de los *pros y contras* con el suicidio.

VI. HABILIDADES TIP PARA MANEJAR LA ACTIVACIÓN EMOCIONAL EXTREMA (FICHAS DE TOLERANCIA AL MALESTAR 6–6C)

Punto principal: la activación emocional muy alta puede hacer que sea imposible usar la mayoría de las habilidades. Las *habilidades TIP* son formas rápidas de reducir la activación emocional extrema. Estas habilidades son la *Temperatura* (uso de agua fría en la cara para provocar el reflejo de inmersión), el *ejercicio Intenso*, la *respiración Pausada rítmica y la relajación muscular en Paralelo*. (Como se señaló en la introducción de este capítulo, hay dos habilidades P, aunque solo hay una P en "TIP").

Precaución: alerta a los participantes de que el efecto del agua fría en la cara es reducir la frecuencia cardíaca. Quienes tienen riesgo cardíaco o alergia al frío no deben participar en este ejercicio, a menos que sus médicos lo autoricen.

Ficha de tolerancia al malestar 6: habilidades TIP: cómo cambiar la química de tu cuerpo. Esta ficha enumera todas las *habilidades TIP* y es útil para hacer una revisión. Consulta los otros materiales a continuación para enseñar habilidades individuales. En particular, la *relajación muscular en paralelo* se enseña mejor mediante la realización de un breve ejercicio de relajación, como se describe en la ficha 6b.

Ficha de tolerancia al malestar 6a: uso de agua fría, paso a paso. Esta ficha recapitula los pasos para el uso de agua fría. Si por alguna razón no enseñas esta habilidad, puedes omitir esta ficha.

Ficha de tolerancia al malestar 6b: relajación muscular en paralelo, paso a paso. Usa esta ficha para enseñar cómo relajar los músculos y cómo combinar la relajación con la exhalación. El entrenamiento de relajación se basa en la práctica de *relajación en paralelo*, y la ficha resume las instrucciones para pasar de tensar y relajar los músculos individuales a tensar y relajar todo el

cuerpo. Relajar los músculos se empareja con la exhalación mientras se dice internamente la palabra “relájate”. Si no practicas la relajación de todos los grupos musculares en las sesiones, señala que el resto de los músculos figuran en la ficha. Esta ficha también puede ser útil para terapeutas individuales.

Ficha de tolerancia al malestar 6c: replanteamiento efectivo y relajación muscular en paralelo, paso a paso. Esta ficha opcional integra la reestructuración cognitiva con la *relajación en paralelo*. Puede ser muy útil cuando se enseña esta habilidad trabajar con los participantes para completar los pasos 1 a 3 de la hoja de trabajo 4b que se describe a continuación.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 4: cambiar la química corporal con las habilidades TIP. Revisa esta hoja de trabajo con los participantes. Si es necesario, enséñales a evaluar su nivel de activación emocional (en ocasiones llamado “unidades subjetivas de malestar”, o USM) en una escala de 0 a 100. Haz que 0 sea igual a nada de malestar, y que 100 iguale el mayor estrés que hayan experimentado en todas sus vidas. Recuérdales que nunca pueden superar los 100 puntos. Observa que esta hoja de trabajo es principalmente un dispositivo de registro, de modo que puedan describir lo que hicieron durante la revisión de la tarea. Hay espacio en la hoja para describir cada habilidad solo una vez. Por lo tanto, es posible que desees entregar varias copias de la hoja a cada persona, especialmente si asignas la práctica diaria de una o más *habilidades TIP*.

Hoja de trabajo de *tolerancia al malestar* 4a: relajación muscular en paralelo. Usa esta hoja de trabajo solo si les pides a los participantes que practiquen la *relajación muscular en paralelo* entre sesiones. Esta hoja de trabajo puede ayudarlos a recordar cómo tensar y relajar los músculos, y también distingue entre practicar para aprender la habilidad y practicar cuando se necesita la habilidad. Si asignas esta hoja de trabajo, revísala con los participantes.

Hoja de trabajo de *tolerancia al malestar* 4b: repensar efectivamente y *relajación en paralelo*. Asigna esta hoja de trabajo si has enseñado la hoja de trabajo 6c.

Otros materiales: para enseñar el uso de agua fría, lleva a la sesión bolsas con cierre hermético con unos cuantos cubos de hielo y agua, bolsas de gel frío o paños de agua fría y toallas. Para enseñar respiración en paralelo, lleva a la sesión un reloj grande con segundero.

✓ **A. ¿Qué son las *habilidades TIP*?**

Diles a los participantes: "Hay cuatro *habilidades TIP*: *cambia la Temperatura* de tu cara con agua fría, *ejercicio aeróbico Intenso, respiración Pausada rítmica* y *relajación muscular en Paralelo*. (Ten en cuenta que hay dos habilidades P, aunque solo hay una P en "TIP"). Cada habilidad tiene el efecto de cambiar rápidamente tus patrones de respuesta biológica y, por lo tanto, ocasionar una reducción en tu activación emocional".

✓ **B. ¿Por qué usar las *habilidades TIP*?**

Explícales las razones para usar las *habilidades TIP* de la siguiente manera:

- "Cambian la química de tu cuerpo para reducir la activación emocional extrema y los sentimientos de agobio".
- "Funcionan muy rápido, en segundos o minutos, para reducir la activación emocional".
- "Son tan efectivas como las conductas disfuncionales (beber, usar drogas, comer, autolesionarse) para reducir las emociones dolorosas, pero sin los resultados negativos a corto y largo plazo".
- "Funcionan como medicamentos de acción rápida, pero no cuestan dinero ni tienen los efectos secundarios que causan algunos medicamentos".
- "Son fáciles de usar y no requieren mucha reflexión".

- “Algunas *habilidades TIP* (*respiración Pausada rítmica*, algunas partes de la *relajación muscular en paralelo*) se pueden usar en público sin que otras personas lo sepan”.

✓ **C. Cuando son útiles las *habilidades TIP***

Continúa: “Aquí hay algunos ejemplos de momentos en que las *habilidades TIP* son útiles”.

- “Estás atrapado en *mente emocional* y no puedes salir”.
- “Estás en una crisis, es decir, tienes un fuerte impulso de involucrarte en una conducta destructiva y no puedes distraerte”.
- “Es necesario satisfacer una obligación importante, y estás demasiado abrumado para pensar en qué hacer”.
- “No estás procesando la información de manera efectiva”.
- “Estás emocionalmente abrumado”.
- “Otras habilidades no son factibles de hacer, o no son útiles incluso si no estás en una crisis”.
- “Estás en el punto de quiebre de tus habilidades”.

Nota para los entrenadores: el concepto de punto de quiebre de habilidades y cómo determinarlo se analiza en el capítulo 9, sección XX. Consulta esa sección y la ficha de *regulación emocional* 23: cómo manejar las emociones extremas, para obtener instrucciones sobre cómo enseñar este concepto. Siéntete libre de usar esa ficha o tus notas de enseñanza en este punto. Si ya se ha enseñado *regulación emocional* remite a los participantes a esa habilidad.

✓ **D. ¿Cómo funcionan las *habilidades TIP*?**

Las *habilidades TIP* están diseñadas para activar el sistema nervioso fisiológico del cuerpo humano para disminuir la

activación. El sistema nervioso consta de dos partes: un “sistema nervioso simpático” y un “sistema nervioso parasimpático”. Estos dos sistemas funcionan en direcciones opuestas. El sistema simpático activa el síndrome de lucha–o–huida y aumenta la activación. El sistema parasimpático aumenta la *regulación emocional*, que se asocia con disminuciones en la activación emocional. Todas las *habilidades TIP* regulan las emociones al aumentar la actividad del sistema nervioso parasimpático y disminuir la actividad del sistema nervioso simpático.

Nota para los entrenadores: recuérdales o señálales a los participantes que: la activación fisiológica es un componente importante de las emociones y el cambio de cualquier parte del sistema emocional afecta a todo el sistema. Puedes referirte al modelo de emociones que se enseña en el capítulo 9, sección V y en la ficha de *regulación emocional* 5: un modelo para describir emociones.

✓ **E. Cambia la Temperatura de tu cara con agua fría**

Diles a los participantes: “La primera habilidad *TIP* es *cambiar la Temperatura* de tu cara con agua fría o compresas frías, mientras aguantas la respiración. Esto induce el reflejo de inmersión humano, que a su vez activa el sistema parasimpático y reduce la activación fisiológica y emocional muy rápidamente” (10, 11).

Tema de investigación: el reflejo de inmersión es la tendencia en los humanos (y otros mamíferos) de que el corazón disminuya a una frecuencia cardíaca inferior a la del reposo cuando la persona se sumerge en agua muy fría sin oxígeno. Este efecto se debe al aumento de la activación del sistema nervioso parasimpático, que es el sistema fisiológico del cuerpo para disminuir la activación (consulta la explicación de los sistemas simpático y parasimpático, más arriba). Los estados de sobreactivación emocional se

producen cuando el sistema nervioso simpático se vuelve hiperactivo y el sistema nervioso parasimpático está poco activo.

1. Procedimientos

Explícales las diferentes maneras en que el reflejo de inmersión puede ser inducido con agua fría.

a. Usa un tazón de agua fría

Diles a los participantes: “Inclínate, aguanta la respiración y pon tu cara (hasta las sienes) en un recipiente con agua fría durante 30 a 60 segundos, o hasta que empieces a sentirte incómodo. Esto suele ser suficiente para inducir el reflejo de inmersión. Cuanto más fría esté el agua y más larga sea la inmersión, mejor funcionará. Sin embargo, no tengas el agua demasiado fría. El agua por debajo de 10 °C puede causar dolor facial durante la inmersión”.

b. Usa un gel helado, una bolsa de *zip lock* con agua con hielo o una compresa fría y húmeda

Diles: “Siéntate en una silla y sostén la bolsa de hielo o la bolsa con cierre hermético (envuelta en un paño) o compresas frías sobre los ojos y la parte superior de las mejillas. Moja el lado que toca tu cara. Pararse, inclinarse y contener la respiración al mismo tiempo parece aumentar el efecto”.

c. Salpica agua fría en la cara

Agrega: “Salpicar agua fría en tus ojos y mejillas puede ser suficiente. Para que funcione aún mejor, párate, inclínate y aguanta la respiración”.

2. Cuándo usar agua fría

Además de los momentos de gran activación emocional, mis colegas y yo hemos descubierto que el agua fría o las compresas frías son útiles en las siguientes situaciones:

- Incapacidad para dormir debido a que tienes pensamientos rumiantes o estás con cierta ansiedad de base.
- Disociación, incluida la disociación durante la terapia o sesiones de entrenamiento.

3. Precauciones

- Problemas cardíacos. El uso de agua fría para inducir el reflejo de inmersión puede reducir la frecuencia cardíaca muy rápidamente. Las personas con algún trastorno cardíaco, una frecuencia cardíaca por debajo de su línea de base normal debido a medicamentos, otros problemas médicos, anorexia nerviosa o bulimia nerviosa solo deben usar este procedimiento con el permiso de sus profesionales médicos. En general, es una buena idea recomendar que los participantes consulten a sus clínicos antes de usar el procedimiento. Los adolescentes también deben buscar el permiso de los padres.
- Efectos de corta duración. Los efectos físicos del agua fría son en realidad muy efímeros. Por lo tanto, es fácil que la emoción fuera de control regrese si los participantes no tienen cuidado. Una vez que se reduce la activación extrema, puede ser importante practicar un conjunto diferente de habilidades apropiadas para el problema en cuestión.

  Ejemplo: “Estás muy enojado y usas agua con hielo o una

compresa fría para reducir la intensidad de la emoción. Si luego empiezas a pensar en todas las cosas que desencadenaron la ira en primer lugar, es muy probable que la ira vuelva a desencadenarse. Lo mismo ocurre con cualquier otra emoción".

Ejemplo: "Utiliza agua fría o una compresa fría para interrumpir la rumiación ansiosa que te mantiene despierto. Es importante volver a la cama y concentrarse en algo que no sean los pensamientos que provocan ansiedad, como la *respiración pausada rítmica* (ver más adelante) o los pensamientos de eventos placenteros".

Ejemplo: "Te viene un fuerte impulso de involucrarte en una conducta problemática, y utilizas agua helada o una compresa fría para reducir el impulso. Tu activación y tus impulsos bajan. Un poco más tarde, vuelves a pensar en la conducta problemática y el impulso vuelve a surgir. Por lo tanto, es importante participar en una actividad diferente (resolver problemas o distraerte) inmediatamente después de usar el hielo".

Ejercicio práctico: si es posible, demuéstrales el reflejo de inmersión a los participantes. Después de examinarlos para detectar problemas médicos, trata de que todos aquellos para quienes no se descarta el uso de agua fría hagan el ejercicio una vez. Este es un experimento práctico que aumenta la probabilidad de que lo usen cuando sea necesario. Otra variación es hacer esto como un experimento. En este caso, el procedimiento es para que los participantes califiquen su activación antes y justo después de poner agua fría (en bolsas con cierre hermético) o bolsas de gel frío en la parte superior de sus caras, cubriendo sus ojos y pómulos superiores. Alternativamente, pueden tomar sus pulsos antes y después de la práctica (un procedimiento

utilizado en las clases de ciencias de la escuela secundaria). Deja muy claro que la participación en la sesión de práctica es opcional y que el ejercicio no es de ninguna manera un concurso de resistencia.
Los suministros necesarios para cada participante son estos:

1. Una bolsa de plástico con agua y hielo o un paquete de gel que se haya mantenido frío y toallas de papel húmedas.
2. Alternativamente, una heladerita portátil, tazones grandes o *bowls,* un lugar para verter el agua y toallas para secarse la cara.

El procedimiento es el siguiente:

1. Haz que cada participante se siente, coloque una toalla de papel húmeda alrededor de la bolsa o paquete de gel, y luego coloque la bolsa o paquete sobre los ojos y las mejillas por hasta 30 segundos.
2. Alternativamente, haz que cada participante se incline sobre un recipiente o fuente de agua, contenga la respiración y ponga la cara en el agua por hasta 30 segundos.
3. Una vez que los participantes hayan terminado el paso 1 o el paso 2, pídeles que discutan sus experiencias.

Puede surgir otra posibilidad de practicar la habilidad *TIP* de agua fría si un participante experimenta una gran activación durante una sesión de grupo (incluso cuando no estás enseñando las *habilidades TIP*). En tal caso, podrías traer los suministros a la sala y pedirle al participante que pruebe esa habilidad. En nuestras sesiones de grupo, cuando es necesario, traemos una compresa fría (que mojamos en el lado de la cara) y una toalla. (Mantenemos varias compresas frías y hielos en el refrigerador en todo momento).

✓ **F. Ejercicio Intenso**

La segunda habilidad *TIP* es *participar en ejercicio aeróbico Intenso* de cualquier tipo durante al menos 20 minutos.

1. ¿Por qué ejercicio intenso?

Tema de investigación: el ejercicio intenso (de cualquier tipo) durante 20 a 30 minutos aproximadamente puede tener un efecto rápido en el estado de ánimo, disminuir el estado de ánimo negativo y los pensamientos rumiantes y aumentar el efecto positivo después del ejercicio (12).

- Diles a los participantes: “El estado de ansiedad disminuye significativamente si aumenta tu frecuencia cardíaca al 70 % del máximo para su edad”.
- “El aumento de las emociones positivas se asocia con un aumento de la frecuencia cardíaca de entre el 55 % y el 70 % de la frecuencia cardíaca máxima para tu edad, pero los aumentos se mantienen durante un tiempo significativamente más largo después del ejercicio, cuando la frecuencia cardíaca alcanza el 70 %” (12).

Una característica importante de las emociones es que organizan el cuerpo para la acción. El enojo organiza el cuerpo para atacar o defender, el miedo organiza el cuerpo para correr y así sucesivamente. Cuando el cuerpo está muy activado fisiológicamente, puede ser difícil inhibir la acción emocional incluso si esta es disfuncional. El ejercicio intenso, en estas situaciones, puede volver a regular el cuerpo en un nivel de activación menor.

Nota para los entrenadores: señálales a los participantes que:

- las emociones los preparan para la acción y que las acciones en sí mismas son componentes importantes de las emociones; y

- inhibir las acciones relacionadas con la emoción puede ser muy difícil.

Como se mencionó anteriormente, puedes referirte al modelo de emociones que se enseña en el capítulo 9, sección V y en la ficha de *regulación emocional* 5.

✓ ***2. Cuándo usar el ejercicio***

Diles a los participantes: “Usa el ejercicio cuando estés agitado, cuando estés enojado, cuando no puedas detener el rumiar, cuando necesites mejorar tu estado de ánimo y disposición por la mañana, y en cualquier otro momento en el que te haya sido útil en el pasado”.

Ejemplo: “Al final de tu jornada, te enteras de que un informe para las clases que estás tomando que creías que debía presentarse en una semana tiene fecha de entrega al día siguiente. Si no terminas el informe, tendrás grandes problemas. Te sientes tan abrumado por esta obligación inesperada que no sabes por dónde empezar. Puedes tomar un breve descanso, salir a correr para disminuir las emociones negativas fuertes, y luego regresar y hacer lo que sea necesario para terminar el informe antes de la fecha límite”.

✓ ***G. Respiración Pausada rítmica***

La tercera habilidad *TIP* es la *respiración Pausada rítmica*. Esto se refiere a disminuir el ritmo de inhalación y exhalación (a un promedio de cinco a seis ciclos de respiración por minuto) y respirar profundamente desde el abdomen. La exhalación debe

ser más lenta que la inhalación (por ejemplo, 4 segundos y 8 segundos).

Tema de investigación: generalmente, el corazón late más rápido durante las inhalaciones y disminuye la velocidad durante las exhalaciones. Este cambio en la frecuencia cardíaca está influenciado por la activación del sistema nervioso simpático al respirar y la activación del sistema nervioso parasimpático al exhalar.

La respiración *Pausada rítmica* puede causar cambios en la actividad simpática y parasimpática. De una manera similar al reflejo de inmersión, reducir la respiración a aproximadamente cinco o seis respiraciones por minuto (es decir, a un ciclo de respiración completo que dura entre 10 y 12 segundos) es eficaz para reducir la activación emocional activando el sistema nervioso parasimpático (13–16).

Ejercicio práctico: demuestra la *respiración pausada rítmica* a través de un ejercicio con los participantes. El objetivo es hacer el ejercicio una vez en una sesión, para aumentar la probabilidad de que la habilidad se vuelva a utilizar cuando sea necesario. También puedes hacer esto como un experimento pidiéndoles que califiquen su nivel de activación antes y después de practicar la respiración. Necesitarás un reloj grande con segundero, para ayudarlos a contar y respirar.

El procedimiento es el siguiente:

1. Coloca el reloj frente a los participantes.
2. Indícales a los participantes que miren el reloj y cuenten los segundos que inhalan y los segundos que expiran. Mientras cuentan, anímalos a que trabajen para llegar a un ritmo de respiración lento y cómodo, en el que la cuenta de exhalación es más prolongada que la de inhalación. Dales un ejemplo, como 5 segundos y 7 segundos. Déjalos hacerlo durante unos segundos.
3. Obtén de los participantes qué números eligieron. Discute.

✓ **H. Relajación muscular en Paralelo**

La *relajación muscular en Paralelo*, la cuarta habilidad *TIP*, es la combinación de músculos que se relajan con la respiración.

- La *relajación muscular en paralelo* es una variación de la relajación muscular progresiva, que se usa ampliamente en muchas terapias conductuales para los trastornos de ansiedad.
- La estrategia es tensar los grupos musculares, notando la sensación de tensión al respirar, y luego relajarlos soltando la tensión, notando las sensaciones a medida que la tensión muscular disminuye gradualmente. El objetivo es aumentar la conciencia de la tensión y la relajación.
- El énfasis en notar las sensaciones musculares es similar al procedimiento de *mindfulness* que se centra en las sensaciones corporales (es decir, *mindfulness de las sensaciones*).
- Como una habilidad de *supervivencia a la crisis*, la *relajación muscular en paralelo* enseña a los participantes a notar la tensión y luego a relajar los músculos, y al hacerlo pensar en la palabra “relájate” mientras se exhala.

Nota para los entrenadores: la forma en que enseña la *relajación muscular en paralelo* depende de la cantidad de tiempo que tengas. Si el tiempo es corto, puedes demostrar rápidamente (con todos los participantes) cómo tensar y relajar los músculos, uno por uno, de la lista de *relajación en paralelo* de la figura 10.2, o agrupando los músculos y practicándolo en grupos. Si has aprendido a relajarte usando un orden diferente u otro grupo de músculos, siéntete libre de usar el método que usas ahora. También puedes utilizar cualquiera de las numerosas grabaciones de audio disponibles para la relajación muscular. Puede ser particularmente útil que los participantes

califiquen mentalmente su activación fisiológica antes y después de la práctica y luego compartan cualquier cambio. Es importante señalar que relajarse es una habilidad que requiere mucha práctica. Practicar diariamente puede preparar a los consultantes para participar en conductas más funcionales durante las crisis.

Orienta a los participantes al procedimiento de la siguiente manera:

- “Tensar y luego relajar los grupos musculares hace que tus músculos estén más relajados de lo que estaban al principio, y que te relajes más de lo que normalmente podrías lograrlo tratando de relajarte sin primero tensar tus músculos”.
- “Emparejar dejar ir la tensión con decir la palabra ‘relájate’ en tu mente mientras exhalas, condiciona a tu cuerpo para que libere de la tensión y se relaje en el futuro cuando piensas ‘relájate’ en su mente mientras exhalas”.

Grande
Mediano
Pequeño

Tensa cada grupo muscular de 5–10 segundos y luego relájalos por 5–10 segundos

1. Manos y muñecas: cierra los puños de las manos y quiebra las muñecas hacia arriba.
2. Brazos inferiores y superiores: cierra los puños y dobla ambos brazos hacia arriba para tocar tus hombros.
3. Hombros: empuja ambos hombros hasta las orejas.
4. Frente: junta las cejas, arrugando la frente.
5. Ojos: cierra los ojos con fuerza.
6. Nariz y parte superior de las mejillas: arruga la nariz; lleva los labios superiores y las mejillas hacia los ojos.
7. Labios y cara inferior: presiona los labios juntos; lleva bordes de los labios hacia las orejas.
8. Lengua y boca: dientes juntos; lengua empujando el paladar.
9. Cuello: empuja la cabeza hacia atrás en la silla, el piso o la cama, o empuja la barbilla hacia el pecho.
10. Pecho: respira hondo y sostenlo.
11. Espalda: arquea la espalda, juntando los omóplatos.
12. Abdomen: mantén el abdomen apretado.
13. Glúteos: aprieta los glúteos.
14. Piernas y muslos: piernas rotadas hacia afuera; muslos tensos.
15. Pantorrillas: piernas rotadas hacia afuera; punta de los dedos hacia abajo.
16. Tobillos: piernas rotadas hacia afuera; los dedos de los pies juntos, los talones hacia afuera, los dedos de los pies apretados hacia abajo.

FIGURA 10.2. Progressive relaxation: Muscles and muscle groups. Adaptado de Smith, R. E. (1980). Development of an integrated coping response through cognitive–affective stress management training. En I. G. Sarason & C. D. Spielberger (Eds.), Stress and anxiety (Vol. 7, pp. 265–280). Washington, DC: Hemisphere. Copyright 1980 por Hemisphere Publishing Corporation. Adaptado con permiso.

Nota para los entrenadores: algunas personas experimentan un fenómeno de “pánico inducido por relajación”. Es decir, pueden entrar en pánico debido a que no cumplen con las expectativas de relajación. Para evitarlo, es muy importante anticipar a los participantes que tensar y relajar los músculos puede no resultar en relajación, y que la parte importante del ejercicio es aprender a percatarse de la tensión corporal. También se debe indicar a las personas que se sientan libres de detenerse en cualquier momento durante la práctica. Permite que aquellos que son tímidos simplemente observen la demostración

y/o que se pongan enfrentados a la pared durante la práctica. En contraste con la práctica regular de *mindfulness*, se debe instruir a los participantes para que cierren los ojos durante la práctica de relajación.

Ejercicio práctico: demuestra y practica tensar y relajar los músculos.
El procedimiento es el siguiente:

1. Pídeles a los participantes que califiquen su nivel de activación emocional actual (unidades subjetivas de malestar, USM) en una escala de 0 a 100 (0 significa que no hay malestar ni tensión en absoluto; 100 significa lo más alto que puedan imaginar).
2. Siéntate frente a los participantes. Una vez que todos estén en una posición cómoda y puedan estirarse un poco, pídeles que sigan tus instrucciones. Revisa cada uno de los grupos musculares en la figura 10.2 (estos se repiten en la ficha de *tolerancia al malestar* 6b), tensando cada uno, luego relajando cada uno. Asegúrate de que vean qué músculos estás tensando y cómo lo haces. En esta demostración, mantén la tensión durante aproximadamente 5 a 10 segundos, diciendo: “noten la tensión”. Luego diles “suelten”, mientras relajas rápidamente los músculos, y agrega: “noten la diferencia”. Relájalos durante aproximadamente 5 a 10 segundos y luego continúa con el siguiente grupo muscular. Asegúrate de hablar en una cadencia lenta y constante con un tono de voz acogedor. Podrías decir algo como esto:
   “Aprieta los puños de las manos, y dobla los puños para arriba hacia las muñecas; apriétalos a solo tres cuartos del camino… Presta atención a la tensión… Nota la tensión en tus manos… Nota la tensión... Nota la fuerza... Solamente nótalo… Ahora RELÁJALOS… solo déjalo*s ir, deja caer tus manos… Deja que toda la tensión fluya hacia afuera… Nota cómo tus manos comienzan a relajarse…* Fíjate en los músculos que se sueltan*… En la tensión… Nota la tensión en tus manos… Nota la tensión... Nota la fuerza... Solamente nótalo… Presta atención a las sensaciones en tus manos y muñecas… Dejando que toda la tensión simplemente fluya…”* (Continúa con los grupos musculares en la figura 10.2).

3. Como instrucción final, diles a los participantes que tensen todos sus músculos rápidamente de la cabeza a los pies, como si fueran robots rígidos, mientras respiran profundamente. Luego, mientras exhalan lentamente, deberían dejarse ir como muñecos de trapo, diciendo en sus mentes la palabra “relájate”.
4. Haz que los participantes califiquen nuevamente su activación fisiológica.
5. Pregúntales si su activación fisiológica disminuyó, se mantuvo igual o si aumentó. Aunque usualmente hacemos esta práctica en sesiones de grupo por solo 5 a 10 minutos, hemos descubierto que muchos participantes tienen una reducción notable en la activación fisiológica.

Después del ejercicio, explícales: “La *relajación muscular en paralelo* también puede usarse en una crisis o cuando tienes muy poco tiempo. Puedes inhalar mientras tensas brevemente conjuntos de músculos que pueden tensarse sin ser obvios para otros, como tu estómago, glúteos y pecho, y luego, al exhalar, relájalos pensando en la palabra ‘relájate’”.

Ejercicio práctico: si tienes tiempo, puedes hacer que los participantes practiquen la *relajación muscular en paralelo* con un audio u otra grabación. Puede ser muy útil escuchar una grabación de relajación. En nuestra clínica, usamos una que desarrollé que incluye una relajación de 5 minutos y otra de 20 minutos (17). Muchas de estas grabaciones también se pueden encontrar en línea. Como a la mayoría de los participantes les gusta escuchar a sus propios terapeutas o entrenadores, puedes hacer una grabación, copiarla en celulares o unidades de memoria USB y compartirla con ellos.

Nota para los entrenadores: si enseñar la relajación es una parte importante de tu intervención, o si enseñas a clases avanzadas, las tareas de práctica pueden ser las siguientes:

1. “Practica tensando y relajando cada uno de los 16 grupos musculares, prestando atención a la tensión durante 5 a 10 segundos y prestando atención a las sensaciones de relajación de los músculos durante 5 a 10 segundos”.
2. “Practica tensando y relajando cada uno de los nueve grupos musculares más grandes”.
3. “Practica tensando y relajando cada uno de los cuatro grupos musculares aún más grandes hasta que seas hábil reduciendo la tensión”.

4. “Practica tensar todo el cuerpo mientras inhalas y luego suelta todos los músculos al exhalar, mientras dices en tu mente la palabra ‘relájate’. Practica esta relajación a lo largo del día”.

Nota para los entrenadores: es importante recordarles a los participantes que la relajación combinada con la palabra “relájate” mientras se exhala puede requerir bastante práctica. Una vez que aprenden a darse cuenta de la tensión física y la diferencia entre esta y la relajación, estarán listos para trabajar en conseguir relajarse junto con la palabra “relájate” mientras exhalan. Por lo general, sugiero practicar de 5 a 10 veces al día hasta que sus cuerpos y mentes “logren” el emparejamiento; esto suele suceder en 5–6 semanas.

I. Replantear efectivamente y relajación en paralelo

La combinación de *replantear efectivamente* con la *relajación en paralelo* es un método que utiliza la reestructuración cognitiva y la *relajación muscular en paralelo* para reducir la activación fisiológica rápidamente en momentos de alto estrés.

Ejercicio práctico: si enseñas esta combinación, el procedimiento es el siguiente:

1. Diles a los participantes: “Identifica una situación (un evento desencadenante) que a menudo se relaciona con emociones intensas y en la que deseas trabajar para reducir tus reacciones emocionales”.
2. “Pregúntate: ‘¿Qué debo estar diciéndome para que esta situación sea tan perturbadora?’. Por ejemplo, si rendir exámenes difíciles es un evento realmente estresante para ti, puede que te estés diciendo algo durante el examen como: “Voy a fallar”, “Si fallo, es mejor que lo deje porque nunca alcanzaré nada en la vida”, “Si fallo, la gente lo sabrá y pensará que no soy buena” o “Si fallo, significará que soy un vago bueno para nada o que soy estúpido”.
3. “Ahora reconsidera la situación de tal manera que contrarreste los pensamientos e interpretaciones que te causan tanto estrés. Al

repensar la situación, anota tantos pensamientos efectivos como puedas para reemplazar cada uno de los pensamientos estresantes".

4. "Prepárate para la próxima vez que ocurra el evento estresante o uno similar. Para hacerlo, combina el ensayo de tus pensamientos efectivos con la *relajación en paralelo*. Mientras respiras, imagina que el evento estresante te está sucediendo. Asegúrate de imaginar que estás en la escena estresante, no mirándola como en la televisión. Antes de exhalar, di para ti mismo (en un tono convincente) una afirmación efectiva seguida de 'Relájate' mientras exhalas, mientras relajas intencionalmente todos tus músculos".
5. " Practica, practica, practica".
6. "Cuando ocurra una situación estresante, practica *redireccionar la mente* y la *relajación en paralelo*".
7. Discute qué tan similar es esto a la habilidad de *anticípate*.

Nota para los entrenadores: si estás trabajando con una sola persona, este procedimiento puede fortalecerse trabajando con el consultante para que practique la incorporación de la exposición imaginaria a la situación estresante antes de comenzar las autoafirmaciones efectivas y la *relajación en paralelo*. La idea aquí es aumentar las emociones estresantes y luego hacer que practique decir los pensamientos efectivos, seguido de "relájate", mientras que al mismo tiempo deja de lado la tensión muscular. Es mejor no intentar esto antes de estar seguro de que ha podido utilizar la *relajación en paralelo* con éxito (18).

J. Revisión de las *habilidades TIP*

Si tienes tiempo, revisa brevemente las *habilidades TIP* para asegurarte de que todos las entiendan.

VII. DISTRÁETE CON MENTE SABIA: ACEPTAS (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 7)

Punto principal: los métodos de distracción funcionan al reducir el contacto con lo que desencadena el malestar o sus aspectos más dolorosos. Un valor secundario es que también pueden trabajar para cambiar partes de una respuesta emocional.

Ficha de tolerancia al malestar 7: distráete. Después de explicar el valor de distraer la atención como una habilidad de *tolerancia al malestar* en una situación de crisis, repasa cada una de las habilidades *ACEPTAS* en esta ficha. Dales a los participantes la oportunidad de ofrecer sus propios métodos de distracción. Puede ser útil pedirles que pongan tildes en las casillas de las actividades de distraerse que están dispuestos a usar o probar.

Hojas de trabajo de tolerancia al malestar 5, 5a, 5b: distráete con mente sabia ACEPTAS. Estas hojas de trabajo ofrecen tres formas diferentes de registrar la práctica de las habilidades *ACEPTAS*. La hoja de trabajo de *tolerancia al malestar* 5 proporciona espacio para practicar solo dos veces entre sesiones. Por lo tanto, puede ser una buena hoja de inicio para las personas que están tratando de desarrollar una práctica más frecuente de habilidades. La hoja 5a instruye practicar cada habilidad dos veces y la hoja 5b, en múltiples oportunidades.

✓ **A. ¿Cuándo es útil la distracción?**

Diles a los participantes: “Cuando te encuentras en una crisis, la *distracción* puede ayudarte a evitar conductas peligrosas, pero puede ser usada en exceso fácilmente. No la utilices como método de rutina para evitar emociones difíciles. Aquí hay algunos usos efectivos de la *distracción*”.

1. Cuando el dolor emocional amenaza con ser abrumador

Diles a los participantes: “Cuando tu malestar se vuelve tan grande que corres el peligro de sentirte abrumado por ello en el trabajo, en la escuela, en la casa, o en las reuniones, puede ser más efectivo distraerte de los sentimientos en el momento en lugar de experimentarlos totalmente”.

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de ocasiones en que el malestar es intenso, pero no es el momento adecuado para trabajar en cambiar la fuente del mismo o descubrir y cambiar las emociones dolorosas.

2. Cuando los problemas no se pueden resolver de inmediato

Continúa: “También puedes usar la *distracción* cuando tienes un problema que no se puede resolver de inmediato, y la urgencia de resolverlo ahora mismo hace que te sea muy difícil concentrarte en cualquier cosa, excepto en la crisis”.

Punto de discusión: la *distracción* puede ayudar a una persona a tolerar un problema hasta que sea el momento adecuado para resolverlo. Obtén de los participantes momentos en los que no haber tolerado el malestar y, en su lugar, haber intentado resolver un problema emocional de inmediato, ha llevado a problemas aún mayores.

Punto de discusión: discute los factores que dificultan dejar la *resolución de problemas* para un momento mejor.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes si tienen una tendencia a distraerse demasiado o muy poco.

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que lean todos los elementos de la ficha 7 y tilden aquellos que creen que podrían funcionar para ellos. Pregúntales qué tildaron. (Este ejercicio se puede hacer al principio o al final de la revisión de la ficha).

✓ **B. Siete conjuntos de habilidades de distracción**

Distraerse de la emoción dolorosa o el malestar significa volver la atención o a otra cosa. Hay siete conjuntos de habilidades de *distracción*. La frase "*ACEPTAS* la *mente sabia*" es una forma útil de recordar estas habilidades.

1. Actividades

Participar en *actividades* que son neutrales u opuestas a emociones negativas y conductas de crisis puede ayudar a reducir los impulsos y el malestar de varias maneras. Distraen la atención y llenan la memoria a corto plazo de pensamientos, imágenes y sensaciones no relacionadas con la crisis. Afectan las respuestas fisiológicas y las conductas expresivas emocionales directamente. Pueden reducir el dolor emocional que con frecuencia impulsa las conductas de crisis. Los tratamientos que se centran en la activación conductual, por ejemplo, son muy efectivos para reducir la depresión.

2. Contribuciones

Contribuir al bienestar de otra persona desplaza la atención de uno mismo hacia los demás y lo que uno puede hacer por ellos. Participar plenamente en la experiencia de ayudar a alguien más puede hacer que las personas olviden por completo sus propios problemas por un tiempo. Para algunos, *contribuir* también aumenta la sensación de propósito en la vida, lo que mejora el momento (consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 9). Para otros, aumenta el autorrespeto.

3. Emociones

Generar diferentes *emociones* distrae de la situación actual y de las emociones negativas. Esta estrategia interfiere con el estado de ánimo actual. Requiere, primero, descubrir la emoción actual, de modo que se puedan buscar actividades para generar una diferente.

> *Ejemplo:* “Lee un libro emocionante (como un *thriller*). Luego, piensa en la historia del libro y experimenta esa emoción. Sin embargo, no leas algo que te haga sentir peor de como ya te sientes, o que induzca una conducta de crisis”.

4. (otros) Pensamientos

La distracción con *otros pensamientos* llena la memoria a corto plazo, por lo que los pensamientos activados por la emoción negativa no continúan reactivando la emoción.

> *Ejemplo:* “Canta una canción en tu cabeza”.
>
> *Ejemplo:* “Estás en un funeral y nadie está llorando, y sientes que en cualquier momento vas a estallar en sollozos, lo que quieres evitar. Distráete contando algo en el funeral, por ejemplo, ladrillos en la pared, personas en las bancas o cantidad de palabras que dicen los oradores”.

Nota para los entrenadores: recuérdales a los participantes que no pueden obtener una emoción diferente simplemente exigiéndola o usando la fuerza de voluntad. Lo que se necesita es una actividad que desencadenará de manera confiable una emoción diferente de la que está generando tanto dolor.

5. Tomar distancia

Alejarse y *tomar distancia* de una situación dolorosa se puede lograr abandonándola físicamente o bloqueándola de la mente.

Salir de la situación disminuye el contacto con sus claves emocionales. El bloqueo es un esfuerzo un tanto consciente para inhibir los pensamientos, las imágenes y los impulsos asociados con las emociones negativas. Una forma de bloqueo es aplazar repetidamente las conductas destructivas por breves períodos de tiempo. Bloquear es un poco como andar en bicicleta; la gente solo lo entiende cuando lo hace. La mayoría de las personas parecen capaces de hacerlo y, por lo general, sabrán lo que quiere decir tan pronto como menciones la técnica. Quizás esté relacionado con la capacidad de disociarse o despersonalizarse. No debe ser la primera técnica que se intenta, pero puede ser útil en una emergencia. El secreto es no utilizarla de más.

Ejemplo: “Construye un muro imaginario entre ti y los demás”.

Ejemplo: “Pon tus emociones en una ‘caja’ y pon la caja en un estante. Esto se puede hacer a través de la visualización, o puedes construir una caja real de preocupaciones y colocar en ella los factores estresantes escritos en pedazos de papel”.

Ejemplo: “Retrasar el fumar un cigarrillo por 5 minutos, cada 5 minutos”.

6. Analogías

Hacer comparaciones o crear *analogías* también desplaza la atención de uno mismo a los demás, pero de una manera diferente. En este caso, las situaciones de los demás, que se enfrentan de la misma forma o peor, o situaciones menos afortunadas en general, se utilizan para reformular la propia situación de una manera más positiva. Alternativamente, uno

puede focalizarse en problemas pasados que ya no están ocurriendo, y comparar el momento presente con el tiempo difícil pasado.

> *Ejemplo:* “Ver telenovelas u otros programas de televisión donde las personas tienen problemas peores que los tuyos”.

7. Sensaciones

Las *sensaciones* intensas y diferentes pueden focalizar la atención en otra cosa que no sea el malestar emocional, su fuente o sus impulsos de crisis. Sostener cubos de hielo (19), en particular, puede ser muy útil. En un grupo de entrenamiento dirigido por un colega mío, un consultante les llevó a todos pequeños *packs* de hielos. Varios participantes luego los llevaban (congelados) a sesiones de terapia para sostenerlos cuando discutían temas muy dolorosos (por ejemplo, abuso sexual, que un consultante no había podido discutir en absoluto previamente). Esta técnica, aunque a veces es útil, también necesita ser monitoreada de cerca para que no interfiera con la exposición a estímulos importantes y relevantes. Otras ideas para provocar *sensaciones* son probar salsa tabasco, rodajas de limón y caramelos muy ácidos, o ponerse los auriculares y escuchar música movida y alegre.

Punto de discusión: obtén cualquier objeción que los participantes tengan para usar la distracción y discútelas. Es posible que se necesite *alentar*.

Punto de discusión: algunas personas pasan tanto tiempo distrayéndose de sus propios problemas y centrándose en los de los demás, que nunca logran abordar los propios. Obtén ejemplos de los participantes.

VIII. CÁLMATE CON LOS CINCO SENTIDOS (FICHAS DE TOLERANCIA AL MALESTAR 8–8A)

Punto principal: calmarse es hacer cosas que se sienten placenteras, reconfortantes y que alivian el estrés o el dolor. Hace que sea mucho más fácil pasar el tiempo sin empeorar las cosas.

Ficha de tolerancia al malestar 8: cálmate con los 5 sentidos. Después de describir el valor de calmarse, revisa los métodos para hacerlo en esta ficha, centrándote en cada uno de los cinco sentidos. Dales a los participantes la oportunidad de proponer sus propios métodos. Puede ser útil pedirles que tilden las casillas de aquellas actividades tranquilizadoras que están dispuestos a probar.

Ficha de tolerancia al malestar 8a: meditación de escaneo corporal, paso a paso (*opcional*). Esta ficha contiene un conjunto de instrucciones para la *meditación de escaneo corporal*. Si no tienes tiempo para realizar este procedimiento con los participantes, puedes sugerir que obtengan una grabación guiándolos en un escaneo corporal (20) o escuchen una en YouTube.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 6, 6a, 6b: cálmate con los cinco sentidos. Al igual que con las hojas de trabajo para las habilidades de distracción, cada una de ellas proporciona un aumento en el número de prácticas, desde dos prácticas entre sesiones (hoja de trabajo 6), la práctica de cada habilidad dos veces (hoja de trabajo 6a), a múltiples prácticas diarias (hojas de trabajo 6b).

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 6c: meditación de escaneo corporal, paso a paso. Si asignas la *meditación de escaneo corporal* como tarea, pídeles a los participantes que usen esta hoja de trabajo para registrar la práctica.

Otros materiales: puede ser útil traer algunos artículos calmantes de una o más de las categorías de sentidos para compartir con los participantes. Algunos ejemplos de olores relajantes son la lavanda, la vainilla, la canela, las galletas horneadas o las flores; para el tacto, pequeñas muestras de tela con diferentes texturas relajantes, ositos u otros juguetes de peluche; para la vista, cuadros de la naturaleza; para el oído, música relajante (por ejemplo, canciones de cuna, máquinas de sonido blanco); para el gusto, chocolates o caramelos.

✓ **A. ¿Qué es *cálmate con los cinco sentidos*?**

Calmarse es reconfortarse, cuidarse, estar en paz, ser amable y atento con uno mismo.

✓ **B. Cuándo calmarse**

Las actividades tranquilizadoras reducen la vulnerabilidad ante la *mente emocional* y el actuar impulsivamente, y la sensación de privación que suele ser precursora de los sentimientos de vulnerabilidad. Ayudan a las personas a tolerar el dolor y el malestar sin empeorarlos.

✓ **C. Cómo calmarse**

1. Calma los cinco sentidos

Una forma de recordar las habilidades para calmarse es pensar en calmar los cinco sentidos:

- Vista
- Oído
- Olfato
- Gusto
- Tacto

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que lean todos los elementos de la ficha 8 y marquen aquellos que creen que podrían funcionarles. Luego pregúntales qué tildaron. (Este ejercicio se puede realizar al principio o al final de la revisión de la ficha).

Nota para los entrenadores: repasa las actividades tranquilizadoras específicas en la ficha 8, que ofrecen algunos ejemplos de los materiales que se incorporaron en la sesión. Solo necesitas revisar algunos en cada categoría durante la sesión. Dedica más tiempo al siguiente punto de discusión.

Punto de discusión: algunas personas tienen dificultades para calmarse a sí mismas. Creen que no merecen alivio, amabilidad y gentileza; pueden sentirse culpables o avergonzadas cuando se calman. Otras creen que deben calmarlos los otros; no se calman a sí mismos por una cuestión de principios, o se enojan con los demás cuando intentan autocalmarse. Para estos consultantes, el calmarse a sí mismos requiere de *acción opuesta* (consulta la ficha de *regulación emocional* 10). Obtén ejemplos de cada participante.

Nota para los entrenadores: es importante que cada participante aprenda a calmarse a sí mismo. Incluso si al principio provoca ira o culpa, se debe intentar repetidamente. Con el tiempo, será más fácil. Algunos consultantes pueden ser bastante resistentes a practicar autocalmarse. Vigila la práctica de la tarea, para asegurarte de que cada uno esté al menos probando estas habilidades. Evalúa las dificultades y haz *resolución de problemas*.

Punto de discusión: en contraste, otras personas abusan de *autocalmarse* o lo usan de manera autodestructiva. Cada uno de los elementos en la ficha 8 puede crear problemas si se utiliza en exceso. Obtén ejemplos de cada participante.

2. Equilibra cálmate con los sentidos y resolución de problemas

Es importante equilibrar el calmarse con focalizarse y trabajar en una tarea, en especial durante las crisis, cuando las obligaciones repentinas se sienten abrumadoras y evitan que hagas lo que tienes que hacer. En tal escenario, calmarse puede ser un primer paso eficaz para reducir las emociones negativas. Sin embargo, no es suficiente para resolver las crisis. Luego debes trabajar en la tarea y realizarla. Alternativamente, puedes sugerir una de las *habilidades TIP* como una manera de reducir la sensación de agobio, seguido de resolución de problemas y luego calmarse como recompensa.

D. Cálmate con meditación de escaneo corporal

Otra opción para calmarse es darles una atención más enfocada a las sensaciones corporales, el *escaneo corporal* (como se describe en la ficha opcional de *tolerancia al malestar* 8a). Esta es una práctica utilizada comúnmente en la meditación. Diles a los participantes: “La idea aquí es tranquilizar la mente dejando de lado los pensamientos sobre el pasado o sobre el futuro, y en su lugar, centrar la mente en el presente, en tu respiración y en tu cuerpo. Es una forma de abordar las sensaciones de tu cuerpo con la curiosidad de un niño. A través de este proceso, descubrirás mucho acerca de cómo se siente tu cuerpo, tus sensaciones y tus reacciones mentales al prestar atención a varias partes de tu cuerpo”.

Fomenta la práctica con una grabación de la web o una que proveas. La *meditación de escaneo corporal*, al igual que la *relajación muscular en paralelo*, pueden ser muy relajantes cuando se realizan al escuchar las instrucciones paso a paso con

una voz suave. Como se mencionó anteriormente con respecto a la *relajación en paralelo*, dado que a la mayoría de los participantes les gusta escuchar a sus propios terapeutas o entrenadores, puedes hacer una grabación, copiarla en un celular o *pen drive* y entregárselas.

Nota para los entrenadores: el *escaneo corporal* es una parte importante de varias prácticas de meditación de introspección (20-21) y de los tratamientos basados en *mindfulness* que evolucionaron a partir de estas prácticas (22–28). Al igual que con la *relajación muscular en paralelo* y *cálmate con los cinco sentidos*, cómo lo enseñas depende de cuánto tiempo tengas. El procedimiento de *escaneo corporal* tarda hasta 30 minutos. Si el tiempo es corto, puedes demostrar rápidamente el *escaneo corporal* (con todos los participantes) instruyéndolos a que se focalicen en solo dos o tres áreas corporales (5–10 minutos). Si no tienes una grabación de audio de un *escaneo corporal*, repasa y entrégales la ficha de *tolerancia al malestar* 8a para que se utilice como una guía sobre cómo moverse sistemáticamente a través del cuerpo. Como ya se indicó, antes y después de la práctica, pídeles que califiquen mentalmente su capacidad para tolerar el malestar (0–100) sin empeorar las cosas. Pídeles que compartan cualquier cambio.

Los pasos para enseñar *meditación de escaneo corporal* son los siguientes:

1. Orienta a los participantes al procedimiento

Diles: “Focalizar tu mente en tu respiración y en sensaciones corporales específicas puede ser una experiencia muy relajante si se hace lentamente, con curiosidad y con gentileza. No requiere mucho esfuerzo o uso de la imaginación. Traer tu mente al presente y focalizarte en las sensaciones de tu cuerpo puede anclar la mente, calmando las emociones que se sienten fuera de control”.

Nota para los entrenadores: como se señaló anteriormente, algunas personas experimentan un "pánico inducido por relajación" debido a expectativas no satisfechas. Para evitarlo, instruye a los participantes que el *escaneo corporal* puede no resultar en relajación y que la parte importante del ejercicio es aprender a percibir su cuerpo. Se debe instruir a las personas para que se sientan libres de detenerse en cualquier momento durante la práctica. Permite que aquellos que se sienten tímidos simplemente observen la demostración y/o que se pongan de frente a la pared durante la práctica.

2. Demuestra escanear las sensaciones corporales

Pídeles a los participantes que califiquen su nivel de malestar (0–100) antes de comenzar la práctica; puedes pedirles que lo escriban en caso de que lo olviden. Luego indícales que se pongan en una posición cómoda con los ojos parcialmente abiertos. En un tono de voz lento y tranquilo, bríndales instrucciones sobre en qué parte del cuerpo focalizarse, deteniéndote por un minuto aproximadamente entre cada instrucción. Por ejemplo, puedes hablar lentamente, decir algo como esto y darles tiempo para concentrarse en cada parte del cuerpo:

"Focaliza tu atención, como si fuera un faro de luz, en:

- *Donde tu cuerpo toca la silla (o el piso o la cama).*
- *Baja por la pierna izquierda, hacia el pie izquierdo, hasta los dedos de los pies.*
- *Cada dedo del pie, uno a la vez.*
- *Expande la atención en el resto del pie, hacia:*
    - *El tobillo.*
    - *La parte superior del pie.*

    - *Los huesos y articulaciones.*
    - *La pierna izquierda inferior.*
    - *El gemelo, la espinilla, la rodilla, y así sucesivamente.*
    - *El muslo izquierdo".*

"Traslada tu enfoque a:

- *Los dedos del pie derecho, y continúa al:*

    - *Pie y tobillo.*
    - *La pierna inferior derecha.*
    - *La rodilla derecha.*
    - *El muslo derecho.*

- *Hasta la zona pélvica.*

    - *Ingle, genitales, glúteos y caderas.*

- *La espalda baja y el abdomen.*
- *La parte superior de la espalda, y el pecho y los hombros.*
- *Luego muévete hacia a las manos:*

    - *Las sensaciones en los dedos y pulgares.*
    - *Las palmas y el dorso de ambas manos.*
    - *Las muñecas, la parte inferior de los brazos y los codos.*
    - *La parte superior de los brazos, los hombros y las axilas.*

- *El cuello, la cara (mandíbula, boca, labios, nariz, mejillas, orejas, ojos, frente).*
- *Y luego la totalidad de la cabeza".*

3. Pide a los participantes que califiquen el malestar

Al finalizar el ejercicio, pídeles a los participantes que califiquen su nivel de malestar, nuevamente en la escala 0–100.

4. Da sugerencias para un escaneo corporal breve

Diles a los participantes: "En una crisis o cuando tienes muy poco tiempo, puedes hacer un breve *escaneo corporal*. Focaliza completamente tu atención en una sección de tu cuerpo únicamente, moviéndote a una segunda y luego a una tercera".

IX. MEJORAR EL MOMENTO (FICHAS DE TOLERANCIA AL MALESTAR 9–9A)

Punto principal: *mejorar el momento* es una serie de estrategias idiosincrásicas que pueden ser útiles para mejorar la calidad del momento presente, haciendo que sea más fácil sobrevivir a una crisis sin empeorarla.

Ficha de tolerancia al malestar 9: mejorar el momento. Revisa cada una de las estrategias en esta ficha y bríndales a los participantes la oportunidad de ofrecer sus propios métodos y compartir otras estrategias que funcionen bien en una crisis. Pídeles que pongan tildes en las casillas de las actividades que están dispuestos a realizar.

Ficha de tolerancia al malestar 9a: conciencia sensorial, paso a paso (*opcional*). Esta ficha opcional se puede usar como una guía para una *acción relajante* (la "A" en *SALVARA*) o como un guion para grabar una relajación guiada por audio que se distribuya a los participantes.

Hojas de trabajo de tolerancia al malestar 7, 7a, 7b: SALVARA: mejorar el momento. Revisa las hojas de trabajo con los participantes. Al igual que con las hojas para las habilidades anteriores, cada una de ellas proporciona un aumento en el número de prácticas, de dos prácticas entre sesiones (hoja de trabajo 7), a la práctica de cada habilidad dos veces (hoja de trabajo 7a) y a múltiples prácticas diarias (hoja de trabajo 7b).

✓ **A. ¿Qué es *mejorar el momento*?**

Mejorar el momento es reemplazar los eventos negativos inmediatos con otros más positivos haciendo que el momento sea más agradable y fácil de tolerar. Algunas estrategias implican cambiar las valoraciones de uno mismo (*aliento*) o de la situación (adjudicándole significado la situación, imaginando cambios en la situación). Algunos implican cambios en las respuestas corporales

a los eventos (*acciones relajantes*). El rezo y la concentración en *una cosa a la vez* (*mindfulness*) tienen que ver con la aceptación y el dejar ir.

✓ **B. Cuándo practicar *mejorar el momento***

Explícales a los participantes: "*Mejorar el momento* es particularmente útil cuando te sientes abrumado en una situación estresante que puede alargarse en el tiempo, o cuando las actividades de *distráete* y *cálmate con los cinco sentidos* no funcionan".

✓ **C. Cómo *mejorar el momento***

Diles a los participantes: "Una forma de recordar estas habilidades es la palabra *SALVARA*: *Significado o propósito, Aliento y repensar la situación, Lugar seguro, una cosa a la Vez, un Alto o vacaciones, Rezar*, *Acciones relajantes*".

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que lean todos los elementos de la ficha 9 y tilden aquellos que creen que podrían funcionar para ellos. Pregúntales qué tildaron. (Este ejercicio se puede hacer al principio o al final de la revisión de la ficha).

1. Significado o propósito

Encontrar o crear *significado* ayuda a muchas personas en crisis. Victor Frankl escribió *El hombre en busca de sentido*, un importante libro sobre la supervivencia en los campos de concentración nazis (29). Se basa en la premisa de que las personas necesitan encontrar o crear un significado en sus vidas para sobrevivir a un terrible sufrimiento. Encontrar o crear

significado es similar a la estrategia dialéctica de *hacer limonada con limones*.

Punto de discusión: es importante tener en cuenta que la vida a veces es injusta por razones que nadie puede entender. Las personas no tienen que asumir que su sufrimiento tiene un propósito, aunque aquellos que son religiosos o espirituales pueden verlo de esta manera. Sin embargo, aquellos que no creen en un propósito superior aún pueden crear *significado* o propósito. Obtén de los participantes *feedback* sobre sus opiniones acerca del *significado* o propósito del sufrimiento.

2. Aliento y repensar la situación

"Darte *aliento* es animarte a ti mismo y repensar las situaciones. La idea es hablar contigo mismo como lo harías con alguien que quieres y que está en una crisis, o hablar contigo mismo como te gustaría que otra persona te hable. En las parejas, tener una proporción más alta de comentarios positivos que negativos demuestra que las parejas permanecerán en la relación (30–32). Tú estás en una relación contigo mismo, por lo tanto, para aumentar el bienestar, tienes que decir más cosas positivas y alentadoras que negativas y humillantes. La idea aquí es repensar las situaciones cuando comienzas a decirte que no tienen remedio, que nunca terminarán o que no puedes hacer lo que se necesita para solucionarlas".

Punto de discusión: menciona que es importante equilibrar la mejora del momento con permanecer en el presente. Discute con los participantes cómo, cuando no se logra este equilibrio, las estrategias para *mejorar el momento* pueden ser utilizadas en exceso, particularmente en entornos de invalidación. Sin embargo, señala que el hecho de que se puedan usar en exceso no significa que no tengan ningún valor. Obtén ejemplos de los participantes de momentos en los que se han resistido a usar estas habilidades y haz *resolución de problemas* para utilizarlas.

3. Imagina un Lugar seguro

La visualización mental (imágenes), o *imaginar un lugar seguro* se puede usar para distraer, calmar, reforzar el coraje y la confianza, y hacer que las recompensas futuras sean más evidentes.

Diles a los participantes: “Al usar imágenes en tu mente, puedes crear una situación diferente a la real; en este sentido, es como salir de la situación actual. Sin embargo, con las imágenes, puedes estar confiado de que el lugar al que vas es seguro. Ir a un lugar o habitación imaginaria segura dentro de ti puede ser muy útil durante los *flashbacks*. Sin embargo, para que esta estrategia sea útil, tienes que practicarla muchas veces cuando no estás en una crisis para poder dominarla como una habilidad”.

Punto de discusión: pídeles a los participantes que respiren profundamente y que vayan dentro de sí mismos a su *mente sabia*. Sugiere que mientras están allí, comiencen a construir una habitación segura dentro de sí mismos. Pídeles que imaginen los muebles, las cerraduras de las puertas, las cosas que pondrían para sentirse seguros. Pídeles también que imaginen lo que pondrían en la habitación para protegerse de los impulsos destructivos. ¿Qué mantendrían fuera? Pídeles que compartan cómo construyeron su habitación.

Las imágenes también se pueden utilizar para hacer frente a las crisis con mayor eficacia. Practicar el anticiparse en la imaginación puede aumentar las posibilidades de afrontar crisis de manera efectiva en la vida real. Puede ser útil primero escribir un guion que describa cómo se podría hacer frente a una crisis de manera efectiva sin empeorarla, y luego practicarlo en la imaginación. Usadas de esta manera, las imágenes son muy similares a la habilidad *anticípate* de *regulación emocional* (consulta la ficha de *regulación emocional* 19).

Ejemplo: “Imagínate tolerando una emoción muy dolorosa o un fuerte impulso de hacer algo destructivo, por medio de

visualizarte volando hacia las nubes, mirando cómo quedan abajo el dolor y los impulsos intensos".

4. Una cosa a la Vez

Una cosa a la vez es como la segunda habilidad de *mindfulness* analizada en el capítulo 7. Aunque puede ser muy difícil de hacer, centrarse en una cosa en el momento puede ser muy útil en medio de una crisis; puede proporcionar tiempo para establecerte. El secreto de esta habilidad es recordar que el único dolor que se debe soportar está "justo en este momento". En general, todos sufrimos mucho más de lo que se requiere recordando el sufrimiento pasado y reflexionando sobre el sufrimiento futuro. Pero, en realidad, solo hay "justo este momento". Esta habilidad es importante para *aceptación de la realidad*, y en el siguiente segmento de este módulo se enseñan una serie de ejercicios específicos para mejorar el enfoque y aumentar la conciencia.

Ejercicio práctico: durante la sesión, haz que todos los participantes cierren los ojos e imaginen o se "pongan en contacto con" algún malestar o inquietud intensa de ese momento. Indícales que levanten ligeramente una mano cuando lo estén mentalizando. Diles que noten su nivel de incomodidad actual. Ahora instrúyelos a comenzar a reflexionar acerca del pasado, cuando han tenido que soportar tales sentimientos en las sesiones. Pídeles que también recuerden y reflexionen sobre cuánto más deben soportar estos sentimientos en esta sesión de entrenamiento y en todas las sesiones futuras. Indícales que noten ahora su nivel de incomodidad. Luego, pídeles que vuelvan a focalizar la mente en "solo este momento". Explícales: "Di en tu mente, 'solo este momento'; deja de lado los pensamientos del futuro y del pasado". Ahora haz que noten su nivel de incomodidad después de hacerlo. Discute el ejercicio.

5. Hacer un Alto (vacaciones)

Continúa: “*Hacer un alto* o tomar un ‘recreo de la vida adulta’ es sobrellevar una situación retrayéndose hacia adentro de uno mismo o permitiéndose ser atendido por otros por un momento. Todo el mundo necesita *hacer un alto* o tomar unas vacaciones de la vida adulta de vez en cuando. El truco es hacerlo de una manera que no te haga daño, y también asegurarte de que el alto sea breve. Solo debe durar de unos momentos a no más de un día. Cuando tienes responsabilidades, *hacer un alto* depende de que otra persona asuma tus deberes por ese tiempo. La idea es similar a la de tomarse un tiempo para reagruparse”.

Punto de discusión: algunas personas son expertas en *hacer un alto* y tomarse vacaciones. El problema es que no tienen control sobre las vacaciones; es decir, las toman en momentos inadecuados y permanecen en ellas demasiado tiempo. Cuando esto se convierte en una habilidad que debe ser practicada, les da la posibilidad de tomar control. Obtén de los participantes momentos en que han tomado vacaciones fuera de control. Discute formas de controlar los altos y usarlos de manera efectiva.

6. Reza

La esencia de *rezar* es la apertura completa de uno mismo al momento. Esta práctica es muy similar a la noción de *aceptación radical*, discutida más adelante en este módulo. Ten en cuenta que el rezo, la plegaria o la oración sugeridos no consisten en pedir que se elimine el sufrimiento o la crisis. Tampoco es un rezo de “¿Por qué yo?”.

Ejercicio práctico: durante la sesión de entrenamiento, haz que todos los participantes cierren los ojos, se imaginen o se pongan en contacto con el dolor o sufrimiento actual, y luego intenten diferentes tipos de rezos o plegarias en silencio. Estos pueden incluir rezos o plegarias de aceptación (por ejemplo, “Hágase tu voluntad”), de “Libérame” o de “¿Por qué yo?”. Haz

que los participantes vuelvan a concentrarse en el sufrimiento actual (solo por un momento) antes de cada intento de rezo o plegaria. Luego discute. O sugiere que las personas que se sienten cómodas orando prueben cada tipo de rezo o plegaria durante la próxima crisis, y hagan un seguimiento de qué tipo realmente ayudó.

7. Acciones relajantes

Las *acciones relajantes* como parte de *mejorar el momento* son diferentes de la *relajación muscular en paralelo* como se enseña en las *habilidades TIP*. En la *relajación en paralelo*, el énfasis está en modificar directamente la forma en que el cuerpo reacciona al estrés. En las *acciones relajantes*, el énfasis está en ampliar las actividades para incluir una variedad más amplia de cosas relajantes para hacer. Explícales a los participantes: "La clave aquí es seleccionar actividades que normalmente tienen como efecto calmarte. Cuando estás relajado, generalmente es mucho más fácil resistir las tentaciones de involucrarte en conductas de crisis. Estar relajado te da tiempo para pensar y revisar tus *pros y contras*".

Punto de discusión: muchas de las habilidades que se enseñan en este módulo o en el de *mindfulness* pueden ser muy relajantes. Puede ser útil que cada participante haga una lista de actividades que sean particularmente relajantes para ellos. Obtén los tipos de actividades que encuentran relajantes. Discute los tipos de actividades que relajan a algunos, pero que causan tensión, ansiedad o irritación a otros.

Ejercicio práctico: puede ser muy relajante escuchar las grabaciones de los ejercicios de *mindfulness* o relajación. Como se señaló anteriormente, muchos de estos están disponibles en varias fuentes; pueden ser más útiles si un entrenador o un terapeuta proporciona la grabación. En la ficha de *tolerancia al malestar* 9a se proporciona un guion que se puede utilizar para dicha grabación y se describe a continuación.

D. *Mejorar el momento* con conciencia sensorial

La *conciencia sensorial* (tal como se describe en la ficha de *tolerancia al malestar* 9a) tiene como objetivo concentrarse en uno mismo para aumentar la sensación de calma y paz. Se trata de focalizar la atención en diversas sensaciones que uno puede tener. Aunque el procedimiento se enseña en forma de preguntas, el objetivo es dirigir la atención de los participantes a la presencia o ausencia de las sensaciones que se preguntan, y alentarlos a concentrarse en sus experiencias. Al igual que la *meditación de escaneo corporal*, esta habilidad es mucho más fácil de aprender si los participantes pueden escuchar una grabación de las preguntas o a un lector en vivo. Puedes hacer una grabación tú mismo y ponerla en una unidad de memoria USB para entregarles, o puedes hacer que los participantes graben (en sus celulares si los tienen) cuando recitas las preguntas en la sesión.

Nota para los entrenadores: la forma en que enseñas esto depende de la cantidad de tiempo que tengas. Si el tiempo es corto, puedes demostrarlo rápidamente (con todos los participantes) haciendo solo diez preguntas. Si no tienes una grabación de las preguntas, entrégales la ficha de *tolerancia al malestar* 9a para que la usen como una guía para hacerse preguntas. Puede ser particularmente útil que califiquen mentalmente su malestar antes y después de la práctica, y luego compartan cualquier cambio. Es importante señalar que relajarse es una habilidad que requiere mucha práctica. Sin embargo, si se practica diariamente puede preparar a los consultantes para participar en conductas más funcionales durante las crisis.

Los pasos para enseñar *conciencia sensorial* son los siguientes:

✓ ***1. Orientar a los participantes en el procedimiento***

Diles a los participantes: “Este procedimiento hace una serie de preguntas sobre las sensaciones de tu cuerpo. Focalizar tu mente en las sensaciones corporales puede devolverte al presente. Esto ayuda a muchas personas a sentirse ‘arraigadas’ y más en paz, calmando las emociones que los hacen sentir fuera de control”.

El procedimiento completo, practicado en casa o en una sesión individual, generalmente toma unos 10 minutos, pero también se puede hacer rápidamente en 5 minutos (saltándose preguntas).

✓ ***2. Demostrar cómo pueden notar las sensaciones***

Comienza con instrucciones muy simples: “Encuentra una posición cómoda… Ahora, en tu mente, califica tu nivel actual de malestar de 0 a 100. Manteniéndote en esta posición, escucha cada pregunta que te haga. Escucha cada pregunta y observa lo que ocurre antes de hacer la siguiente pregunta. No hay respuestas correctas o incorrectas. Solo nota tu reacción a cada pregunta”. Luego comienza a formular cada pregunta con un tono de voz modulado pero cálido, deteniéndote por varios segundos entre cada pregunta. Leer las preguntas toma entre 5 y 7 segundos, y las pausas deben durar de 10 a 13 segundos. Con 20 segundos por pregunta, se pueden hacer todas en 10 minutos.

1. *“¿Puedes sentir tu cabello tocando tu cabeza?”*
2. *“¿Puedes sentir tu pecho subiendo y bajando mientras respiras?”*
3. *“¿Puedes sentir el espacio entre tus ojos?”*
4. *“¿Puedes sentir la distancia entre tus orejas?”*
5. *“¿Puedes sentir tu respiración tocando la parte de atrás de tus ojos mientras inhalas?”*
6. *“¿Puedes imaginarte algo lejos?”*

7. “¿Puedes notar que tus brazos tocan tu cuerpo?”
8. “¿Puedes sentir la planta de tus pies?”
9. “¿Te imaginas un hermoso día en la playa?”
10. “¿Puedes notar el espacio dentro de tu boca?”
11. “¿Puedes notar la posición de tu lengua en tu boca?”
12. “¿Puedes sentir una brisa contra tu mejilla?”
13. “¿Puedes sentir cómo un brazo pesa más que el otro?”
14. “¿Puedes sentir un hormigueo o entumecimiento en una mano?”
15. “¿Puedes sentir cómo un brazo está más relajado que el otro?”
16. “¿Puedes sentir un cambio en la temperatura del aire que te rodea?”
17. “¿Puedes sentir cómo tu brazo izquierdo está más caliente que el derecho?”
18. “¿Te imaginas cómo se sentiría ser una muñeca de trapo?”
19. “¿Puedes notar alguna tensión en tu antebrazo izquierdo?”
20. “¿Te imaginas algo muy agradable?”
21. “¿Te imaginas cómo se sentiría flotar en una nube?”
22. “¿Te imaginas lo que se siente estar atrapado en una sustancia gelatinosa?”
23. “¿Puedes imaginarte algo lejos?”
24. “¿Puedes sentir pesadez en tus piernas?”
25. “¿Te imaginas flotar en agua tibia?”
26. “¿Puedes notar tu cuerpo colgando de tus huesos?”
27. “¿Puedes permitirte vagar perezosamente?”
28. “¿Puedes sentir tu cara descontracturarse?”
29. “¿Te imaginas una hermosa flor? (33)

30. "¿Puedes sentir cómo un brazo y una pierna son más pesados que el otro?" (33)

3. Dar sugerencias para una conciencia sensorial breve

Diles a los participantes: "En una crisis o cuando tengas muy poco tiempo, hazte dos o tres de estas preguntas".

Punto de discusión: pregúntales a los participantes después de la práctica si su tolerancia a la activación fisiológica y al malestar disminuyeron, se mantuvieron iguales o aumentaron. Aunque mis colegas y yo solemos dedicar solo 5 minutos a este ejercicio en sesión, hemos descubierto que muchos participantes experimentan una reducción notable en la activación, lo que a menudo hace que tolerar el malestar sea mucho más fácil.

E. Resumiendo las habilidades de supervivencia a la crisis

Resume las habilidades de *supervivencia a la crisis* con los participantes antes de pasar a la siguiente parte de este módulo.

Nota para los entrenadores: al revisar las habilidades de *supervivencia a la crisis*, ten en cuenta que, mientras que algunas de las habilidades implican distanciarse de la realidad dolorosa (por ejemplo, *tomar distancia* y la mayoría de las otras habilidades de distracción), otras permiten cierto contacto continuo con la circunstancia dolorosa (por ejemplo, *aliento, una cosa a la vez, encontrar sentido, comparaciones*). En este sentido, las habilidades de *supervivencia a la crisis* recién mencionadas implican cierta *aceptación de la realidad*. Esta es una distinción significativa, ya que a veces es importante interrumpir una respuesta de crisis (por ejemplo, cuando uno está al borde de la autolesión), mientras que en otras situaciones no es efectivo *distráete* por completo (por ejemplo, al completar una tarea o en una sesión de terapia).

X. DESCRIPCIÓN GENERAL: HABILIDADES DE ACEPTACIÓN DE LA REALIDAD (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 10)

Punto principal: los objetivos de las habilidades de *aceptación de la realidad* son reducir el sufrimiento y aumentar el sentido de libertad a través de aceptar los hechos de nuestra vida.

Ficha de tolerancia al malestar 10: descripción general: habilidades de aceptación de la realidad: Revisa esta ficha rápidamente. También se puede omitir y la información se puede escribir en la pizarra. No uses esta ficha para enseñar las habilidades.

Hojas de trabajo de tolerancia al malestar 8, 8a, 8b: habilidades de aceptación de la realidad. Cada una de estas tres hojas de trabajo cubre todas las habilidades *de aceptación de la realidad* y pueden usarse aquí si estás revisando las habilidades que ya se han enseñado. Las hojas de trabajo varían en la cantidad de práctica que proporcionan, comenzando con dos prácticas en la hoja de trabajo 8. Esta hoja puede ser una buena hoja de inicio para las personas que está tratando de solidificar su práctica de habilidades. La hoja de trabajo 8a proporciona la práctica de cada habilidad dos veces, mientras que la hoja de trabajo 8a proporciona múltiples prácticas diarias. Estas hojas de trabajo se pueden entregar una y otra vez para cada una de las habilidades de *aceptación de la realidad* si no deseas utilizar las hojas de trabajo específicas para cada habilidad.

A. Habilidades de aceptación de la realidad

¿Qué son las habilidades de aceptación de la realidad?

Diles a los participantes: “Las habilidades de *aceptación de la realidad* son habilidades para aceptar tu vida tal como es en el

momento. Son particularmente útiles cuando estás viviendo una vida que no es la vida que quieres".

Nota para los entrenadores: si no has enseñado las habilidades de *supervivencia a la crisis*, revisa los objetivos de *aceptación de la realidad* a continuación cuando comiences. Si has enseñado habilidades de *supervivencia a la crisis* y has discutido los objetivos de *tolerancia al malestar* antes (ficha 1), omite el punto 2 a continuación y recuérdales a los participantes los objetivos de manera muy breve. El valor de la *aceptación de la realidad* también puede revisarse cuando se enseña *aceptación radical* (consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 10).

✓ ***2. Objetivos de las habilidades de aceptación de la realidad***

Diles a los participantes: "Los objetivos de las habilidades de *aceptación de la realidad* son reducir tu sufrimiento y aumentar tu sentido de libertad".

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que se niegan a aceptar la realidad, ya que les ha provocado más dolor y sufrimiento en lugar de menos.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en los que renunciar a tener lo que sea que ellos quieran en un momento dado y, en cambio, permitir que la realidad sea lo que es, ha llevado a una mayor serenidad y sentido de libertad.

✓ **B. Seis habilidades básicas de aceptación de la realidad**

Hay seis habilidades básicas de *aceptación de la realidad:*

- *Aceptación radical*
- *Redireccionar la mente*
- *Disposición abierta y flexible*
- *Media sonrisa*

- *Manos dispuestas*
- *Mindfulness de los pensamientos actuales*

Nota para los entrenadores: es tentador comenzar a enseñar la habilidad de la *aceptación radical* en esta ficha, pero no lo hagas a menos que no estés planeando usar a ficha de *tolerancia al malestar 11: aceptación radical.*

XI. ACEPTACIÓN RADICAL (FICHAS DE TOLERANCIA AL MALESTAR 11–11B)

Punto principal: la *aceptación radical* es la apertura absoluta y completa a los hechos de la realidad tal como son, sin tener una rabieta o responder con terquedad inefectiva.

Ficha de tolerancia al malestar 11: aceptación radical. Una buena forma de enseñar esta habilidad es revisar y discutir primero esta ficha, pero asegúrate de dejar suficiente tiempo para que los participantes trabajen en el primero o los dos primeros pasos de la hoja de trabajo 9 durante la sesión. La mayoría de ellos verán la relevancia de la habilidad mientras trabajan en la hoja. Esto también te brinda una buena oportunidad de entrenarlos para que trabajen con la ficha. Un error común es que las personas deben aceptar cosas en la vida que no son hechos. Revisar la lista de lo que se debe aceptar (y, por omisión, lo que no se tiene que aceptar) puede ser muy importante. También puede ser útil que los participantes decidan durante la sesión qué hechos en sus vidas deben aceptar y qué trabajarán en aceptar durante la semana. El concepto mismo de aceptar la realidad de los hechos que no están en disputa puede ser difícil para muchos. Esto es particularmente cierto cuando han sido víctimas de abusos horrendos y creen que la vida ha sido muy injusta con ellos. Un patrón común es creer que aceptar algo es aprobarlo o ser pasivo y no cambiar las cosas que son destructivas. En esta ficha se incluyen varias razones para aceptar la realidad. Orienta a los participantes y recomiéndales que permanezcan conscientes de que pueden aparecer fuertes emociones primarias, como la tristeza, cuando practican la aceptación, ya sea en sesiones de grupo o en otros entornos. También explícales que comúnmente una sensación de calma le sigue a la práctica.

Ficha de tolerancia al malestar 11a: aceptación radical: factores que interfieren (*opcional*). Los factores que interfieren con la aceptación se describen en esta ficha opcional. La información en la ficha puede discutirse cuando enseñas la ficha 11.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 11b: práctica de aceptación radical, paso a paso (*opcional*). Es útil tener esta ficha disponible, ya que da instrucciones para practicar la *aceptación radical*. Sin embargo, para algunos grupos, la ficha puede ser abrumadora, y la lista de ejercicios prácticos en la hoja de trabajo 9 será suficiente.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 9: aceptación radical. Puede ser muy útil que los participantes completen las primeras preguntas de esta hoja de trabajo durante la sesión. Sin embargo, asegúrate de revisar toda la hoja con ellos antes de irte. Si tienen problemas para entender lo que necesitan aceptar en sus vidas, indícales que hagan lo mejor que puedan y que lo discutan con sus terapeutas individuales o con personas que los conocen bien. Es típico que las personas decidan que necesitan aceptar cosas que no son hechos reales (por ejemplo, “soy un miserable, bueno para nada”). A veces, estos pensamientos críticos pueden esconderse detrás de afirmaciones que parecen hechos (por ejemplo, “soy un vagabundo drogadicto”). Discute las calificaciones del nivel de aceptación actual. Señala que, si una persona escribe algo para trabajar, esto significa que la aceptación ya está por encima de 0. Observa que esta hoja de trabajo no es solo una hoja de trabajo, sino un dispositivo de registro para ayudarlos a recordar lo que hicieron, para que puedan describirlo durante la revisión de la tarea. Una vez que una persona decide en qué trabajar, la práctica de la *aceptación radical* es la tarea, no escribir la práctica. Los ejercicios al final son un resumen de los ejercicios en la ficha 11b. Si una persona está trabajando en aceptar más de un hecho de su vida, entonces puedes entregar más de una copia de la hoja de trabajo o usar la parte posterior.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 9a: practicar aceptación radical. Revisa la hoja de trabajo con los participantes. Las instrucciones sobre cómo usar esta hoja de trabajo son similares a las de las hojas de trabajo 5a, 6a y 7a.

A. ¿La *aceptación radical* no es darse por vencido o aprobar?

Plantéales estas dos preguntas a los participantes:

- “Si el objetivo del entrenamiento es cambiar, ¿por qué agregar *aceptación radical*?”.
- “Si aceptas la maldad y las malas acciones, ¿no es eso lo mismo que aprobarlas?”.

Nota para los entrenadores: por lo general, es importante abordar estas preguntas primero y sacártelas de encima. En general, comienzo con historias razonablemente extremas donde:

- nadie estará en desacuerdo en que se necesita aceptación;
- el dolor de las personas en la historia es lo suficientemente grave como para que los participantes no sientan que lo estás trivializando al sugerir que lo acepten; y
- es claro que la aceptación no significa aprobación.

⌘ **Punto de historia:** dos cosas se hicieron evidentes para mí al leer libros sobre cómo sobrevivieron las personas en los campos de concentración nazis durante la Segunda Guerra Mundial. Primero, una persona tenía que tener suerte para sobrevivir. En segundo lugar, si una persona tuvo suerte (es decir, no fue asesinada por razones aleatorias), entonces para mantenerse con vida, tuvo que aceptar radicalmente que estaba en el campo de concentración y que los guardias tenían todo el poder. Lo que era correcto, incorrecto o justo no tenía relevancia. Los que se dieron por vencidos cayeron y murieron o se suicidaron. Aquellos que se rebelaron abiertamente, insistieron en que los guardias dejaran de infringir la ley, o cosas por el estilo, también murieron: los guardias les dispararon o hicieron algo aún más brutal. Los que vivieron tuvieron suerte, pero también aceptaron radicalmente las reglas impuestas por los guardias y las personas en el poder, y dentro de esas reglas hicieron todo lo posible para “trabajar con el sistema” y ser efectivos en el entorno en el que finalmente sobrevivieron.

⌘ **Punto de historia:** un hombre está en prisión con cadena perpetua por un crimen que no cometió. Ya ha usado todas sus apelaciones, no tiene dinero ni recursos para contratar a un abogado, y no puede conseguir que el Proyecto de Inocencia considere su causa. Aceptar que la prisión es su

hogar por el momento es crítico. Sin esa *aceptación de la realidad*, el prisionero podría no adaptarse a la prisión, aprender las habilidades necesarias para sobrevivir allí y obtener cualquier cosa buena que pueda tener mientras esté encarcelado. La rabieta y la lucha contra el sistema pueden interferir con la *resolución de problemas* dentro del sistema y pueden llevar a un mayor castigo. Acostarse en su cama y rendirse, puede ser muy problemático para este hombre y también puede llevar a castigos y recriminaciones.

Punto de discusión: pídeles a los participantes ejemplos propios en los que la *aceptación radical* de los hechos de sus vidas haya sido importante, ya sea porque esa aceptación hizo que las cosas fueran mucho mejores o porque el hecho de no aceptarlas empeoró las cosas.

✓ **B. ¿Cuál es la diferencia entre la aceptación y la *aceptación radical*?**

Diles a los participantes que la aceptación es:

- "Reconocer hechos que son verdaderos; admitiendo los hechos".
- "Dejar de luchar contra tu realidad (y también dejar de tener crisis)".

Y diles que la *aceptación radical* es:

- "Aceptar todo el camino, con tu mente, tu corazón y tu cuerpo".
- "Aceptar algo desde lo más profundo de tu alma".
- "Abrirse a experimentar plenamente la realidad tal como es en ese momento".

Nota para los entrenadores: el punto de *aceptación radical* es extremadamente difícil de comprender para algunas personas (incluso para algunos entrenadores). Les resulta muy difícil ver que pueden aceptar algo sin

aprobarlo. Creen que, si aceptan lo que es, no pueden cambiarlo. Tratar de hacer que acepten la noción de aceptación puede convertirse en una lucha de poder. Como estrategia de formación, puedes sugerir los términos “reconocer” o “soportar” y discutirlos. Probablemente tendrás que discutirlos una y otra vez. Se necesita mucha paciencia, pero no renuncies a la *aceptación radical*. También, como se indicó anteriormente, prepárate para orientar a los participantes sobre la posibilidad de que las emociones primarias fuertes, como la tristeza y el dolor, puedan aparecer cuando practican la *aceptación radical*. De nuevo, estas emociones son el resultado del procesamiento emocional necesario de aceptación y en general van seguidas de una sensación de calma.

La idea aquí es reconocer lo que existe sin enojo o rencor, sin amargura, sin maldad. La desesperación (y la pasividad cuando se necesita acción), la amargura, el resentimiento y la excesiva vergüenza o culpa son todos resultados de fracasar en la *aceptación radical.* A veces, también son el resultado de aceptar hechos distorsionados, que no están en evidencia. Por lo tanto, el objetivo de la *aceptación radical* es aceptar completamente solo aquellos hechos que deben aceptarse. Es esta experiencia completa del momento tal cual es lo que finalmente traerá paz y, eventualmente, con práctica, un cierto nivel de satisfacción con la vida.

✓ **C. ¿Qué hay que aceptar?**

✓ ***1. La realidad es lo que es***

Solo tenemos que aceptar hechos reales sobre el presente y el pasado, y probabilidades razonables sobre el futuro. Por lo tanto, debemos tener mucho cuidado de no aceptar distorsiones del pasado (por ejemplo, “Mi madre me odió desde que nací”), exageraciones (por ejemplo, “Nunca obtengo lo que quiero”, “Odio

todo lo relacionado con donde vivo”), catástrofes (por ejemplo, “Mi vida se arruinó cuando me despidieron”), afirmaciones de juicio (por ejemplo, “Mi esposa es una imbécil y mis hijos no son buenos”) u otras creencias o suposiciones similares. Esos no son hechos reales.

⌘ **Punto de historia:** cuenta la historia del hombre que tuvo que aprender a amar los dientes de león (consulta el capítulo 9, sección XIX). Como se señaló allí, esa historia está adaptada de una que me contó mi maestro Zen, quien la leyó en un libro de otro maestro espiritual, Anthony De Mello (34).

Ejemplos: aceptar que un ser querido ha muerto es muy difícil, pero también muy necesario si se quiere construir una vida sin esa persona. Si tienes la suerte de vivir lo suficiente, en algún momento tendrás que aceptar que tu cabello se está volviendo gris.

⌘ **Punto de historia:** María tenía un trabajo como mecanógrafa para una gran compañía de seguros. Pero, en realidad, quería ser una trabajadora social. Así que decidió perseguir ese sueño. Fue a una agencia de empleos, les pidió que la ayudaran a conseguir uno y les dijo que quería hacer trabajo social. Le encontraron un empleo en trabajo social. Ella dio aviso en el trabajo que tenía, que era muy bueno en el sentido de que la gente era fabulosa y que recibía un buen salario y beneficios. Pero realmente quería un empleo de trabajo social, así que se fue.

¡Estaba tan emocionada! “¡Ah! ¡Tengo un empleo en trabajo social!”, pensó. Entró a trabajar el primer día y le pidieron que escribiera informes y cartas. Escribió todo el día y pensó: “Oh, bueno, no es tan terrible; estoy aprendiendo qué tipo de trabajo hace la gente aquí, y luego no tendré que seguir escribiendo”. Pero el segundo día, el tercero y durante una semana, ¿qué le hicieron hacer? ¡Mecanografía! Así que fue a ver a su supervisor y le preguntó: “Bueno, ¿cuándo voy a ir a hacer trabajo social?”. El supervisor dijo: “¿Qué quieres decir?”. María respondió: “Bueno, quiero decir, cuándo podré hacerlo”. El supervisor dijo: “Tu trabajo es escribir. Eso es lo que

necesitamos. No tienes la antigüedad requerida para trabajar como trabajadora social". Lo primero que pasó por la mente de María fue: "No, eso no puede ser cierto. Tomé un trabajo en una agencia de trabajo social. Esto no puede ser verdad".

Pensó en quedarse y tratar de convertirse en una trabajadora social. Eso sería negar la realidad. Porque el hecho del asunto era que ese realmente era un trabajo de mecanografía. Entonces, ¿cuáles eran sus opciones? Bueno, podría haberse quedado sintiéndose miserable. Podría haber tenido una crisis de nervios. Podría haberse quedado, pelearse y decirles que deberían convertirla en una trabajadora social. Podría haberles dicho que eran malos por no hacerlo. Podría haber hecho muchas cosas.

La otra opción que tenía María era simplemente aceptar radicalmente que ese no era un empleo de trabajo social. Había cometido un error. Necesitaba corregir el error. Y la forma de corregir ese error era conseguir otro empleo. Así que eso es justo lo que hizo. Cuando tuvo la oportunidad, llamó a la agencia de empleo; les dijo que había cometido un error. Necesitaba otro trabajo. Dijeron que estaba bien y que la ayudarían a buscar uno. Cuando llamaron a su antiguo trabajo para obtener una referencia, su antiguo jefe dijo que aún no habían encontrado a nadie para cubrir su puesto y que les gustaría que regresara. Así que volvió al trabajo anterior y estaba mucho más feliz. Decidió comenzar a ahorrar dinero para poder ir a la escuela de posgrado en trabajo social. También decidió buscar un lugar para ser voluntaria donde pudiera hacer cosas como trabajo social hasta que ingresara a la escuela.

✓ ***2. El futuro de todos tiene limitaciones***

Limitaciones en el futuro significa que es menos probable que alcancemos uno o más resultados deseados. Las limitaciones son como las probabilidades. Aceptar estas limitaciones (o probabilidades) puede ser importante para establecer objetivos y evitar fallas que solo pueden disminuir la calidad de nuestras vidas. La clave aquí es que solo deben aceptarse limitaciones muy probables.

Las limitaciones en nuestro futuro son causadas por factores que han ocurrido en nuestras vidas, en las vidas de otros y en nuestro entorno. Si no cambiamos las causas que limitan nuestro presente y futuro, entonces no podemos cambiar y la realidad misma no cambiará.

✓ **a.** Podemos estar limitados por nuestros genes, la biología con la que nacemos, la carencia en la educación infantil o una crianza amorosa, los antecedentes económicos, el estatus social, el país de nacimiento, el género, la raza, la orientación sexual, el origen étnico, la forma corporal, la altura, edad, enfermedad física o discapacidad, miembros de la familia que necesitan nuestra atención o cualquier otro factor sobre el que tengamos poco control.

Ejemplos: si naces hombre, es imposible por ahora gestar un bebé, aunque no implique que no puedas ser padre o madre. Si eres mujer, puedes estar limitada por algunas expectativas sociales que no se aplican a los hombres. Si tienes poco talento artístico, es menos probable que seas un artista exitoso. Si naces con una pierna, es menos probable que ganes el maratón de tu ciudad.

✓ **b. Podemos estar limitados por nuestra propia conducta pasada**

Ejemplos: una persona que se ausentó mucho de clase en la escuela secundaria, no estudió y se juntó con miembros de pandillas tiene menos probabilidades de ser aceptada en muchas universidades. Una persona que ha sido condenada y encarcelada por un delito mayor está más limitada en aspiraciones de empleo que una que no. Una persona que dejó un trabajo para quedarse en casa y cuidar a los niños

puede tener más dificultades para encontrar un trabajo bien remunerado que una que ha estado trabajando toda su vida adulta. Los trastornos psicológicos como la esquizofrenia, los trastornos bipolares, la depresión mayor, las fobias y la ansiedad paralizante pueden hacer que la vida sea más difícil para unos que para otros; si no se tratan de manera efectiva, estos trastornos pueden limitar lo que uno hace en el futuro.

✓ **c. Podemos estar limitados por probabilidades conocidas**

Ejemplos: Todos debemos aceptar que moriremos (esto es cierto). La mayoría de nosotros debemos aceptar pagar impuestos (esto es casi seguro) o tener una vida más corta si seguimos fumando, evitamos el ejercicio y nos negamos a controlar la presión arterial alta (estas son altas probabilidades).

Negarse a aceptar que un resultado no deseado va a ocurrir si no cambiamos nuestra conducta es negar la realidad y es el fracaso de la *aceptación radical.*

Ejemplos: “Es poco probable que te vaya bien en un examen si te niegas a aceptar que tienes que estudiar. Es poco probable que conserves un empleo si te niegas a aceptar que te despedirán si mantienes una constante conducta hostil en el trabajo. Es necesario enfrentar y aceptar la necesidad de pagar los impuestos a tiempo y ahorrar dinero si deseas evitar la inestabilidad financiera”.

✓ ***d. Los pensamientos sobre el futuro no tienen que ser aceptados como altas probabilidades***

Los pensamientos temerosos y desesperanzadores sobre el futuro no son hechos sobre el futuro. No tienen que ser aceptados como altas probabilidades a menos que el evento temido sea altamente probable y sus causas no puedan modificarse.

Ejemplo: “Es posible que tengas que aceptar que nunca obtendrás un empleo si estás en tu lecho de muerte o si no estás dispuesto a buscarlo, pero no es necesario que lo aceptes si aún puedes trabajar y estás dispuesto a solicitar un empleo”.

Ejemplo: “’Nadie me amará’ es un pensamiento extremo y es poco probable que sea cierto para la mayoría de nosotros. Es posible que tengamos que aceptar el hecho de que tenemos el pensamiento ‘Nadie me amará’, pero esto (la existencia del pensamiento que pasa por nuestras mentes) es todo lo que debe aceptarse. El pensarlo no lo convierte en realidad. No tenemos que aceptar que ‘soy una persona que nunca será amada’”.

Nota para los entrenadores: que los pensamientos sobre el futuro no son hechos sobre el futuro es un punto extremadamente importante. Asegúrate de que los participantes entiendan este punto.

Punto de discusión: obtén información de los participantes de momentos en sus vidas cuando intentaron aceptar cosas sobre el futuro que no tenían que aceptar.

e. Los efectos de las limitaciones en nuestras vidas pueden variar

Todos tenemos limitaciones, pero los efectos de limitaciones específicas en nuestras vidas dependen de nuestros sueños y metas y de nuestra disposición a aceptar no tener todo lo que queremos en nuestras vidas. No siempre podemos controlar nuestros propios deseos. Podemos desear no querer algo que es inalcanzable, pero desearlo no siempre hace que las cosas se hagan realidad. Por lo tanto, cuando los objetivos y las posibilidades entran en conflicto, puede causar mucho más dolor que cuando no están en conflicto.

Ejemplos: tener una capacidad atlética limitada no es una limitación para una persona a la que no le gustan los deportes o que no le importa ganar; ser sordo no es una limitación tan importante para una persona que no toca ni canta música; tener más de 60 años puede no ser una limitación de trabajo para una persona que tiene un trabajo seguro y no quiere cambiarlo.

✓ ***3. Todo en el universo tiene una causa***

El punto aquí es que todo lo que existe es el resultado de una causa. El punto no es identificar causas específicas o dar a entender que siempre podemos conocer las causas de los eventos en la realidad. Tampoco es definir lo que constituye una causa. Por lo tanto, las causas pueden ser físicas, psicológicas, espirituales o cualquier otro tipo de causa en la que podamos creer.

✓ a. Para cualquier cosa que suceda, podemos asumir una causa y un efecto

Si ocurre una causa, el efecto también debería ocurrir. La aceptación desde este punto de vista se plantea: “Todo debería

ser como es”. El punto de esta afirmación es que aceptar lo que ocurre en el universo es reconocer que está causado. Lo que es causado debe ser, en otras palabras. O podemos decir: “Todo es como es”, “Todo es” o “Todo tiene una causa”.

✓ **b. Las reglas del universo son lo que son**

La *aceptación radical* implica decir: “Las reglas del universo son las reglas del universo”. Luego, podemos tratar de averiguar qué causó qué. Cuando decimos que la realidad debería ser diferente, estamos diciendo que, de alguna manera, las reglas del universo deberían ser diferentes; no solo eso, sino que estamos diciendo que deberíamos poder decidir cuáles son las leyes del universo. Por supuesto, si tuviéramos que inventar las reglas del universo, podríamos cometer un error. Podría haber algunas consecuencias negativas involuntarias como resultado. Reusarse a aceptar la realidad tal como es, en esencia, es decir que las causas (o al menos algunas) no deberían tener efectos. Esto sería rehacer las leyes del universo.

En su mayor parte, solo decimos: “Las cosas no deberían ser como son”, cuando no nos gusta cómo son las cosas. Rara vez decimos eso de las cosas que nos gustan, queremos o aceptamos.

⌘ **Punto de historia:** imagina que hay un niño pequeño andando en bicicleta. El niño está en una colina y va pedaleando cuesta abajo muy rápidamente. Llega a una intersección. Viniendo de la otra dirección por un camino largo y vacío hay un automóvil. El auto va más rápido del límite de velocidad. La intersección no está marcada: no hay una señal de alto, no hay un semáforo y no hay ninguna señal vial. El auto viene por el otro lado. El conductor ve al niño demasiado tarde para detenerse, y el auto y el niño en la bicicleta se

encuentran justo en el medio de la intersección. El auto golpea al niño y el niño muere.

¿Debería haber ocurrido esto? Sí, debería haber sucedido. No había una señal de alto. No había un semáforo. No había ninguna señal vial. El auto estaba acelerando. El niño iba rápido. El auto iba rápido. El conductor no pudo detener el auto a tiempo. El niño era un niño. Los niños van rápido. La gente acelera en caminos largos y vacíos. Si queremos decir que esto no debería haber ocurrido, tendríamos que crear causas para que no suceda. Tendríamos que hacer algo acerca de todas esas causas.

Ese es un ejemplo de aceptar la realidad tal como es y aceptar que tiene sus causas. Por supuesto, no tenemos que aprobarlo. Pero, hasta que las causas sean diferentes, ese evento debería ocurrir. Fue causado.

Si queremos que los niños que van en bicicleta por una colina empinada dejen de ser atropellados por autos que cruzan una intersección, es posible que tengamos que poner advertencias y señales de alto o luces. Es posible que necesitemos más patrullas policiales o reductores de velocidad en la carretera. Los padres pueden necesitar enseñarles a sus hijos mejores hábitos al andar en bicicleta. Simplemente decir que los automóviles no deben acelerar, o que los conductores no deben golpear a niños pequeños, o que los niños deben mirar a la derecha y a la izquierda antes de cruzar una intersección, no reduce los accidentes.

Punto de discusión: obtén de los participantes situaciones en sus vidas en las que han dicho: “¿Por qué yo?” o “No debería haber ocurrido”.

Nota para los entrenadores: relaciona el énfasis en “lo que es causado debería ser” *sin juzgar*, como se enseña en el módulo de *mindfulness*.

c. La *aceptación radical* no requiere conocer las causas de las cosas

En la historia anterior sobre el automóvil y la bicicleta, no sabemos si la causa fue la falta de una señal de alto o si se pudo haber evitado el accidente si el conductor no estaba acelerando. Pero podemos aceptar que hubo una causa, incluso si no la conocemos.

✓***4. La vida puede valer la pena, incluso cuando contiene dolor***

Si la vida tuviera que estar libre de dolor para valer la pena, nadie tendría una vida que valiera la pena vivir. La aceptación requiere encontrar una manera de no pensar que la vida es una catástrofe. Suprimir nuestros deseos no es una forma efectiva de salir de esto. Cuando lo hacemos, actuamos como si fuera terrible si no obtuviéramos lo que queremos, como si no pudiéramos ser felices y no pudiéramos tolerar no tener todo lo que queremos. Estas creencias, por supuesto, solo empeoran las cosas.

⌘ **Punto de historia:** "Sitúate en una situación discutida anteriormente: eres una persona encarcelada de por vida, por un delito que no cometiste. La Corte Suprema no revocó tu condena. ¿Cuáles son tus opciones?".

"Ciertamente no puedes resolver el problema. No vas a salir de la cárcel. Y simplemente no parece posible que empieces a sentirte feliz de ser una persona inocente en la cárcel. Así que tenemos que descartar eso. ¿Entonces cuáles son tus opciones?".

"Podrías sentir un intenso malestar. Podrías llorar todos los días por el resto de tu vida. O podrías aceptarlo y encontrar una manera de construir una vida que valga la pena vivir dentro de una prisión. Para pasar de una agonía insoportable a un dolor soportable, tendrás que aceptar que puedes construir una vida. Porque si no lo aceptas, ¿qué pasará? No vas a construir una vida. Y construir una vida que valga la pena en realidad requiere una buena cantidad de trabajo. Creer que no puedes hacerlo lo hace casi imposible. Creer que puedes hacerlo lo hace mucho más fácil, por lo que es más probable que, si aceptas que estás en prisión por un delito que no cometiste, construyas una vida que vale la pena vivir".

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que hayan superado situaciones extremadamente difíciles y dolorosas o un trato injusto para construir algo que podrían soportar. Discute cómo lo hicieron.

Ejercicio práctico: distribuye copias de la hoja de trabajo de *tolerancia al malestar* 9 y pídeles a los participantes que completen el punto 1: "Haz una lista de dos cosas muy importantes en tu vida en este momento que

necesitas aceptar de manera radical. Luego pon un número [0–5] que indique cuánto aceptas esta parte de ti mismo o de tu vida". Puede parecer prematuro a esta altura del entrenamiento, pero en nuestra experiencia casi todos los participantes pueden hacerlo. La mayoría de las personas tienen una comprensión intuitiva de lo que es la *aceptación radical* y de la necesidad de ello en sus vidas. Para asegurarte de que los participantes encuentren lo que realmente necesita ser aceptado en sus vidas, puede ser una buena idea decirles antes de empezar que no les pedirán que compartan qué cosas escribieron. Discute las experiencias de los participantes identificando y escribiendo lo que deben aceptar. Ten en cuenta que, si una persona escribe lo que necesita aceptar, eso significa que ya lo ha aceptado al menos un poco y debe elegir un número superior a 0.

D. ¿Por qué aceptar la realidad?

✓ ***1. Rechazar o negar la realidad no cambia la realidad***

Rechazar la realidad generalmente implica evitar ver o experimentar la realidad, tener crisis e insistirle (¿al universo?) que la realidad cambie en ese mismo momento. Puede ser simplemente negar los hechos que están frente a nuestros ojos. Si bien evitar las crisis y negar pueden hacernos sentir mejor en el momento, no cambian los hechos que han ocurrido.

Ejemplo: algunos padres tienen dificultades para aceptar que sus hijos hayan crecido y se hayan ido a la universidad o a un trabajo en una nueva ciudad. Esta negación puede llevar a demandas poco realistas, consejos no deseados e interferencias excesivas en las vidas de sus hijos, que en última instancia dañan sus relaciones con ellos.

Ejemplos: "La negativa a aceptar que beber y conducir es peligroso puede llevar a una multa de tránsito o a un accidente que mate a alguien y te lleve a la cárcel por homicidio involuntario vehicular. La negativa a aceptar

algunos de los hábitos de tu pareja que te disgustan puede provocar un fuerte conflicto y, en última instancia, perder la relación".

Punto de discusión: un gran mito es que "si te niegas a aceptar algo, si simplemente te pones firme y te niegas a tolerarlo, cambiará mágicamente". Es como si la resistencia y/o la fuerza de voluntad por sí solas cambiaran las cosas. Obtén ejemplos de esto. Discute por qué los participantes pueden creerlo. Obtén ejemplos de cuándo se han reforzado las crisis o rabietas y los rechazos verbales para aceptar las cosas.

✓ ***2. Cambiar la realidad requiere primero aceptar la realidad***

El rechazo de la realidad es como una nube que rodea el dolor, interfiriendo con la posibilidad de verlo con claridad. Los problemas que son difíciles de ver claramente son difíciles de resolver.

Ejemplos:

- "Rehusarse a aceptar una enfermedad puede llevarte a no cuidarte, lo que puede causar aún más enfermedades o dificultades".
- "Permanecer en una relación abusiva durante años porque no puedes aceptar que es improbable que tu pareja deje de abusar de ti, posiblemente solo lleve a más abusos".
- "Insistir en que si una persona se preocupa por ti, debería hacer lo que tú quieras, cuando de muchas otras formas la persona ya demuestra que de verdad se preocupa por ti, probablemente te llevará solo a decepcionarte, y tal vez a finalizar la relación".
- "Rehusarte a aceptar que podría llover en tu boda al aire libre, y por lo tanto no crear ningún plan de contingencia,

puede llevar a arruinarla”.

- ⌘ **Punto de historia:** “Imagina que tienes un auto y se cortan los frenos casi por completo. Llevas el auto a un mecánico y te dice cuál es el problema, y te promete arreglarlos. Regresas la próxima semana por el auto y todo parece estar bien. Dos días después, sin embargo, estás conduciendo tu auto y, de repente, se vuelven a cortar los frenos. Lo llevas al mecánico otra vez. ¿Quién crees que reparará tus frenos más rápido? ¿El mecánico que dice: ‘Oh, no, yo los arreglé y deberían funcionar bien. Debes haberlos arruinado’? ¿O el mecánico que dice: ‘¡Guau! ¿Los frenos se volvieron a cortar? Debe haber algo mal. Déjame mirarlos de nuevo y ver qué puedo hacer’?”.

- ⌘ **Punto de historia:** “Imagina la siguiente situación. Quieres comprar una casa nueva y finalmente encuentras la casa de tus sueños. solo hay un problema: es morada y odias ese color. Así que haces un acuerdo con el vendedor antes de comprarla. Dices: “De acuerdo, te pagaré tanto dinero, pero debes pintar la casa antes de mudarme para que no sea morada”. La persona está de acuerdo y firmas los papeles que sellan el trato. Llega el día de mudanza. ¡Es tan excitante! Recoges las nuevas llaves de tu casa y vas para allí. Sin embargo, cuando llegas, descubres que no solo la casa sigue siendo morada, sino que los propietarios se han mudado a otro país y no regresarán”. (Pausa).

  “Está bien, tienes dos opciones. Puedes tener una rabieta: ‘¡Ah! ¡No puedo soportarlo! Esto es un desastre. ¡Oh Dios! ¿Dónde están esas personas? No puedo creer que me haya pasado esto. ¡Ah! ¡Estoy muy enojado! Bueno, ¡No voy a tolerarlo! Voy a demandarlos y hacer que pinten esta casa…”. Y puedes seguir y seguir y seguir. Puedes salir corriendo de la casa, subir a tu automóvil, irte y decir: ‘No compraremos esa casa’. Pero has firmado los papeles y ahora la casa es tuya. Ahora imagina otra manera. Entras y dices: ‘Oh, estoy muy decepcionado. No quería la casa morada. Sé que podría demandarlos, pero tomaría mucho tiempo. ¿Dónde está la tienda de pintura más cercana?’”.

  “¿Cómo crees que cambiarás el color de la casa más rápido, si aceptas que la casa es de color morado o si tienes una rabieta o crisis?”.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que la falta de aceptación de los hechos de un problema interfirió con la solución del problema.

✓ ***3. No se puede evitar el dolor***

El dolor no puede ser evitado; es la forma en que la naturaleza señala que algo está mal. Si pudiéramos evitar el dolor, lo haríamos. Sin embargo, si evitáramos el dolor, seríamos muy propensos a morir jóvenes, ya que fácilmente podríamos meternos en situaciones peligrosas que podrían matarnos (accidentalmente quemándonos hasta morir, sumergiéndonos en agua helada que nos haría entrar en *shock*, etcétera). Las personas que nacen sin sentido del dolor tienen vidas muy difíciles, ya que deben estar constantemente vigilantes para no hacerse daño inadvertidamente (35). Como se discutió en el módulo de *regulación emocional*, las emociones, incluyendo aquellas que son muy dolorosas, también tienen funciones que son críticas para la supervivencia humana.

Ejemplo: el dolor que causa apoyar una mano en una estufa hace que una persona saque la mano rápidamente. Las personas sin sensación de dolor están en graves problemas.

Ejemplo: el dolor de la pena hace que las personas busquen a sus seres queridos que están perdidos. Sin él, probablemente no habría sociedades ni culturas. Nadie cuidaría a los enfermos, buscaría a los seres queridos que están perdidos o se quedaría con personas que a veces son difíciles.

Ejemplo: el dolor de experimentar miedo hace que las personas eviten lo que es peligroso.

Punto de discusión: ¿Cuáles son los *pros* y *contras* de no tener nunca emociones dolorosas? ¿Les agradarían a los participantes las personas que nunca tienen emociones dolorosas?

✓***4. Rechazar la realidad convierte el dolor en sufrimiento***

El sufrimiento es el dolor más la no aceptación del dolor. El dolor puede ser difícil o casi imposible de soportar, pero el sufrimiento es aún más difícil. La negativa a aceptar la realidad y el sufrimiento que la acompaña pueden interferir con la reducción del dolor.

El sufrimiento se produce cuando las personas:

- No pueden o se niegan a aceptar el dolor.
- Se aferran a obtener lo que quieren, negándose a aceptar lo que tienen.
- Resisten la realidad como es en el momento.

La *aceptación radical* transforma un sufrimiento insoportable en un dolor soportable.

En resumen, el dolor es dolor. El sufrimiento y la agonía son el dolor más la no aceptación. Si tomamos el dolor y agregamos la no aceptación, terminamos con sufrimiento.

5. Aceptar la realidad puede traer libertad

Aceptar la realidad puede liberarnos de la amargura, la ira, la tristeza, la vergüenza y otras emociones dolorosas. El impulso para detener el dolor, sin importar el costo, es lo opuesto a la

libertad. Gran parte de la vida implica manejar situaciones dolorosas que no se pueden resolver de inmediato. Aunque es fácil pensar que simplemente podemos eliminar el dolor con un pensamiento positivo o ignorando o suprimiendo el dolor, el hecho es que estas estrategias con frecuencia no funcionan. Nuestro uso de estas estrategias generalmente se basa en la ilusión de que no podemos soportar el dolor. Nos sentimos obligados a hacer algo para detenerlo. Somos esclavos de nuestros incesantes deseos de escapar del momento presente.

> *Ejemplo:* "Es posible que hayas experimentado la muerte de alguien importante para ti. La mayoría de las personas, cuando alguien muere, al principio no pueden aceptarlo. Siguen pensando: 'Eso no puede haber sucedido' y siguen esperando que la persona esté allí. Luego, finalmente, lo aceptan y se dan cuenta de que realmente murió. Cuando lo aceptas, aún sientes dolor, pero puedes seguir adelante con tu vida".

Punto de discusión: cuando la aceptación se usa como una técnica para crear cambios, como una especie de "negociación con Dios" ("lo aceptaré y, a cambio, prometes hacerme sentir mejor"), no es realmente una aceptación, mucho menos *aceptación radical*. Obtén de los participantes ejemplos de negociación.

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que piensen en un momento en el que se sintieron muy decepcionados por algo (por ejemplo, no fueron aceptados en algún lugar; alguien murió; perdieron algo muy importante; no obtuvieron lo que querían), pero finalmente continuaron con sus vidas de todos modos. Pídeles primero que recuerden cuándo se enteraron de la decepción. ¿Cómo se sintió? ¿Cuál fue su reacción? Luego, pídeles que recuerden cómo se sintió una vez que finalmente aceptaron que el evento

había ocurrido. Discute cualquier diferencia en la experiencia antes y después de aceptar los hechos. Concéntrate en si los participantes se sintieron más capaces de seguir adelante con sus vidas después de aceptar.

✓ ***6. La aceptación puede llevar a la tristeza, pero por lo general a la tristeza le sigue una profunda calma***

En muchas ocasiones, la aceptación conlleva mucha tristeza, pero incluso con esa tristeza, se siente como si se hubiera sacado un peso del pecho. Por lo general, una vez que se produce la *aceptación radical* (es decir, la aceptación total), las personas se sienten listas para seguir adelante con sus vidas.

El miedo a la tristeza suele encontrarse en el centro de las dificultades con la aceptación. No hay duda de que aceptar finalmente los hechos de un pasado doloroso o traumático, o que el presente de uno es terriblemente doloroso y tal vez incluso irremediable, puede ser extremadamente triste. Para muchos, el miedo a caer en el abismo de la tristeza es demasiado abrumador incluso para imaginarlo. Esta puede ser la razón por la que, cuando las pérdidas son graves e irremplazables, la aceptación completa generalmente se desarrolla durante un período de tiempo muy largo.

Ejemplos: la aceptación de perder un hijo puede llevar años. La aceptación de no ser aceptado en la universidad por tercer año consecutivo puede llevar mucho tiempo hasta estar completamente integrada. Finalmente, darse cuenta de que uno no tiene un hogar de la infancia al que ir a pasar las fiestas de fin de año también puede tomar mucho tiempo de aceptar.

Al aceptar radicalmente los hechos de la situación, una vez que dejamos de luchar, la reprimimos y la “catastrofizamos”, a menudo sigue una sensación de liberación y libertad, seguida de una sensación de calma profunda.

Punto de discusión: obtén de los participantes los momentos en que el miedo a la tristeza ha interferido con la aceptación. ¿A la tristeza al aceptar algo le ha seguido alguna vez la calma o sentido de libertad? Discute.

✓ ***7. El camino que te conduce fuera del infierno es a través de la miseria***

✓ *Diles a los participantes: “La conclusión es que, si estás en el infierno, la única salida es pasar por un período de desdicha sostenida. La miseria es, por supuesto, mucho mejor que el infierno, pero, sin embargo, es dolorosa. Al negarte a aceptar la miseria que se necesita para salir del infierno, terminas cayendo en él repetidamente, solo para tener que empezar una y otra vez”.*

Ejemplos: la exposición es un componente crítico del tratamiento para el Trastorno de Estrés Postraumático y otros trastornos de ansiedad, y es innegablemente doloroso. La activación conductual y *acción opuesta* son necesarios para superar la depresión; cada uno requiere hacer algo que las personas deprimidas no quieren hacer en ese momento. Se necesita mucha *tolerancia al malestar* (es decir, tolerancia a la miseria) para evitar las autolesiones, el uso de drogas y alcohol, y los arrebatos de ira como formas de escapar del dolor emocional.

Tema de investigación: el trastorno de estrés postraumático es principalmente el resultado de tratar de evitar todo contacto con los estímulos que causan incomodidad. El duelo patológico, es decir, el duelo que nunca termina, es el

resultado de la misma evitación. Evitar todos los estímulos que están asociados con el dolor asegura que el dolor continuará. Mientras más se intenta evitar y apaciguar el dolor emocional (así como el físico), más regresa para perseguirnos. Tratar de suprimir el dolor emocional o evitar el contacto con estímulos relacionados con el dolor lleva a reflexionar sobre los eventos dolorosos; paradójicamente, tratar de deshacerse de los pensamientos dolorosos crea pensamientos dolorosos. Por ejemplo, *mindfulness* es una parte fundamental de la terapia de reducción del estrés basada en *mindfulness*, un programa eficaz para ayudar a las personas con dolor físico crónico, descrito en el libro *Vivir con plenitud las crisis* por Jon Kabat-Zinn (36). Experimentar, tolerar y aceptar el dolor emocional son las formas de reducir el dolor.

E. Cuándo usar habilidades de aceptación de la realidad

Diles a los participantes: “Hay tres tipos de situaciones en las que las habilidades de *aceptación de la realidad* son útiles”.

- “La vida te ha provocado grandes traumas, dolores o dificultades”.
  Ejemplos: muchos de nosotros tenemos que aceptar no haber tenido una familia amorosa, cosas que hemos hecho en el pasado que lamentamos, oportunidades que no hemos tenido o que hemos desaprovechado.
  Ejemplos: muchas personas tienen que aceptar que tienen familiares que ahora no los tratan bien o discapacidades físicas que no pueden solucionarse.
- “Estás en apuros, *pero no en una crisis*. La situación es dolorosa y no se puede cambiar ahora. La ausencia de *aceptación de la realidad* aquí puede provocar irritación, mal humor y, a veces, incluso crisis que arruinan todo el día. La aceptación alivia el dolor”.
  Ejemplos: “Las habilidades de *aceptación de la realidad*

pueden ayudar si estás frenado en el tráfico y a punto de llegar tarde a una cita importante; si está lloviendo en un día festivo cuando tenías planes al aire libre; o si una persona con la que planeas ir a una fiesta se enferma y no puede ir contigo".

- "La *resolución de problemas no está funcionando.* En este caso, es posible que debas evaluar si realmente estás aceptando todos los hechos de la realidad. Para resolver problemas, necesitas habilidades de *aceptación de la realidad* para ver y evaluar la situación claramente (o podrías resolver el problema incorrecto), para idear soluciones efectivas y prácticas, y para evaluar si tu solución está funcionando".

  Ejemplo: "Has estado planeando unas vacaciones para ir a acampar en las montañas durante mucho tiempo y contraes gripe dos días antes. Vas al médico y sigues debidamente el tratamiento, pero tus síntomas no mejoran. Este podría ser un buen momento para aceptar la realidad de que estás enfermo y debes quedarse en casa para recuperarte".

  Ejemplo: "Es tarde en la noche. Regresaste del trabajo y estás buscando las llaves para ingresar a tu apartamento. Buscas en tu bolso y en todos tus bolsillos, y no puedes encontrar las llaves. Recuerdas que las tuviste cuando saliste del trabajo, porque cerraste la puerta del edificio al salir. Miras de nuevo en tu bolso y en todos tus bolsillos, y siguen sin aparecer. Continúas buscando, esperando que aparezcan, aunque eso es muy improbable después de la

cuarta búsqueda exhaustiva. No aceptar que las llaves no están en tus bolsillos ni en tu bolso te impide caminar las seis cuadras de regreso a tu automóvil para ver si las dejaste caer allí o en algún lugar entre el auto y tu apartamento".

Ejemplo: "Estás enamorado de alguien que te dice que está enamorado de otra persona y que no quiere volver a verte. Crees en tu corazón que es la persona para ti y por eso continúas intentando que vuelva contigo. Al fallar, te sientas en tu habitación todas las noches, le rezas a Dios para que te devuelva a la persona, lloras y le escribes cartas de amor, que luego rompes. No aceptar que la persona no regresará te impide seguir adelante y buscar a alguien más que te ame y aprecie".

Punto de discusión: obtén de los participantes información sobre sus vidas que deben aceptar. Discute las dificultades para aceptar hechos que son dolorosos, injustos o que simplemente no son correctos.

✓ **F. Qué no es *aceptación radical***

✓ ***1. No es aprobación***

Es fácil aceptar las cosas que nos gustan y aquellas que aprobamos. Es muy difícil aceptar cosas que no nos gustan. Esto no significa que no podamos aceptar cosas que no nos gustan ni aprobamos.

Ejemplo: "Es mucho más fácil descubrir que la persona con la que te casaste tiene muchas más cualidades maravillosas de las que creías que descubrir que la persona tiene muchas

más cualidades negativas de las que creías. Sin embargo, es igualmente importante aceptar ambas".

Ejemplos: "Las personas encarceladas por delitos que no cometieron deben aceptar que están allí, pero no tienen que aprobar la injusticia de esa realidad. Aceptar el hecho de que estás traumatizado es fundamental para superar el trastorno de estrés postraumático, pero no significa que apruebes estar traumatizado. Aceptar que efectivamente tienes presión arterial alta no significa que lo apruebes".

Punto de discusión: obtén de los participantes las cosas que tuvieron que aceptar en sus vidas que no aprobaron. Discute.

✓ ***2. No es compasión ni amor***

Aceptar lo que las personas hacen o dicen no significa que tengamos que amarlas o incluso sentir compasión por ellas. La compasión es más fácil cuando aceptamos, pero no es una condición necesaria para la aceptación. No tenemos que tener sentimientos cariñosos hacia las personas, los animales o las cosas que aceptamos radicalmente.

Ejemplos: "Puedes aceptar radicalmente que hay ratas en tu ático, pero no tienes que amarlas. Puedes aceptar radicalmente que las personas abusan de los niños, violan a mujeres y hombres, roban a los ricos y pobres y comienzan guerras sin agrado ni aprobación. La compasión y el amor son más fáciles si aceptas radicalmente a las personas y su conducta (sin aprobar, por supuesto), pero la aceptación no lo requiere".

✓ ***3. No es pasividad, rendirse o ceder***

Muchas personas temen aceptar las cosas, porque temen que no intentarán cambiarlas, que se volverán pasivas e indefensas. Esto ocurrirá solo si, al mismo tiempo, no aceptan:

- sus sentimientos de desagrado o desaprobación,
- la posibilidad de que puedan hacer cambios si hacen el esfuerzo suficiente, y
- la posibilidad de que valga la pena invertir su tiempo para tratar de cambiar lo que no les gusta.

Punto de discusión: luchar contra la realidad puede interferir con la realidad de la resolución de problemas. Sin embargo, algunas personas temen que, si aceptan su situación o sus emociones dolorosas, se volverán pasivas y simplemente cederán (o se darán por vencidas). Obtén y discute los temores de los participantes de que esto pueda suceder. Explícales: "Imagina que has comprado un par de zapatos en internet y que cuando llegan son el talle equivocado. Si te niegas a aceptar que los zapatos son del talle incorrecto, nunca los devolverás y obtendrás el talle que deseas". Los ejemplos de cómo aceptar las cosas tal como son han ayudado a reducir el sufrimiento y han dado como resultado una mayor capacidad para reducir la fuente de dolor. (Este y el siguiente punto se discutieron anteriormente en "¿Por qué aceptar la realidad?" y se abordan nuevamente en la sección XIII).

✓***4. No está en contra del cambio***

La aceptación por sí sola no cambia una situación difícil, pero hace que el cambio sea posible o más probable. De hecho, la aceptación es esencial para lograr el cambio.

La noción de aceptación es fundamental en todas las principales religiones, en Oriente y Occidente. Obtén las reacciones de los participantes ante esto y sus experiencias con el asunto. La idea también es similar a la noción de Alcohólicos

Anónimos de entregarse a un poder superior y aceptar las cosas que no se pueden cambiar. (Recuerda, uno puede cambiar el futuro. Lo que no puede cambiar son los hechos del pasado y el momento presente).

G. *Aceptación radical*: factores que interfieren

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que lean los elementos la ficha opcional de *tolerancia al malestar* 11a y que tilden aquellos que interfieren con su propia capacidad de aceptar hechos realmente dolorosos. (Este ejercicio se puede hacer al principio o al final de la revisión de la ficha). Discute.

1. Falta de habilidades de aceptación

Diles a los participantes: “Al igual que con otras habilidades, es posible que al principio no tengas idea de cómo hacer *aceptación radical*. Muchas personas intentan aceptar, pero simplemente no tienen idea de cómo hacerlo. Pero como la *aceptación radical* es una habilidad, puedes mejorar con la práctica”.

2. Creencias de que aceptar la realidad es minimizarla o aprobarla

Continúa: “La gente confunde aceptación con ser pasivo o no hacer nada para cambiar o prevenir futuros eventos dolorosos. Sin embargo, esas dos cosas no son lo mismo. De hecho, como hemos señalado a lo largo de esta discusión, no puedes cambiar algo que no aceptas. Si no te enfrentas a la realidad tal como es, si la niegas, ¿cómo vas a cambiarla? Si crees que no hay causas, que las cosas simplemente suceden mágicamente a través del destino o la suerte, ¿cómo vas a cambiarlas?

Entonces, si quieres que las cosas cambien, acéptalas y luego cámbialas. Porque cuando hablamos de aceptar la realidad tal

como es, no estamos diciendo ‘Acepta la realidad tal como es y cree que nunca podrá cambiar’. La realidad siempre está cambiando. Si quieres influir en cómo cambia, lo que te conviene es aceptarla tal como es ahora”.

3. Emociones fuertes

“Las emociones fuertes pueden interferir con la aceptación, porque puedes sentir que aceptar conducirá a experimentar emociones insoportables y abrumadoras, como tristeza, enojo con la persona o el grupo que causó el evento doloroso, rabia ante la injusticia del mundo, vergüenza sobre quién eres o culpa por tu propia conducta”.

H. Practicar la *aceptación radical*, paso a paso

Nota para los entrenadores: revisa las formas de practicar la *aceptación radical* repasando la ficha opcional de *tolerancia al malestar* 11b o revisando la hoja de trabajo 9. Si tienes poco tiempo, asigna la lectura de esta ficha como tarea. Si revisas esta ficha, resalta los pasos que se indican a continuación.

✓ ***1. Observa que estás cuestionando o luchando contra la realidad***

Diles a los participantes: “Describe en detalle lo que necesitas aceptar, sin exagerar ni minimizar. Describe de manera objetiva y sin juicios. (Consulta la ficha de *mindfulness* 4b: sugerencias para practicar describir). Es muy fácil luchar contra la realidad sin siquiera darte cuenta de que lo estás haciendo. Esto es especialmente cierto cuando evitas constantemente el contacto con lo que tienes que aceptar. Reconocer que no estás aceptando, por lo tanto, es el primer paso para la aceptación”.

✓ ***2. Recuérdate que la realidad es tal como es***

Diles: “A menudo, puedes evitar la no aceptación pasada simplemente pensando en una declaración de aceptación. Por ejemplo, algunas declaraciones útiles pueden ser: ‘Todo es como debería ser’, ‘La situación es’, ‘La realidad es’ o ‘Cada día es un buen día’. Esta última es un dicho Zen destinado a transmitir que todo ‘simplemente es’; no es ni bueno ni malo”.

✓ ***3. Considera las causas de la realidad que necesitas aceptar***

Continúa: “La aceptación es mucho más fácil una vez que comprendes las causas de la situación que estás tratando de aceptar. A veces es posible que debas hurgar mucho en el pasado para conocerlas a todas, pero hacerlo puede ser muy útil. Las personas muchas veces evitan analizar las causas, porque equiparan la comprensión de las causas con poner excusas. Y luego poner excusas lo equiparan con “dejar pasar” la conducta sin consecuencias. Sin embargo, puedes asegurarte de que la conducta tenga consecuencias y aun así entender sus causas. De hecho, sin comprender las causas, será casi imposible cambiar la conducta que no te gusta”.

Punto de discusión: obtén de los participantes momentos en que las personas se negaron a comprender las causas de su conducta. Obtén momentos en que les resulta difícil incluso tratar de entender las causas de conductas ajenas. Pregúntales si han considerado las causas como excusas.

✓ ***4. Practica aceptar con todo tu ser (mente, cuerpo y espíritu)***

Continúa: “La idea básica en la *aceptación radical* es que tienes que aceptar por completo. Para hacerlo, debes practicar el ‘dejar ir’. Si no aceptas, tu cuerpo y tus músculos se tensarán. Dejar ir es dejar ir la tensión en tu cuerpo”.

Agrega: “Si tu mente grita ‘¡No! ¡No quiero!’ y te tensas de nuevo, no te preocupes. Eso pasa. Comienza nuevamente. Simplemente comienza a relajarte de nuevo y sigue dejando ir la tensión. Practica decir sí al universo. Practica *mindfulness* como una forma de practicar la aceptación del momento presente”.

Nota para los entrenadores: ten en cuenta que el proceso de “dejar ir con tu cuerpo” involucra los mismos músculos que la relajación progresiva. (Consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 6b). La única diferencia es que los participantes no tensan los músculos antes de dejar ir la tensión.

Todas las principales religiones y disciplinas espirituales tienen como parte importante de su práctica contemplativa y/o meditativa un enfoque en la respiración. El objetivo es ayudar a las personas a aceptarse y tolerarse a sí mismas, al mundo y a la realidad tal como son. El enfoque en la respiración también es una parte importante del entrenamiento en relajación y el tratamiento de los ataques de pánico.

✓ ***5. Practica acción opuesta***

“Luego, practica *acción opuesta* por completo, para que puedas aceptar el momento presente”. (Consulta la ficha de *regulación emocional* 10).

- “Actúa como si ya hubieras aceptado radicalmente algo, y con el tiempo descubrirás que lo has aceptado”.
- “Di en voz alta, con un tono de voz convincente, que aceptas; dilo una y otra vez”.
- “Haz *media sonrisa* y mantén tus manos en posición de *manos dispuestas* para facilitar la aceptación. Hazlo

mientras piensas o hablas sobre lo que estás aceptando".

- "Imagínate a ti mismo aceptando".

✓***6. Anticípate***

"*Anticípate* a los eventos que parecen inaceptables". (Consulta la ficha de *regulación emocional* 19).

Las dificultades para aceptar las cosas en general se deben a temores de que la verdad sea catastrófica. En estas situaciones, el anticiparte reemplaza al miedo con un sentido de competencia. Anima a los participantes:

- ✓ "Imagina lo que harías si realmente aceptaras lo que parece inaceptable".
- ✓ "Ensaya lo que harías si aceptaras".
- ✓"Imagina resolver o eludir los problemas que surgen".

✓***7. Atiende a tus sensaciones corporales***

Diles: "Presta atención a las sensaciones de tu cuerpo mientras piensas en lo que estás tratando de aceptar".

- ✓ "Nota sensaciones en tu pecho, tu estómago, tus hombros".
- ✓ "Observa lugares en tu cuerpo donde te sientas tenso".
- ✓ "Escanea tu cuerpo muy lentamente. Adopta una mente curiosa al pensar en lo que estás tratando de aceptar".
- ✓ "Practica *mindfulness* de las emociones actuales cuando surgen emociones difíciles asociadas con la aceptación: tristeza, enojo, miedo o vergüenza". (Consulta la ficha de *regulación emocional* 22).

✓***8. Permite que la decepción, la tristeza o el dolor surjan dentro de ti***

Reconoce: “A veces, la aceptación conduce a decepción, tristeza y dolor casi insoportables. Es muy importante reconocer que, aunque en verdad los sientas, puedes sobrevivir y la aceptación lleva a encontrar la paz al final del proceso”.

- ✓ “Observa la tristeza que surge dentro de ti”.
- “Haz tu mejor esfuerzo para no suprimirla de inmediato”.
- “Si surge inmediatamente la ira, observa cómo esa ira puede estar bloqueando o escondiendo la tristeza”.
- “Haz todo lo posible para dejar ir la ira y permitir que la tristeza surja dentro de ti”.
- ✓ “Inhala la tristeza, diciendo en tu mente: ‘La tristeza está surgiendo dentro de mí’”.
- ✓ “Si se torna insoportable o inefectivo, usa habilidades de *supervivencia a la crisis* y sé amable contigo mismo”.
- “Vuelve a la tristeza en un momento posterior mientras practicas la aceptación”.

✓9. Reconoce que la vida puede valer la pena incluso cuando hay dolor

- “Observa cuando te niegas a aceptar eventos dolorosos en tu vida”.
- “Recuérdate que, incluso con eventos dolorosos, la vida puede valer la pena ser vivida”.
- “Trata de dejar de lado la resistencia a aceptar, siendo compasivo contigo mismo”.
- “Deja de ‘catastrofizar’. Di en tu mente: ‘Puedo soportar esto. Yo puedo con esto’”.
- “Recuérdate que todas las vidas tienen un margen de dolor”.

✓ ***10. Haz pros y contras***

"Haz *pros y contras* como una manera de motivarte para aceptar".

- "Completa una de las hojas de trabajo de *pros y contras* para aceptar".
- "Coloca esta hoja de trabajo donde puedas leerla cuando aceptar sea difícil".
- "Revisa tus *pros y contras* cuando surja en tu interior resistencia a aceptar".

XII. REDIRECCIONAR LA MENTE (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 12)

Punto principal: para aceptar una realidad que parece inaceptable, generalmente tenemos que hacer el esfuerzo más de una vez. A veces tenemos que seguir eligiendo aceptar la realidad una y otra vez durante mucho tiempo.

Ficha de tolerancia al malestar 12: redireccionar la mente. Una buena manera de enseñar esta habilidad es discutiendo primero los momentos en que los participantes intentaron aceptar algo, pensaron que habían hecho y luego descubrieron que ya no lo estaban aceptando. Esta es una ficha muy simple y no debe tomar más de unos pocos minutos. Tu objetivo es simplemente remarcar el punto principal descrito anteriormente.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 10: redireccionar la mente, disposición abierta, terquedad. Revisa esta hoja de trabajo con los participantes. Cuando estés utilizando esta hoja con la ficha 12, revisa solo la primera sección sobre cómo concentrarse. También es posible que desees trabajar con los participantes durante la sesión para desarrollar sus planes de cómo redireccionar sus mentes cuando se salen de la aceptación. Si es así, pídeles que escriban estos planes en la hoja de trabajo durante la sesión.

Hojas de trabajo de tolerancia al malestar 8, 8a, 8b: habilidades de aceptación de la realidad (*opcional*). Estas hojas de trabajo cubren todas las habilidades de *aceptación de la realidad*. Consulta el recuadro al comienzo de la sección X para obtener instrucciones sobre el uso de estas hojas de trabajo.

A. ¿Qué es *redireccionar la mente*?

Redireccionar la mente es elegir aceptar. La aceptación parece requerir algún tipo de elección. Las personas tienen que dirigir sus mentes en esa dirección, por así decirlo. La aceptación a veces

dura solo uno o dos minutos, por lo que tienen que seguir redireccionando la mente una y otra vez. Cuanto más doloroso sea el evento, más tiempo puede tardar en aceptase por completo. La elección debe hacerse todos los días, a veces muchas, muchas veces al día o incluso varias veces en una hora o un minuto.

> *Ejemplos:* “Aceptar que nadie quiere ver la película que quieres ver puede hacerse rápidamente. Aceptar que no ingresaste a la universidad a la que querías asistir, que no recibiste la oferta de trabajo que esperabas, que estás incapacitado después de un accidente automovilístico o que tu hijo ha fallecido, cada uno de estos ejemplos tomarán cada vez más esfuerzo y más esfuerzo, volviendo a *redireccionar la mente* hacia la aceptación”.

Redireccionar la mente en ocasiones es como girar la cabeza; requiere solo unos pocos grados de movimiento. A veces, sin embargo, es como girar el cuerpo entero; requiere que hagas un giro completo para retomar el camino.

> *Ejemplo:* todos nosotros, en última instancia, tenemos que aceptar que somos quienes somos, con todas nuestras imperfecciones. No hacerlo resulta en sufrimiento, dolor y tristeza. Para muchos, sin embargo, esto requiere practicar repetidamente, aceptando una y otra vez.
>
> *Ejemplo:* a menudo, especialmente cuando estamos deprimidos o demasiado ansiosos, debemos aceptar que los pensamientos depresivos o que provocan ansiedad pasan por nuestras mentes. Es posible que tengamos que decir: “Ha surgido un pensamiento en mi mente” y luego volvamos a

concentrarnos en otro tema. Es posible que tengamos que decir esto muchas, muchas veces antes de que se interiorice.

Punto de discusión: obtén ejemplos de las razones que se dan a sí mismos los participantes para no *redireccionar la mente* a la aceptación de la realidad tal como es. ¿Qué hace que sea tan difícil dar ese primer paso? Discute.

✓ **B. *Redireccionar la mente*, paso a paso**

1. Observa que ya no estás aceptando

Explícales a los participantes: “El primer paso para *redireccionar la mente* es darse cuenta de que no estás aceptando algo. Con frecuencia, se manifiesta en ira, amargura, molestia o caer en el mar de ‘¿Por qué yo?’. O quizás descubras que siempre estás intentando escapar de la realidad; estás tratando de bloquear las cosas todo el tiempo; te estás escondiendo detrás de otras cosas, o estás ocultando cómo te sientes realmente. Te encuentras diciendo constantemente ‘¿Por qué? ¿Por qué está pasando esto? ¿Por qué está pasando esto?’”.

2. Haz un compromiso interno para aceptar la realidad tal como es

Continúa: “El siguiente paso es hacer un compromiso interno para aceptar la realidad tal como es. En otras palabras, mira dentro de ti y direcciona tu mente hacia la aceptación. El compromiso interno no es aceptar. No tienes que aceptar de inmediato. Solo tienes que hacer el compromiso”.

3. Hazlo de nuevo, una y otra vez

Diles: “A veces es posible que tengas que repetir los dos primeros pasos una y otra vez, muchas veces en un minuto. A veces tienes que hacerlo muchas veces en un día”.

Ejemplo: “Un ejemplo mundano pero común es el perder tus llaves. Miras en tu bolsillo y no están allí. Lo aceptas y buscas en otro lado. Pero pronto pierdes la aceptación y miras en tu bolsillo otra vez. Siguen sin estar allí, lo aceptas, y… Vuelves a buscar en tu bolsillo”.

Punto de discusión: solicita ejemplos de momentos en los que los participantes hayan tenido que *redireccionar la mente* una y otra vez para aceptar los hechos de la realidad. Discute.

4. Desarrolla un plan para atajarte cuando te alejas de la aceptación

Al igual que en la habilidad *anticípate* (consulta la ficha de *regulación emocional* 19), planificar para el futuro puede ser muy útil para comportarse con habilidad. Explícales: “La idea aquí es pensar con detenimiento en lo que normalmente haces cuando no estás aceptando. ¿Qué claves podrías usar para alertarte de que te estás alejando de la aceptación? También puedes decidir fijarte de manera regular, por ejemplo, todas las noches antes de irte a la cama o cada mañana, para revisar si necesitas *redireccionar la mente* hacia la aceptación”.

Ejemplo: “Trabajas en una tienda grande, gestionando devoluciones. Los clientes suelen esperar en largas filas y cuando llegan a ser atendidos en general son hostiles y están enojados. Insisten en devolver las mercancías incluso cuando no tienen recibos y los artículos fueron claramente usados. Te das cuenta de que te estás volviendo muy crítico e irritable y te resulta muy difícil aceptar que los clientes no siempre son agradables. ‘Es lo que es’ no viene a tu mente. Al analizar el problema, adviertes que las primeras pistas de que no estás aceptando la realidad son una sensación creciente de

irritabilidad y hombros tensos seguidos de pensamientos críticos. Luego, consideras cómo puedes redireccionar tu mente hacia la aceptación cuando estos clientes acuden a tu estación. Decides, primero, tratar de reemplazar los pensamientos críticos con pensamientos no críticos. '¿Cómo puedes actuar de esta forma?' se puede reemplazar por 'Es lo que es' y otros pensamientos internos similares. 'No puedo soportarlo' podría reemplazarse por: 'De acuerdo, esto es muy molesto, pero no es una catástrofe'. Podrías decir: 'No me gusta. Estoy frustrado. Pero puedo soportarlo'. Podrías decir: 'Todo tiene una causa. Hay una razón por la que estos clientes actúan de esta manera. Tal vez tienen problemas personales. Tal vez nunca se les enseñó a tratar a las personas de manera diferente'. Podrías redireccionar tu mente por completo y relajar los hombros al mismo tiempo. Podrías recordarte que siempre que estés molesto, frustrado o que pienses que las cosas no deberían ser como son, esa es una oportunidad para *redireccionar la mente*. La idea clave aquí es que, si intentas pasar de la no aceptación a la *aceptación radical*, primero tienes que *redireccionar la mente*. Esto será mucho más fácil si sabes cómo identificar cuándo necesitas hacerlo".

Agrega: "A continuación, practica *anticípate* imaginando interacciones con varios clientes difíciles. Mientras imaginas estas escenas, observa tus juicios críticos, tus hombros tensos e irritabilidad y practica redireccionar tu mente utilizando algunas de las estrategias que desarrollaste anteriormente".

XIII. DISPOSICIÓN ABIERTA (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 13)

Punto principal: la *disposición abierta* es la disposición a responder a las situaciones de la vida con prudencia, según sea necesario, voluntariamente y sin rencor.

Ficha de tolerancia al malestar 13: disposición abierta. Revisa la ficha con los participantes. Contrasta la *disposición abierta* con la terquedad. La mayoría de los participantes sabrán lo que es la terquedad. La *disposición abierta* es todo lo contrario.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 10: redireccionar la mente, disposición abierta, terquedad. Cuando estés utilizando esta hoja de trabajo con la ficha 13, revisa la segunda sección sobre la *disposición abierta*. Es posible que también desees trabajar con los participantes durante la sesión para ayudarlos a comprender mejor la terquedad completando la parte de la hoja de trabajo para las conductas de *disposición abierta* que podrían adoptar y las conductas tercas que han llevado a cabo en el pasado. Si haces esto, entonces entrégales una segunda copia de la hoja de trabajo para usar como tarea.

Nota para los entrenadores: una buena manera de introducir la habilidad de *disposición abierta* es presentar la terquedad primero. Puedes hacerlo mediante la pantomima de una máquina, con los brazos extendidos, tratando frenéticamente de controlar un objeto. Luego diles: “La terquedad también es esto”, y siéntate sobre tus manos. El punto es que la terquedad es tratar de controlar el universo, así como sentarte sobre tus manos cuando necesitas hacer algo. Explícales que la pasividad es terquedad, no *disposición abierta.* La *disposición abierta* es una completa apertura al momento y a hacer lo que se necesita. Demuéstralo parándote con *manos dispuestas*, las palmas hacia arriba.

Como se señaló en la introducción de este capítulo, la noción de *disposición abierta* versus terquedad se toma del libro de Gerald May (1) sobre el tema. Si los participantes parecen captar los conceptos tal como se definen a continuación y desean escuchar más, puedes usar las dos citas del libro de May en la introducción.

A. ¿Qué es la terquedad?

Define el término "terquedad" de la siguiente manera:

- ✓ "Intentar controlar los eventos, a los que te rodean, etcétera".
- ✓ "Intentar controlar la experiencia, evitarla o escaparle, etcétera".
- ✓ "Negar la vida o negarte a ser parte de ella. Renunciar y sentarte sobre tus manos en lugar de hacer lo que es necesario hacer en el momento".
- "Censurarte, decir que no, o más comúnmente, decir 'Sí, pero...'" (1).
- "Imponer tu voluntad sobre la realidad: tratar de arreglar todo o negarte a hacer lo que se necesita. Es lo opuesto a hacer lo que funciona".
- "Focalizarte en el ego, en los deseos propios, en 'yo, yo, yo'".
- "Guardar rencor o amargura".

Nota para los entrenadores: tus mejores ejemplos para la enseñanza aquí serán los momentos en que tú mismo hayas actuado con escandalosa terquedad.

B. ¿Qué es la *disposición abierta*?

Defíneles el término *disposición abierta* a los participantes de la siguiente manera:

- “Es aceptar lo que es y responder de una manera efectiva o apropiada. Es hacer lo que funciona. Es hacer justo lo que se necesita en la situación o momento actual”.
- “Se centra tanto en las necesidades individuales como en las comunitarias”.
- “Es lanzarse a la vida sin reservas, con todo el corazón”.
- “Es decir sí al misterio de estar vivo en cada momento”.
- “Es responder desde la *mente sabia”*.
- “Es comprometerte a participar en el proceso cósmico del universo”.

Analogía/ejemplo: la vida es como golpear pelotas de tenis que salen disparadas de una máquina de lanzamiento. Lo que cada uno debe hacer es todo lo posible por golpear cada pelota como viene. Negarse a aceptar que se acerca una pelota no hace que deje de acercarse. La fuerza de voluntad, el desafío, el llanto o las rabietas no hacen que la máquina deje de lanzar pelotas; siguen saliendo, una y otra y otra vez. Una persona puede interponerse en el camino de una pelota y recibir un golpe, puede quedarse allí y dejar que la pelota se acerque hasta golpearla con el bate, o dejarla que pase de largo. La vida es así. Las personas pueden enojarse tanto como quieran con la vida, pero en realidad la vida sigue llegando, un momento después del siguiente.
Analogía/ejemplo: la vida es como un juego de cartas. A un buen jugador no le importan las cartas que le tocan. El objetivo es jugar la mano lo mejor posible. Tan pronto como se juega una mano, se

reparte otra. El último juego ha terminado y el juego actual está en marcha. La idea es tener en cuenta la mano actual, jugarla tan hábilmente como sea posible y luego dejarla ir y concentrarse en la siguiente mano de cartas. Lanzar una rabieta sobre perder el último juego interferirá con ganar el juego en marcha.

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de *disposición abierta* y terquedad. Si puedes señalar ejemplos recientes de ti y/o tus participantes siendo tercos o manteniendo una *disposición abierta*, mucho mejor. De nuevo, si parecen estar listos para una discusión más sofisticada, proporciona las definiciones de May en su totalidad (consulta la introducción a este capítulo).

Ejercicio práctico: la mejor manera de lograr que los conceptos de *disposición abierta* y terquedad se pongan en uso es comenzar a resaltarlos durante las sesiones de entrenamiento cuando tú y/o los consultantes tienen una *disposición abierta* o actúan con terquedad. Exprésalo en forma de pregunta: "¿Piensan que estoy teniendo una *disposición abierta*? Hmmm, examinémoslo" o "¿No estarás siendo terco respecto a esto, verdad?" (Los consultantes generalmente disfrutan de atraparte cuando estás siendo terco). O cuando surge una situación difícil o un conflicto en una sesión, puedes decir: "Ok. Tratemos de tener una *disposición abierta* durante los próximos cinco minutos".

✓ C. Cómo pasar de la terquedad a la *disposición abierta*

1. Observa la terquedad

Explícales a los participantes: "Lo primero que quieres hacer cuando aparece la terquedad es simplemente notarla. La observas. La identificas. La etiquetas. La describes. La experimentas. Dices: 'Ha aparecido la terquedad'".

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de cuándo les ha sido difícil notar la terquedad. Discute lo que se interpone en el camino de

observarla.

2. Acepta radicalmente la terquedad

Diles: “El segundo paso es aceptar radicalmente que en este momento te sientes (y puedes estar actuando) terco. Negar la terquedad no es útil y no puedes vencerla con más terquedad. En esencia, tienes que amar a la terquedad”.

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de cuando han sido críticos de la terquedad, ya sea propia como ajena. Discute lo que sucede cuando uno critica la terquedad. ¿La reduce o la aumenta?

3. Redirecciona la mente

Continúa: “Luego, dirige tu atención hacia la aceptación y la *disposición abierta*. Redirecciona tu mente hacia participar en la realidad tal como es”.

4. Intenta con media sonrisa y una postura abierta

Continúa: “Si tienes problemas para lograr que tu mente se redireccione, es decir, quieres hacerlo, pero tu mente no lo hace, intenta con *media sonrisa* y adoptar una postura abierta. Relaja tu cara, deja que las comisuras de tus labios suban ligeramente y abre las manos. Es difícil tener una *disposición abierta* con los puños cerrados. Es difícil tener una *disposición abierta* cuando estás haciendo una mueca y frunciendo los labios con fuerza. La *media sonrisa* y una postura abierta son acciones opuestas a la terquedad si tu expresión facial y tu postura reflejan terquedad. Tu mente va en una dirección y tu cuerpo va en otra”.

Nota para los entrenadores: a continuación, enseñarás *manos dispuestas y media sonrisa*. Puedes explicar estas habilidades rápidamente aquí o simplemente decirles a los participantes que las enseñarás a continuación.

5. Pregunta: "¿cuál es la amenaza?"

Diles: "Cuando la terquedad es intransigente, pregúntate: ‹¿cuál es la amenaza?' Por lo general, la intencionalidad inamovible tiene que ver con algún tipo de amenaza. Pensamos que, si estamos dispuestos, perderemos algo grande, o algo terrible nos sucederá. Hay algo peligroso allí afuera. Eso también puede ser cierto".

> *Ejemplo:* "Estás con amigos esperando para entrar a un recital y te piden que vayas al final de la fila. Te enojas, porque tienes amigos que esperan más cerca de la entrada y piensas que deberías poder estar en la fila con ellos. Te niegas a moverte y ahora las personas detrás de ti también están enojadas. Intentas dejar de lado la terquedad, pero estás furioso porque piensas que 'deberías' poder unirte a tus amigos al frente de la fila. Luego las personas a tu alrededor se enojan contigo y te das cuenta que necesitas calmarte. Te preguntas: '¿Cuál es la amenaza?' y descubres que temes que, si tienes que ir al final de la fila, no obtendrás buenos asientos. Pero entonces te das cuenta de que eso no es cierto; tus amigos te guardarán los asientos. Tu terquedad se reduce inmediatamente, y tú y tus amigos van al final de la fila".
>
> *Ejemplo*: "Eres parte de un equipo en el trabajo y un miembro te pide a última hora que lo ayudes con una tarea muy importante en la que se ha atrasado, pero que debe entregarse al día siguiente. Notas que te estás poniendo terco '¿Por qué yo? ¡No debería tener que hacer trabajo

extra!'. Estás a punto de decir que no, pero decides preguntarte: '¿Cuál es la amenaza?'. Te das cuenta de que estás siendo terco porque quieres volver a casa y cocinar una cena especial que habías planeando para tu familia y trabajar una hora más amenaza tus planes. Cuando descubres esto, te das cuenta de que puedes llamar a tu casa y reprogramar la cena especial para una hora más tarde o incluso para la noche siguiente y a nadie le importará. Puedes ayudar a tu compañero y aun así tener una cena especial. Decides ayudar a tu equipo y tener una *disposición abierta* a hacer las horas extras".

Continúa: "cuando la terquedad es realmente inamovible, suele implicar algún tipo de expectativa de catástrofe. Comenzamos a decir: 'No solo existe una amenaza, no solo es peligrosa, sino que no podré lidiar con ella'. Así que la negamos. La apartamos. La ignoramos. La terquedad nos permite hacerlo".

Ejemplo: Alina odia su trabajo, pero teme aplicar a un empleo diferente. Se queja de eso constantemente en casa y su familia está convencida de que debe dejar de quejarse o buscar un nuevo trabajo. Ella está furiosa con su familia por presionarla para que busque trabajo. Finalmente, se pregunta a sí misma: "¿cuál es la amenaza?". Y se da cuenta de que teme que no pueda tolerar los rechazos a sus solicitudes de empleo. Su familia señala que su desdicha ahora es peor que cualquier desdicha que tendrá al buscar otro trabajo. Alina lo acepta y comienza a buscar un nuevo empleo.

Concluye: "La *disposición abierta* es la participación activa en la realidad. Es lo que necesitas para superar una amenaza. No es

aprobación. Y definitivamente no es entregarte y que te pasen por encima. Por lo general, descubrirás que incluso si existe una amenaza realista, no será una catástrofe. Podrás usar muchas otras habilidades: *verificar los hechos, resolución de problemas, anticípate, construir competencia,* etcétera, para evitar una catástrofe".

Punto de discusión: obtén ejemplos de momentos en los que a los participantes les ha resultado muy difícil dejar de lado la terquedad, debido al temor a alguna amenaza. Discute lo difícil que puede ser a veces descifrar cuál es la amenaza.

XIV. MEDIA SONRISA Y MANOS DISPUESTAS (FICHAS DE TOLERANCIA AL MALESTAR 14–14A)

Punto principal: *media sonrisa* y *manos dispuestas* son formas de aceptar la realidad con el cuerpo.

Ficha de tolerancia al malestar 14: media sonrisa y manos dispuestas. Demuestra cómo hacer *media sonrisa* y *manos dispuestas* antes de revisar la ficha. Es esencial practicar ambas cuando las enseñes. La clave de cada una es relajar los músculos de tu cara (en *media sonrisa*) y de tus hombros, brazos y manos (en *manos dispuestas*).

Ficha de tolerancia al malestar 14a: practicar media sonrisa y manos dispuestas. Revisa uno o más de los ejercicios en esta ficha en la sesión.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 11: media sonrisa y manos dispuestas. Revisa la hoja de trabajo con los participantes. Recuérdales que cuando practican estas habilidades "mientras contemplan una fuente de enojo", es importante que el enojo no sea abrumador. Consulta también la nota para los entrenadores al final de esta sección.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 11a: practicar media sonrisa y manos dispuestas. Esta es una hoja de trabajo alternativa a la hoja de trabajo 11. Es algo más simple conceptualmente que la 11, pero también requiere más escritura.

✓ **A. ¿Por qué media sonrisa?**

Diles a los participantes: "*Media sonrisa* es una forma de aceptar la realidad con tu cuerpo".

Explícales que las emociones están parcialmente controladas por las expresiones faciales (2, 3). Al adoptar una *media sonrisa*, una cara serena y receptiva, las personas pueden de alguna manera

controlar sus emociones. Por ejemplo, pueden sentir más aceptación si sus caras expresan aceptación. (Consulta el capítulo 9 para obtener más información).

> *Ejemplo*: “Cuando piensas en alguien que te disgusta, la *media sonrisa* te ayuda a sentir más aceptación, más comprensión”.

✓ **B. Cómo practicar media sonrisa**

Instruye a los participantes: “Para hacer una *media sonrisa*, relaja los músculos de la cara, el cuello y los hombros, y luego sonríe a medias con los labios. Intenta adoptar una expresión facial serena. Recuerda relajar los músculos faciales”. Agrega: “No es necesario que alguien más vea la *media sonrisa*, pero es esencial que la sientas. La *media sonrisa* es principalmente una comunicación para ti mismo, es decir, para tu cerebro, y no para otras personas”.

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que se imaginen que están en una fiesta en la que no quieren estar. Pídeles que hagan una sonrisa falsa, como si estuvieran intentando hacer creer a los otros que se están divirtiendo. Pídeles que noten cómo se sienten sus caras. Luego detente y pídeles que relajen sus caras, comenzando con sus frentes y bajando hacia la mandíbula inferior. Luego, con los rostros relajados, deben girar la comisura de sus labios ligeramente hacia arriba, hasta que la sientan. Discute las diferencias entre las dos sonrisas.

Nota para los entrenadores: es importante que hagas el ejercicio anterior con los participantes, ya que pueden ser demasiado tímidos para hacerlo. Si es necesario, diles que pueden enfrentar la pared cuando intenten sonreír por primera vez. La clave para enseñar esto es asegurarse de que vean que el “sonreír” es una sonrisa falsa, pero la *media sonrisa* no lo es.

Algunas personas pueden necesitar varias prácticas de esta habilidad antes de que experimenten el efecto. Puede ser útil para esas personas escuchar los comentarios de otros que tienen la experiencia de aceptación y ligereza mientras lo practican. Luego aliéntalos a continuar practicando la habilidad con una mente abierta.

Ejercicio práctico: haz que los participantes se sienten muy quietos e intenten poner una cara impasible, sin expresión. Pídeles que experimenten cómo se siente hacerlo. Luego, haz que relajen los músculos de la cara, desde la frente por los ojos, las mejillas, la boca hasta la mandíbula, y experimenten cómo se siente. Finalmente, haz que hagan una *media sonrisa* y experimenten cómo se siente. Discute las diferencias.

Al hablar de los ejercicios de "sonreír falsamente" e "impasibilidad", puedes decirles a los participantes: "Cuando tu cara está tensa y estás sonriendo, le estás enviando a tu cerebro dos mensajes conflictivos: 'Esto es horrible' y 'Esto es bueno'. Otra instancia de enviar mensajes conflictivos es cuando intentas convertir tu rostro en una máscara impasible para que no se expresen tus emociones reales. El enmascaramiento, sin embargo, puede tener un efecto de *boomerang*. Conduce a un aumento del malestar" (37, 38).

✓ **C. ¿Por qué manos dispuestas?**

Explícales *manos dispuestas* a los participantes de la siguiente manera:

- "*Manos dispuestas* es otra forma de aceptar la realidad con tu cuerpo".
- "La esencia de *manos dispuestas* es esta posición física: sin apretar los puños, palmas hacia arriba, dedos

relajados”.

- “*Manos dispuestas* es parte de *acción opuesta* para la ira en todo momento. Las manos apretadas son indicativas de ira. La ira es con frecuencia lo contrario de aceptar la realidad. La ira dice: ‘Lo que es no debería ser’. Es una emoción que te motiva a cambiar la realidad, a luchar contra ella, a superarla. La ira tiene su lugar. Pero aquí estamos practicando la *aceptación de la realidad*”.

Ejercicio práctico: haz que los participantes se sienten muy quietos con los ojos cerrados. Primero, haz que imaginen un conflicto con alguien que sucedió lo más recientemente posible, uno en el que se enojaron mucho con la otra persona. Déjalos hacer esto por unos momentos. Luego pídeles que pongan las manos en sus muslos en posición de *manos dispuestas* mientras continúan imaginando la situación de conflicto. Pídeles que abran los ojos y discutan el ejercicio. La ira es casi siempre el reflejo de una creencia o suposición de que alguna realidad actual “debería” ser diferente de lo que es. A medida que aumenta la aceptación, la ira disminuirá y aumentará el sentido de comprensión y, a veces, la paz.

Nota para los entrenadores: casi siempre, les resulta difícil a las personas permanecer muy enojadas e intransigentes, una vez que colocan sus manos en posición de *manos dispuestas*. Es muy útil si lo intentas tú mismo antes de enseñarlo y luego discutes cómo te fue (asumiendo que fue útil para reducir la ira). Consulta la ficha de re*gulación emocional* 11: descifrar *acción opuesta*.

D. Formas de practicar *media sonrisa y manos dispuestas:* ejercicios

Sugiéreles a los participantes las siguientes formas de practicar *media sonrisa* o *manos dispuestas*:

- “Cuando te despiertas por la mañana”.

- “Durante tus momentos libres”.
- “Mientras escuchas música”.
- “Cuando estás irritado”.
- “En una posición recostada”.
- “En una posición sentada”.
- “Mientras contemplas a una persona que odias o desprecias”.

Nota para los entrenadores: antes de que los participantes practiquen el ejercicio anteriormente mencionado, es esencial que discutas con cada uno de ellos en qué persona que odian o desprecian planean pensar. Indefectiblemente, los participantes con problemas severos elegirán a la persona con la que han tenido las experiencias más extremas, como una persona que los ha violado o abusado. Luego, con frecuencia se sienten abrumados mientras hacen el ejercicio, y su capacidad para aceptar y tolerar disminuye en lugar de aumentar. Adviérteles que comiencen con personas “fáciles” y que se trasladen a personas más “extremas” a medida que se desarrollen sus habilidades. Esto debe ser presentado como un ejercicio de conformación. Compara el uso de esta habilidad con aprender a conducir un automóvil: “No comienzas a aprender a conducir en una autopista”.

XV. DÁNDOLE PERMISO A LA MENTE: *MINDFULNESS* DE LOS PENSAMIENTOS ACTUALES (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 15-15 A)

Punto principal: cuando "damos permiso a la mente", simplemente dejamos que los pensamientos vayan y vengan, notándolos como van y vienen, pero sin tratar de controlarlos o cambiarlos. *Mindfulness de los pensamientos actuales* consiste en *observar los pensamientos* como pensamientos (es decir, como activación neuronal del cerebro o sensaciones del cerebro) más que como hechos sobre el mundo, de modo que *observar los pensamientos* se vuelve similar a observar cualquier otra conducta.

Ficha de tolerancia al malestar 15: *mindfulness* de los pensamientos actuales. La habilidad clave para enseñar aquí es la habilidad de diferenciar los pensamientos sobre uno mismo y el mundo de los hechos sobre uno mismo y el mundo. Es posible que tengas que repetir ejercicios hasta que los participantes puedan notar u *observar los pensamientos* de manera confiable mientras pasan por sus mentes. Es esencial que diferencies esta habilidad de la de *regulación emocional* de *verificar los hechos*, así como también de los esfuerzos de modificación cognitiva. Al *observar los pensamientos*, uno está en esencia permitiendo que la mente sea en sí misma, como una máquina generadora de patrones que crea pensamientos, como solía decir Pat Hawk, mi maestro Zen y de oración contemplativa.

Ficha de tolerancia al malestar 15a: práctica de *mindfulness* de los pensamientos actuales (*opcional*). Esta es una lista de ejemplos de cómo se puede practicar *mindfulness de los pensamientos actuales*. Puede omitirse o revisarse muy brevemente y luego repartirla para leer entre sesiones.

Hoja de trabajo de *tolerancia al malestar* 12: *mindfulness de los pensamientos actuales*. Revisa esta hoja de trabajo con los participantes. Si es necesario, trabaja con ellos para identificar los pensamientos de preocupación. Los pensamientos identificados pueden ser precisos o

inexactos. Asegúrate de que vean que el objetivo de la hoja de trabajo es describir los pensamientos que pasan por sus mentes, en lugar de describir los eventos que desencadenaron los pensamientos. Independientemente de si los pensamientos encajan con los hechos o no, la idea es ser más conscientes y menos reactivos a los pensamientos.

Hoja de trabajo de *tolerancia al malestar* 12a: práctica de *mindfulness* de los pensamientos. Esta es una hoja de trabajo alternativa a la hoja de trabajo 12. Es algo más simple conceptualmente que la 12, pero también requiere más escritura.

Nota para los entrenadores: puede ser útil al comenzar con esta habilidad relacionarla con la ficha de *regulación emocional* 22: *mindfulness de las emociones actuales*: dejar de lado el sufrimiento emocional; así como la ficha de *efectividad interpersonal* 12: *mindfulness de los otros*.

✓ **A. ¿Qué es *mindfulness* de los pensamientos actuales?**

1. Es notar y aceptar radicalmente los pensamientos

Explícales a los participantes que *mindfulness de los pensamientos actuales* es notar nuestros pensamientos y aceptarlos radicalmente por lo que son: sensaciones del cerebro que aparecen y desaparecen. El foco aquí está simplemente en los pensamientos que vienen a nuestra mente. Cuando estos pensamientos son negativos o nos preocupan, frecuentemente reaccionamos ante ellos o nos aferramos y no podemos dejarlos ir.

Ejercicio práctico: debido a que algunas personas pueden no saber cómo observar sus pensamientos, este es un buen primer ejercicio para asegurarse de que todos puedan hacerlo. Indícales a los participantes que cierren los ojos y luego noten los pensamientos que vienen a sus mentes inmediatamente después de escuchar una palabra en voz alta. Luego,

haciendo una pausa entre las palabras, di cinco o seis palabras (por ejemplo, “sal”, “alto”, “rojo”, “círculo”, “arriba”, “bueno”). Selecciona algunas palabras que puedan provocar un pensamiento rápidamente (por ejemplo, “sal” para obtener “pimienta”). Pregúntales qué palabras les vinieron a la mente.

Ejercicio práctico: podemos diferenciar los pensamientos que vienen a nuestra mente de los que elegimos cuando decidimos pensar en algo. Indícales a los participantes que cierren los ojos y luego repasen mentalmente lo que han hecho hoy. Dales un minuto más o menos. Discute sobre qué pensaron y cómo pensar sobre algo a propósito es diferente de *observar los pensamientos* que vienen a la mente.

2. Es cambiar nuestra relación con los pensamientos

Observar los pensamientos consiste en cambiar nuestra relación con ellos, en lugar de cambiar los pensamientos en sí mismos. Los pensamientos dolorosos y preocupantes, tanto precisos como inexactos, pasan por la mente de todos en algún momento. La tarea es encontrar una nueva forma de relacionarse con pensamientos negativos o dolorosos para que no induzcan tanto sufrimiento.

Nota para los entrenadores: *observar los pensamientos* significa observar no solo los pensamientos, sino también las creencias, las suposiciones, las interpretaciones, las descripciones/etiquetas internas y cualquier otro concepto cognitivo. Si tienes participantes que escuchan voces, se pueden usar las mismas estrategias para tener en cuenta las voces actuales: pueden aprender a reaccionar ante ellas como simples disparos del cerebro, no como indicadores de la verdad.

3. La meta no es una mente libre de pensamientos

Las prácticas de *mindfulness* tanto secular como espiritual tienen como una parte importante de sus instrucciones, simplemente notar los pensamientos a medida que van y vienen. Todos, al aprender a meditar o estar en *mindfulness* del momento presente, a veces se distraen con los pensamientos. Muchas personas creen erróneamente que al practicar *mindfulness* deben suprimir los pensamientos. Creen que el objetivo de esa práctica es tener una mente vacía (es decir, una mente sin pensamientos). Nada está más lejos de la verdad. Los cerebros humanos generan pensamientos, creencias, suposiciones y conceptos de todo tipo. La idea en *mindfulness* es notar los pensamientos, sin apegarse ni alejarlos.

Punto de discusión: aprender a dejar ir los pensamientos es extremadamente difícil. Se necesita mucha práctica. No es lo mismo que alejarlos. Tratar de suprimir los pensamientos dolorosos suele empeorarlos. En cambio, los estás permitiendo ser como son, yendo y viniendo. Discute las dificultades para dejar ir los pensamientos.

B. ¿Por qué *observar los pensamientos*?

✓ Tema de investigación: cada vez más investigaciones demuestran que tratar de bloquear o suprimir los pensamientos en realidad los empeora (39–41). Uno de los tratamientos más efectivos para las preocupaciones y reflexiones excesivas es que las personas se tomen un momento específico cada día para concentrarse completa y únicamente en esos pensamientos que los preocupan (42, 43). El tratamiento para los pensamientos obsesivos consiste en centrarse conscientemente en los pensamientos obsesivos, una y otra vez.

1. Los pensamientos son los que a menudo causan sufrimiento innecesario y conductas problemáticas reactivas

Reaccionamos a los pensamientos en lugar de a los hechos que estos deben representar.

Nota para los entrenadores: relaciona esto con el mismo punto señalado en la ficha de *regulación emocional* 8: *verificar los hechos*. Esta idea es también la idea central que subyace a la terapia cognitiva, que se centra en el papel de los pensamientos para provocar emociones negativas. La diferencia entre la terapia cognitiva y *mindfulness de los pensamientos actuales* es que la terapia cognitiva hace hincapié en analizar los pensamientos y, cuando son irracionales o inexactos, cambiarlos. *Mindfulness de los pensamientos actuales* observa, pero no cambia los pensamientos.

2. Observar los pensamientos permite distanciarse de ellos

Diles a los participantes: “Observar tus pensamientos te ayuda a separarte de ellos. Te facilita discernir qué es un pensamiento, qué es un hecho y cuál es tu reacción emocional ante el pensamiento”.

Continúa: “La distancia también te permite descubrir que tú no eres tu pensamiento. No estás definido por tus pensamientos (o por los pensamientos de otros sobre ti). Muchas personas no pueden separarse de sus pensamientos; se convierten en sus pensamientos, que muchas veces se disfrazan de hechos. Respondemos a ellos como si fueran hechos sobre nosotros mismos, los demás o el mundo. El problema aquí, inevitablemente, es que las personas tienen grandes dificultades para aceptar que un pensamiento es solo eso: un pensamiento. La mayoría de nosotros estamos apegados a la creencia de que nuestros pensamientos representan hechos acerca de la realidad.

O nos apegamos a la idea de que el significado y los conceptos son importantes, más importantes que los hechos de “lo que es”.

✓ ***3. Observar los pensamientos los revela por lo que son***

Diles: “*Observar los pensamientos* te ayuda a ver que los pensamientos son solo pensamientos. Es decir, son sensaciones de la mente, que van y vienen. Todos los pensamientos son temporales, al igual que todas las sensaciones son temporales. Un pensamiento puede volver a la mente frecuentemente, pero aún es temporal; viene y se va”.

✓ ***4. Reaccionar a un pensamiento como si fuera un hecho interfiere con ver “lo que es”***

✓ *Analogía/ejemplo:* “Preguntar por qué (una pregunta intelectual) generalmente no es útil. La vida suele ser como escalar montañas. Si estás escalando en lo alto de una montaña y te encuentras con una grieta, necesitas saber cómo atravesarla, no por qué está allí”.

Nota para los entrenadores: si estás incluyendo una perspectiva espiritual en tu enseñanza, considera el siguiente punto que respalda las razones para *mindfulness* de los *pensamientos actuales*: experimentar la realidad (“lo que es”) directamente, sin prestar atención a pensamientos o conceptos, es la experiencia mística esencial. De hecho, es la experiencia espiritual central en todas las religiones y tradiciones espirituales. Si deseas expandir este tema, pon “experiencia mística” en tu motor de búsqueda y revisa los muchos sitios que tratan el tema.

✓ ***5. Observar los pensamientos te demuestra que no son tan catastróficos***

Continúa: “Observar los pensamientos y mantener tu atención en ellos, en lugar de evitarlos o tratar de deshacerte de ellos, puede

ayudarte a ser menos reactivo a los pensamientos. Aunque los eventos en la vida pueden ser catastróficos, los pensamientos sobre estos eventos no son en sí mismos catastróficos".

6. Observar los pensamientos es el camino hacia la libertad

Tranquiliza a los participantes: "Con el tiempo y con la práctica, gradualmente te sentirás más libre, menos controlado por tus pensamientos sobre el mundo. Dejar de tratar de controlarlos o de deshacerte de ellos es un camino hacia la libertad. Muchas personas creen que deberían tener control sobre sus pensamientos en todo momento. Cuando crees esto, es fácil que estos te controlen. Pierdes tu libertad de pensar como lo haces. Otras personas creen que simplemente no pueden soportar pensamientos dolorosos; piensan que caerán en un abismo o morirán si no controlan sus pensamientos y lo que creen. Este es el camino para perder la libertad. La sabiduría y la libertad requieren la capacidad de permitir que el flujo natural de pensamientos, creencias y suposiciones vayan y vengan. Requieren experimentar pensamientos, pero no ser controlados por ellos. Prevenir o suprimir siempre los pensamientos es una forma de que te controlen".

✓ **C. Cómo ser conscientes de los pensamientos actuales**

1. Observa tus pensamientos

Diles a los participantes: "El primer paso es observar tus pensamientos (creencias, suposiciones, interpretaciones y descripciones o etiquetas internas). Reconoce su presencia. Da un paso atrás. Imagina que estás en la cima de una montaña mirando a tus pensamientos que se encuentran abajo en la base".

2. Adopta una mente curiosa sobre tus pensamientos

Diles: “Luego, trata de observar cómo van y vienen tus pensamientos. Observa en tu mente y pregunta: ¿De dónde vienen los pensamientos? ¿A dónde van? Observa que cada pensamiento que hayas tenido alguna vez ha llegado a tu mente y también te ha abandonado. Nota tus pensamientos, pero no los evalúes. Deja ir los juicios”.

3. Recuerda que tú no eres tus pensamientos

Continúa: “No es necesario que actúes sobre un pensamiento. Recuerda que has tenido miles y miles de pensamientos en tu vida. Todos se han ido. Tú no te has ido. No eres tus pensamientos”.

4. Trata de no bloquear o suprimir pensamientos

“Ábrete al flujo de los pensamientos. No intentes deshacerte de las emociones que los acompañan. No los alejes. No los juzgues ni los rechaces. Está dispuesto a tener tus pensamientos. Tratar de construir un muro para mantenerlos fuera de tu mente, especialmente la preocupación u otros pensamientos perturbadores, siempre tiene el efecto de hacer que regresen”.

Nota para los entrenadores: al principio estas instrucciones generales para *mindfulness de los pensamientos actuales* suelen no ser útiles. Recuérdales a los participantes que el objetivo de *mindfulness* es volverse libre, de modo que incluso los pensamientos muy preocupantes no sean tan perturbadores. Esto requiere mucha práctica. Es importante practicar esta habilidad con ellos. A lo largo del entrenamiento (en este y otros módulos), muchas veces se remite a *mindfulness de los pensamientos actuales*, *mindfulness de las emociones actuales*, *mindfulness de los otros* y *mindfulness del momento actual*.

D. Practicar *mindfulness* de los pensamientos actuales

Nota para los entrenadores: para cada uno de los ejercicios de *mindfulness* en la ficha de *tolerancia al malestar* 15a, puedes sustituir “pensamientos” por otras palabras (“emociones”, “sensaciones”, “impulsos”, etcétera).

Ejercicio práctico: selecciona una o dos de las ideas de práctica para permitir pensamientos “observándolos” de la ficha opcional de *tolerancia al malestar* 15a. Instruye a los participantes sobre cómo hacer el ejercicio, usando las instrucciones en la ficha. Otórgales varios minutos para cada ejercicio. Discute las experiencias.

Ejercicio práctico: repasa uno o varios de los métodos para practicar “usando palabras y tonos de voz”. Practica en grupo y luego discute las experiencias.

Ejercicio práctico: practica uno o más de los métodos para practicar con *acción opuesta*. Discute las experiencias.

XVI. DESCRIPCIÓN GENERAL: CUANDO LA CRISIS ES UNA ADICCIÓN O ABUSO DE UNA SUSTANCIA (FICHAS DE TOLERANCIA AL MALESTAR 16–16A)

Punto principal: las habilidades en esta parte del módulo están diseñadas específicamente para tratar con varias adicciones. Se les pueden enseñar a consultantes individuales o agregarse a un programa de habilidades DBT cuando la mayoría de los participantes en un grupo tienen adicciones graves o conductas disfuncionales repetitivas que no pueden detener.

Ficha de tolerancia al malestar 16: descripción general: cuando la crisis es una adicción. Esta ficha puede revisarse muy rápidamente, u omitirse y escribir la información en la pizarra. Orienta a los participantes a lo que viene a continuación. No uses esta ficha para enseñar las habilidades.

Ficha de tolerancia al malestar 16a: adicciones comunes (opcional). Esta ficha puede usarse para ayudar a los participantes a identificar si tienen una adicción que podría no ser evidente (a diferencia de los trastornos por uso de sustancias, etcétera) y en la que les gustaría trabajar.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 13: habilidades cuando la crisis es una adicción. Revisa esta hoja de trabajo con los participantes. Esta hoja cubre todas las habilidades para lidiar con conductas adictivas. Úsala con los participantes a los que les cueste más completar las tareas. Lleva copias adicionales cuando enseñes nuevas habilidades de la lista.

✓ A. Siete habilidades básicas para conductas relacionadas con la adicción

Enumera las siete habilidades básicas para usar cuando la crisis es una adicción:

- Abstinencia dialéctica.
- Mente clara.
- Refuerzo comunitario.
- Quemando puentes y construyendo nuevos.
- Rebelión alternativa.
- Negación adaptativa.

✓ **B. Alejarse de la adicción**

Enfatiza que estas habilidades se centran en “alejarse de la adicción”.

✓ **C. Adicciones comunes**

La definición de “adicción” es muy amplia e incluye cualquier conducta repetitiva que una persona no pueda detener, a pesar de sus consecuencias negativas y los mejores esfuerzos para detenerla. Los participantes pueden tener más de una adicción, pero generalmente es más útil concentrarse en una a la vez.

Tema de investigación: tradicionalmente los científicos han limitado su uso del término “adicción” a sustancias que claramente fomentan la dependencia física. Sin embargo, eso está cambiando. Nuevos descubrimientos sugieren que, en lo que respecta al cerebro, una recompensa es una recompensa, independientemente de que provenga de un producto químico o de una experiencia. Y donde hay una recompensa (como en el juego, la comida, el sexo o las compras, entre otros), existe el riesgo de quedar atrapado en una compulsión (44). Una vez que las personas se vuelven adictas, el placer de la conducta adictiva puede disminuir, pero el impulso de participar en ella no solo aumentará, sino que se intensificará. En ese punto, la conducta adictiva puede reforzarse no por el placer, sino por el alivio de los impulsos intensos y desagradables. Algunas personas dicen que cuando se involucran en conductas adictivas, se sienten “normales” nuevamente. En estos casos, la conducta que puede haber comenzado con un refuerzo positivo (es decir, da

placer) se mantiene con un refuerzo negativo (es decir, detiene el malestar insoportable).

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que lean la lista de adicciones en la ficha 16a y tilden las que se aplican a ellos. Pregúntales el número de adicciones que tildaron. Pedirles que compartan cuáles son sus adicciones podría ser riesgoso, ya que varias de las adicciones son difíciles de compartir públicamente y esto puede llevar a la vergüenza, a mentir o a no participar. Si todos los miembros de un grupo comparten la misma adicción (por ejemplo, drogas o juegos de azar), es posible que desees omitir este ejercicio hasta más adelante en la terapia.

Nota para los entrenadores: es tentador comenzar a enseñar las habilidades de la ficha 16 o 16a, pero no lo hagas, a menos que no estés planeando usar las fichas individuales para cada habilidad.

XVII. ABSTINENCIA DIALÉCTICA (FICHAS DE TOLERANCIA AL MALESTAR 17–17A)

Punto principal: la *abstinencia dialéctica* es una habilidad que sintetiza dos enfoques para lidiar con las conductas adictivas: la abstinencia (eliminar completamente la conducta adictiva) y la reducción de daños (reconociendo que habrá recaídas y minimizando el daño). Tú y cada consultante van cambiando de estrategias entre el 100 % de abstinencia absoluta, siempre y cuando este se mantenga alejado de la conducta adictiva, y la gestión de recaídas, en caso de que las tenga.

Ficha de tolerancia al malestar 17: abstinencia dialéctica. La idea clave aquí es que los participantes no tienen que elegir entre la abstinencia y la prevención de recaídas; una perspectiva dialéctica sugiere una síntesis de ambos. Esta síntesis puede ser difícil de aceptar para algunos consultantes, en particular para aquellos que participan activamente de alcohólicos anónimos y otras asociaciones similares. Por lo tanto, es importante enseñar los conceptos claramente.

Ficha de tolerancia al malestar 17a: planificar para la abstinencia dialéctica. Las habilidades que se enumeran en el recuadro “Plan para la abstinencia” corresponden a las habilidades cubiertas en las fichas 18–21. Si no tienes tiempo para revisar cada una de éstas en detalle, puedes enseñar el contenido principal de esta ficha. Aquí también se incluyen una serie de sugerencias y habilidades DBT que podrían ser útiles para elaborar un plan de reducción de daños.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 14: planificar para la abstinencia dialéctica. Revisa esta hoja de trabajo con los participantes. Dependiendo de cuánto tiempo tengas, instrúyelos durante la sesión para que completen la hoja con al menos una entrada para algunos ítems. En la sesión, discute las respuestas a los ítems completadas hasta el momento. Asigna el trabajo como tarea para que se termine completamente.

Nota para los entrenadores: comienza discutiendo el dilema que se presenta al alternar el compromiso de abstinencia con caídas ocasionales o incluso frecuentes.

El enfoque en el tratamiento de las adicciones aquí sigue un modelo de prevención de recaídas: la intención es fomentar la abstinencia de las conductas adictivas, prevenir los resbalones y maximizar la reducción de daños si hay una recaída. En DBT reemplazamos la palabra recaída por simplemente caída, desliz o resbalón, especialmente en el entrenamiento de habilidades. La prevención de estas caídas o resbalones (45–47) identifica situaciones de alto riesgo y utiliza habilidades de resolución de problemas para desarrollar formas de evitar y enfrentar hábilmente esas situaciones, y se focaliza en eliminar mitos relacionados con los efectos de las conductas adictivas. Similar a construir una vida que vale la pena vivir —como se describe en el módulo de *regulación emocional*— la prevención de caídas o resbalones se focaliza en construir una vida que vale la pena vivir sin adicciones.

✓ **A. ¿Qué es la *abstinencia dialéctica*?**

La *abstinencia dialéctica* es un enfoque de prevención de caídas o resbalones que incorpora una síntesis entre centrarse en la abstinencia absoluta cuando uno es abstinente aunque sea por un momento y la reducción de daños después de cada desliz, incluso cuando es muy pequeño.

1. Abstinencia

Abstinencia aquí significa abstinencia completa: nunca más involucrarse en la conducta adictiva en ningún momento ni por ningún motivo.

2. Reducción de daños

La reducción de daños, como se usa aquí, tiene como objetivo minimizar el daño causado por un resbalón en la conducta adictiva. Reconoce que puede haber caídas, intenta minimizar el daño y es comprensivo frente a los fracasos de la abstinencia total. El objetivo básico es gestionar las caídas de modo que no se conviertan en una recaída.

3. La tensión dialéctica

Explícales a los participantes: “La tensión dialéctica es que, por un lado, has acordado que valoras vivir a tu máximo potencial y quieres construir una vida que vale la pena vivir, y que tu conducta adictiva es incompatible con estas metas. Por otro lado, incluso con este compromiso, aceptas que podrías tener una caída y nuevamente participar en la conducta adictiva. Por lo tanto, necesitas un plan de reducción de daños”.

4. La abstinencia dialéctica como síntesis

En la *abstinencia dialéctica* se busca una síntesis entre la abstinencia y la reducción de daños que es más que la suma de las partes. El enfoque dialéctico reconoce que ambos lados existen, y los acepta. Reemplaza la relación “esto – o lo otro” por la postura de “ambos – y” entre la abstinencia y la reducción de daños.

> *Ejemplo:* los polos positivos y negativos de una batería son opuestos, pero existen uno al lado del otro.

Ejemplo: el símbolo yin y yang es blanco y negro, sin embargo, la síntesis de estos no es el color gris. La síntesis trasciende a ambos.

5. Pros y contras

El pro de la abstinencia es que las personas que se comprometen permanecen abstinentes de su conducta adictiva por más tiempo. La contra es que, por lo general, les lleva más tiempo volver a comprometerse con la abstinencia una vez que han caído. Las personas que se comprometen a la reducción de daños por lo general vuelven a estar sobrias más rápido después de un resbalón, pero también recaen más rápido.

Punto de discusión: cuando se trata de adicciones, las personas quieren detener sus conductas adictivas por un lado y, por otro lado, quieren participar en las conductas adictivas. Cuando se comprometen con la abstinencia, generalmente hay un deseo muy intenso de mantenerse abstinente. Después de una caída en la conducta adictiva, a menudo hay un deseo igualmente intenso de continuar con la conducta. Discute.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes si han probado técnicas de abstinencia completa o de reducción de daños en el pasado. Discute los *pros y contras* de la *abstinencia dialéctica*.

B. Cómo realizar *abstinencia dialéctica*

La *abstinencia dialéctica* es un proceso de tres pasos:

- Los participantes deben encontrar la manera de realizar un fuerte compromiso con la abstinencia.
- Necesitan planear cómo mantenerse abstinentes.
- Deben planear la reducción de daños si ocurre un resbalón.

En la ficha opcional de *tolerancia al malestar* 17a se describe una versión abreviada de cómo hacer tanto la abstinencia como la reducción de daños. Si la usas, pídeles a los participantes que lean todos los elementos y tilden aquellos que creen que podrían funcionar para ellos, tanto para mantenerse abstinentes como para reducir daños si hay una caída. Pregúntales qué tildaron. (Este ejercicio se puede hacer al principio o al final de la revisión de la ficha).

✓ ***1. Haz un fuerte compromiso verbal con la abstinencia en mente sabia***

Diles a los participantes: "Ponte como objetivo detener tu conducta adictiva. Establece una fecha específica para detenerte en seco. Haz un compromiso verbal contigo mismo y compártelo públicamente con otras personas. Debido a que la necesidad de participar en la conducta adictiva es tan fuerte, tu compromiso debe ser del 100 %. Cualquier porcentaje menor te hará fracasar. Cuando te enfrentas a la necesidad de participar en la conducta, no puedes pensar que está bien ceder momentáneamente, caer solo un poco (por ejemplo, fumar un solo cigarrillo) y luego planear regresar a la sobriedad. Ese pensamiento socava el compromiso y hará que sea más probable que 'bajes del tren' y vuelvas a caer en la conducta adictiva".

Este paso se puede ver como "cerrarle la puerta de un portazo" a las conductas adictivas (consulta la ficha de *tolerancia al malestar* 20: *quemando puentes y construyendo nuevos* para más información sobre este tema).

✓ Considera a los vegetarianos. Nunca dicen "solo por esta vez" y luego comen carne u otros alimentos prohibidos. Imagina que te

has convertido en un “abstinariano” que, como los vegetarianos, nunca dice “solo por esta vez”.

⌘ **Punto de historia:** “Detener una conducta adictiva es como intentar ganar una carrera olímpica. Así que imagina que eres como un atleta olímpico y nosotros somos tus entrenadores. En el caso de los atletas, no se discute absolutamente nada antes de la carrera, excepto ganar o ‘llevarse el oro’. Si pensaran o dijeran que ganar una medalla de bronce ‘estaría bien’, entonces su mentalidad de entrenamiento, rendimiento y empuje se verían afectados. Tampoco deben pensar en caerse durante la carrera o en lo que ocurriría si se torcieran un tobillo antes de correr. Esos tipos de pensamientos deben permanecer fuera de sus mentes, aunque sean cosas posibles. Solo deben luchar por alcanzar el oro. En otras palabras, piensen en ustedes mismos como atletas olímpicos en la carrera de “Detener Conductas Adictivas”. Lo único que pueden permitirse pensar y discutir es la abstinencia absoluta y total”.

✓ ***2. Planea para la abstinencia***

Estos puntos corresponden a los puntos en la sección “Plan de abstinencia” de la ficha de *tolerancia al malestar* 17a y la hoja de trabajo 14.

- “Disfruta de tu éxito, pero con una *mente clara*; planea para las tentaciones de tener un resbalón”.
- “Pasa tiempo o ponte en contacto con personas que refuercen tu abstinencia”.
- “Planifica actividades de refuerzo para hacer en lugar de las conductas adictivas”.
- “Quema puentes: evita claves y situaciones de alto riesgo para conductas adictivas”.
- “Construye nuevos puentes: desarrolla imágenes, olores y actividades mentales (como surfear el impulso) para

competir con la información asociada con el *craving*". (Surfear el impulso se discute en la sección XX)

- "Encuentra formas alternativas de rebelarte ante la autoridad".
- "Anuncia públicamente tu abstinencia; niega cualquier idea de caer en la adicción" (como se discutió anteriormente).

✓ ***3. Prepara un plan de reducción de daños y asegúrate de ponerlo en práctica inmediatamente después de una caída***

La abstinencia a largo plazo requiere la planificación de la abstinencia y la planificación de los resbalones.

> *Ejemplo*: una persona que practica la *abstinencia dialéctica* es como el mediapunta en un partido de fútbol. Los mediapunta nunca están completamente contentos de ganar algunos metros adicionales en cada jugada; siempre están luchando por meter un gol. Una vez que se inicia el juego, todos los esfuerzos se orientan a recorrer la distancia completa hasta el arco. La persona que practica la *abstinencia dialéctica* adopta un enfoque similar: correr como loca en la dirección del arco (abstinencia), detenerse solo si tropieza y estar lista para reanudar la intención de meter un gol en la siguiente jugada.

Diles a los participantes: "Adopta una visión dialéctica y prepárate para la posibilidad de fracasar. Debes mantener en mente (bien en el fondo de tu mente, en la parte más alejada, para que nunca interfiera con tu resolución) que, si tienes un desliz, lo solucionarás de manera efectiva aceptándolo sin prejuicios y recuperándote. Esto significa armar con anticipación un plan de prevención de recaídas. ¿A quién llamarás? ¿Cómo recordarás

volver a la abstinencia? ¿Qué harás para motivarte a ti mismo para regresar a la abstinencia? ¿Qué habilidades usarás? Ensaya en tu mente este plan de crisis. Imagina el éxito y el sentido de competencia". Anima a los participantes a usar la habilidad de *anticiparse* a la situación (consulta la ficha de *regulación emocional* 19).

Continúa: "Si tienes un resbalón, inmediatamente pelea con todas sus fuerzas el 'efecto de ruptura de la abstinencia'. Esto puede ocurrir después de una caída cuando una persona se siente culpable, avergonzada y fuera de control, y quiere darse por vencida y rendirse. Pensamientos comunes en estos casos son 'soy un perdedor' o 'podría continuar ahora que he comenzado' o 'un poco más no hará diferencia'. Este tipo de pensamiento puede convertir las caídas o resbalones en recaídas completas".

Revisa las posibles habilidades de reducción de daños para que los participantes las ensayen y estén listos para usarlas. (Estas corresponden a las enumerados en las secciones "Plan para la reducción de daños" de la ficha de *tolerancia al malestar* 17a y también en la hoja de trabajo 14).

- "Llama a tu terapeuta, patrocinador o mentor para hacer *coaching* de habilidades".
- "Ponte en contacto con otras personas efectivas que puedan ayudar".
- "Deshazte de las tentaciones; rodéate de estímulos para conductas efectivas".
- "Revisa habilidades y fichas de DBT".
- "Practica *acción opuesta* (ficha de *regulación emocional* 10) para la vergüenza. Es decir, haz pública tu caída entre las

personas que no te rechazarán una vez que lo sepan. Si ninguna otra opción funciona, ve a una reunión anónima de cualquier tipo e informa públicamente tu caída".

- "Para combatir los sentimientos de estar fuera de control se pueden usar habilidades de *construir competencia* y *anticípate* a la situación (ficha de *regulación emocional* 19), y *verificar los hechos* (ficha de *regulación emocional* 8)".
- "Las habilidades interpersonales (fichas de *efectividad interpersonal* 5-7), como pedir ayuda a familiares, amigos, patrocinadores, religiosos o consejeros, también pueden ser útiles. Si estás aislado, se puede encontrar ayuda a través de grupos de apoyo en línea".
- "Puedes realizar un *análisis en cadena* para analizar qué provocó el resbalón (fichas generales 7 y 7a)".
- "La *resolución de problemas* de inmediato (ficha de *regulación emocional* 12) sugiere formas de 'volver a subirte al tren' y reparar cualquier daño que hayas hecho".
- "*Distráete, cálmate con los cinco sentidos* y *mejorar el momento* (fichas de *tolerancia al malestar* 7, 8 y 9) para dejar que el tiempo pase sin nuevamente involucrarte de inmediato en la conducta adictiva".
- "Date *aliento* tú mismo».
- "Realiza *pros y contras* de detener las conductas adictivas".
- "Mantente alejado de los pensamientos extremos. No dejes que un resbalón se convierta en un desastre".
- "Lleva anotadas todas estas ideas de reducción de daños contigo todo el tiempo, lista para usar".

✓ ***4. Después de una caída, vuelve a comprometerte con la abstinencia total***

Enfatiza: “Después de un resbalón, vuelve a comprometerte 100 % con la abstinencia total, sabiendo que esta fue la última vez que tuviste una caída”.

✓***5. Precauciones***

Diles a los participantes: “Es posible hacer estas dos cosas aparentemente contradictorias: comprometerse con la abstinencia absoluta de una conducta adictiva, y aceptar un resbalón si se produce dicha conducta. Esto no significa aceptar un resbalón antes de tenerlo. Socavaría tu compromiso el decirte a ti mismo, en el fondo de tu mente, ‘Oh, supongo que está bien si me involucro en mi conducta adictiva, porque si lo hago, haré un *análisis en cadena* y volveré a comprometerme’. La posibilidad de un resbalón debe ser enterrada en algún lugar fuera de tu conciencia. Si sucede responderás según tu plan, pero nunca sucederá”.

XVIII. MENTE CLARA (FICHAS DE TOLERANCIA AL MALESTAR 18–18A)

Punto principal: *Mente clara* es un término medio entre los extremos de *mente adicta* (ser gobernado por una adicción) y *mente limpia* (pensar que los problemas de la adicción han terminado y que ya no hay necesidad de preocuparse). La *mente clara* es el lugar más seguro para estar, ya que implica estar limpio y no participar en la adicción, mientras te mantienes alerta sobre la tentación de hacerlo.

Ficha de tolerancia al malestar 18: mente clara. Revisa esta ficha, enfatizando en particular la diferencia entre *mente limpia* y *mente clara*.

Ficha de tolerancia al malestar 18a: patrones de conducta característicos de la mente adicta y de la mente limpia. Revisa esta ficha con los participantes. Instrúyelos para que verifiquen las conductas en las que se involucran mientras están en *mente limpia* y mientras están en *mente adicta*.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 15: de la mente limpia a la mente clara. Revisa esta hoja de trabajo con los participantes. Si el tiempo lo permite, practica con los participantes cómo podrían reemplazar una de las conductas de *mente limpia* que tildaron en la ficha 18a con una conducta de *mente clara*. Asigna el resto de la hoja de trabajo como tarea.

✓ **A. *Mente adicta, mente limpia* y *mente clara***

1. Mente adicta

Explícales a los participantes: “La *mente adicta* es tu estado mental cuando has aceptado tu adicción. Es posible que nunca hayas intentado detener tu conducta adictiva, o que lo hayas intentado pero que hayas recaído. Estás gobernado por tu

adicción; los impulsos de participar en la conducta adictiva gobiernan tus pensamientos, emociones y conductas. Ni siquiera estás tratando de resistir tu conducta adictiva, o, cuando lo estás, el esfuerzo es poco entusiasta e inefectivo".

Enfatiza: "El peligro de la *mente adicta* es que no estás participando en ninguno de los pasos necesarios para detener la conducta adictiva. Estás dispuesto a hacer lo que sea necesario para obtener el efecto que causan las conductas adictivas. Puedes mentir, robar, esconderte, romper promesas y negar que en realidad eres adicto".

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de conductas o características personales que indiquen que están en las garras de la *mente adicta.*

2. Mente limpia

Continúa: "La *mente limpia* ocurre cuando estás 'limpio' y no has estado involucrado en la conducta problema durante un buen período de tiempo, pero no tienes en cuenta los peligros y la tentación de recaer. Puedes sentirte invencible en tu lucha contra tu adicción, e inmune a la tentación de involucrarte en la conducta adictiva nuevamente. La distorsión de la *mente limpia* es creer que ya no tienes un problema de adicción".

Enfatiza: "El peligro de la *mente limpia* es que no puedes evitar las tentaciones y las claves, disparadores o estímulos de adicción, y puedes dejar de usar las estrategias de prevención de recaídas que has desarrollado en otros momentos. Bajas la guardia y las defensas contra los impulsos, por lo que no estás preparado cuando te golpean".

3. Mente clara

Continúa: “La *mente clara* representa la síntesis entre *mente limpia* y *mente adicta*. En *mente clara*, estás limpio, mientras que al mismo tiempo te mantienes consciente de los peligros de las recaídas y participas activamente en conductas para evitar una caída o recaída. Es el lugar más seguro para estar. Es muy similar a la *mente sabia* cuando se trata de la adicción”.

Punto de discusión: obtén ejemplos de los momentos en que los participantes estuvieron en *mente limpia* y no permanecieron atentos a los peligros de las recaídas. Si puedes señalar ejemplos de la *mente limpia* de tu propia vida, hazlo.

Nota para los entrenadores: ten cuidado de que la discusión se mantenga en un nivel general tanto como sea posible, de modo que no provoque en los participantes un aumento de los impulsos de participar en conductas adictivas.

⌘ **Punto de historia:** “Superar la adicción es como pelear una larga guerra contra los impulsos de participar en la conducta adictiva. Los impulsos ganan una batalla cuando terminas involucrándote en la conducta adictiva, y tú ganas cuando, a pesar de los ataques de tus impulsos, no te involucras en ella. La *mente limpia* se olvida de la guerra una vez que gana algunas batallas; está pensando que debido a que ha rechazado los impulsos varias veces, no volverán, o que si regresan serán fáciles de repeler. No te preparas para la batalla y tus defensas están bajas. Los impulsos pueden agarrarte desprevenido y ganar. La *mente adicta* es como estar bajo el asedio de los impulsos y creer que nunca podrás volver a repelerlos. No recuerdas tus victorias; cuando te derrotan no te reagrupas y luchas. La *mente clara* es recordar tus victorias y tus derrotas, luchar con todas tus fuerzas y estar preparado para la batalla incluso cuando no experimentas ningún impulso”.

✓ **B. Patrones de conducta característicos de la *mente adicta*, la *mente limpia* y la *mente clara***

1. Conductas de la mente adicta

Diles: “Las conductas características de la *mente adicta* incluyen participar en la conducta adictiva; ‘glamurizar’ la adicción; robar para pagar conductas adictivas; mentir, esconderte y aislarte; no hacer contacto visual con las personas; evitar médicos, terapeutas, personas o grupos que puedan ayudarte; y así sucesivamente”.

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que lean la lista de conductas de *mente adicta* en la ficha de *tolerancia al malestar* 18a y que tilden las que recuerdan haber realizado. (Este ejercicio se puede hacer al principio o al final de la revisión de la ficha).

2. Conductas de la mente limpia

Continúa: “Las conductas características de la *mente limpia* incluyen pensar que ahora has aprendido la lección y no tienes que preocuparte más por la adicción; entrar en entornos donde otros se involucran en conductas adictivas; ver o vivir con personas que tienen tus adicciones; actuar como si todo lo que necesitas para superar las adicciones es fuerza de voluntad; aislarte; y así sucesivamente”.

a. Conductas aparentemente irrelevantes

Enfatiza que las conductas aparentemente irrelevantes son comunes en *mente limpia*. Diles: “Estas son acciones que te acercan más a participar en la conducta adictiva; son pasos hacia ella. En la superficie, parecen razonables y no relacionadas a la adicción, pero, en conjunto, ayudan a crear una situación propicia para caer en las conductas adictivas. Por lo general, se basan en no pensar en tu conducta y sus

consecuencias, en una negación total”. Alan Marlatt (45) acuñó el término “decisiones aparentemente irrelevantes”.

Ejemplo: “Organizas una fiesta para un amigo cercano. Piensas que quieres tener las comidas que más le gustan, entonces compras sus galletas y helados favoritos. Compras mucho de cada uno porque quieres asegurarte de que no se acaben en la fiesta. Y, por el otro lado, tú tienes problemas con los atracones y las purgas (y estos son tus atracones habituales)”.

Ejemplo: “Actualmente te abstienes del alcohol. Tienes ganas de comer una hamburguesa y decides salir a cenar al bar de la esquina, donde preparan muy buenas hamburguesas con queso, pero también venden alcohol”.

Continúa: “Con frecuencia, la primera conducta no es el problema, sino más bien un conjunto múltiple de conductas en secuencia, las cuales te acercan a las claves de la conducta adictiva”.

Ejemplo: “Eres adicto al juego. Decides ir a visitar la casa de campo de un amigo al norte de la ciudad. Te sobra el tiempo. En el camino, decides parar en un centro comercial. Al salir, te das cuenta de que es hora de almorzar y de que tienes hambre. Hay un hotel realmente agradable al lado del centro comercial que sirve buena comida en un ambiente relajado. Vas allí y almuerzas bien. Faltan varias horas para que tu amigo te reciba, por lo que decides que irás al casino al lado del hotel únicamente a mirar. Al mirar, decides que simplemente caminarás, pero no apostarás. Antes de que te

des cuenta, estás jugando y nunca llegas a la casa de tu amigo”.

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que revisen la lista de conductas de *mente limpia* en la ficha 18a. Pídeles que agreguen cualquier conducta que sea indicativa de una *mente limpia* para ellos.

Punto de discusión: obtén de los participantes ejemplos de conductas aparentemente irrelevantes en las que se involucran.

3. Conductas de mente clara

Concluye: “Las conductas de *mente clara* son abstinentes y vigilantes de la tentación. Eres muy consciente de que, sin habilidades, los impulsos intensos pueden volver en cualquier momento”.

XIX. REFUERZO COMUNITARIO (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 19)

Punto principal: el *refuerzo comunitario* se centra en la reestructuración del contexto para que refuerce la abstinencia en lugar de la adicción.

Ficha de tolerancia al malestar 19: *refuerzo comunitario*. Revisa esta ficha, enfatizando la importancia del refuerzo para cambiar y mantener la conducta.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 16: reforzar las conductas no adictivas. Repasa brevemente esta hoja de trabajo con los participantes y asigna la hoja como tarea. Concéntrate en reemplazar los refuerzos para la adicción con refuerzos para la abstinencia, y también en notar los eventos positivos que ocurren cuando los participantes no se involucran en conductas adictivas. Sugiere (pero no asignes) ejemplos de abstinencia.

✓ **A. El refuerzo mantiene la conducta adictiva**

1. El refuerzo inmediato es más fuerte que las consecuencias tardías

Desafortunadamente, el refuerzo inmediato que proporciona el pico emocional o el alivio emocional causado por una conducta adictiva tiene un efecto más fuerte que las consecuencias aversivas tardías (como el remordimiento, la culpa y la depresión), por lo que se mantiene la adicción.

Punto de discusión: obtén de los participantes si (y/o cómo) sus conductas adictivas les proporcionan placer o alivio inmediatos del malestar.

2. A medida que aumenta la conducta adictiva, disminuyen otras actividades

A medida que aumenta la conducta adictiva, disminuyen otras actividades (por ejemplo, deportes, participación comunitaria,

actividades sociales) y aumenta el aislamiento. Cuando esto sucede, la conducta adictiva se asocia cada vez más con las consecuencias inmediatas de refuerzo, y por lo tanto se vuelve más fuerte y más arraigada.

Punto de discusión: obtén de los participantes las consecuencias positivas y negativas de sus conductas adictivas.

B. Reemplaza los refuerzos de adicción con refuerzos de abstinencia

Para detener las conductas adictivas es necesario reemplazar los refuerzos de la adicción con refuerzos de abstinencia. ¿Por qué? Es porque la fuerza de voluntad no es suficiente para cambiar la conducta, o de lo contrario todos seríamos perfectos. A largo plazo, requiere hacer que un estilo de vida sin la conducta adictiva sea más gratificante que uno con esa conducta. Repasa los siguientes pasos de acción que pueden ser útiles:

- ✓ "Busca personas para pasar tiempo que no sean adictas".
- ✓ "Aumenta la cantidad de actividades placenteras en las que participas que no involucran tu adicción". (Consulta las fichas de *regulación emocional* 16 y 17).
- "Si no puedes decidir qué personas o actividades libres de adicciones te gustan, prueba muchos grupos diferentes de personas y muchas actividades diferentes".

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que lean la sección "Reemplaza los refuerzos de la adicción" de la ficha de *tolerancia al malestar* 19 (la lista que aparece arriba corresponde a esta parte de la ficha) y tilden aquellos que creen que podrían funcionar para ellos. Pregúntales a las

personas qué tildaron. (Este ejercicio se puede hacer al principio o al final de la revisión de la ficha).

✓ **C. Obtén el refuerzo de otros por no participar en conductas adictivas**

1. Mantente alejado de otras personas adictas

Diles a los consultantes: “Aléjate de otros adictos que se sientan incómodos contigo si no estás involucrado en conductas adictivas”.

2. Habla con las personas que realmente te aman

Diles: “Enséñales a tus seres queridos no adictos sobre el refuerzo (si es necesario). Luego pídeles que estén atentos a cuando parezcas estar abstinente, y que te hagan muchos comentarios de refuerzo u otras cosas que tengan disponibles que puedan funcionar como refuerzos”.

3. Prueba una estrategia de “privarse o restringirse, luego reforzar”

La siguiente estrategia está diseñada para personas que:

- no tienen muchos refuerzos potenciales para la abstinencia en sus vidas;
- ya tienen la mayoría de las cosas que podrían usarse como refuerzos (generalmente personas con una buena cantidad de dinero); o
- son tan pobres que no pueden agregar nada que sea un reforzador en sus vidas.

Diles a esos participantes: “La idea básica es primero privarse de algo importante por lo que trabajarías arduamente para volver a conseguir y luego devolvértelo como recompensa si participas en

la conducta que deseas reforzar”. Revisa los pasos con los participantes.

- “Decide sobre tres cosas en tu vida que realmente te gusten, pero de las que podrías privarte por una semana si realmente tuvieras que hacerlo”.
  Ejemplos: café; pasta dental; uso de un coche; llevar efectivo y/o tarjetas de crédito; todas las joyas; todos menos un par de calcetines o ropa interior; enviar mensajes de texto o llamar a otros por teléfono; sentarte en sillas; ver televisión; jugar juegos.
- Semana 1: “Prívate de un artículo (artículo 1) por una semana”. Esto es el equivalente al estudio de B. F. Skinner en el que priva a las ratas de comida antes de ponerlas en un experimento donde la comida es el refuerzo. Ten en cuenta que la privación no depende de nada y, por lo tanto, no se utiliza como castigo.
- Semana 2: “Por cada día de abstinencia, devuélvete el artículo 1 al día siguiente. Prívate de un segundo artículo (artículo 2) por la semana”.
- Semana 3: “Por cada día de abstinencia, devuélvete el artículo 2 al día siguiente. Devuélvete el artículo 1 nuevamente, pero prívate de un tercer artículo (artículo 3) por la semana”.
- Semana 4: “Por cada día de abstinencia, devuélvete el artículo 3 al día siguiente. Devuélvete el artículo 2 nuevamente, pero vuélvete a privar del artículo 1 de nuevo durante la semana”.
- “Continúa repitiendo la secuencia”.

Nota para los entrenadores: es importante dejar claro que esto no es un sistema de castigo, sino un sistema de refuerzo. Para algunas personas, esto solo se puede hacer con un entrenador u otra persona a quien rendirle cuentas. Sugiere hacerlo con un consejero o terapeuta, un amigo cercano no adicto o un miembro de la familia no adicto. Haz hincapié en que las consecuencias deben ser lo suficientemente grandes como para que los participantes realmente trabajen duro para conseguirlas.

4. Monitorea tu motivación de abstinencia

"Cuando tu motivación de abstinencia comienza a disminuir, haz estas cosas:

- Revisa tu plan de *abstinencia dialéctica*.
- Revisa tus *pros y contras* para la abstinencia frente a las conductas adictivas".

D. Prueba o test de abstinencia

Diles a los participantes: "El test de abstinencia es la decisión de probar la abstinencia para ver cómo es y para ver si tiene beneficios para ti. Esto es como hacer un experimento personal. No tienes que comprometerte a largo plazo hasta que veas cómo va. Aunque no recibirás el pico emocional o alivio emocional a corto plazo que provee la adicción, tampoco recibirás las terribles consecuencias de la conducta adictiva.

- Comprométete con un número específico de días de abstinencia, para ver cómo sería vivir sin una conducta adictiva.
- Para superar el test de abstinencia, implementa tu plan de *abstinencia dialéctica*.

- Observa todos los eventos positivos adicionales que ocurren cuando no te estás involucrando en conductas adictivas.

XX. QUEMANDO PUENTES Y CONSTRUYENDO NUEVOS (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 20)

Punto principal: *Quemar puentes* significa eliminar activamente de nuestra vida todas las conexiones a los posibles desencadenantes de conductas adictivas. *Construir nuevos* se refiere a crear nuevas imágenes mentales y olores para competir con las necesidades de la adicción.

Ficha de tolerancia al malestar 20: quemando puentes y construyendo nuevos. Primero revisa las estrategias para *quemar puentes* y alienta a los participantes a ser completamente honestos sobre qué puentes deben quemarse para detener la conducta adictiva. *Construir nuevos* puentes aquí se centra en la creación de imágenes visuales y olores para competir con el *craving*. También puedes discutir que construir una comunidad que refuerce la abstinencia es otra forma de construir puentes.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 17: quemando puentes y construyendo nuevos. Puede ser muy útil que los participantes completen al menos un elemento en cada sección durante la sesión y que escriban las imágenes que usarán para ayudar a reducir el *craving*. La tarea es entonces completar el resto de los elementos y también llevar a cabo las tareas de *quemar puentes* y *construir nuevos*.

✓ **A. ¿Qué es quemar puentes?**

Diles a los participantes: "*Quemar puentes* es, en última instancia, una habilidad de aceptación, compromiso y acción radical, todo dirigido a no volver a involucrarse en la conducta adictiva. El componente de acción se refiere a cortar activamente, y eliminar de tu vida, todas las conexiones con posibles desencadenantes para la conducta adictiva. Se quema el puente a la conducta adictiva de modo que esta conducta ya no es una opción".

✓ ⌘ **Punto de historia:** “imagínate que estás frente a tu casa y un elefante enorme y furioso corre hacia ti. Vas directo hacia tu garaje y cierras la puerta. El elefante está afuera; tú estás adentro. Mientras permanezcas dentro, el elefante no puede hacerte daño. Pero, ¿qué sucede si dejas la puerta del garaje ligeramente abierta en la parte inferior, lo suficiente como para que el elefante meta la trompa y levante la puerta? ¿Entonces qué? El elefante te atacará. ¿O qué pasaría si sientes curiosidad y elevas apenas un poco la puerta del garaje para ver qué está pasando? Entra el elefante. ¡Pum!” (Pausa). “*Quemar puentes* es como entrar en el garaje de la abstinencia y cerrar la puerta de un portazo delante del elefante (impulsos de participar en las conductas adictivas). Estás cerrando la puerta con fuerza y sin vacilar, ni siquiera considerando abrirla. Estás cerrando tu mente a la conducta adictiva. Es poner una pared de hierro entre ti y la adicción. Lo que sucede muchas veces es que todavía sientes curiosidad por ver qué está haciendo el elefante. Por lo tanto, no cierras la puerta del garaje por completo o, después de un tiempo, decides abrirla solo un poco. Tan pronto como la puerta se abre, aunque sea un poco, el elefante puede meter su trompa y abrir la puerta”.

✓***B. Quemando puentes: cómo hacerlo***

1. Haz un compromiso para deshacerte de todo lo que hace posible la adicción en tu vida

Diles: “Primero, haz un compromiso absoluto de descartar todas las amenazas a la abstinencia. Entra en el garaje de la abstinencia y cierra la puerta”.

2. Haz una lista de todo en tu vida que hace posible la adicción

Continúa: “Ahora haz una lista de todas las cosas en tu vida que hacen posible tu adicción. Este es el momento de ser completamente honesto; sin dejar nada fuera”.

3. Deshazte de estas cosas

“Luego, deshazte de todas estas cosas. Considera deshacerte de algunas cosas en las que podrías no haber pensado antes.

- Números de teléfono, direcciones de correo electrónico y otra información de contacto de las personas que participan en tu adicción.
- Las personas en los sitios de redes sociales que podrían confabularse contigo en tu adicción.
- Ropa y artículos para el hogar asociados a o que comunican la adicción.
- Dinero en efectivo que se puedes utilizar para alimentar la adicción o tarjetas de crédito secretas.
- Artículos en tu casa: alimentos (por ejemplo, Oreo, chocolate); bebidas (por ejemplo, alcohol, café); revistas y catálogos; tu computadora, o al menos tu conexión a internet; videos, CD y televisión por cable; aplicaciones para teléfonos inteligentes; membresías en gimnasios; tabaco; y así sucesivamente.
- Parafernalia para tu conducta adictiva.
- Membresías en clubes, hoteles, casinos, etcétera.

4. Crea una lista de y haz cosas que interfieran con la adicción

Concluye: “Finalmente, compone una lista y haz todas las cosas que puedas hacer que te dificulten continuar con tu adicción”.

- Di la verdad sobre tu conducta a los demás sin esconder cosas.
- Diles a sus amigos y familiares que has dejado tu conducta adictiva”.

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que lean la sección *“Quemando puentes”* de la ficha de *tolerancia al malestar* 20 y tilden aquellos que creen que podrían funcionar para ellos. Pregúntales qué

tildaron (este ejercicio se puede hacer al principio o al final de la revisión de la ficha).

Punto de discusión: pregúntales a los participantes si han tenido la experiencia de dejar un puente hacia la adicción intacto y que eso terminó contribuyendo a un resbalón. Discute la dificultad de *quemar puentes* y lo que se interpone en el camino. Discute los *pros y contras* de *quemar puentes*.

✓ **C. ¿Qué es construir nuevos puentes?**

Construir nuevos puentes es la estrategia de imaginar activamente, lo más vívidamente posible, imágenes visuales y olores que compitan con aquellos asociados con la conducta adictiva.

Tema de investigación: las personas que tienen *cravings* de una conducta adictiva comienzan a experimentar imágenes y olores en sus mentes que están vinculados a la adicción. Cuanto más se centran en las imágenes de la adicción, más aumenta el *craving* y más difícil es resistirse a participar en la conducta. Esto significa que el sistema visual y el sistema olfativo se cargan con información cuando se produce un *craving*, por lo que, si las imágenes y los olores nuevos compiten por el "espacio" con esa información, el *craving* se puede reducir. Imaginar activamente imágenes y olores que son muy diferentes de los adictivos compite por la atención y disminuye el poder de las imágenes del *craving* (48, 49).

✓ **D. Construir nuevos puentes: cómo hacerlo**

1. Crea imágenes y olores no adictivos

Diles: "Primero, crea nuevas imágenes y olores no adictivos en los que pensar cuando tengas un *craving* no deseado. Estos necesitan involucrar los sistemas visuales y olfativos de tu cerebro, y así 'robar' el espacio del *craving*".

Ejemplo: “Cuando sientas un *craving* por un cigarrillo, imagina estar en la playa. Ten en cuenta las imágenes visuales y los olores de la playa para reducir el deseo de fumar cigarrillos”.

2. Mira imágenes en movimiento; rodéate de nuevos olores

“Además, cuando tengas un *craving*, mira imágenes en movimiento o rodéate de olores que no estén relacionados con la adicción. Estos competirán con la información asociada con tus *cravings*”.

Ejemplo: “Cuando tienes un *craving* de chocolate, mira imágenes en movimiento o algo que comprometa la parte visual de tu cerebro. O huele algo que te resulte agradable pero que no sea chocolate, como perfume o piñas de pino”.

3. Surfea el impulso

Alan Marlatt (50, 51) acuñó el término “surfear el impulso” como una estrategia de prevención de recaídas para personas adictas al alcohol y a las drogas. Puede usarse para ayudar con cualquier conducta adictiva o impulsos destructivos.

a. Surfear el impulso es como surfear o montar una ola

Diles: “El impulso es la ola. En lugar de intentar detener su movimiento, surfea sobre él”.

b. Surfear el impulso es una forma de *mindfulness*

Surfear el impulso implica utilizar las habilidades de *mindfulness* de observación y descripción para “surfear” sobre las ganas de participar en una conducta adictiva. Surfear el impulso con *mindfulness* es la observación consciente y sin apego de estos impulsos. Con esta habilidad, las personas aprenden con el tiempo a aceptar los impulsos, los c*ravings* y las

preocupaciones sin reaccionar ante ellos, juzgarlos o actuar sobre ellos.

c. La clave para surfear el impulso es no reaccionar

Diles a los participantes: “La clave para surfear el impulso es retroceder y no reaccionar. Observa el impulso momento a momento, particularmente cómo —como una ola— evoluciona y cambia con el tiempo”.

d. Surfear el impulso implica reentrenar el cerebro

Cuando las personas se rinden a sus impulsos y se involucran en conductas adictivas, refuerzan el vínculo entre tener un impulso y actuar en consecuencia. Surfear el impulso separa al impulso de su objeto (comida, drogas, sexo, juego, etcétera). Con el tiempo, el cerebro aprende que es posible experimentar un impulso sin actuar sobre él.

e. Surfear el impulso implica imágenes

Diles: “Imagínate en una tabla de surf montando las olas. Mantén esta imagen en tu mente para ayudarte a recordar que los impulsos no duran para siempre, que este impulso desaparecerá, como otros lo han hecho antes”.

XIX. REBELIÓN ALTERNATIVA Y NEGACIÓN ADAPTATIVA (FICHA DE TOLERANCIA AL MALESTAR 21)

Punto principal: la *rebelión alternativa* y la *negación adaptativa*, como lo indican sus nombres, son alternativas adaptativas a la conducta adictiva. Si la conducta adictiva funciona como una forma de rebelión, se puede usar algún otro tipo de conducta rebelde como una alternativa más efectiva a la adicción. En la *negación adaptativa*, las personas con adicciones se convencen a sí mismas de que en realidad no anhelan la conducta adictiva (negación). Para que esto funcione, las personas deben mostrarse firmes al decirse que no tienen la necesidad de involucrarse en conductas adictivas.

Ficha de tolerancia al malestar 21: rebelión alternativa y negación adaptativa. La primera mitad de esta ficha enumera posibles opciones alternativas para la rebelión. Haz que los participantes lean y marquen cuál de los ejemplos estarían dispuestos a probar. La segunda mitad de la ficha describe los pasos para el rechazo adaptativo.

Hoja de trabajo de tolerancia al malestar 18: practicar rebelión alternativa y negación adaptativa. Revisa esta hoja de trabajo con los participantes. Puede ser muy útil que completen los planes para una *rebelión alternativa* durante la sesión, y también que propongan algo que puedan desear o anhelar en lugar de sus conductas adictivas. La tarea es, entonces, probar estas habilidades y registrar los resultados.

A. *Rebelión alternativa* (52)

✓ ***1. ¿Qué es la rebelión alternativa?***

Diles a los participantes: “Cuando la adicción funciona como rebelión, renunciar a la adicción puede ser difícil, porque implica que debes renunciar a la rebelión. Con la *rebelión alternativa*, puedes satisfacer el deseo de rebelarte sin destruirte a ti mismo o

bloquear tu camino hacia alcanzar objetivos importantes. *Rebelión alternativa* significa encontrar otra conducta rebelde pero no destructiva para sustituir la conducta adictiva".

✓ ***2. ¿Por qué participar en una rebelión alternativa?***

Enfatiza: "La adicción como rebelión es inefectiva. No te ayuda a alcanzar tu objetivo general de una mejor calidad de vida. Rebelarse contra una persona, sociedad, reglas, aburrimiento o convenciones con una conducta adictiva es 'tirar piedras sobre tu tejado'. Esto es lo opuesto a la habilidad *cómo* de *mindfulness*". (Consulta la ficha de *mindfulness* 5).

Punto de discusión: obtén de los participantes las razones por las cuales la conducta adictiva no es una estrategia efectiva para rebelarse. Discute cómo los objetivos generales para obtener una mejor calidad de vida no se tienen en cuenta cuando se utiliza una conducta adictiva como forma de rebelión.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes si la conducta adictiva funciona en sus vidas parcial o totalmente como una forma de rebelarse. Indícales que este podría ser el caso, incluso si no eligieron intencionalmente la adicción para este propósito.

3. Cómo hacerlo

Una vez más, la *rebelión alternativa* significa rebelarse de manera efectiva: encontrar una manera de honrar el deseo de rebelarse de una manera creativa, en lugar de suprimirla, juzgarla o ceder a ella sin pensar, a través de la adicción. Deja en claro que hay muchas maneras de emplear esta habilidad e invita a los participantes a usar su imaginación.

Punto de discusión: pídeles a los participantes que revisen las sugerencias para la *rebelión alternativa* en la ficha de *tolerancia al malestar* 21 y marquen las que les gustaría probar. Discute las diferentes alternativas.

Punto de discusión: pregúntales a los participantes por otras formas efectivas de rebelarse.

Ejercicio práctico: pídeles a los participantes que no participan de la *rebelión alternativa* (incluso si su adicción funciona como rebelión) que hagan *pros y contras* de probarla. Señala que la terquedad puede obstaculizar la *rebelión alternativa*.

Nota para los entrenadores: desde que desarrollé esta habilidad, varias personas desarrollaron listas de opciones para la *rebelión alternativa* y las pusieron en Internet. Busca "rebelión alternativa" o "rebelión alterna" en tu motor de búsqueda. Revisa estas opciones antes de recomendar alguna.

B. *Negación adaptativa*

✓1. ¿Qué es la negación adaptativa?

Explícales a los participantes: "*Negación adaptativa* se refiere a convencerte categóricamente a ti mismo de que no deseas involucrarte en la conducta adictiva cuando te viene un impulso, o que la conducta adictiva no es una posibilidad".

✓2. Cómo hacerlo

- Comienza: "Dale un descanso a la lógica cuando estés haciendo *negación adaptativa*. No discutas contigo mismo acerca de creer que la necesidad no existe o que no es posible realizar una conducta adictiva".
- "Convéncete a ti mismo de que quieres algo más que la conducta adictiva".

  Ejemplo: "Llena un frasco de vidrio con monedas. Coloca el frasco con monedas y otro frasco de vidrio que esté vacío cerca tuyo en todo momento. Cuando tengas un *craving*,

dite a ti mismo y en voz alta: ‘Oh, necesito tener un centavo’. Luego abre el frasco con centavos, saca uno y ponlo en el otro frasco”.

- “Deja de lado la conducta adictiva. Demórala por 5 minutos, luego demórala por otros 5 minutos más, y así sucesivamente. Cada vez, repite que solo tienes que soportarlo durante 5 minutos”.
- “No reemplaces el *craving* de la conducta adictiva con el deseo por otra conducta adictiva o por una conducta que sea en sí misma destructiva”.
- “Recuerda que reemplazar el deseo por una cosa con el deseo por otra se debe usar solo en una crisis, cuando parece claro que no puedes tolerar los *cravings* intensos sin darte por vencido. Suprimir el deseo a largo plazo aumenta el nivel de deseo en lugar de reducirlo”.

Punto de discusión: revisa los ejemplos en la ficha de *tolerancia al malestar* 21 y luego pídeles a los participantes que vean si pueden encontrar otros ejemplos.

Referencias

1. May, G. G. (1982). *Will and spirit: A contemplative psychology*. San Francisco: Harper & Row.
2. Ekman, P., Friesen, W. V., O’Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., et al. (1987). Personality processes and individual differences: Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of

emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 712–717.

3. Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion.
4. *American Psychologist, 48,* 384–392.
5. Linehan, M. M., Schmidt, H., III, Dimeff, L. A., Craft, J. C., Kanter, J., & Comtois, K. A. (1999). Dialectical behavior therapy for patients with borderline personality disorder and drug-dependence. *American Journal on Addictions, 8,* 279–292.
6. Linehan, M. (2001). DBT versus comprehensive validation treatment + 12 step for multidiagnosed, opiate-dependent women with BPD: A randomized controlled trial. In A. Arntz (Chair), *Personality dis- orders II: Treatment research.* Simposio realizado en el Congreso Mundial de Terapias Conductuales y Cognitivas, Vancouver, Columbia Británica, Canadá.
7. Linehan, M. M, Lynch, T. R., Harned, M. S., Korslund, K. E., & Rosenthal, Z. M. (2009). *Preliminary outcomes of a randomized controlled trial of DBT vs. drug counseling for opiate-dependent BPD men and women.* Documento presentado en la 43ª Convención Anual de la Asociación de Terapias Conductuales y Cognitivas, Nueva York.
8. Marlatt, G. A., & Gordon, J. R. (Eds.). (1985). *Re- lapse prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors*. New York: Guilford Press.
9. Supnick, J. A., & Colletti, G. (1984). Relapse coping and problem-solving training following treatment for smoking. *Addictive Behaviors, 9,* 401–404.

10. Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
11. Jay, O., Christensen, J. P. H., & White, M. D. (2006). Human face-only immersion in cold water reduces maximal apnoeic times and stimulates ventilation. *Experimental Physiology, 92,* 197–206.
12. Foster, G. E., & Sheel, A. W. (2005). The human diving response, its function, and its control. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 15,* 3–12.
13. Tate, A. K., & Petruzzello, S. J. (1995). Varying the intensity of acute exercise: Implications for changes in affect. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 35,* 295–302.
14. Brown, M. Z. (n.d.). *Regulating emotions through slow abdominal breathing* (Handout). Disponible en *www.dbtsandiego.com/DBT2.pdf*
15. Clark, M., & Hirschman, R. (1990). Effects of paced respiration on anxiety reduction in a clinical population. *Biofeedback and Self-Regulation, 15*, 273– 284.
16. McCaul, K., Solomon, S., & Holmes, D. (1979). Effects of paced respiration and expectations on physiological and psychological responses to threat. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(4), 564–571.
17. Stark, R., Schnienle, A., Walter, B., & Vatil, D. (2000). Effects of paced respiration on heart period and heart period variability. *Psychophysiology*, *37.*
18. Linehan, M. M. (2005). *Putting your worries on a shelf: Progressive muscle and sensory awareness re- laxation* [Audio recording]. Seattle, WA: Behavioral Tech.

19. Smith, R. E., & Ascough, J. C. (2015). *Engaging affect in cognitive-behavioral therapy.* Manuscrito presentado para su publicación.
20. Hollon, S. (1989). Comunicación personal.
21. Goldstein, J. (1993). *Insight meditation: The practice of freedom*. Boston: Shambhala.
22. Goldstein, J., & Kornfield, J. (1987). *Seeking the heart of wisdom: The path of insight meditation*. Boston: Shambhala.
23. Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peter- son, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., et al. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry, 149,* 936–943.
24. Kabat-Zinn, J., Wheeler, E., Light, T., Skillings, A., Scharf, M. J., Cropley, T. G., et al. (1998). Influence of a *mindfulness* meditation-based stress reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). *Psychosomatic Medicine, 60,* 625–632.
25. Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of *mindfulness* meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine, 8,* 163–190.
26. Bowen, S., Chawla, N., & Marlatt, G. A. (2011). *Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviors: A clinician's guide*. New York: Guilford Press.
27. Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression* (2da ed.). New York: Guilford Press.

28. Zylowska, L., & Siegel, D. (2012). *The mindfulness prescription for adult ADHD: An 8–step program for strengthening attention, managing emotions, and achieving your goals*. Boston: Trumpeter Books.
29. Semple, R., & Lee, J. (2011). *Mindfulness-based cognitive therapy for anxious children: A manual for treating childhood anxiety*. Oakland, CA: New Harbinger.
30. Frankl, V. (2006). *Man's search for meaning*. Boston: Beacon Press. (Original work published 1959)
31. Gottman, J. (1994). *Why marriages succeed or fail: And how you can make yours last*. New York: Simon & Schuster.
32. Gottman, J. M., & Levenson, R. W. (1986). Assessing the role of emotion in marriage. *Behavioral Assessment, 8,* 31–48.
33. Gottman, J. M., & Levenson, R. W. (1992). Marital processes predictive of later dissolution: Behavior, physiology, and health. *Journal of Personality and Social Psychology, 63,* 221–233.
34. Goldfried, M. R., & Davison, G. C. (1976). *Clinical behavior therapy*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
35. De Mello, A. (1984). *The song of the bird*. New York: Image Books.
36. Nagasako, E. M., Oaklander, A. L., & Dworkin, R.
37. (2003). Congenital insensitivity to pain: An update. *Pain, 101*(3), 213–219.
38. Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte Press.

39. Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology, 106,* 95–103.
40. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85,* 348–362.
41. Roemer, L., & Borkovec, T. D. (1994). Effects of suppressing thoughts about emotional material. *Journal of Abnormal Psychology, 103,* 467–474.
42. Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R., & White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 5–13.
43. Wegner, D. M., & Erber, R. (1992). The hyperaccessibility of suppressed thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology, 63,* 903–912.
44. Borkovec, T. D., & Inz, J. (1990). The nature of worry in generalized anxiety disorder: A predominance of thought activity. *Behaviour Research and Therapy, 28,* 153–158.
45. Borkovec, T. D., & Ruscio, A. M. (2001). Psychotherapy for generalized anxiety disorder. *Journal of Clinical Psychiatry, 62,* 37–45.
46. Holden, C. (2001). ‘Behavioral’ addictions: Do they exist? *Science, 294,* 980–982.
47. Marlatt, G. A. (1978). *Craving* for alcohol, loss of control and relapse: A behavioral analysis. In P. E. Nathan, G. A. Marlatt, & T. Lobe (Eds.), *Alcoholism: New directions in behavioral research and treatment.* New York: Plenum.

48. Marlatt, G. A., & Tapert, S. F. (1993). Harm reduction: Reducing the risks of addictive behaviors. In J. S. Baer, G. A. Marlatt, & R. J. McMahon (Eds). *Addictive behaviors across the life span: Prevention, treatment and policy issues* (pp. 243–273). Newbury Park, CA: Sage.
49. Marlatt, G. A., & Donovan, D. M. (Eds.). (2005). *Relapse prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors* (2da ed.). New York: Guilford Press.
50. Kemps, E., Tiggermann, M., Woods, D., & Soekov, (2004). Reduction of food cravings through concurrent visuospatial processing. *International Journal of Eating Disorders, 36,* 31–40.
51. Kemps, E., & Tiggermann, M. (2007). Modality-specific imagery reduces *cravings* for food: An application of the elaborated intrusion theory of desire to food *craving*. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 13*, 95–104.
52. Marlatt, G. A., Witkiewitz, K., Dillworth, T. M., Bowen, S., Parks, G. A., MacPherson, L. M., et al. (2004). Vipassana meditation as a treatment for alcohol and drug use disorders. In S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition* (pp. 261–287). New York: Guilford Press.
53. Marlatt, G. A., Larimer, M. E., & Witkiewitz, K. (Eds.). (2012). *Harm reduction: Pragmatic strategies for managing high-risk behaviors* (2da ed.). New York: Guilford Press.
54. Safer, D. J., Telch, C. F., & Chen, E. Y. (2009). *Dialectical behavior therapy for binge eating and bulimia*. New York: Guilford Press.

TRES OLAS
EDICIONES

edulp
Editorial
de la Universidad
de La Plata