

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E  
INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA**

**Curso 2019-2020**

---

***“Solo en Casa”. Propuesta de intervención para  
adolescentes en situación de conflicto interparental.***

**“Home Alone”. An intervention offer for teenagers with  
an inter-parental conflict situation.**

---

**Autor/a: Celia Barril Seco**

**Tutor/a: Susana Torío López**

**Julio de 2020**

# Índice

<b>Resumen</b> .....	2
<b>Introducción</b> .....	3
<b>1. Marco Teórico</b> .....	5
<b>1.1. Familia como agente socializador</b> .....	5
<b>1.1.1. Aproximación teórica al concepto de familia</b> .....	5
<b>1.1.2. Tipología de familias y su importancia en el desarrollo sus miembros</b> .....	7
<b>1.2. Estilos educativos parentales</b> .....	8
<b>1.2.1. Socialización y relación con el ajuste psicosocial</b> .....	11
<b>1.3. Conflictos interparentales</b> .....	13
<b>1.3.1. Modelos explicativos de los conflictos interparentales</b> .....	14
<b>1.3.2. Consecuencias en el desarrollo de los menores</b> .....	15
<b>2. Contextualización y Justificación de la Propuesta de Intervención</b> .....	18
<b>3. Desarrollo del Proyecto de Intervención</b> .....	21
<b>3.1. Destinatarios</b> .....	22
<b>3.2. Forma de Implementación</b> .....	22
<b>3.3. Objetivos</b> .....	23
<b>3.4. Contenidos</b> .....	23
<b>3.5. Metodología</b> .....	24
<b>3.5.1. Desarrollo de las sesiones</b> .....	25
<b>3.6. Temporalización</b> .....	35
<b>3.7. Recursos</b> .....	35
<b>3.8. Evaluación</b> .....	36
<b>4. Conclusión</b> .....	37
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	39
<b>ANEXO I: Materiales de trabajo para las sesiones del programa.</b> .....	46

## Resumen

Las relaciones intrafamiliares son uno de los contextos más determinantes a la hora de pronosticar el buen ajuste psicosocial de los hijos e hijas, especialmente, de los adolescentes. Los conflictos interparentales se presentan como un fenómeno disruptivo en este proceso de ajuste, siendo una de las principales causas de problemas en los menores, tanto internalizantes como externalizantes. En este Trabajo Fin de Máster se presenta la propuesta de intervención “*Solo en Casa*”, cuyo interés surgió a raíz la realización de las prácticas en el Instituto Asturiano de Atención Integral a la Infancia y a las Familias. Los objetivos de esta propuesta son conceptualizar la problemática de los conflictos interparentales y su relación con el ajuste de los adolescentes, así como facilitar a los menores una serie de herramientas para minimizar el impacto de estos conflictos en su vida cotidiana. Para ello, este programa se impartirá en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, en el primer ciclo de la ESO (12-14 años), siendo coordinado por el departamento de orientación e impartido a través del Plan de Acción Tutorial. El programa cuenta con diez sesiones de frecuencia semanal y una duración de cincuenta minutos, dónde se impartirán ocho temáticas diferentes por cada sesión. Este programa, de carácter preventivo, ha sido elaborado en base al modelo del Desarrollo Positivo del Adolescente, dejando atrás el enfoque basado en el déficit y poniendo el énfasis en las potencialidades de los adolescentes.

**Palabras clave:** adolescencia, ajuste psicosocial, conflictos interparentales.

## Abstract

Relationships within families are one of the more determinant context when prognosticating the good psicosocial adjustment of sons and daughter, specially, of teenagers. Inter-parental conflicts are presented as a disruptive phenomenon in this adjustment process, being one of the main causes for underage problems, both internalizing and externalizing. In this Master’s Dissertation it’s presented the intervention offer “*Home Alone*”, wich interest arose as a result of the practicals at the Asturian Institute for Comprehensive Care of Children and Families. The objectives of this proposal are to conceptualize the problems of inter-parental conflicts and their relationship with the adjustment of adolescents, as well as to provide underage with a series of tools to minimize the impact of these conflicts on their daily lives. To do this, this program will be taught at Compulsory Secondary Education centers, in the first cycle of CSE (12-14 years), being coordinated by the guidance department and taught through the Tutorial Action Plan. The program has ten sessions of weekly frequency and a duration of fifty minutes, where eight different themes will be taught for each session. This preventive program has been developed based on the Adolescent Positive Development model, leaving behind the deficit-based approach and emphasizing the potential of adolescents.

**Keywords:** adolescence, psicosocial adjustment, inter-parental conflicts.

## Introducción

La familia sigue siendo, a día de hoy, uno de los principales agentes socializadores para los individuos, especialmente, para los hijos e hijas. Es en este contexto en el que los menores aprenden a conformar su personalidad y aprenden las formas de relacionarse con el entorno, en especial, en la vertiente de las relaciones sociales. De esta forma, la familia es un pilar fundamental a la hora de garantizar el correcto ajuste psicosocial de los niños y niñas.

El Trabajo Fin de Máster que presentamos trata de abordar la problemática de los conflictos interparentales desde un enfoque preventivo, centrado en cómo afectan estos conflictos a los menores que pueda haber en la familia y qué herramientas y/o habilidades se les pueden dar a estos menores para que su ajuste psicosocial sea lo más adecuado posible.

La estructura del documento se establece en cuatro grandes apartados. El primero de ellos, constituye una fundamentación teórica en la que se abordan los conceptos teóricos sobre la familia, los estilos educativos parentales, la socialización y el ajuste psicosocial de los hijos e hijas y, finalmente, los conflictos interparentales y sus consecuencias en el desarrollo de los menores.

En el segundo apartado, se explica brevemente de dónde surge el interés por elaborar una propuesta de intervención y por la elección de la temática de los conflictos interparentales, siendo la realización de las prácticas del Máster de Investigación e Intervención Socioeducativa el foco a partir del cual se comenzó a trabajar en este proyecto. Además, se ofrece una revisión de diversos programas que existen a día de hoy en materia de adolescentes y familia, que han servido para orientar la realización de la presente propuesta de intervención.

Debido al carácter preventivo de la propuesta de intervención se decidió que el contexto de intervención fuese el ámbito escolar, concretamente, los centros educativos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Una de las principales razones de esta elección fue la gran accesibilidad que da este contexto a todos los adolescentes, evitando así que se diesen diferencias presentes en otros ámbitos, tales como: estatus socioeconómico, nivel cultural, ideológico, idioma, etc. De igual modo, destacar la intención de convertir el centro escolar en un entorno seguro para el adolescente que pudiese estar sufriendo conflictos interparentales en el hogar, mostrándose así dicho ámbito como un contexto en el que pueda contribuir a un correcto ajuste psicosocial. Por último, otra razón, ha sido el intento de visibilizar esta problemática que ocurre en bastantes hogares y de la que, en ocasiones, se desconoce, al ocurrir en el ámbito privado al que ni los servicios sociales, ni ningún otro profesional del campo tiene acceso.

En el tercer apartado, se incluye dicha propuesta con el título *“Solo en Casa”*. *Propuesta de intervención para adolescentes en situación de conflicto interparental*, cuya finalidad es dotar de herramientas, habilidades e información a los adolescentes (12-14 años de edad) para que sean capaces de desarrollar un correcto ajuste psicosocial, apoyándose en sus propias capacidades y potencialidades.

En el último y cuarto apartado se expone la conclusión final, relativa a la importancia de implementar programas como el propuesto en este Trabajo Fin de Máster y la necesidad

de seguir trabajando en la línea del Desarrollo Positivo del Adolescente (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando, y Pertegal, 2010).

Cierra el documento las referencias bibliográficas reseñadas a lo largo del mismo y los anexos que complementan la propuesta de intervención.

## **1. Marco Teórico**

En este apartado se explicarán los conceptos de familia, socialización, estilos educativos parentales y conflictos interparentales que conforman la aproximación teórica del presente trabajo.

### **1.1. Familia como agente socializador**

Los cambios ocurridos en la familia durante los últimos cuarenta años, han sido los más profundos, trascendentes y convulsivos que han tenido lugar a lo largo de toda la historia de la humanidad. La familia tradicional, entendiéndose por esta aquella estructura familiar de padre, madre e hijo/a, en la que los unían lazos de consanguinidad (tanto en su forma nuclear como en la extensa), ha sufrido diversas transformaciones y ha dejado de ser el único modelo de familia vigente en la actualidad. Aparecen hoy, pues, un gran número de modelos alternativos que alteran los parámetros con los que se entendía la vida familiar (Valdivia, 2008).

#### **1.1.1. Aproximación teórica al concepto de familia**

Desde que la Teoría General de Sistemas (TGS) fue formulada por Bertalanffy en 1968 (Espinal, Gimeno, y González, 2006), múltiples disciplinas la han adaptado para tratar de explicar diversos fenómenos. Esta teoría surgió con la finalidad de dar explicación a los principios sobre la organización de muchos fenómenos naturales y en la actualidad es aplicada al conocimiento de muchas otras realidades. En concreto, una gran variedad de teorías psicológicas como el constructivismo, la Gestalt, el Psicoanálisis, el modelo Cognitivo-Comportamental, la teoría de Aprendizaje Social o la Psicología del Desarrollo, han adaptado esta teoría, evidenciando su flexibilidad y su capacidad integradora.

Dentro de estas corrientes psicológicas, una de las adaptaciones más importantes fue la que se produjo dentro de la Psicología Evolutiva de la mano de Urie Bronfenbrenner (1987). Este autor aunó conceptos propios de la biología y la psicología para elaborar su Teoría Ecológica de los Sistemas, la cual adopta la perspectiva de un modelo ecológico:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987, p. 40).

Los entornos presentes en la definición pueden ser entendidos como contextos y/o sistemas, que él mismo clasificó en cuatro sistemas consecutivos e interrelacionados entre sí (Bronfenbrenner, 1987; Cortés, 2004; Espinal et al., 2006):

- *Microsistema*: conjunto de interrelaciones que se producen dentro del entorno inmediato del sujeto (familia, escuela).

- *Mesosistema*: unión de dos o más entornos (microsistemas) en los que el sujeto participa activamente.
- *Exosistema*: uno o dos entornos que no incluyen a la persona como participante, pero en los cuales se producen hechos que le afectan.
- *Macrosistema*: las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) a nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

La teoría de Bronfenbrenner fue, sin duda, una de las grandes aportaciones a la hora de tratar de entender el concepto de familia. Así, a lo largo de los siglos XX y XXI el estudio de la familia y de las relaciones de parentesco han sido temas frecuentemente considerados en Ciencias Sociales como la Psicología, la Sociología, la Historia y la Antropología (Bestard-Camps, 1991, citado por Martínez-Monteaquedo, Estévez, e Inglés, 2013).

Tal y como nos señala Martínez-Monteaquedo et al., (2013):

Cada una de estas disciplinas se ha centrado en describir, examinar y comprender diferentes aspectos de la familia, pero todas ellas han llegado a la conclusión general común de la gran dificultad para definir lo que la familia representa, admitiendo que la misma, lejos de ser universal, está fuertemente arraigada al momento espacio-temporal en el que se analiza (p.3).

Debido a esto, son diversas las definiciones que ha ido recibiendo la familia en función de la disciplina que trate de analizarla y del contexto socio-cultural en el que se encuentre. Para autores como Alberdi (1982), la familia es el “conjunto de dos o más personas unidas por el matrimonio o la filiación que viven juntos, ponen sus recursos económicos en común y consumen juntos una serie de bienes” (p.90). Para Flaquer (1998), es “un grupo humano cuya razón de ser es la procreación, la crianza y la socialización de los hijos” (p.24).

Por otro lado, Palacios y Rodrigo (2001) señalan que la familia es concebida como la asociación de personas que comparten propósitos de vida y que desean mantenerse unidos en el tiempo. Por otro lado, para Torres, Ortega, Garrido, y Reyes (2008) la familia es un sistema de interrelación biopsicosocial cuya función es mediar entre el individuo y la sociedad, y que se encuentra formado por un número variable de individuos que pueden estar unidos por vinculados de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción.

Como señala Henao (2012), en la línea que siguen estas definiciones se aprecia una visión de la familia que lucha conjuntamente –sin importar si existen o no lazos de consanguinidad– por el bienestar de todos sus integrantes, teniendo como meta interna la potencialización de diferentes dimensiones, tales como: afectiva, económica, psicológica, social y de consumo.

También, como señalan Arranz, Olivar, Olabarrieta, y Antolín (2010), un hallazgo común que han encontrado las diferentes investigaciones realizadas en materia de familia, es la

significativa influencia que tiene el contexto/sistema familiar en el proceso de desarrollo psicológico de sus miembros. Pasemos a abordar esta problemática.

### 1.1.2. Tipología de familias y su importancia en el desarrollo sus miembros

Como hemos señalado en el apartado anterior, el concepto de familia no tiene una definición única, pues es importante señalar que las diferencias demográficas, económicas y culturales entre países implican la existencia de grandes discrepancias en el modo de entender el sistema familiar en cada contexto particular (Arraigada, 2002, citado por Martínez-Monteagudo et al., 2013).

No obstante, tratando de establecer una tipología entre las distintas estructuras familiares que existen en la sociedad actual, a continuación, se presenta una breve clasificación – ver Tabla 1-.

**Tabla 1. Tipología familiar actual.**

<i>Familias extensas</i>	Son las familias que abarcan tres o más generaciones y están formadas por los abuelos, los tíos y los primos. Subsisten especialmente en ámbitos rurales, y van perdiendo progresivamente relevancia social en los contextos urbanos.
<i>Familias extensas amplias o familias compuestas:</i>	Están integradas por una pareja o uno de los miembros de ésta, con uno o más hijos y por otros miembros parientes y no parientes.
<i>Familias nucleares</i>	Están compuestas por los dos cónyuges unidos en matrimonio y sus hijos.
<i>Familias nucleares simples</i>	Formadas por una pareja sin hijos.
<i>Familias en cohabitación</i>	Convivencia de una pareja unida por lazos afectivos, pero sin el vínculo legal del matrimonio. En algunas ocasiones, este modelo de convivencia se plantea como una etapa de transición previa al matrimonio; en otras, las parejas eligen esta opción para su unión permanente.
<i>Hogares unipersonales</i>	Formados por una sola persona, mujer o varón, ya sea joven (normalmente solteros), adulta (generalmente separados o divorciados) o anciana (frecuentemente viudos).
<i>Familias monoparentales</i>	Están constituidas por una madre o un padre que vive, al menos, con un hijo menor de dieciocho años. Puede convivir o no con otras personas (abuelos, hermanos, amigos...). La mayor parte de estas familias están encabezadas por mujeres.
<i>Familias reconstituidas</i>	Se trata de la unión familiar que, después de una separación, divorcio o muerte del cónyuge, se rehace con el padre o la madre que tiene a su cargo los hijos y el nuevo cónyuge (y sus hijos si los hubiere).

<i>Familias con hijos adoptivos</i>	Son familias, con hijos naturales o sin ellos, que han adoptado uno o más hijos.
<i>Familias homoparentales</i>	Están constituidas por parejas del mismo sexo: dos hombres o dos mujeres. Desde 2005 la ley permite en España que se constituyan también en matrimonio legal. La pareja puede vivir sola, con hijos propios o adoptados, o concebidos a partir de métodos de fecundación artificial o a través de vías alternativas a las de la procreación en el marco de una pareja convencional.
<i>Familias polinucleares</i>	Padres o madres de familia que deben atender económicamente, además de su actual hogar, algún hogar monoparental dejado tras el divorcio o la separación, o a hijos tenidos fuera del matrimonio.

Fuente: Martínez-Monteagudo, Estévez, e Inglés, 2013

Hay investigaciones (De Miguel, 1999; Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti, 2014) cuyo interés se ha centrado en estudiar si existen diferencias en el grado de desarrollo cognitivo en función de la estructura de la unidad familiar, pues, como ya se ha señalado, la familia tiene una significativa relevancia a la hora de fomentar u obstaculizar el adecuado desarrollo psicológico de sus miembros. Así, en un estudio de Arranz et al., (2010), se quiso evaluar la calidad contextual en familias tradicionales, monoparentales, reconstituidas, adoptivas, homoparentales y de nacimientos múltiples y establecer un perfil comparativo entre las distintas estructuras familiares. Sus resultados, haciendo una valoración global, señalaron que la estructura familiar en sí no tenía un valor definidor de la calidad del contexto familiar salvo que estuviese asociada a alguna de las variables que eran realmente influyentes en el desarrollo psicológico, tales como los estilos educativos y la presencia de conflictos intrafamiliares (Arranz et al., 2010).

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por otras investigaciones que también trataban de buscar diferencias en el mejor ajuste psicológico de sus miembros, en especial de los hijos e hijas, en función de la estructura familiar (Antolín, Oliva, y Arranz, 2009; Cintrón., Walters, y Serrano, 2008; Rodríguez-Pascual, 2002; Sánchez-Sandoval, 2011).

Por tanto, puede concluirse que “lo más significativo no son las nuevas formas de familia, sino el hecho de que en su interior se movilizan unos recursos que cumplen unas determinadas funciones que son indispensables para el bienestar psicosocial de los seres humanos” (Martínez-Monteagudo et al., 2013, p.15).

## **1.2. Estilos educativos parentales**

Los estilos educativos parentales podrían definirse como un “compendio de actitudes, conductas y expresiones que madres y padres muestran hacia sus hijos promoviendo un clima emocional específico” Glasgow et al., (1997, citado por Manuel, Casanova, Carpio, y Cerezo, 2015).

Esta temática es uno de los tópicos de estudio de la Pedagogía y la Psicología, entre otras disciplinas. Son múltiples las clasificaciones o tipologías que se han establecido a la hora de mostrar las diferentes prácticas educativas o modos de educar de las familias.

Tradicionalmente, los estilos educativos parentales han sido estudiados partiendo de un enfoque tipológico, desde el que se han establecido categorías de estilos educativos, en función del nivel de afecto o implicación y control o coerción que los padres y madres mostraran a sus hijos. Una de las tipologías sobre estilos educativos parentales más populares, fue la que inicialmente formuló Baumrind (1968) y posteriormente completaron Maccoby y Martin (1983). Dicha clasificación destacaba cuatro estilos parentales fundamentales en la infancia, como son el democrático, el indiferente, el permisivo y el autoritario (Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruíz, 2015, p. 979).

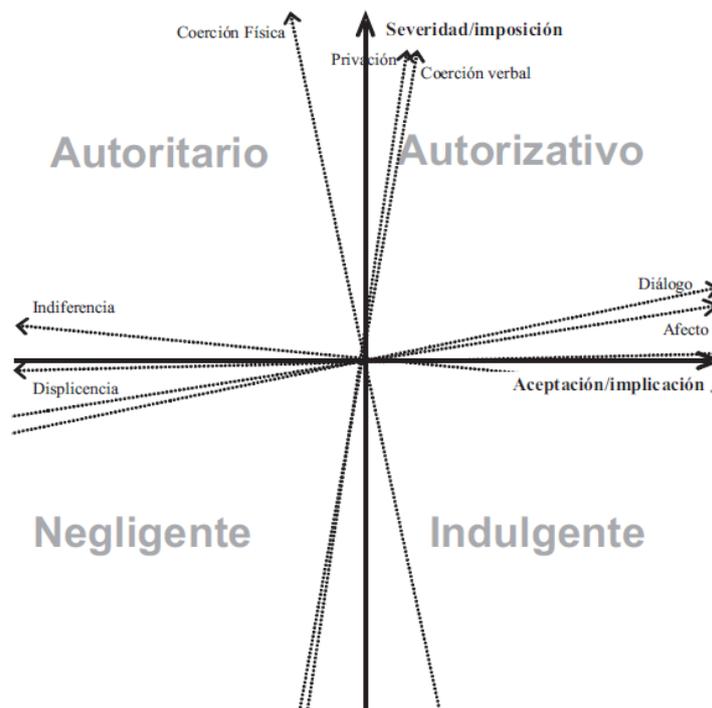
Las dimensiones –teóricamente independientes-, de cuya combinación resultaba la tipología de cuatro estilos educativos parentales, fueron reformuladas por Darling y Steinberg, (1993), que las calificaron como: aceptación/implicación y severidad/imposición.

La primera dimensión hace referencia al grado en el que los padres y madres se implican de manera afectiva en la socialización de los hijos mostrándoles cariño, ofreciendo su apoyo y comunicándose con ellos haciendo uso de la razón cuando éstos se comportan de manera inadecuada. La segunda se refiere al grado en el que los progenitores actúan de manera estricta e impositiva para establecer los límites en su conducta e imponer así su autoridad (Fuentes, García, Gracia, y Alarcón, 2015).

Por tanto, las cuatro tipologías de actuación parental, resultantes de esta combinación, serían: autoritativo (alta aceptación/implicación y alta severidad/imposición), indulgente (alta aceptación/implicación y baja severidad/imposición), autoritario (baja aceptación/implicación y alta severidad/imposición), y negligente (baja aceptación/implicación y baja severidad/imposición) (Fuentes et al., 2015).

Las cuatro tipologías de estilos educativos parentales tomando como ejes principales para su desarrollo, el control y el afecto, quedarían representadas tal y como se muestra en la Figura 1.

**Figura 1.** Representación en el espacio bidimensional de las correlaciones de las prácticas parentales.



Fuente: Musitu y García (2000; citado por García y Gracia, 2010).

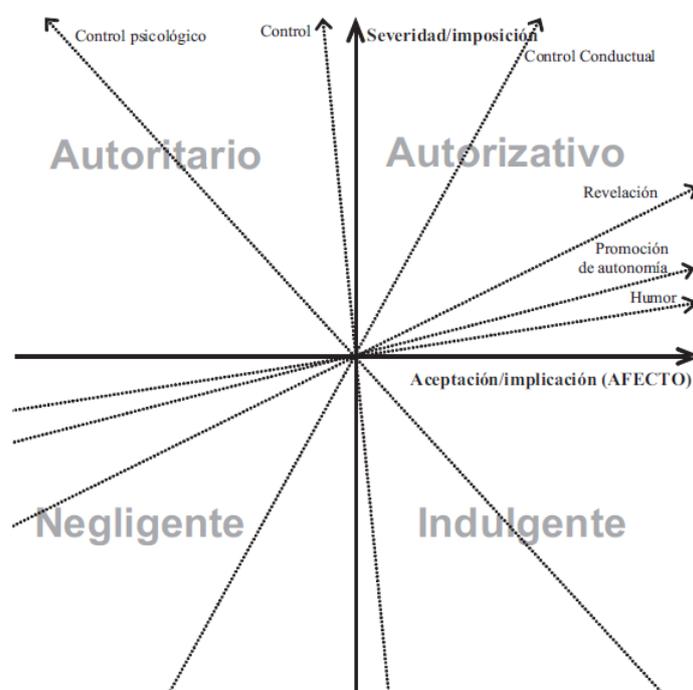
Los progenitores con un *estilo autorizativo/democrático* se caracterizan por mostrar afecto manifiesto, sensibilidad ante las necesidades del hijo o hija, ejercen una disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas (privaciones, reprimendas), ofrecen explicaciones y promueven el intercambio y la comunicación abierta. Los progenitores con un *estilo autoritario* se caracterizan por establecer unas normas minuciosas y rígidas, recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas, tienen afirmación de poder sobre los hijos/as y hay una comunicación cerrada y/o unidireccional (ausencia de diálogo). Por otro lado, los progenitores con un *estilo negligente* no presentan implicación afectiva en los asuntos de sus hijos/as, invierten el menor tiempo posible en sus vástagos, dimitiendo incluso de las tareas educativas, presentan escasa motivación y capacidad de esfuerzo, y a menudo son personas con un alto grado de inmadurez. Y, por último, los progenitores con un *estilo indulgente* presentan mucha permisividad y acceden fácilmente a los deseos de los menores, tienen una especial flexibilidad en el establecimiento de reglas, apenas usan los castigos, tolerando todos los impulsos de sus hijos/as y evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones (Torío, Peña, y Rodríguez, 2008)

Este enfoque tipológico ha sido el más utilizado en los estudios realizados sobre estilos educativos parentales y su influencia sobre el desarrollo de los hijos e hijas, que han procedido, en su mayoría, mediante la comparación de niños y niñas cuyos progenitores se diferencian por el estilo educativo que muestran, definido en función de las dimensiones afecto y control (Oliva, Parra, Sánchez-Queija, y López, 2007).

Sin embargo, cuando estos mismos estudios se han centrado en población adolescente, se ha visto que en el enfoque tipológico se quedaba corto, y surgió, por tanto, la necesidad de complementarlo con un enfoque dimensional, que trata de poner en relación algunas de las variables o dimensiones más relevantes del estilo parental con variables referidas al ajuste o competencia de sus hijos e hijas (Oliva et al., 2007).

Siguiendo esta concepción del enfoque dimensional, en un estudio realizado por Oliva, Parra y Arranz (2008), se utilizaron 6 dimensiones (afecto, control conductual, fomento de autonomía, control psicológico, revelación y humor) para clasificar a los progenitores en función de su estilo parental o relacional, siguiendo un enfoque de *análisis de patrones* (*pattern-analytic approach*). Los estilos educativos parentales resultantes se muestran en la Figura 2.

**Figura 2.** Representación en el espacio bidimensional de las correlaciones del afecto con humor, promoción de la autonomía, revelación, control conductual, control psicológico y control.



Fuente: Musitu y García (2000; citado por García y Gracia, 2010).

No obstante, pese a las diferencias que puedan presentar, ambos enfoques deben entenderse como complementarios, no como contrarios, y ambos han dado lugar a estudios que apoyan sólidamente la relación entre el estilo educativo mostrado por los padres y el desarrollo de sus hijos e hijas Oliva y Parra (2004, citado por Oliva et al., 2007).

### 1.2.1. Socialización y relación con el ajuste psicosocial

Como se ha señalado anteriormente, una de las principales funciones que cumple la familia a día de hoy es la de ser el puente que une a sus miembros con la sociedad. Por

tanto, es dentro de la unidad familiar dónde deberán llevarse a cabo los pasos necesarios para que los individuos sean capaces de comportarse adecuadamente dentro de la sociedad. Esta tarea es la llamada socialización, que pueden definirse como:

Proceso de aprendizaje no formalizado y en gran parte no consciente en el que, a través de un entramado y complejo proceso de interacciones, el niño y adolescente asimilan conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizarán para toda la vida su estilo de adaptación al ambiente (Musitu y Allatt, 1994, citado por Musitu, 2000, p.16).

Socializar pues, es una tarea compleja que debe durar varios años, mediante la que se debe orientar al niño a través de la imposición de normas y límites para que aprenda a cumplir una serie de tareas. Por ello, la familia es la principal responsable de esta tarea, ya que es el primer puente que establece una conexión entre el individuo y la sociedad (Comino y Raya, 2014).

No es fácil establecer de forma detallada y concisa las contribuciones educativas que debe llevar a cabo la unidad familiar, pero para Hurlock (1982), las funciones pueden resumir en dos: la adaptación social y el desarrollo de la personalidad.

Según Comino y Raya (2014), se entiende por competencia social “la habilidad básica necesaria para el desarrollo social de una persona que le permite saber actuar de manera correcta ante una determinada situación en la vida diaria” (p.272). Por ello, se la considera una habilidad primordial a la hora de tener un óptimo desarrollo afectivo y social, y un buen ajuste psicológico.

Debido a esta característica educativa que tiene la tarea de socializar, la mayoría de investigaciones se han centrado en determinar qué estilo educativo parental sería el que pronosticase una mejor puntuación en la adaptación social y un mejor ajuste psicosocial en los hijos e hijas. Dicho concepto, el ajuste psicosocial puede definirse como:

El conjunto de capacidades, esfuerzo y voluntad que pone cada integrante de una sociedad para el logro de objetivos colectivos, para desarrollarse apropiadamente en la sociedad. Implica que conozca sus problemas y se esfuerce constructivamente en resolverlos, respete y llegue a acuerdos mutuos sobre las normas que elaboran, buscando consolidar opiniones comunes en relación a proyectos de grupo y/o nacionales (Bardales y La Serna, 2015, p.16).

Gran parte de la literatura anglosajona, asiática y norteamericana coincide en la superioridad del estilo democrático/autorizativo a la hora de pronosticar el mejor desarrollo y ajuste en los hijos e hijas (Hoeve, Dubas, Gerris, Van Der Laan, y Smeenk, 2011; Jabeen, Anis-ul-Haque, y Riaz, 2013; Suldo y Huebner, 2004; Uji, Sakamoto, Adachi, y Kitamura, 2014; Winsler, Madigan, y Aquilino, 2005; Wolfradt, Hempel, y Miles, 2003).

Existen también, en la literatura española, investigaciones que siguen esta línea de la superioridad del estilo democrático (Oliva et al., 2008; Pelegrina, Linares, y Casanova, 2002; Torío et al., 2008).

No obstante, existe una evidencia empírica que se decanta a favor del estilo educativo permisivo como el que produce un mejor desarrollo y ajuste psicosocial en los hijos e hijas en culturas colectivistas-horizontales como la cultura española y las de los países del sur de Europa (Fuentes et al., 2015; García y Gracia, 2009, 2010; Martínez, y García, 2007; Musitu, y García, 2004; Pérez, 2012).

Por otro lado, todas estas investigaciones coinciden en que los estilos negligente y autoritario son los que pronostican peores puntuaciones en los hijos e hijas tanto en desarrollo como en ajuste psicosocial (García-Linares, De la Torre, De la Villa, Cerezo, y Casanova, 2014; Fuentes, García, Gracia, y Lila, 2011; León-Moreno y Musitu-Ferrer, 2019; Musitu, Jiménez, y Povedano, 2008), con riesgo de tener problemas internalizantes (ansiedad, depresión, baja autoestima...) como externalizantes (trastornos de conducta, violencia, actos delictivos...).

Sin embargo, siguiendo en la línea de lo planteado por Arranz et al., (2010), existe otra variable muy influyente en el desarrollo psicológico: los conflictos intrafamiliares. Por ello, pese a que los estilos educativos autoritativo y permisivo se consideran un factor de protección frente a posibles problemas, no debe olvidarse que no es la única variable influyente en el desarrollo de los menores de edad dentro de la unidad familiar.

### **1.3. Conflictos interparentales**

La evidencia empírica indica que las relaciones que se establecen entre los miembros de la unidad familiar representan una de las principales fuentes de influencia sobre el bienestar emocional de los hijos e hijas, sobre todo en los que son adolescentes (Oliva, Romero, Antolín, y Parra, 2016).

Según Cummings y Davies (2010), el conflicto interparental se refiere a cualquier interacción entre los progenitores que implique una diferencia de opinión, sin importar que sea de índole negativa o positiva. De acuerdo con esto, los conflictos pueden ser de dos tipos: constructivos y destructivos. Los primeros son aquellos, cuya exitosa resolución se consigue a través de estrategias adecuadas, como la negociación. Los segundos, por otra parte, se caracterizan por desarrollarse con conductas violentas, ataques agresivos, ya sean verbales o físicos, y la retirada o evitación del conflicto, que lleva a dejarlo sin resolver. Como consecuencia, los conflictos de tipo destructivo son los que influyen negativamente sobre el desarrollo de los hijos e hijas y son, por tanto, a los que más atención ha prestado la literatura científica.

### **1.3.1. Modelos explicativos de los conflictos interparentales**

Existen varias teorías que tratan de explicar cómo los conflictos interparentales pueden influir en la adaptación de sus hijos e hijas. Uno de los primeros fue el Modelo Cognitivo-Contextual de Grych y Fincham (1990, citado por Iraurgi, Martínez-Pampliega, Iriarte, y Sanz, 2011).

Este modelo plantea dos etapas dentro del proceso de afrontamiento que realiza el niño o niña ante el conflicto interparental: el procesamiento primario y el procesamiento secundario (Iraurgi et al., 2011). El primero hace referencia a la evaluación afectiva que hace el menor de la situación de conflicto. Es decir, adquiere la conciencia del conflicto y extrae información sobre la negatividad, la amenaza y la relevancia del conflicto para sí mismo. Este procesamiento está influido por las características del conflicto, siendo las más relevantes la frecuencia, la intensidad, el contenido y la estrategia de resolución, y el contexto en que se produce, que puede ser próximo o distal.

El contexto próximo se refiere a los pensamientos y sentimientos del menor antes de que comience a evaluar la situación de conflictividad, siendo de especial relevancia su estado de ánimo y sus expectativas. El contexto distal está relacionado con factores estables, tales como la experiencia previa con el conflicto, el clima emocional del hogar (referido sobre todo a la calidad de las relaciones parento-filiales), el temperamento del hijo o hija y su género. También influyen las experiencias de socialización que hayan tenidos los niños o niñas en su vida diaria, ya que influirán en la forma en que ellos y ellas reaccionen, tanto emocional como conductualmente, ante el conflicto entre sus progenitores.

El procesamiento secundario hace referencia a la respuesta afectiva inicial del hijo o hija ante el conflicto. Aquí, el menor o adolescente intenta comprender las causas del conflicto, la responsabilidad que tiene él o ella en el mismo y desarrolla expectativas sobre la eficacia de las posibles estrategias de afrontamiento, hasta que finalmente selecciona y pone en práctica una determinada estrategia como respuesta a la situación. Estas estrategias de afrontamiento pueden tratar de influir directamente en el conflicto, o bien centrarse en la propia respuesta emocional del niño o niña. En este proceso, influyen las características del conflicto, los factores contextuales y el nivel inicial de activación emocional.

Lo que el menor pretende conseguir, por tanto, mediante este procesamiento secundario es buscar una explicación al conflicto interparental (Iraurgi et al., 2011). Una vez ha identificado la causa del mismo, realizar juicios acerca de la responsabilidad que puede o no tener él o ella en dicho conflicto, y evaluar su propia capacidad para afrontar el conflicto, seleccionando por tanto una respuesta con la que actuar. Esta adecuada evaluación de la efectiva capacidad de afrontamiento estará muy influenciada por la edad, siendo los adolescentes quienes realizan unos juicios más exactos sobre su capacidad para influir en el conflicto.

Según la Teoría de la Seguridad Emocional (Cummings y Davies, 2010) las tres dimensiones más relevantes para los menores son la seguridad, la preocupación y su propia respuesta ante el conflicto. Para este modelo, la meta principal de los hijos e hijas es mantener y promover el sentirse protegidos dentro de su familia, es decir, su seguridad emocional. Por ello, cuando se ven expuesto a los conflictos de los padres (especialmente si son de tipo destructivo), los niños/as se sensibilizan y buscan preservar dicha seguridad en contextos de conflictos subsiguientes. Estar expuestos a este tipo de conflictos supone para ellos y ellas una amenaza a su seguridad emocional, lo que hace que se incremente su preocupación y, por ende, su reactividad ante el conflicto. Debido a esto, los menores usan estrategias inseguras ante la presencia de conflictos, como puede ser estar preocupados para sentirse preparados e identificar pronto cualquier amenaza a su bienestar, o desvincularse emocionalmente de su familia para disminuir la importancia que tiene esta en sus vidas.

Según la Hipótesis de la Transferencia Emocional y el Proceso de Triangulación (Iraurgi, Muñoz, Sanz, y Martínez-Pampliega, 2010), la hostilidad y la agresión expresadas por los adultos en sus conflictos pueden reproducirse en las relaciones parento-filiales, afectándolas negativamente y dando lugar a prácticas de crianza y disciplina más disfuncionales, y provocando problemas de adaptación a corto y largo plazo en los hijos e hijas.

Según esta hipótesis, los conflictos pueden afectar a las prácticas de crianza de tres maneras: con un mayor estrés y menor disponibilidad de los padres, mediante estrategias de disciplina más negativas y mediante la inconsistencia en la aplicación de la disciplina. Esto se explica debido a que los conflictos interparentales suponen un agotamiento emocional para los progenitores y hace disminuir su capacidad de respuesta a los hijos e hijas (Oliva et al., 2016, p.103).

El proceso de triangulación hace referencia a la implicación del hijo/a en el conflicto interparental. Existe tres posibles formas de esto ocurra: a) *alianza*: el menor se posiciona de parte de un progenitor y este puede utilizarlo contra el otro progenitor, b) *mediador*: el menor intenta mediar en el conflicto entre sus progenitores, y c) *cabeza de turco*: los progenitores culpan al menor del conflicto que tienen entre ellos, descargando sobre él o ella el estrés marital (Oliva et al., 2016).

### **1.3.2. Consecuencias en el desarrollo de los menores**

El Modelo Cognitivo-Contextual de Grych y Fincham (1990, citado por Iraurgi et al., 2011), pronostica que los conflictos frecuentes, hostiles, mal resueltos y centrados en los hijos/as, son más fácilmente percibidos como amenazantes y, como consecuencia, generan un mayor sentimiento de auto culpa y una mayor probabilidad de desarrollar problemas de adaptación, tanto como emocional como psicosocial.

Para estos autores, uno de los factores contextuales que tiene mayor influencia a la hora de ver cómo afectan los conflictos al desarrollo de los hijos e hijas es: la edad. Así, el

modelo postula que los conflictos entre los progenitores afectarán más negativamente a los vástagos de menor edad. Esto es debido a varias causas (Iraurgi et al., 2011); en primer lugar, el procesamiento secundario requiere de capacidades cognitivas más sofisticadas, por lo que las reacciones de los niños o niñas reflejarán más bien el procesamiento primario. En segundo, durante la infancia temprana, los conflictos se experimentan como más amenazantes debido a su menor autonomía y necesidad de protección. En tercer lugar, en virtud del procesamiento secundario, los hijos e hijas más pequeños presentan más dificultades para comprender las causas del conflicto, en especial si estas se refieren a acontecimientos del pasado o rasgos de personalidad. Los menores tienden entonces a atribuir las causas a factores más cercanos y específicos, como su propia conducta. Esto les lleva a culparse a sí mismos en vez de a sus padres, sobreestimando además su responsabilidad como causantes del conflicto. Y, por último, los niños o niñas de menor edad tienden a creer que tienen una gran influencia sobre la resolución del conflicto. Sin embargo, a medida que crecen, desarrollan expectativas más realistas sobre su propia capacidad y adquieren habilidades de afrontamiento y adaptación más sofisticadas.

En la línea abierta por estos autores, diversos investigadores han querido comprobar la relación del conflicto interparental con el desarrollo y ajuste de los menores y los factores que podían ejercer de mediadores y/o protectores en el desarrollo de problemas internalizantes y externalizantes.

En el estudio realizado por Iraurgi et al., (2011), los resultados permitieron constatar que existía un efecto claro y directo del conflicto interparental sobre la afectividad de los hijos e hijas. Así, cuanto mayores son la frecuencia, la triangulación o la auto culpa experimentada, mayor es el malestar psicológico experimentando por estos. También vieron que el grado de satisfacción familiar referenciado por los menores presenta un claro efecto inverso sobre su grado de malestar personal, actuando como un factor protector. Además, observaron que la relación del conflicto interparental con el rendimiento académico de los menores era de tipo indirecta, estando mediada por el grado de bienestar o malestar psicológico de los mismos. Por último, constataron que las variables separación parental, sexo y edad no mostraban un efecto significativo.

En el estudio de Larrosa, Souto, y de Alda, (2012), los resultados ponen de manifiesto que las dimensiones más relevantes del conflicto para los hijos e hijas, son la intensidad, la frecuencia y la no resolución. Ante este patrón de conflictividad interparental, se producen más frecuentemente determinadas respuestas emocionales, conductuales y cognitivas en los menores, especialmente en los adolescentes: se sienten más amenazados, pero también más culpables. También aumenta su sentimiento de verse triangulados en el conflicto, inseguros y preocupados. Debido a esto, y siguiendo la línea de la Teoría de la Seguridad Emocional (Cummings y Davies, 2010), cuanto más destructivo sea el conflicto, mayor preocupación y menor seguridad sentirán los adolescentes, esperando sentirse listos para actuar cuando haga falta. En este estudio se ha encontrado que la conducta más frecuente es la falta de implicación, así, para preservar

su sentido de seguridad, el adolescente hace ver que no le importa y no se involucra. Los datos apuntan a que esto es una estrategia que utilizan debido a que sienten sus intentos de solución como ineficaces. En lo referente a la edad, estos autores encuentran que los adolescentes tienen una mayor sensibilización a los problemas adultos. Por lo que los chicos y chicas de mayor edad son los que tienen un mayor sentimiento de inseguridad. Según Cummings et al., (2006, citado por Larrosa et al., 2012) esto se relaciona con una historia más larga de exposición al conflicto.

En el estudio realizado por Iraurgi et al., (2010), los resultados permitieron afirmar que un mayor nivel de conflicto interparental está significativamente relacionado con una mayor relación de hostilidad de ambos progenitores hacia los hijos e hijas, con una menor relación de amor y una mayor relación de control. También se encontró que los menores presentan un mayor nivel de malestar psicológico cuando existe una mayor relación de control por parte de los progenitores. La menor relación de amor hacia ellos y ellas está relacionada, en cambio, con las dificultades académicas que pueden presentar en el ámbito escolar. En relación a la satisfacción vital, una menor satisfacción en la familia repercute negativamente en la adaptación de los menores. No obstante, los resultados de este estudio pueden interpretarse en dos sentidos: o bien el conflicto interparental disminuye la satisfacción familiar, o bien una mayor satisfacción familiar actúa como factor protector ante el conflicto interparental. Por tanto, se concluye que el principal impacto sobre el malestar psicológico de los hijos e hijas lo ejerce de forma directa el conflicto, y que las dificultades académicas son ocasionadas por dicho malestar psicológico, presentando una relación indirecta con el conflicto.

En el estudio de Oliva et al., (2016), los resultados confirmaron la hipótesis de que cuanto mayor fuese el conflicto interparental, mayores serían los problemas interiorizados –o internalizantes- del adolescente. En relación con la edad de los adolescentes, se encontró que es en el grupo de menor edad (12 y 13 años), donde los chicos y chicas puntúan más alto en los problemas interiorizados, lo que va en la línea de lo sugerido por Grych y Fincham (1990, citado por Iraurgi et al., 2011). El impacto negativo de estos cambios es mucho mayor si transcurren en un contexto familiar conflictivo, ya que, durante estos primeros años de la adolescencia, la familia sigue siendo un contexto de desarrollo esencial. En la línea de la Hipótesis de la Transferencia Emocional y el Proceso de Triangulación, se encontraron resultados interesantes sobre el efecto de las variables afecto y control psicológico. Estas variables ejercen, tanto de forma directa como indirecta, una enorme influencia sobre el ajuste interno de los menores cuando existen situaciones de conflictividad interparental. Es decir, la hostilidad interparental se transfiere en las interacciones parento-filiales, lo que hace que muestren a sus hijos e hijas menos afecto y apoyo y utilicen más técnicas de control psicológico, tales como el chantaje emocional o la inducción a la culpa. Estas estrategias terminan, por tanto, afectando al desarrollo y malestar psicológico de los vástagos.

Por último, en el estudio realizado por Zuñiga, Jacobo, Rodríguez, Cabrera, y Rentería (2009), su objetivo fue evaluar si existía una relación significativa entre los conflictos interparentales y la presencia de síntomas depresivos en los hijos e hijas. Estos autores encontraron una relación inversamente proporcional entre las puntuaciones en la Escala de Depresión de Beck (1996) y la Escala de Cohesión Familias de Moos (1995), es decir, que cuanto menor era la cohesión familiar percibida por los adolescentes, mayores síntomas depresivos presentaban. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia que tiene el contexto familiar, ya que interviene de forma directa en la forma en que los menores se enfrentan a las situaciones cotidianas. La falta de red de apoyo dentro de la unidad familiar es una variable que afecta de forma directa al desarrollo y ajuste psicosocial de los adolescentes, siendo un potencial riesgo para la depresión y algún otro tipo de conducta autodestructiva, como la ideación suicida, las adicciones o posibles embarazos precoces, entre otros.

## **2. Contextualización y Justificación de la Propuesta de Intervención**

El interés por la temática que subyace al programa “Solo en Casa”. *Propuesta de intervención para adolescentes en situación de conflicto interparental*, surge a raíz de las prácticas realizadas en el Instituto Asturiano de Atención Integral a la Infancia y a las Familias (IAAIIF<sup>1</sup>), al cursar el Máster en Investigación e Intervención Socioeducativa.

Esta institución es un órgano descentralizado perteneciente a la Consejería de Derechos Sociales y Bienestar del Principado de Asturias. Su principal función es llevar a cabo las acciones oportunas en materia de protección de menores y atención a las familias, con el fin de procurar un entorno social favorable y seguro para la infancia, de satisfacer sus necesidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales, de potenciar sus capacidades y de prevenir los riesgos que puedan amenazar su bienestar, garantizando el respeto a todos sus derechos.

El Instituto, trabajando de forma conjunta con toda una serie de órganos, instituciones y/o asociaciones que tienen presencia en la vida de los menores, se ocupa de recoger las notificaciones, demandas y/o derivaciones que le llegan, para investigar, evaluar e intervenir en aquellos casos de desprotección moderada o grave en la que se puedan encontrar los menores.

La adopción de las medidas de protección necesarias tomadas desde la Entidad Pública es siempre la estrategia que permite garantizar el correcto desarrollo y bienestar del menor. Estas medidas pueden ir desde la simple derivación a un recurso de apoyo familiar hasta la adopción de la patria potestad del menor por parte de la Entidad Pública, siempre

---

<sup>1</sup> Ver [https://www.socialasturias.es/servicios-sociales/atencion-especifica-a-menores/instituto-asturiano-para-la-atencion-integral-a-la-infancia-y-a-las-familias\\_527\\_1\\_ap.html](https://www.socialasturias.es/servicios-sociales/atencion-especifica-a-menores/instituto-asturiano-para-la-atencion-integral-a-la-infancia-y-a-las-familias_527_1_ap.html). Aquí se puede encontrar información sobre el Instituto, las funciones que realiza y los distintos servicios que ofrece.

con vistas a que el menor vuelva a incorporarse con su familia cuando la situación de esta sea adecuada para garantizar la cobertura de todas sus necesidades (Becedóniz, 2003).

En la gran parte de los casos en los que se pudo trabajar durante la realización de las prácticas se observa que las problemáticas por las que llegaban los expedientes hasta el Instituto eran, en su mayoría, debidas a un mal clima de convivencia familiar, que se había ido “enquistando” con el tiempo y del que derivaban otra serie de problemas asociados que afectaban, significativamente, al desarrollo de los hijos e hijas, en especial, de aquellos en edad adolescente.

Los chicos y chicas afectados por un mal clima de convivencia familiar, sobre todo aquellos que sufrían situaciones de constantes conflictos interparentales de tipo destructivo, aparte de no ver cubiertas algunas de sus necesidades –emocionales, sociales y de seguridad-, podían desarrollar una serie de conductas desadaptativas y problemas internalizantes que supondrían un riesgo para su correcto desarrollo y ajuste psicosocial.

El análisis de casos y revisión de diversa documentación, así como la conversación y el contacto directo con los diferentes profesionales de la Sección de Familia nos llevó a plantear un proyecto de intervención cuya finalidad sea tratar de dotar a los chicos y chicas adolescentes de herramientas y estrategias para que sean capaces de gestionar estos posibles malestares derivados de su conflictiva situación familiar, paliando así las dificultades que pudiesen tener y potenciando sus propios factores de protección personales.

No obstante, debido al enfoque preventivo que tiene el programa, se ha optado por el ámbito escolar como contexto de intervención. Se ha escogido trabajar con toda la población adolescente que esté cursando el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, pues el fin que persigue este programa es conseguir que la situación de los adolescentes no se agrave hasta el punto de que tenga que intervenir el Instituto Asturiano de Atención Integral a la Infancia y a las Familias (IAAIIF).

Previo al diseño de la propuesta de intervención se ha realizado una revisión de algunos de los programas que existen a día de hoy en materia de adolescentes y familia –ver Tabla 2-, esta propuesta de intervención pretende completar el marco general de recursos y programas que hay para este tipo de población.

**Tabla 2. Programas para familias y adolescentes.**

<b>Autores</b>	<b>Destinatarios</b>	<b>Contenidos</b>
Morales (2002).	Adolescentes que estén cursando la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (12 – 16 años).	<ul style="list-style-type: none"><li>• Habilidades cognitivas.</li><li>• Desarrollo moral.</li><li>• Habilidades sociales: asertividad y control emocional.</li></ul>

Martínez (2009).	Padres y madres u otros adultos con responsabilidades educativas familiares con menores en edades comprendidas entre los dos y los diecisiete años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades cognitivas, de relajación y de autorregulación emocional.</li> <li>• Comunicación asertiva: hábitos y habilidades de escucha y de expresión verbal, gestual y paraverbal.</li> <li>• Estrategias de resolución de problemas y de negociación.</li> </ul>
Oliva, Hidalgo, Martín, Parra, Ríos, y Vallejo (2007).	Padres y madres de adolescentes que tengan edades comprendidas entre los 11 y los 15 años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios durante la adolescencia: físicos, cognitivos, en la personalidad y en sus relaciones sociales.</li> <li>• Cambios y evolución de la familia.</li> <li>• Resolución de conflictos.</li> <li>• Algunos problemas de ajuste durante la adolescencia: depresión y suicidio, trastornos de la alimentación y conductas de riesgo.</li> <li>• Ocio y tiempo libre.</li> </ul>
Maya, Lorence, Jiménez, y Ochoa de Alda (2018).	Menores en situación de conflictivo o dificultad social (preferentemente preadolescentes y adolescentes) y a los adultos que ejercen de figuras parentales (sus progenitores o cuidadores principales).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo socio-personal durante la infancia y la adolescencia: habilidades sociales, expresión y gestión de las emociones, adopción de perspectivas y manejo del estrés.</li> <li>• Funcionamiento familiar: convivencia en el contexto familiar, comunicación, cohesión y gestión de los conflictos.</li> </ul>
León (2016a).	Adolescentes que estén cursando la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (12 – 16 años).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derechos de la infancia: educación, familia, identidad, igualdad, protección contra los abusos y salud.</li> <li>• Derecho a la participación: a dar su opinión, a que se escuchen sus necesidades y sus ideas sean tenidas en cuenta, en función de su edad y madurez y a que se les escuche en todos los ámbitos en los que deciden cosas que les van a afectar.</li> </ul>
León (2016c).	Adolescentes que estén cursando la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (12 – 16 años).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la autoestima.</li> <li>• Desarrollo de competencias emocionales que permitan identificar y expresar los sentimientos propios, detectar las emociones de los otros y sus reacciones ante nuestras conductas.</li> <li>• Habilidades sociales y asertivas.</li> <li>• Resolución de conflictos.</li> <li>• Desarrollo de valores de convivencia (empatía, solidaridad, respeto, tolerancia, etc.).</li> <li>• Conciencia de la importancia de pedir ayuda.</li> <li>• Conciencia y habilidades de pedir disculpas y reparación del daño.</li> </ul>

Rodrigo (2010).	Madres y padres con hijos e hijas con edades comprendidas entre la pre adolescencia y la adolescencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Control de los impulsos.</li> <li>• Autoestima.</li> <li>• Habilidades sociales.</li> <li>• Estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés.</li> <li>• Resolución de conflictos interpersonales.</li> <li>• Capacidad para responder a múltiples tareas y retos.</li> <li>• Planificación y proyecto de vida.</li> <li>• Visión optimista y positiva de la vida y de los problemas y crisis.</li> <li>• Fortalecimiento de lazos afectivos familiares.</li> <li>• Desarrollo de la comunicación en la familia.</li> <li>• Regulación emocional, cognitiva y conductual.</li> <li>• Ajuste positivo de los adolescentes a los contextos primarios mediante el fomento de la autoestima y de las competencias sociales.</li> </ul>
Amorós (2012).	Familias que tienen hijos e hijas de entre 6 y 12 años de edad, ambos inclusive.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones con los iguales.</li> <li>• Autocontrol.</li> <li>• Habilidades de comprensión de sí mismo.</li> <li>• Habilidades de relación interpersonal.</li> <li>• Educación en valores.</li> <li>• Fomento de la confianza.</li> <li>• Habilidades para la participación y la toma de decisiones.</li> <li>• Asertividad.</li> <li>• Locus de control interno.</li> <li>• Control de impulsos y manejo de emociones.</li> <li>• Resolución de conflictos.</li> <li>• Ocio compartido.</li> <li>• Estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés.</li> <li>• Pensamiento alternativo.</li> </ul>
Garaigordobil (2012).	Adolescentes que tengan una edad comprendida entre los 12-14 años, ambos inclusive.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconocimiento-Autoconcepto.</li> <li>• Comunicación intragrupo.</li> <li>• Expresión y comprensión de los sentimientos.</li> <li>• Relaciones de ayuda y cooperación.</li> <li>• Percepciones y estereotipos.</li> <li>• Discriminación y etnocentrismo.</li> <li>• Resolución de conflictos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Desarrollo del Proyecto de Intervención

En este apartado se presenta “Solo en Casa”. *Propuesta de intervención para adolescentes en situación de conflicto interparental*. Es un proyecto destinado a que los adolescentes que cursen el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria se familiaricen con la problemática de los conflictos interparentales que pueden darse en el hogar y del inadecuado clima de convivencia familiar que generan. Para poder manejar estas situaciones de forma que no afecten ni intercedan con su correcto desarrollo y ajuste psicosocial, se les proporcionarán una serie de habilidades y estrategias destinadas a fomentar sus factores de protección personales.

### **3.1. Destinatarios**

Los destinatarios de este programa serán los alumnos y alumnas del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con una edad comprendida entre los 12 y los 14 años.

Se ha escogido este grupo de población debido al enfoque preventivo del programa, que pretende dar herramientas, estrategias y habilidades a los adolescentes para así tratar de evitar que la posible situación de conflictividad en el hogar interfiera con su correcto desarrollo y ajuste psicosocial.

### **3.2. Forma de Implementación**

La implementación de este programa se realizará a través del Plan de Acción Tutorial (PAT) que tienen los institutos públicos del Principado de Asturias.

De acuerdo con lo dispuesto en el capítulo IV del Decreto 43/2015, de 10 de junio, publicado en el Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA): “en la Educación Secundaria Obligatoria la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituyen un elemento fundamental en la ordenación de la etapa” (BOPA, 2015, p. 10).

Dentro de este Plan de Acción Tutorial trabajan de forma conjunta los tutores de los distintos grupos de alumnos dentro del instituto y los equipos de orientación educativa y profesional, realizando un trabajo colaborativo, coordinado y de cooperación entre los distintos profesionales que tienen contacto con los estudiantes.

De acuerdo con lo dispuesto en el capítulo I del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, publicado en el Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA), concretamente, en el artículo 3, dónde se establecen los principios de la orientación educativa y profesional:

- a) Principio de prevención: La orientación educativa y profesional presenta un carácter proactivo que pretende anticiparse a la aparición de dificultades en el desarrollo de la persona.
- b) Principio de desarrollo: La orientación educativa y profesional debe entenderse como un proceso mediante el que se acompaña al individuo a lo largo de sus etapas educativas con la finalidad de lograr el máximo crecimiento de sus potencialidades.
- c) Principio de intervención social: El contexto es un elemento de referencia imprescindible de la acción orientadora, que habrá de tener en cuenta las condiciones contextuales y ambientales del individuo, en especial las familiares, ya que éstas influyen en su toma de decisiones y en su desarrollo personal.
- d) Principio de empoderamiento personal y social: Entendido como proceso en el que los individuos o grupos sociales llegan a adquirir las competencias necesarias para tomar el control de sus propias vidas y apoyan y refuerzan el fortalecimiento personal de los demás componentes de su grupo o comunidad. (BOPA, 2014, p.2).

Este programa ha sido pensado basándose en estos principios, especialmente, en el principio de prevención y el de intervención social. Así, se ha concebido que la mejor forma de implementarlo sería a través del Plan de Acción Tutorial, cogiendo algunas de las horas semanales de tutoría que tienen todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y estaría coordinado por el departamento de orientación del pertinente instituto en el que se llevase a cabo.

La principal ventaja de que este programa esté integrado dentro del currículum de los Institutos de Educación Secundaria (IES) del Principado de Asturias es que permite llegar a todo tipo de población (sobre todo en los centros públicos), minimizando así las diferencias que pudiesen verse en otro tipo de ámbitos, tales como: diferencias económicas, de estatus social, idioma, culturales, etc.

### **3.3. Objetivos**

Este programa cuenta con un objetivo general:

- Conceptualizar la problemática de los conflictos interparentales y su relación el ajuste psicosocial de los adolescentes
- Facilitar a los adolescentes una serie de herramientas para minimizar el impacto de estos conflictos en su vida cotidiana.

Dicho objetivo general puede desglosarse en varios objetivos específicos:

- Definir el concepto de conflicto interparental y los tipos que existen.
- Explicar en qué consisten los conflictos interparentales destructivos.
- Visibilizar y concienciar sobre cómo afectan a los hijos e hijas los conflictos destructivos en la convivencia familiar.
- Diferenciar lo que es una relación sana y una relación toxica en el ámbito familiar.
- Definir lo que es el ajuste psicosocial de los adolescentes y las áreas que se pueden trabajar para mejorarlo y reforzarlo.
- Dotar de herramientas a los adolescentes para que puedan potenciar sus capacidades y factores de protección personales.
- Fomentar las habilidades sociales, las habilidades de comunicación y las habilidades cognitivas de los adolescentes.
- Destacar la importancia del autocuidado y la autoprotección frente a las agresiones del ambiente en el que se vive.

### **3.4. Contenidos**

Los contenidos de este programa se estructuran en torno a ocho temáticas con el fin de conseguir los objetivos planteados –ver tabla 3-.

**Tabla 3. Estructura de las sesiones del programa.**

<b>Contenidos</b>	<b>Sesiones</b>
<i>Presentación y contenidos teóricos básicos.</i>	Sesión 1: “Las familias de Schrödinger”.
<i>Afecto.</i>	Sesión 2: “Querer o querer bien, esa es la cuestión”.
<i>Autoestima y autoconcepto.</i>	Sesión 3: “Demolición de la opinión”.
<i>Conocimiento, control y expresión de las emociones.</i>	Sesión 4: “Del revés. ¿Quién maneja mi cabeza?”.
	Sesión 5: “Le damos la vuelta a la tortilla”.
<i>Ocio y tiempo libre.</i>	Sesión 6: “¿Qué sentido tiene el tiempo libre?”.
<i>Habilidades cognitivas.</i>	Sesión 7: “Las voces de mi cabeza”.
<i>Comunicación y asertividad.</i>	Sesión 8: “Help, I need somebody”.
<i>Resolución de conflictos.</i>	Sesión 9: “Let it go”.
<i>Cierre del programa y despedida.</i>	Sesión 10: “Elección de apellido”.

Fuente: Elaboración propia.

### **3.5. Metodología**

La metodología del presente programa es de tipo activo, reflexivo y participativo, de tal forma que se fomente el debate entre los miembros del grupo, buscando el intercambio de opiniones, ideas, pensamientos, etc. Durante la mayor parte del programa se trabajará en pequeños grupos, para luego hacer una reflexión en común en gran grupo, siendo a veces necesario que trabajen los participantes de forma individual antes de comenzar el debate.

Siguiendo este planteamiento, podrían establecerse diferentes niveles de trabajo (Torío, Peña, Rodríguez, Fernández, Molina, Jesús, e Inda, 2013):

1. Aportación de contenidos por parte del guía que implementa el programa, de forma que se expongan los contenidos teóricos necesarios para el desarrollo de la sesión. En el caso de que ya se hayan dado los contenidos, se tratará de refrescar la memoria a los participantes al principio de la sesión.
2. Análisis individual (cuando sea necesario) y reunión en pequeño grupo: en este nivel se trabajarán los contenidos mediante las actividades propuestas, siendo estas lo más diversas posibles para no convertir la tarea a realizar en algo tedioso que conlleve una pérdida de interés.
3. Puesta en común en gran grupo: aquí es donde el guía que implementa el programa buscará llegar al debate y a la reflexión mediante una serie de técnicas, como la discusión dirigida, la lluvia de ideas... Es una de las partes más importantes del programa, pues permite ver cómo van los adolescentes comprendiendo los distintos contenidos, además de las opiniones que les generan lo comentado durante la sesión. Será una dinámica de trabajo muy útil de cara a la evaluación de proceso del programa.

Se ha optado por esta metodología con el objetivo final de extender los contenidos y las herramientas/habilidades del programa a otros ámbitos de la vida, especialmente, el personal y el familiar, pues son los dos contextos en los que se pretende influir de manera indirecta a través de este proyecto.

### 3.5.1. Desarrollo de las sesiones

A continuación, se detallan las actividades que se van a llevar a cabo en cada una de las sesiones previstas del programa:

#### Sesión 1: *Las familias de Schrödinger.*

Objetivos:

- Conocer el nivel de conocimientos sobre la temática a tratar por parte de los participantes.
- Desmentir creencias falsas y prejuicios que se puedan tener sobre los conflictos intrafamiliares.

	<b>Desarrollo de la sesión.</b>
<b>5-10 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación por parte del educador al grupo de estudiantes y viceversa.</li> </ul>
<b>10 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación por parte del educador de la temática que se va a tratar: los conflictos dentro del seno familiar y su función.</li> <li>• Ronda de preguntas al grupo acerca de la temática, con el fin de ver su nivel de conocimientos sobre la misma.</li> </ul>
<b>20-25 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica grupal. Reparto de la Ficha 1. <i>Bingo</i> (ver Anexo I) a cada estudiante.</li> <li>• El educador leerá en alto cada una de las frases escritas en las casillas y cada alumno emitirá un juicio –verdadero o falso–, escribiendo la V o F correspondiente dentro de la casilla.</li> <li>• El educador leerá dirá la respuesta correcta. Aquellos alumnos que hayan acertado marcarán la casilla con una X, los que hayan fallado no apuntarán nada.</li> <li>• Se seguirá jugando hasta que un alumno acierte todas las respuestas, es decir, cante bingo. Si nadie las acierta todas en la primera ronda, se seguirá jugando hasta que alguien complete el bingo.</li> </ul>
<b>15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El educador realizará un debate en gran grupo con el alumnado con el fin de ver qué interés tienen en la temática y que opinan de la actividad que acaban de realizar.</li> <li>• El educador recogerá las fichas de los estudiantes al final de la sesión. Dichas fichas serán utilizadas a modo de pre-test, de cara a la evaluación del programa.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Sesión 2: *Querer o querer bien, esa es la cuestión.*

### Objetivos:

- Explicar cómo las relaciones sanas deben tener afecto, pero también otra serie de factores como: respeto, empatía, escucha, comunicación fluida, no manipulación, etc.
- Aprender a distinguir las conductas tóxicas dentro de la relación familiar.

	<b>Desarrollo de la sesión.</b>
<b>10 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador preguntará a los estudiantes si saben la diferencia entre relaciones tóxicas y sanas y en qué tipo de ambientes se pueden dar (fraternal, paternal, romántico, entre amigos...).</li><li>• El educador pedirá que los alumnos digan rasgos concretos en los que se diferencian ambos tipos de relación y en cómo te hacen sentir en cada una de ellas, centrándose mucho en las emociones que puede tener la persona que vive en una relación tóxica.</li></ul>
<b>15-20 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proyección de un vídeo de YouTube (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=bM60WeFtnrw">https://www.youtube.com/watch?v=bM60WeFtnrw</a>), en el que se explican los rasgos más característicos de los padres y madres tóxicos, en relación a los comportamientos que muestran con sus hijos e hijas.</li><li>• El educador preguntará a los alumnos se han entendido todos los comportamientos explicados en el vídeo.</li><li>• El educador dividirá a los alumnos en grupos de 3 personas.</li></ul>
<b>15-20 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dinámica grupal. El educador indicará que utilicen un folio para la realización de un dialogo. Deberán indicar los nombres y el curso de todos los miembros del grupo.</li><li>• El educador pedirá a los diferentes grupos que elaboren un diálogo en el que muestren alguno de los comportamientos que han visto en el vídeo. Tendrán total libertad para hablar de lo que quieran, siempre que lo hagan de forma que se vea un comportamiento tóxico por parte del padre o la madre. Si algún grupo no sabe qué comportamiento escoger, el educador les propondrá uno. Se optará, principalmente, por la espontaneidad de los estudiantes.</li></ul>
<b>15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escenificación de los diálogos elaborados por los diferentes grupos.</li><li>• Después de las escenificaciones, el educador preguntará al alumnado qué opina acerca de comportamientos expuestos y cómo les haría sentir si tuviesen que vivirlo. El objetivo es que los estudiantes comprendan el impacto emocional que tienen estas conductas y que el amor/afecto no basta para tener una buena relación, pues este cariño no sirve de mucho si se tienen este tipo de comportamientos.</li><li>• El educador recogerá los folios con los diálogos al final de la sesión.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Sesión 3: *Demolición de la opinión.*

### Objetivos:

- Dotar de herramientas a los participantes para que conozcan su nivel de autoestima y vean cómo de influenciada está por las opiniones externas.

- Destacar el papel del autoconocimiento de las propias fortalezas y debilidades, y de la importancia de prestar atención a lo uno piensa de sí mismo por encima de lo que escuche a los demás.

<b>Desarrollo de la sesión.</b>	
<b>15-20 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El educador preguntará al alumnado que creen que significa la autoestima y la importancia que tiene para las personas.</li> <li>• Explicación por parte del educador del concepto de autoestima y la importancia de que cada persona conozca sus propias fortalezas y debilidades, haciendo hincapié en que ese autoconocimiento como algo esencial en la vida.</li> <li>• El educador dividirá a los estudiantes en grupos de 4 personas.</li> </ul>
<b>10-15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica grupal. Reparto de una de las historias que aparecen en la Ficha 2. <i>Historias para reflexionar</i> (ver Anexo I) a cada grupo.</li> <li>• El educador explicará que cada grupo debe leer la historia detenidamente. Una vez la hayan leído, el grupo se separará en dos parejas.</li> <li>• Reparto de las imágenes que aparecen en la Ficha 3. <i>Imágenes para las historias de los chicos</i> y en la Ficha 4. <i>Imágenes para las historias de las chicas</i> (ver Anexo I) a cada pareja.</li> <li>• El educador indicará a los alumnos que deben escoger aquella imagen que encaje mejor con la idea que se han formado del personaje de su historia, en función de lo que han leído.</li> <li>• El educador explicará a las parejas que deben apuntar en el reverso de la Ficha 2, las razones por las que han escogido una imagen en concreto, indicando también el nombre y curso de los miembros de la pareja.</li> <li>• Por turnos, las parejas irán enseñando la imagen escogida junto con las razones de su elección.</li> </ul>
<b>10-15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El educador realizará un debate sobre las respuestas que se han dado en la dinámica anterior, con el fin de hacer entender a los alumnos lo fácil que es dejarse guiar por lo que los demás dicen de una persona, incluso para ella misma. Y como eso puede llevarnos a caer en estereotipos.</li> <li>• Lectura de la Ficha 5. <i>Resolución de las Historias</i> (ver Anexo I) por parte del educador. El objetivo que tiene resolver las historias de una forma concreta es que los estudiantes reflexionen y se den cuenta de los estereotipos y prejuicios sociales que se tienen a la hora de formarnos una idea de las personas: como el color de piel que tienen solo por ser inmigrantes, el concepto de belleza occidental, etc.</li> </ul>
<b>10 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El educador realizará un debate grupal para conocer qué opinan los estudiantes acerca de la resolución de las historias. Pondrá mucho énfasis en remarcar la idea de conocerse y ser capaz de reconocer las potencialidades de uno mismo, sobre todo cuando se vive en un ambiente adverso (familiar, escolar, con el grupo de amigos...).</li> <li>• El educador pedirá a los estudiantes que escriban a lo largo de la semana, en una hoja, libreta y/o agenda, una lista de sus cualidades, poniendo qué fortalezas y debilidades creen que tienen (remarcando la importancia de que las escriban a solas, sin pedir opinión a ninguno de sus amigos, familiares, etc.). Esta tarea es importante, ya que se necesitará la lista para la siguiente sesión del programa.</li> <li>• El educador recogerá las fichas de las parejas al final de la sesión.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

#### Sesión 4: Del revés. ¿Quién maneja mi cabeza?

##### Objetivos:

- Conocer las cinco principales emociones que existen y destacar el papel del autoconocimiento emocional como una herramienta para poder manejar el malestar.
- Analizar cómo nos sentimos en determinadas situaciones y lo difícil que resulta conceptualizar la emoción que estamos sintiendo.

	Desarrollo de la sesión.
10 min.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Explicación por parte del educador de la dinámica a trabajar: las emociones básicas.</li><li>• El educador realizará una ronda de preguntas para ver si el alumnado sabe identificar dichas emociones.</li></ul>
15-20 min.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proyección de los siguientes fragmentos de la de película “<i>Inside Out</i>” de Pixar:<ul style="list-style-type: none"><li>. Presentación de las emociones (00:00 – 04:40).</li><li>. Presentación de tristeza (11:50 – 12:24:5).</li><li>. Tristeza y el amigo imaginario (47:55 – 49:40).</li><li>. Las emociones unidas (01:22:55 – 01:24:00).</li><li>. La pubertad (01:24:15 – 01:24:45).</li></ul></li><li>• El educador irá parando los fragmentos para explicar a los estudiantes qué es cada emoción, la función adaptativa que cumple cada una, incluida la tristeza, y cómo todas son necesarias para la vida. Comentaré también, cómo todas ellas pueden actuar de forma conjunta, creando así emociones más complejas, y cómo esa complejidad aumenta con la llegada de la pubertad/adolescencia.</li><li>• Se dividirá a los alumnos en grupos de 3 personas.</li></ul>
10-15 min.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dinámica grupal. Reparto de la Ficha 6. <i>Tabla de emoticonos</i> (ver Anexo I) a cada grupo, y de la Ficha 7. <i>Rueda de emociones</i> (ver Anexo I) a cada alumno.</li><li>• El educador indicará que deben identificar cada emoticono de la Ficha 6 con las emociones que aparecen en la rueda más cercana al centro de la Ficha /. Si algún grupo quiere, podrá intentar identificarlos también con las emociones de la rueda exterior.</li><li>• El educador indicará que las respuestas de cada grupo se anotaran el reverso de la Ficha 6. Si alguno de los miembros del grupo difiere al dar una respuesta a un emoticono, se anotarán todas las opciones que se hayan dado. En esta hoja se deberá indicar el nombre y curso de todos los miembros del grupo.</li></ul>
10 min.	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador pedirá a los diferentes grupos que lean sus respuestas en voz alta, fomentado a su vez el debate sobre por qué creen los alumnos que hay disparidad de respuestas y como de fácil o difícil puede resultar identificar emociones en la vida real.</li><li>• El educador pedirá a los alumnos que, para la siguiente sesión, traigan apuntado, al menos, una situación en la que se hayan sentido: tristes, enfadados y asustados. Como <b>tarea voluntaria</b>, se les dirá que pueden intentar pensar situaciones en las que se hayan sentido como alguna de las otras emociones que aparece en la rueda, pues esa ficha se la quedarán ellos y ellas.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El educador recogerá las fichas con la identificación de los emoticonos al final de la sesión.</li> </ul>
--	--

Fuente: Elaboración propia.

### Sesión 5: *Le damos la vuelta a la tortilla.*

#### Objetivos:

- Dotar de herramientas a los participantes con el fin de lograr un dominio sobre sus emociones.
- Conseguir que relacionen las emociones que les producen malestar con las situaciones que les generan dicho malestar, desarrollando un pensamiento causa-efecto, y destacar la importancia de no magnificar lo que están sintiendo.

	<b>Desarrollo de la sesión.</b>
<b>15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El educador preguntará a los estudiantes si han traído apuntadas las situaciones que se les pidió en la sesión anterior. De no ser así, se les dejará unos minutos para que las escriban.</li> <li>• El educador preguntará a los estudiantes por qué creen que ha escogido esas tres emociones en concreto (miedo, tristeza e ira).</li> </ul>
<b>15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El educador repartirá seis copias de la Ficha 8. <i>Escalera de las emociones</i> (ver Anexo I), a cada participante.</li> <li>• El educador leerá en voz alta el ejemplo y la primera parte de la Ficha 9. <i>Ejemplo de Julia</i> (ver Anexo I), e irá apuntando lo que ha leído en la pizarra.</li> <li>• Dinámica grupal. Los estudiantes deberán rellenar tres copias de la Ficha 8 con las situaciones que han traído apuntadas, como se les ha explicado en el ejemplo que el educador ha leído en voz alta.</li> </ul>
<b>15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El educador leerá la segunda parte de la Ficha 9, explicando a los estudiantes la otra forma de “subir” la escalera.</li> <li>• El educador pedirá a los estudiantes que rellenen las otras tres copias de la Ficha 8, esta vez siguiendo el nuevo método de subir la escalera.</li> </ul>
<b>10-15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El educador iniciará un debate para que los alumnos comenten sus impresiones respecto a las dos formas de resolver una misma situación. En este debate, se hará mucho hincapié en que, pese a que no es nada fácil dominar las emociones cuando uno está enfadado, triste o asustado, sí que se puede intentar pensar un poco más a largo plazo. Y, sobre todo, pensar en las consecuencias que puede tener para uno mismo dejarse llevar por ellas (como Julia en la primera parte del ejemplo).</li> <li>• El educador sugerirá a los alumnos que, durante la semana, traten de resolver alguna situación conflictiva que tengan utilizando el método de la escalera. Les recordará que no hay forma de hacerlo mal, tan solo deben tratar de tener ese pensamiento a largo plazo y centrado en las consecuencias.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Sesión 6: ¿Qué sentido tiene el tiempo libre?

### Objetivos:

- Destacar la importancia de tener aficiones y utilizarlas como un refugio seguro ante una situación de malestar.
- Analizar cuáles son las opciones de ocio y tiempo de las que se disponen hoy en día.

	<b>Desarrollo de la sesión.</b>
<b>10-15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador preguntará a los estudiantes si han traído la lista de cualidades que se les pidió en la sesión anterior y les pedirá que busquen en ella, tanto en la columna de fortalezas como en la de debilidades, si han escrito algún hobby que tengan o quieran tener (ejemplos: juego muy bien a la play, me gusta bailar, sé hacer dibujos en la uña, siempre recomiendo series chulas de netflix, me gustaría saber cantar, quiero aprender a cocinar, sé jugar al ajedrez, me gusta ver partidos de baloncesto...).</li><li>• El educador planteará a los estudiantes las cuestiones: ¿por qué pueden ser importantes los hobbies?, ¿cuánto tiempo se les puede dedicar?, y si consideran que pueden ser de ayuda, aunque no estén realizándolo en ese mismo momento (por ejemplo: ¿el deporte solo me sirve cuando estoy entrenando o puedo usarlo en otros momentos del día?).</li></ul>
<b>25-30 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Para la realización de esta sesión se contará con la colaboración de un profesional que trabaje en el programa de ocio y tiempo libre para jóvenes del Ayuntamiento de Oviedo<sup>2</sup>.</li><li>• Este profesional presentará el programa a los estudiantes y las diferentes actividades que se llevan a cabo durante las tardes de los fines de semana en dos temporadas al año y en los períodos vacacionales. El objetivo de conocer este programa es que los/as alumnos/as conozcan una forma de ocio gratuita y con muchas posibilidades, pues las actividades que se proponen en el programa y que van cambiando cada año son de los más variadas e interesantes.</li><li>• El profesional indicará a los estudiantes que pueden interrumpirlo cuando sea necesario para preguntar, comentar, etc., lo que consideren.</li></ul>
<b>10 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El profesional y el educador les preguntarán a los estudiantes qué les ha parecido el programa, qué actividades les han llamado la atención y cuáles no...</li><li>• El educador planteará a los alumnos si ya saben responder a la cuestión: ¿de qué pueden servir las aficiones más allá del tiempo que estás realizándolas?</li><li>• El educador les pedirá a los estudiantes que, de cara a la siguiente sesión, le den vueltas a esta cuestión, pudiendo hablarlo con sus amigos y amigas en sus ratos libres, o pensándolo a solas.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

<sup>2</sup> En caso de que el programa se llevase a cabo en otra localidad, se buscaría una alternativa de ocio gratuito en dicha localidad. Ya sea en algún programa del ayuntamiento, centros sociales, organizaciones...

## Sesión 7: Las voces de mi cabeza.

### Objetivos:

- Conceptualizar qué son los pensamientos intrusivos y analizar su procedencia.
- Explicar cómo afectan estos pensamientos a nuestras emociones y al estado de ánimo general, destacando la importancia del mensaje “pensamiento ≠ realidad”.

<b>Desarrollo de la sesión.</b>	
<b>15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El educador preguntará a los estudiantes si saben qué son los pensamientos intrusivos, o qué creen que pueden significar.</li> <li>• El educador pondrá un corto de animación sobre la temática (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=0LVE-fCJzmQ">https://www.youtube.com/watch?v=0LVE-fCJzmQ</a>).</li> <li>• El educador preguntará a los estudiantes qué opiniones le ha generado el vídeo y que conclusiones han sacado, apuntando las respuestas en la pizarra.</li> </ul>
<b>15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El educador repartirá la Ficha 10. <i>Tipos de errores del pensamiento</i> (ver Anexo I) a cada alumno.</li> <li>• El educador pondrá un vídeo de YouTube (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=AEEqSM2-pRc">https://www.youtube.com/watch?v=AEEqSM2-pRc</a>) donde se explican los seis tipos de errores del pensamiento. Se pondrá tan solo la primera mitad del vídeo, hasta el minuto 02:30.</li> <li>• El educador irá parando el vídeo para profundizar la explicación de cada tipo de error y pedirá a los estudiantes que, en un folio aparte, dónde pongan su nombre y curso, traten de definir lo que ellos y ellas han entendido de cada tipo de error.</li> <li>• El educador dividirá a los estudiantes en seis grupos y asignará a cada grupo un tipo de error del pensamiento (el número de miembros el grupo variará en función de cuantos estudiantes haya en el aula).</li> </ul>
<b>15-20 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica grupal. El educador explicará que cada grupo debe poner en común las definiciones personales del tipo de error que les ha tocado y, a partir de ellas, reflexionar hasta llegar a una definición conjunta.</li> <li>• El educador pedirá a los grupos que lean en voz alta las definiciones que han elaborado conjuntamente. Todas ellas serán apuntadas en la pizarra.</li> <li>• El educador volverá a leer las definiciones en voz alta, preguntando a los estudiantes si las han entendido. De ser así, les pedirá que las apunten en el reverso de la Ficha 10.</li> </ul>
<b>10-15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El educador pondrá la segunda parte del vídeo, desde el minuto 02:30 hasta el final, dónde se explican los cinco pasos para enfrentar los pensamientos negativos.</li> <li>• El educador completará las explicaciones sobre los diferentes pasos que se dan para enfrentar los pensamientos negativos, poniéndolos en relación con lo visto en las sesiones anteriores (autoestima, ocio y tiempo libre, identificación y manejo de las emociones...).</li> <li>• Durante la explicación, el educador animará a los estudiantes a que piensen qué método podrían utilizar para manejar los errores del pensamiento, y los apunten en una hoja.</li> <li>• El educador preguntará a los estudiantes qué opinan sobre los pasos que se han visto en el video, y recalcará la importancia de detectar estos errores del pensamiento en el día a día.</li> <li>• El educador recogerá los folios dónde los estudiantes apuntaron sus definiciones personales de cada tipo de error.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Sesión 8: *Help, I need somebody.*

### Objetivos:

- Explicar los tres tipos de formas de comunicación (pasividad, agresividad y asertividad), y analizar el impacto emocional de cada una de ellas, reflexionando sobre cómo nos hacen sentir.
- Destacar la importancia de pedir ayuda cuando nos sentimos sobrepasados por la situación.

Desarrollo de la sesión.	
<b>10 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador preguntará a los estudiantes qué saben acerca de la comunicación, tanto verbal como no verbal, y los tipos de comunicación verbal que existen.</li><li>• El educador dividirá a los estudiantes por parejas y repartirá a cada alumno la Ficha 11. <i>Tipos de comunicación</i> (ver Anexo I), donde están escritas algunas características de cada tipo de comunicación.</li></ul>
<b>10 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador pondrá un vídeo de YouTube (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Os-Yfp4YXnl">https://www.youtube.com/watch?v=Os-Yfp4YXnl</a>) en el que se explican brevemente los tres tipos de comunicación.</li><li>• El educador comprobará que los estudiantes han entendido los ejemplos del video y pedirá que cada miembro de la pareja que escojan un papel a interpretar: progenitor o hijo.</li><li>• El educador pondrá a aquellos alumnos “progenitores” un trozo de cartulina en la camiseta para indicar el tipo de comunicación que van a utilizar (rojo: agresivo, amarillo: pasivo; azul: asertivo).</li><li>• El educador repartirá a los alumnos “hijos” la Ficha 12. <i>Ejemplos de temas para diálogos</i> (ver Anexo I), donde aparecen distintos temas a tratar con sus “progenitores”. Los estudiantes serán libres de utilizar otros ejemplos si lo prefieren.</li></ul>
<b>20 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador repartirá a las parejas por el aula, lo más separadas posibles.</li><li>• Dinámica grupal de roll-playing. Los alumnos “progenitores” deberán responder siempre con el tipo de comunicación que les ha tocado a todo lo que les pidan sus “hijos”. Por su parte, los “hijos” deberán apuntar en el reverso de la Ficha 12 el tipo de comunicación con el que les responden y cómo les hace sentir: emociones, pensamientos, señales físicas (bajar la mirada, hablar más bajo, gritar, alejarse...). En el reverso de esta ficha deberán apuntar el nombre de los dos miembros de la pareja y su curso.</li></ul>
<b>15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Por turnos, el educador pedirá a los alumnos “hijos” que hayan sufrido el mismo tipo de comunicación, que comenten en voz alta cómo se han sentido. Las respuestas de todos se apuntarán en la pizarra por grupos (asertivos, pasivos, agresivos). Los alumnos “progenitores” podrán aportar también sus propias opiniones.</li><li>• El educador preguntará a los estudiantes como creen que se debe reaccionar antes las formas de comunicación pasiva y agresiva, y qué consecuencias podrían tener las posibles respuestas.</li><li>• El educador recogerá las Fichas 12 de cada pareja.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Sesión 9: *Let it go.*

### Objetivos:

- Explicar cuáles son los derechos asertivos y qué formas hay de lidiar con los padres tóxicos en situaciones de conflicto en la familia.
- Destacar la importancia de relativizar los conflictos, fomentando el pensamiento crítico para poder analizar qué es lo que ha ocurrido y qué importancia se les debe otorgar realmente.

	<b>Desarrollo de la sesión.</b>
<b>15-20 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador preguntará a los estudiantes si recuerdan el contenido de la sesión anterior: los tipos de comunicación y las emociones que les suscitaban cada una de ellas.</li><li>• El educador pondrá un video de YouTube (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=zEx16XnbNHU&amp;t=178s">https://www.youtube.com/watch?v=zEx16XnbNHU&amp;t=178s</a>) en el cual se exponen varias formas de tratar con los padres tóxicos.</li><li>• El educador indicará a los alumnos que deben apuntar en un folio (poniendo en este su nombre y su curso), cada una de las once técnicas que se van a ver en el vídeo (la 10 se omitirá ya que, al tratar la independización de los hijos, es algo que les queda muy lejano), y lo que han entendido de cada una de ellas.</li></ul>
<b>15-20 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador dividirá a los alumnos en grupos de 3 personas y repartirá a cada alumno la Ficha 13. <i>Derechos asertivos</i> (ver Anexo I).</li><li>• Dinámica grupal. El educador indicará a los alumnos que deben poner en común, dentro de cada grupo, las anotaciones que han escrito mientras veían el vídeo. Así, entre todos los miembros, deberán sacar una conclusión clara respecto a cada una de las formas de lidiar con los padres y madres tóxicos (por ejemplo: por qué es malo que no te dejen expresar tus emociones, qué importancia tiene establecer límites, etc.). Estas conclusiones deberán estar escritas en un folio aparte, junto con el nombre y curso de todos los miembros del grupo.</li><li>• Además, el educador pedirá a cada grupo que relacionen los derechos asertivos con las situaciones mostradas en el vídeo (por ejemplo: ¿qué derechos se violan si no te dejan expresar tus emociones?, ¿qué derechos no se están cumpliendo si normalizas el mal trato que te dan?, etc.).</li></ul>
<b>10-15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador iniciará un debate en el que se pondrán en común las conclusiones que han sacado todos los grupos, tanto de las definiciones cómo de los derechos asertivos, con el fin de que los estudiantes reflexionen acerca de situaciones que pueden tener normalizadas en su ámbito familiar y que no deberían estarlo, y sepan que ellos y ellas tienen unos derechos que deben cumplirse.</li><li>• El educador conducirá el debate hasta llegar a las dos cuestiones centrales de la sesión: la <b>NO responsabilidad</b> (los hijos e hijas no son responsables de las conductas tóxicas de sus progenitores y, por tanto, no es su deber tratar de cambiarlos, complacerlos y/o razonar con ellos), y la petición de <b>AYUDA</b> (siempre que se vean sobrepasados por la situación, los hijos deben pedir ayuda a un adulto de referencia, el que ellos escojan).</li><li>• El educador recogerá las fichas con las anotaciones hechas por cada grupo.</li><li>• El educador pedirá a los alumnos que traigan el teléfono móvil para la próxima sesión.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Sesión 10: Elección de apellido.

### Objetivos:

- Conocer el grado de asimilación de los contenidos trabajados a lo largo del programa, y reflexionar sobre los aspectos que les han parecido más o menos interesantes y el por qué.
- Enfatizar la importancia que tienen los participantes sobre su propia vida, poniéndose a ellos y ellas como sujetos principales en sus decisiones del día a día.

	<b>Desarrollo de la sesión.</b>
<b>15 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador preguntará a los estudiantes si han traído el teléfono móvil.</li><li>• El educador abrirá la página del Kahoot y pedirá a los estudiantes que metan el código que aparece proyectado en la pizarra en su teléfono móvil (<a href="https://create.kahoot.it/details/a40dbcbe-e7a5-4ce4-a99a-0f159b6597d3">https://create.kahoot.it/details/a40dbcbe-e7a5-4ce4-a99a-0f159b6597d3</a>).</li><li>• El educador indicará a los estudiantes que deben responder a las preguntas que aparecen proyectadas desde su teléfono móvil. Las respuestas online de este cuestionario serán recogidas a modo de post-test, para conocer el nivel de asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes.</li></ul>
<b>20 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador repartirá las mesas de los estudiantes por el aula, dejando un espacio en el centro para trabajar.</li><li>• Dinámica grupal. El educador explicará a los estudiantes que van a realizar un mural en el que cada uno pondrá las conclusiones que haya sacado a lo largo del programa, pudiendo ser de cualquiera de las sesiones, o de varias de ellas.</li><li>• El educador dividirá a los alumnos en cinco grupos y entregará a cada grupo una cartulina de tamaño A2</li><li>• El educador les indicará que deben firmar en el mural cambiando su apellido por uno que les guste, de algún personaje de ficción, actor/actriz, videojuego, libro, película, dibujante, etc., y que firmen con ese nombre en el mural (por ejemplo: Adrián Skywalker).</li></ul>
<b>10 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuando vea que el mural está finalizado, el educador llamará a los estudiantes para que atiendan otra vez a la pantalla y les preguntará por qué creen que les ha pedido que se cambien el apellido.</li><li>• El educador proyectará la escena final de la película “Star Wars: El Ascenso de Skywalker”, dónde la protagonista, Rey, se cambia su apellido por el de sus mentores, con quienes se siente profundamente conectada y a los que quiere.</li><li>• El educador realizara un debate sobre esta escena, con el fin de que los alumnos reflexionen a cerca de la importancia que tiene los lazos afectivos con otras personas que puedan ser importantes para ellos, por encima incluso de los lazos de consanguinidad.</li></ul>
<b>10 min.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El educador repartirá la Ficha 14. <i>Cuestionario de satisfacción</i> (ver Anexo I) a cada alumno, y les pedirá que contesten lo más sinceramente posible.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

### 3.6. Temporalización

El programa “Solo en Casa”. *Propuesta de intervención para adolescentes en situación de conflicto interparental en el hogar*, tendrá una duración aproximada de dos meses y medio. Se impartirá a lo largo de diez sesiones, de frecuencia semanal, y con una duración de cincuenta o cincuenta y cinco minutos cada una de ellas.

Se implementará a partir del segundo semestre del curso, pues para la realización del programa es necesario que los alumnos y alumnas se conozcan entre sí y presenten un mínimo grado de interacción entre ellos.

### 3.7. Recursos

Para la realización del programa se necesitan una serie de recursos que se pueden clasificar en tres tipos:

- **Recursos humanos:** para llevar a cabo cualquier tipo de proyecto, es necesario disponer de profesionales que estén capacitados para realizar las tareas previstas en el desarrollo del proyecto. En este caso, será indispensable contar con un profesional que tenga formación pedagógica, pues es necesario tener las habilidades necesarias para poder implementar las actividades planteadas en las distintas sesiones. Aparte de la formación profesional, también serán necesarias una serie de cualidades personales como ser capaz de empatizar con los participantes, poder generar un clima de confianza, contar con buenas capacidades de comunicación y dinamización, siendo imprescindible esta capacidad dinamizadora para animar a los alumnos y las alumnas a participar en los debates y exponer sus propias ideas.
- **Recursos materiales:** para la realización del programa también serán necesarios una serie de recursos que hacen referencia a la infraestructura física, los instrumentos, equipos, herramientas, etc. En este caso será necesario disponer de un aula con mobiliario móvil, pizarra (preferiblemente una pizarra blanca), materiales informáticos (ordenador, proyector, impresora, móviles...) y materiales fungibles como folios, lápices, pinturas, rotuladores, goma de borrar, cartulinas...
- **Recursos financieros:** por último, la realización de cualquier intervención conlleva un coste financiero. En este caso, se considera que el coste no será muy elevado por la forma en que estará implementado el programa, ya que la mayoría de materiales físicos que se necesitan estarán disponibles en el centro en el que se vaya a realizar el programa. Por ello, tan solo habría que tener como coste el pago de la persona que será la encargada de llevar a cabo la intervención. En caso de que se necesitara una persona de apoyo, la primera opción siempre sería pedir ayuda al responsable de orientación del centro en el que se esté llevando a cabo el programa.

### 3.8. Evaluación

La evaluación es una fase que tiene como fin la “recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo” Cronbach (1963, citado por Morales, 2001). Es decir, se la considera como un medio que permite la retroalimentación del proceso educativo.

Existen diversas formas de categorizar la evaluación, atendiendo a las dimensiones: objeto, modelo, finalidad, evaluador, instrumento, referente y momento. Para la evaluación de este programa se ha optado por la dimensión momento, obteniendo así tres momentos: inicial, procesual o continua y final, que han de ser tomadas como las fases de un proceso continuo (Morales, 2001).

- **Evaluación Inicial:** se realiza al inicio del proceso, en este caso, con el fin de conocer cuál es el nivel de conocimientos del alumnado participante en el programa acerca de las temáticas que se van a trabajar. Pretende, por tanto, establecer un marco general de actuación. Para ello utilizará el método de evaluación “pre-test/post-test”, para poder conocer el grado de asimilación de conocimientos al inicio y al final del programa. Como instrumento pre-test se utilizará la Ficha 1. *Bingo*, que será trabajada en la primera sesión del programa. En ella aparecen una serie de ítems/frases acerca de los temas que se van a trabajar, y sobre las cuales los estudiantes deberán emitir un juicio: verdadero o falso. Una vez finalice la sesión, las fichas serán recogidas por el educador, que sacará una puntuación sobre los conocimientos de cada alumno en base a su número de aciertos y errores. Esta puntuación se comparará después con la puntuación obtenida en el cuestionario Kahoot, que se utilizará como instrumentado de evaluación post-test.
- **Evaluación Procesual:** este tipo de evaluación “constituye el medio disponible para mejorar la planificación y el proceso, al permitir determinar los fallos y los aciertos en la realización del proceso e intentar aplicarlos” (Morales, 2001). Se llevará a cabo mediante las técnicas de observación participante y notas de campo, siendo el educador que implemente el programa quién utilice ambas técnicas. Las notas de campo son un instrumento de registro de datos dónde el investigador de campo anota las observaciones de forma completa, precisa y detallada. (Ruano, 2011). Para Schatzman y Straus (1979, citado por Ruano 2011), las notas no cumplen solo una función de recogida de datos, sino que ayudan a crearlos y organizarlos. Por ello, distinguen tres tipos de notas de campo: metodológicas, descriptivas y teóricas. Para la evaluación de este programa se utilizarán las notas de campo teóricas (las que ayudan a construir una interpretación teórica de la situación de estudio) y las descriptivas (en las que se informa exhaustivamente de la situación observada, centrandose en lo esencial del objeto de estudio).
- **Evaluación Final:** se realiza al finalizar el proceso o programa, e intenta interpretar, valorar y juzgar los resultados obtenidos en función de los objetivos

marcados al inicio. Es la parte final del proceso de evaluación que se emprendió con las evaluaciones iniciales y procesuales, de forma que no constituye un hecho aislado (Morales 2001). Para conocer el grado de asimilación de conocimientos por parte de los participantes, se utilizará el instrumento “pre-test/post-test”, aplicándose aquí el post-test en forma de un cuestionario online Kahoot. En él se utilizarán los mismos ítems/frases que se utilizaron en la ficha utilizada para el pre-test, pero reformulados léxicamente, para evitar que los alumnos respondan de memoria. El educador sacará las puntuaciones obtenidas en este cuestionario online y las comparará con las que obtuvieron los alumnos en el momento pre-test, obteniendo así su grado de asimilación de los conocimientos. Además, para conocer el grado de satisfacción de los alumnos con el programa y posibles propuestas de mejora, se les pasará el cuestionario de satisfacción (ver Ficha 14. *Cuestionario de satisfacción, Anexo I*).

#### **4. Conclusión**

Desde finales del siglo XX, la investigación y la implementación los programas de educación para el desarrollo emocional y social en muchos países ha ido en aumento, constatando así la importancia que tienen las competencias socioemocionales en el desarrollo positivo y el bienestar de las personas (Pertegal, Oliva, y Hernando, 2010).

Si nos ceñimos al ámbito de la escuela, la única medida de éxito de las instituciones escolares en términos de evaluación del sistema educativo, ha sido el rendimiento académico del alumnado (estudios internacionales de evaluación, como los exámenes PISA). Sin embargo, tras ver los malos resultados que se han conseguido en este tipo de pruebas internacionales, cabe preguntarse qué es lo que está fallando y si es necesario cambiar el foco del éxito escolar, sin basarse exclusivamente en la consecución de objetivos puramente académicos (Pertegal et al., 2010).

Si bien nuestro país en los últimos años, ha incluido el desarrollo personal y social en el currículum escolar a través de la acción tutorial y de la implementación de programas, es una medida que se queda escasa, pues en la mayoría de los casos no se hace un trabajo sistemático ni intensivo para el desarrollo de estas competencias. Parece que se ha añadido una unidad didáctica más a los temarios escolares, en vez de plantear este desarrollo socioemocional como una materia transversal a todo el currículum. Por ello, es necesaria la adopción de una política educativa integral, cuyo fin sea la optimización del desarrollo personal y social desde la niñez hasta la adolescencia (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos, y Antolín, 2008).

Para ello, el enfoque que se sigue en esta línea de trabajo es el desarrollo positivo del adolescente: *Possitive Youth Development*, Benson, Scales, Hamilton y Sesmas (2006, citado por Pertegal et al., 2010).

El modelo más representativo de este enfoque es el modelo de las cinco ces de Richard Lemmer y colaboradores (2004, citado por Oliva, 2015).

A partir de la revisión de la evidencia empírica, este equipo seleccionó un amplio número de indicadores de salud mental, ajuste comportamental y eficiencia relacional y social, agrupándolos posteriormente en cinco constructos latentes, las cinco ces. Estos cinco constructos incluirían todas las características o indicadores necesarios para definir un desarrollo positivo adolescente: 1) La competencia, referida al dominio de ciertas habilidades intelectuales, sociales y comportamentales. 2) La conexión, que son los vínculos positivos con personas y con las instituciones. 3) El carácter, o la integridad personal y moral asumida por uno mismo. 4) La confianza en sí mismo, que es la visión positiva de uno mismo y el sentido de autoeficacia y voluntad propia. 5) Y, por último, el cuidado y la compasión, referidos a los valores humanos positivos, la empatía y el sentido de justicia social (Oliva, 2015, p.33).

Si trasladamos este enfoque a nuestro ámbito cultural (Oliva et al., 2010), llevaron a cabo una investigación cualitativa mediante la que, a través de las opiniones de un grupo de profesionales en materia de adolescencia, elaboraron un modelo adaptado a la realidad cultural española.

Este modelo, deshecha la concepción turbulenta con la que tradicionalmente se ha entendido la etapa de la adolescencia, conocida como *storm and stress*, y apuesta por la concepción positiva del adolescente, basada en el concepto de recursos o *activos para el desarrollo (development assets)*. Este concepto puede definirse como “los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarios para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia” Scales y Leffert (1999, citado por Oliva et al., 2010, p.5). A estos activos para el desarrollo se les suma el concepto de competencia, mucho más dinámico que el de capacidad, y que se entiende como la potencialidad para hacer algo.

Es en esta concepción del desarrollo positivo del adolescente en el que se enmarca la propuesta de intervención “Solo en Casa”, presentada en este Trabajo Fin de Máster. Su implementación, sin embargo, no ha sido posible, por lo que no podemos saber si cumple con los objetivos planteados.

No obstante, por todas las razones relativas a la implementación de programas basados en las potencialidades de los adolescentes y a las dadas en la fundamentación teórica del presente trabajo, se considera de gran importancia seguir trabajando en esta línea y tratando, cada vez más, de implementar programas basados en el Desarrollo Positivo del Adolescente, consiguiendo así dejar de lado los modelos basados en el déficit.

## Referencias Bibliográficas

- Alberdi, I. (1982). Un nuevo modelo de familia. *Papers*, 18, 87-113.
- Amorós, P. (2012). *Aprender juntos, crecer en familia*. Fundació Bancària" la Caixa".
- Antolín-Suárez, L., Oliva, A., y Arranz, E. (2009). Variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil: el papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 475-487.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y aprendizaje*, 33(4), 503-513.
- Bardales Chávez, E. S., y La Serna Ganoza, D. E. (2015). Estilos de crianza y desajuste del comportamiento psicosocial en adolescentes de una institución educativa estatal, Chiclayo 2014.
- Becedóniz, C. (2003). *Guía de buena práctica en la intervención social con la infancia, familia y adolescencia y Manual de procedimiento ante situaciones de desprotección infantil*. Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia. Recuperado de [https://www.socialasturias.es/publicaciones/atencion-especifica-a-menores/publicaciones\\_369\\_1\\_ap.html](https://www.socialasturias.es/publicaciones/atencion-especifica-a-menores/publicaciones_369_1_ap.html).
- Beck, A.T., Steer, R.A., y Brown, G.K. (1996). *BDI-II. Beck Depression Inventory-second edition. Manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cintrón, F. N., Walters, K. Z., y Serrano, I. (2008). Cambios... ¿Cómo influyen en los y las adolescentes de familias reconstituidas? *International Journal of Psychology*, 42(1), 91-100.
- Comino Velázquez, M. E., y Raya Trenas, A. F. (2014). Estilos educativos parentales y su relación con la socialización en adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 32 (3), 271-280.
- Cortés Pascual, A. (2004). La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. *Innovación Educativa*, 14, pp. 51-65.

- Cummings, E. M., y Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. Guilford Press.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*, 487-496.
- Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. En *Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA)*, núm. 150, de 30 de junio de 2015.
- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. En *Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA)*, núm. 299, de 29 de diciembre de 2014.
- De Miguel, C. R. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista complutense de educación*, *10*(1), 289-304.
- Espinal, I., Gimeno, A., y González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista internacional de sistemas*, *14*(4), 21-34.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de psicodidáctica*, *20*(1), 117-138.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, *23*(1), 7-12.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Garaigordobil, M. (2012). Intervención con adolescentes: una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *5*(2), 205-218.
- García, F., y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, *44*(173), 101-131.
- García, F., y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y aprendizaje*, *33*(3), 365-384.

- García-Linares, M. C., de la Torre, M. J., de la Villa Carpio, M., Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2014). Consistencia/Inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 307-325.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 979-989.
- Henao, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(35), 326-345.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R., van der Laan, P. H., y Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of adolescence*, 34(5), 813-827.
- Hurlock, E. (1982). *El desarrollo psicológico del niño*. México DF: McGraw Hill.
- Iraurgi, I., Muñoz, A., Sanz, M., y Martínez-Pampliega, A. (2010). Conflicto marital y adaptación de los hijos: propuesta de un modelo sistémico. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(3), 422-431.
- Iraurgi, I., Martínez-Pampliega, A., Iriarte, L., y Sanz, M. (2011). Modelo cognitivo-contextual del conflicto interparental y la adaptación de los hijos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27(2), 562-573.
- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M., y Riaz, M. N. (2013). Parenting styles as predictors of emotion regulation among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1).
- Larrosa, S., Souto, V., y de Alda, P. (2012). Los adolescentes y el conflicto interparental destructivo: impacto en la percepción del sistema familiar y diferencias según el tipo de familia, la edad y el sexo de los adolescentes. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1255-1262.

- León, M. V. (2016a). *Desarrollo de valores y habilidades sociales y emocionales para prevenir el acoso escolar. Recursos educativos para chicos y chicas de 12 a 16 años*. CEAPA. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- León, M. V. (2016b). *Desarrollo de valores y habilidades sociales y emocionales para prevenir el acoso escolar. Recursos educativos para chicos y chicas de 6 a 12 años*. CEAPA. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- León, M. V. (2016c). *Sensibilización y desarrollo de los derechos de la infancia: la participación infantil. Recursos educativos para chicos y chicas de 12 a 16 años*. CEAPA. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- León-Moreno, C., y Musitu-Ferrer, D. (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 51-58.
- Manuel, J., Casanova, P. F., Carpio, M. V., y Cerezo, M. T. (2015). Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2).
- Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., e Inglés, C. (2013). Diversidad familiar y ajuste psicosocial en la sociedad actual. *Psicología.com*, 17(6), pp. 1-21.
- Martínez, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez, I., y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish journal of psychology*, 10(2), 338-348.
- Maya, J., Lorence, B., Jiménez, L., y Ochoa de Alda, Í. (2018). *Programa guía: Programa Preventivo para la Atención, Orientación e Intervención a familias con menores en situación de conflicto o dificultad social. Manual Técnico*. Sevilla: Junta de Andalucía. Dirección General de Infancia y Familias. Consejería de Igualdad y Políticas Sociales.

- Morales, J.J. (2001). La evaluación: caracterización general. *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de:  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF>.
- Morales, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Moos, R., Moos, B., y Trickett, E. (1995). *Escala de clima social*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., Jiménez, T., y Povedano, A. (2008). Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 12 (32), 2.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 31(2), 15-32.
- Oliva, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (3), 32-47.
- Oliva, A., Hernando, Á., Parra, Á., Pertegal, M. Á., Ríos, M., y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Oliva, A., Hidalgo, M. V., Martín, D., Parra, Á., Ríos, M., y Vallejo, R. (2007). *Programa de apoyo a padres y madres de adolescentes*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Oliva, A., Parra, Á., y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliva, A., Parra, Á., Sánchez-Queija, I., y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 1-10.

- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., y Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Oliva, A., Romero, L., Antolín, L., y Parra, Á. (2016). Conflictos interparentales, estilos parentales y problemas interiorizados en hijos e hijas adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(2), 101-110.
- Palacios, J., y Rodrigo, M. J. (2001). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Familia y desarrollo Humano. Madrid. Alianza.
- Pelegriña, S., Linares, M. C., y Casanova, P. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 25(2), 147-168.
- Pérez, P. M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24(3), 371-376.
- Pertegal, M. Á., Oliva, A., y Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y educación*, 22(1), 53-66.
- Rodríguez-Pascual, I. (2002). Infancia, ruptura matrimonial y diversidad familiar: una aproximación sociológica útil al trabajo social. *Portularia*, 2, 283-298.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., y Rodríguez, B. (2010). Programa Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar.
- Ruano, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure Investigación* 29.
- Sánchez-Sandoval, Y. (2011). Satisfacción con la adopción y con sus repercusiones en la vida familiar. *Psicothema*, 23(4), 630-635.
- Sobrino, J. J. (2020). *José Javier Sobrino González*. Recuperado de: <https://javisobrino.wordpress.com>.

- Suldo, S. M., y Huebner, E. S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social indicators research*, 66(1-2), 165-195.
- Torío, S., Peña, J. V., y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, M. C., Fernández, C., Molina, S., Hernández, J., e Inda, M. (Eds.). (2013). *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Barcelona, España: Octaedro.
- Torres Velázquez, L. E., Ortega Silva, P., Garrido Garduño, A., y Reyes Luna, A. G. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 31-56.
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K., y Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of child and family studies*, 23(2), 293-302.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *Revista la Revue du REDIF*, 2(1), 15-22.
- Vargas-Rubilar, J., y Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *RLCSNJ*, 12(1).
- Winsler, A., Madigan, A. L., y Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 1-12.
- Wolfradt, U., Hempel, S., y Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and individual differences*, 34(3), 521-532.
- Zúñiga, M. Á., Jacobo, B. R., Rodríguez, A. S., Cabrera, N. C., y Rentería, M. L. J. (2009). La relación entre depresión y conflictos familiares en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 205-216.

# ANEXO I: Materiales de trabajo para las sesiones del programa.

## Sesión 1.

### Ficha 1: Bingo.

**Nombre:**

**Curso y clase:**

**Edad:**

Que los padres no hagan caso de sus hijos es algo bueno porque les dejan en paz.	Es normal que en una discusión los padres amenacen con echar de casa a su hijo/a.	La tristeza es una emoción mala y debe evitarse.	Los padres deben elegir las aficiones de sus hijos.
Gritar a un/a hijo/a es necesario para que se porte bien.	Que alguien te hable mal es preferible a que no te responda.	La mejor solución para un problema es no dejar de pensar en él.	Las normas deben ser pactadas entre padres e hijos/as.
El espacio personal de los hijos debe respetarse siempre.	La gente te conoce por lo que los demás dicen de ti.	Todo lo que se dice en las discusiones es porque se piensa de verdad.	Es bueno dejarse llevar por las emociones.
Hay conflictos que no tienen solución.	El amor es lo que sostiene una buena relación.	Es normal sentir miedo de los padres cuando se enfadan.	Es normal que a los hijos/as les hagan escoger bando en una discusión.
Los niños tienen derecho a participar en las decisiones de casa.	Todas las opiniones son válidas.	Los hijos deben intentar complacer siempre a los padres.	Estar feliz siempre es lo mejor para sentirse bien.
Los hijos deben estar agradecidos por todo lo que les dan sus padres.	Las muestras de cariño son importantes en la familia.	Los defectos son algo que esconder.	Las peleas pueden tener consecuencias positivas.

## Sesión 2.

### Ficha 2: Historias para reflexionar.<sup>3</sup>

#### Reyna.

Desde que es pequeña, sus padres la han descrito como torpe. Una vez, se partió un diente jugando en el parque. Otra, entró en casa corriendo y se abrió la ceja contra la esquina de la mesa. Cuando empezó a infantil, se clavó unas tijeras en la mano mientras recortaba. Sus amigos suelen bromear con que tiene una capacidad innata para besar el suelo cinco veces al día. No obstante, Reyna suele tomárselo con buen humor y tiene en su habitación un diario en el que va apuntando cada nueva cicatriz que se hace. Incluso ha pensado apuntarse a clases de danza, ya que le gusta mucho bailar pese a sus constantes tropiezos.

#### Annabeth.

La mejor cualidad de Annabeth, es su belleza. Siendo una bebé, fue la cara promocional de un anuncio de pañales. Así de guapa es. Su madre y su tía siempre presumen de su bonito rostro, diciendo que, si quisiera, Annabeth podría ser modelo de alguna marca de ropa. Además, tiene un montón de seguidores en Instagram. Si sigue así, cuando sea mayor, se convertirá en una influencer. Al menos, eso suelen decir sus amigos cuando, en clase, la profesora les pregunta que quieren ser de mayores y ella no sabe que responder.

#### Silena.

Su hobby favorito es hacer deporte. A Silena le encanta salir a correr cuando termina de hacer los deberes alrededor de su casa y volver pronto para poder ducharse y cenar viendo una película acurrucada junto a su gata. Su entrenador dice que es muy buena y que podría llegar a ser velocista si quisiera, pero para eso tendría que dedicarse al deporte al cien por cien en cuanto acabase el instituto. Sus padres no parecían estar de acuerdo al principio, pero después de ver sus notas y de que Silena no destacase en nada más, han decidido hacer caso al entrenador.

#### Leo.

Problemático es la mejor palabra para describirlo. Sus profesores aseguran que desde que entró al colegio no ha hecho más que dar problemas. Se pasa las clases haciendo comentarios por lo bajo, sus notas nunca suben del 4 (eso cuando tiene un buen día) y no hay una semana en la que no le manden a jefatura de estudios. Cuando su tutor llama a sus padres, estos nunca cogen el teléfono. En el colegio empiezan a pensar que allí también están hartos de su comportamiento rebelde.

#### Nico.

Como es inmigrante, Nico suele estar siempre bastante solo. Todavía no domina el idioma y solo sabe comunicarse por gestos, diciendo alguna palabra suelta. Sus profesores insisten en que vaya a refuerzo para aprender el idioma, pero después de un año viviendo aquí, aún no sabe decir mucho. Además, sus compañeros han tirado la toalla con él,

---

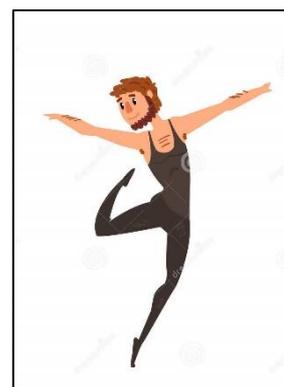
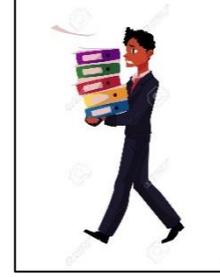
<sup>3</sup> Elaboración propia.

quejándose de que, si no habla, es porque no quiere. Como no tiene nadie con quién salir, Nico suele pasarse las tardes jugando a la play en su casa y viendo vídeos en YouTube.

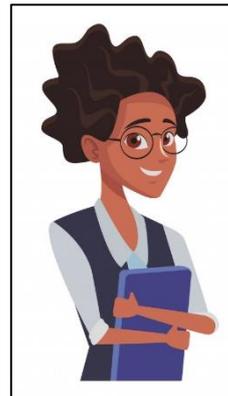
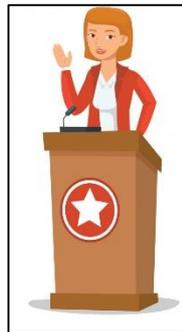
### **Lester.**

La música es lo que más le gusta en este mundo. Por su último cumpleaños, su abuela le regaló una trompeta, que siempre había sido su instrumento favorito. Desde entonces, los vecinos no han parado de visitar su piso, exigiendo a sus padres que le quitasen el instrumento. Pese a que su padre insiste en que su hijo solo practica un par de horas cada fin de semana (cuando la academia está cerrada), los vecinos no paran de quejarse y decirle a Lester que la música no es lo suyo. La única amiga que tiene en el edificio, también le ha recomendado que dejé lo de la trompeta y se centre en estudiar dibujo, que siempre se le ha dado mejor.

Ficha 3: Imágenes para las historias de los chicos.



Ficha 4: Imágenes para las historias de las chicas.



## Ficha 5: Resolución de las historias<sup>4</sup>.

### Reyna.

Su imagen se corresponde con la de la chica negra corriendo. A pesar de su torpeza crónica, la chica siempre tuvo fe en su capacidad y, sobre todo, en lo que le gustaba. Así que, tras mucho esfuerzo, el baile la fue acercando al deporte y al final se convirtió en una importante atleta.

### Annabeth.

Su imagen se corresponde con la de la chica musulmana que habla por un intercomunicador. La belleza no era la única cualidad que poseía, pese a que fuese lo que más alabasen de ella, por lo que decidió estudiar y terminó convirtiéndose en una de las primeras mujeres musulmanas en ser controladora aérea. Y, por supuesto, seguía siendo guapa, claro.

### Silena.

Su imagen se corresponde con la de la chica astronauta. Cuando estaba a punto de terminar la secundaria, Silena se encontró con una tutora de física y química que vio en ella un potencial que hasta la propia chica desconocía. Esa profesora la animó a salir de su zona de confort, buscando explorar sus propios límites, y así, Silena se interesó cada vez más por la astrofísica hasta llegar a participar en una expedición a Marte.

### Leo.

Su imagen se corresponde con la del chico graduado. El único problema de Leo era ser disléxico, lo que le acarreaba numerosas dificultades, pero nadie nunca se había interesado por sus dificultades, alegando que era un vago. Abandonó los estudios a los 16 años, pensando que lo académico no era lo suyo. Sin embargo, su tío, que trabajaba de orientador en un colegio, al escuchar que Leo había abandonado los estudios decidió echarle una mano. Así descubrieron la cualidad que hacía de él alguien que necesitaba otro tipo de materiales y métodos para estudiar, y el chico retomó los estudios, consiguiendo sacarse una FP Superior de Técnico Audiovisual.

### Nico.

Su imagen se corresponde con la del bailarín. La dificultad con el lenguaje y el poco apoyo de sus compañeros hizo que Nico quisiera volver a Francia, su país de origen, pero sus padres lo apoyaron todo lo posible y, al final, Nico decidió que quería cambiar de instituto. En cuanto lo hizo, las cosas comenzaron a ir mejor, pues tenía más compañeros inmigrantes, como él, y el resto de la clase encontraba muy divertido el intercambio de frases entre su idioma y el español. Nico consiguió un dominio del español casi perfecto y, gracias al ensayo que escribió, ayudado por sus amigos y amigas, ingresó en una prestigiosa escuela de baile y se convirtió en profesor de danza.

### Lester.

Su imagen se corresponde con la del chico negro trompetista. Como siempre decía su abuela, el talento tan solo es la suma de la práctica y el esfuerzo, así que Lester jamás se rindió en su sueño de ser trompetista. El chico decidió dejar de hablar con su vecina y amiga, que solo le echaba para atrás en su sueño, dejó de practicar los fines de semana para no tener que soportar a sus vecinos y habló con su profesor de la academia para poder practicar allí más tiempo durante la semana. Después de años, Lester daba conciertos en Nueva Orleans, la famosa ciudad del jazz, dónde siempre le pedían un bis antes de que el concierto terminase.

---

<sup>4</sup> Elaboración propia.

#### Sesión 4.

Ficha 6: Tabla de emoticonos<sup>5</sup>.



<sup>5</sup> Adaptación de León, M. V (2016b).



## Sesión 5.

### Ficha 8: Escalera de las emociones<sup>6</sup>.



ESCALÓN 5: EL RESULTADO.

ESCALÓN 4: LO QUE HAGO.

ESCALÓN 3: LO QUE SIENTO.

ESCALÓN 2: LO QUE PIENSO.

ESCALÓN 1: LO QUE PASA.

<sup>6</sup> Adaptación de Sobrino, J. J. (2020).

### Ficha 9: Ejemplo de Julia<sup>7</sup>.

Julia ha discutido con su hermana porque le ha cogido el cargador del móvil sin permiso y ahora no sabe dónde lo ha dejado.

#### Primera Parte:

1º Lo que pasa: Mi hermana ha perdido el cargador de mi móvil.

2º Lo que pienso: Siempre hace lo mismo, estoy harta de que coja mis cosas sin permiso y encima las pierda.

3º Lo que siento: Rabia, enfado.

4º Lo que hago: Le grito porque se me ha acabado la paciencia y le exijo que se ponga a buscarlo ahora mismo.

5º El resultado: Terminamos peleándonos a voces y sin dirigirnos la palabra durante el resto del día.

#### Segunda Parte:

1º Lo que pasa: Mi hermana ha perdido el cargador de mi móvil.

2º Lo que pienso: Es muy despistada, seguro que lo ha dejado en su habitación y ni se acuerda.

3º Lo que siento: Cansancio, molestia.

4º Lo que hago: Le pido que lo busque, si en ese momento no puede, quedo con ella en buscarlo por la noche y hasta entonces le pido prestado otro cargador a mi madre/padre.

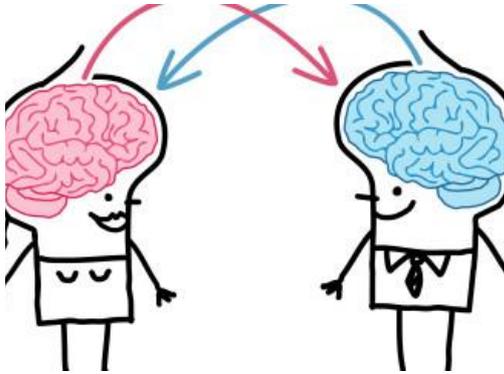
5º El resultado: Cuando lo buscamos de noche, estoy más tranquila porque ya he podido cargar mi móvil y lo encontramos debajo de su cama junto con los juguetes del perro.

---

<sup>7</sup> Elaboración propia.

Sesión 7.

Ficha 10: Tipos de errores del pensamiento.



Estás pensando lo mismo que yo



Tomárselo a lo personal



Todo o Nada



Predecir una catástrofe



Descontar lo positivo



Debería, tengo que...

## Sesión 8.

### Ficha 11: Tipos de comunicación<sup>8</sup>.

#### Agresividad:

- Ofendemos verbalmente (humillamos, amenazamos, insultamos...)
- Despreciamos la opinión de los demás.
- No escuchamos lo que nos dicen.
- Mostramos falta de empatía (no nos ponemos en el lugar del otro).
- Somos groseros, faltamos al respeto.
- Hacemos gestos hostiles o amenazantes (señalar con burla, empujar...) e invadimos el espacio personal del otro.
- No soportamos las críticas y reaccionamos a ella de forma violenta (física o verbal).
- Empleamos frases como: “Esto es lo que pienso, eres estúpido por pensar de otra forma”, “Esto es lo que yo quiero, lo que tú quieres no es importante”, “Esto es lo que yo siento, tus sentimientos no cuentan”, “Harías mejor en...”, “Ándate con cuidado...”, “Debes estar bromeando...”, “Si no lo haces...”.

#### Pasividad:

- No expresamos eficazmente nuestros pensamientos o sentimientos.
- Evitamos la mirada del que nos habla.
- Utilizamos un tono de voz muy bajo, casi no se nos escucha, y nos mantenemos apartados del resto.
- Nuestro objetivo es evitar conflictos a toda costa.
- Las críticas nos generan mucha inseguridad.
- Empleamos frases como: “Quizá tengas razón”, “Supongo que será así”, “Bueno, realmente no es importante”, “Te importaría mucho si...”, “No, no pasa nada...”.
- Anteponemos las necesidades de los demás a las nuestras.
- No pedimos ayuda.
- No mantenemos nuestra opinión, nos dejamos llevar por la del resto.
- Tenemos mucho rencor hacia los demás, pero no somos capaces de comunicarlo.

#### Asertividad:

- Decimos lo que pensamos y cómo nos sentimos.
- No humillamos, degradamos, manipulamos o fastidiamos a los demás.
- Tenemos en cuenta los derechos de los demás.
- Sabemos enfrentar los conflictos con tranquilidad, sin perder los nervios ni acobardarnos.
- Hablamos con fluidez y en un tono de voz normal, sin gritar ni susurrar.
- Empleamos frases como: “Pienso que...”, “Siento...”, “Quiero...”, “¿Cómo creéis que podemos resolver esto”, “¿Qué te parece...?”, “¿Tú qué opinas...?”.
- Escuchamos y valoramos la opinión de los demás.
- Expresamos nuestra opinión, idea, pensamiento, etc.
- Sabemos decir “no”.
- Respetamos el espacio del otro sin hacernos de menos, ni alejarnos del grupo.
- Sabemos aceptar críticas.

<sup>8</sup> Adaptación de León, M. V. (2016b).

### Ficha 12: Ejemplos de temas para diálogos.

- Decir que has suspendido un examen.
- Pedir jugar un rato más a la play.
- Salir de fiesta un sábado.
- Pedir dinero para ropa nueva.
- Sugerir tener una mascota.
- Confesar que se te rompió el móvil y necesitas uno nuevo.
- Presentar un parte de expulsión de un profesor.
- Decir que vas a septiembre con cuatro asignaturas.
- Decir que te has peleado con tu hermano/a y que ya no quieres compartir más habitación con él/ella.
- Pedir consuelo a tu madre porque te has peleado con un/a amigo/a.
- Decir que quieres apuntarte a clases de guitarra.
- Pedir irse de vacaciones a dónde tú quieras.



## Sesión 9.

### Ficha 13: Derechos asertivos.

1. Tengo derecho a ser tratado con respeto y dignidad.
2. Tengo derecho a tener y expresar mis propias opiniones.
3. Tengo derecho a interrumpir, a pedir información y aclaraciones.
4. Tengo derecho a detenerme y pensar antes de actuar.
5. Tengo derecho a experimentar y expresar mis propios sentimientos, así como a ser su único juez.
6. Tengo derecho a decir “no” sin sentir culpa.
7. Tengo derecho a pedir lo que quiero.
8. Tengo derecho a tener mis propias necesidades y que estas necesidades sean tan importantes como las de los demás.
9. Tengo derecho a no satisfacer las necesidades y expectativas de otras personas.
10. Tengo derecho a tener intereses propios.
11. Tengo derecho a no tener “adivinar” las necesidades y deseos de los demás.
12. Tengo derecho a protestar cuando se me trata injustamente.
13. Tengo derecho a sentir y expresar el dolor.
14. Tengo derecho a elegir entre responder o no hacerlo.
15. Tengo derecho a cambiar de opinión o a cambiar mi forma de actuar.
16. Tengo derecho a no tener que justificarme ante los demás.
17. Tengo derecho a cometer errores y equivocarme.
18. Tengo derecho a descansar de mis obligaciones (trabajo, deberes...).
19. Tengo derecho a rechazar peticiones sin sentirme culpable o egoísta.
20. Tengo derecho a no ser responsable de los problemas de otros (p.es: mis padres).
21. Tengo derecho a mi descanso y aislamiento cuando así lo decida.



## Sesión 10.

### Ficha 14: Cuestionario de satisfacción.

<b>Cuestionario de satisfacción con el programa “Solo en Casa”.</b>				
<b>Curso:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Sexo:</b> H( ) M( ) Otro ( )	<b>Fecha:</b>	
<p>El siguiente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre el programa “Solo en Casa”. Es un cuestionario anónimo y contiene una serie de preguntas que se responden marcando un número del 1 al 4 (siendo 1: nada; 2: poco; 3: bastante; 4: mucho). Otras preguntas son de respuesta libre. Por favor, trata de contestar lo más sinceramente posible.</p>				
Preguntas.	Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	Mucho (4)
• ¿Te ha gustado el programa?				
• ¿Te ha parecido útil?				
• ¿Crees que los temas que se han tratado son importantes?				
• ¿Consideras que lo que has aprendido te servirá en tu día a día?				
• ¿Se han cumplido tus expectativas con el programa?				
• ¿Ha cambiado en algo la visión que tenías de la familia y los padres/madres?				
• Si quieres, puedes explicar en qué y por qué.				
• ¿Qué sesión del programa te ha gustado más o te ha resultado más interesante? Por favor, señala con una X. Si no te ha gustado ninguna, deja las casillas en blanco.	1. Presentación. 2. Afecto 3. Autoestima 4. Emociones 5. Emociones 6. Tiempo libre 7. Errores del pensamiento 8. Comunicación 9. Resolución de conflictos 10. Despedida			<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
○ <b>¿Te gustaría saber más sobre alguno de los temas que se han tratado? Si es que sí, especifica sobre qué tema o temas.</b>				

- **¿Hay algo que hayas echado en falta a lo largo de las sesiones? Algún tema que te hubiera gustado que se tratase.**

*¡Muchas gracias por tu colaboración!*