

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E
INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA**

Curso 2019-2020

**Cambio de guion. Programa de intervención con
adolescentes que presentan problemas de
conducta.**

**Script change. Intervention program with
teenagers who present behavior problems.**

Autor/a: Irene García Peinado

Tutor/a: Omar García Pérez

Julio de 2020

Resumen

El objetivo que se persigue con el presente trabajo es diseñar una intervención socioeducativa dirigida a los jóvenes con problemas de conducta que participan en el Programa Trampolín de la Fundación Vinjoy con la que se disminuya la manifestación de estas conductas, favoreciendo una adecuada inserción social. Para ello, se tomará como punto de partida el conocimiento de los rasgos que caracterizan la etapa de la adolescencia y, sobre todo, la incidencia que tienen los factores de riesgo y de protección en los procesos de desarrollo, así como en la configuración de la personalidad, que en ocasiones llevan a los jóvenes a expresar comportamientos antisociales.

Ante esta problemática, se plantean programas cuya finalidad es desarrollar en los adolescentes conductas positivas consigo mismos y con el conjunto de la sociedad. En esta línea, el Programa Cambio de Guion responde a las necesidades detectadas en este grupo concreto a través de la observación y el análisis de las conductas en el marco de la institución a la que acuden, entre las que destacan, principalmente, la impulsividad, las dificultades para el control de las emociones y la escasez de recursos para comunicarse con su entorno. Con este fin se intervendrá en cuatro aspectos esenciales: habilidades sociales, habilidades cognitivas, inteligencia emocional y valores, empleando el cine y la televisión como eje central de la propuesta para lograr una mayor implicación de los jóvenes en el proceso de cambiar el guion de sus vidas.

Palabras clave: adolescencia, conducta antisocial, prosocialidad, cine, intervención socioeducativa

Abstract

The aim of this work is to design a socio-educational intervention aimed at antisocial young people who participate in the Vinjoy Foundation's Trampolín Program to reduce the manifestation of these behaviors, favoring appropriate social integration. To this end, we will take as our starting point the knowledge of the characteristics that characterize the adolescent stage and, above all, the impact that risk and protective factors have on the developmental processes, as well as on the configuration of the personality, which sometimes lead young people to manifest antisocial behavior.

In view of this problem, programs are proposed whose purpose is to develop positive behavior in young people towards themselves and towards society. In this line, the Changing the Script Program responds to the needs detected in this specific group through the observation and the analysis of behavior within the framework of the institution they attend, mainly highlighting impulsiveness, difficulties in controlling emotions and the scarcity of resources to communicate with their environment. To this end, intervention will be made in four essential aspects: social skills, cognitive skills, emotional intelligence

and values, using film and television as the central axis of the proposal to achieve greater involvement of young people in the process of changing the script of their lives.

Key words: adolescence, antisocial behavior, prosociality, cinema, socioeducational intervention

ÍNDICE

Introducción	0
<i>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</i>	1
1. La adolescencia como etapa vital	1
1.1. Transformaciones biológicas	1
1.2. Cambios sociales en la adolescencia	2
2. Competencia social en adolescentes	3
2.1. Factores de protección y de riesgo	6
2.1.1. Oportunidades para el delito	7
2.1.2. Apoyo personal recibido	7
2.1.2.1. Barrio	7
2.1.2.2. Familia	8
2.1.2.3. Escuela	10
2.1.2.4. Grupo de iguales	11
2.1.3. Factores personales	12
3. Conducta antisocial vs. conducta prosocial durante la adolescencia	17
3.1. Concepto de conducta antisocial	17
3.2. Teorías explicativas de la conducta antisocial	19
3.3. Conducta prosocial en la adolescencia	22
3.3.1. La inteligencia emocional	24
3.3.2. La educación emocional	24
3.3.3. La resiliencia	25
4. Intervención Socioeducativa con adolescentes con problemas de conducta ..	26
4.1. Programas de intervención en adolescentes con problemas de conducta	26
4.2. Factores de éxito de los programas de intervención	30

<i>PROYECTO DE INTERVENCIÓN: CAMBIO DE GUION</i>	31
5. Contextualización	31
5.1. Fundación Vinjoy y el Programa Trampolín	32
5.1.1. Programa Trampolín	32
5.2. Características de los usuarios del Programa Trampolín	33
6. Objetivos	34
7. Contenidos	35
8. Metodología	35
9. Actividades	38
10. Recursos	58
11. Temporalización	59
12. Sistema de evaluación	59
Conclusiones	60
Referencias	62
Anexos	71

Introducción

La vida de las personas se encuentra influida por la relación que establecen con el entorno y consigo mismas y las emociones derivadas de ella, se trata de una constante presente en todas las etapas evolutivas, sin olvidar las características particulares de cada momento evolutivo.

La experiencia vivida en el periodo de prácticas ha despertado mi interés hacia la etapa de la adolescencia, todos los cambios que acontecen durante la misma y cómo influyen estos procesos y las circunstancias de cada individuo en la conformación de su personalidad. El hecho de haber tenido la oportunidad de conocer en primera persona a jóvenes calificados como “problemáticos” me ha impulsado a querer indagar en aquellos condicionantes vitales que confluyen, causando conductas antisociales que los conducen, en algunos casos, a encontrarse en una situación de inadaptación social.

En una primera parte se puede leer la Fundamentación Teórica, en la que se presentará la etapa de la adolescencia en términos tanto de transformaciones biológicas como de cambios a nivel social. Abordar la socialización durante este periodo conduce a tratar los factores de protección y de riesgo presentes tanto en el entorno como en la propia persona para que esta desarrolle conductas antisociales. Una vez que se describen estos factores es importante conceptualizar qué es la conducta antisocial y analizar diferentes teorías que a lo largo de la historia han aportado diversas explicaciones sobre la misma.

Frente a estas conductas contrarias a las normas sociales se encuentra la conducta prosocial, que comprenden una serie de manifestaciones que tienen en común el propósito de favorecer a otros. Este comportamiento se hace posible con la presencia de otros aspectos relevantes en el desarrollo del individuo como es la inteligencia emocional y la resiliencia, que contribuirán a configurar individuos prosociales que realicen aportaciones constructivas a la sociedad.

Seguidamente, se abordará el concepto de prevención y los diferentes niveles de la misma a través del análisis de diferentes programas de intervención con adolescentes, cuyas actuaciones constituyen una enriquecedora fuente de inspiración y aprendizaje que hará posible afrontar el reto de diseñar un programa de intervención propio.

Con esta premisa, en la segunda parte se recoge la propuesta de intervención, que se encuentra contextualizada en el Programa Trampolín de la Fundación Vinjoy, el cual interviene con jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años y que presentan falta de motivación, el rechazo a la institución escolar, dificultades en los procesos de socialización y comportamientos antisociales que, en ocasiones, pueden llegar a ser violentos. Dicha iniciativa busca reducir las emisiones de conductas problemáticas a través del tratamiento de cuatro aspectos fundamentales, las habilidades sociales, las habilidades cognitivas, la inteligencia emocional y los valores; para ello se utilizará como eje central el cine, fomentando el interés de los jóvenes y favoreciendo que participen activamente en su proceso de aprendizaje.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El programa que se presenta en este trabajo ha sido confeccionado con el respaldo de una base teórica que, a través de datos empíricos, ha posibilitado un mejor conocimiento de la etapa de la adolescencia, los problemas conductuales que pueden presentar los jóvenes durante este momento evolutivo y qué programas existen para intervenir con este colectivo.

1. LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA VITAL

La adolescencia es una etapa vital con entidad propia, que posibilita explorar, experimentar y adquirir progresiva autonomía, la cual conlleva numerosos cambios y la asunción de nuevos roles (Rojas, 2020). Es una fase denominada por Erikson (1968) como moratoria social, refiriéndose al margen temporal en el que los jóvenes se preparan para desarrollar el grado de madurez que implica el proceso evolutivo que tiene lugar a esta edad y que comprenden diferentes ámbitos: el físico, el cognitivo, el emocional y el social.

1.1. Transformaciones biológicas.

Es un periodo cuyo inicio biológico se estima entre los 11 y los 12 años, con la aparición de los primeros cambios puberales y concluye una vez alcanzada la adultez, concebida en relación con la madurez emocional, el logro de un empleo o la finalización de los estudios, se estima que alrededor de los 20 años aproximadamente (Antolín-Suárez, 2011).

De este modo, constituye una edad crítica a todos los niveles en la que se produce un apresurado crecimiento físico desde el punto de vista biológico, a la vez que se adquiere la madurez sexual. Además, tienen lugar grandes cambios emocionales, tratándose de una época que se caracteriza por estados de ánimo que fluctúan constantemente (Bjorklund y Blasi, 2011).

En este sentido, las transformaciones que experimenta el cerebro durante esta etapa tienen un gran peso en las peculiaridades que presenta la adolescencia, siendo diferentes estudios los que han mostrado que la corteza frontal sufre modificaciones a lo largo de la adolescencia que estarían directamente vinculadas al control y coordinación de los pensamientos y la conducta, canalizar la atención, organizar tareas futuras, refrenar comportamientos inapropiados o llevar a cabo varias acciones a la vez (Mercader, 2020). Asimismo, tiene lugar la activación del sistema mesolímbico, relacionado con el placer y las recompensas, y que guardaría relación con la búsqueda de nuevas experiencias que, en ocasiones, conllevan la asunción de conductas de riesgo sin valorar sus consecuencias posteriores (Palacios, 2019).

No obstante, algunos autores como Oliva et al. (2010), consideran que estas acciones arriesgadas pueden ser positivas desde el punto de vista evolutivo, puesto que la exploración favorece el desarrollo de la propia personalidad, a la vez que las posibles

consecuencias negativas de esos actos pueden constituir un aprendizaje, afectando a aspectos como la autoestima y la autoconfianza.

1.2. Cambios sociales en la adolescencia.

Durante este periodo se producen cambios en sus creencias y valores, buscando desligarse de todo lo inculcado por los progenitores y configurando unos acordes al mundo que se encuentra descubriendo y en el que trata de hacerse hueco. Se produce entonces una confrontación entre las ideas impuestas por la sociedad y la expresión de la personalidad del adolescente (García, 2019).

No obstante, los cambios sociales que se han ido produciendo a lo largo de los años se han traducido en la dilatación de esta etapa, adelantándose su comienzo y ubicándose en algunos casos alrededor de los 8 años (Mercader, 2020), a la vez que tiene lugar una demora en la apropiación de las responsabilidades propias de la edad adulta, que puede encontrarse motivada por la existencia de un mayor número de jóvenes que cursan estudios superiores, por lo que este periodo se prolonga durante más años; también puede deberse a la dificultad que existe en la actualidad para incorporarse al mundo laboral y la precariedad de los empleos (Antolín-Suárez, 2011).

Asimismo, los aspectos sociales también tienen una gran repercusión en el desarrollo, con la transformación de las relaciones interpersonales familiares y con el grupo de iguales, se incrementa la necesidad de sentirse aceptado por los demás y, habitualmente, surge el interés sentimental por otras personas (Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). En el ámbito académico, los jóvenes se ven sometidos a altos grados de competitividad con los compañeros, deben aprender a gestionar el retraso de la gratificación en favor de la obtención de mayores beneficios a largo plazo y tienen que enfrentarse a importantes tomas de decisiones que influyen directamente en su futuro (Andrade y Márquez, 2020). Todos estos factores contribuirán a la construcción de la propia personalidad, autoestima, autoconciencia y, en resumen, su identidad y su comportamiento.

Por lo tanto, se trata de un hito de gran complejidad al que todos los jóvenes deben enfrentarse y que, en la mayoría de las ocasiones, lo incorporan con normalidad a su vida cotidiana mientras que, en algunas ocasiones, conlleva el desarrollo de problemas conductuales o psicológicos que alteran no sólo sus vidas, sino también las de su entorno (Arnett, 2009).

Entre los principales problemas que pueden surgir en la adolescencia cabe destacar los conflictos entre padres e hijos, la depresión, la ansiedad, la inestabilidad entre autoconcepto y autoestima, los problemas emocionales, desórdenes alimenticios o problemas externalizantes como comportamientos delictivos, consumo de alcohol y drogas, adicciones o relaciones sexuales precoces (Rial, Golpe, Barreiro, Gómez e Isorna, 2020). Así, por ejemplo, García (2019) considera que existe una visión dramática generalizada sobre la adolescencia que, a pesar de haber impulsado el apoyo de programas

para su estudio y prevención, no deja de considerar a los jóvenes como un problema, los que genera un estigma sobre este grupo que repercute negativamente en su relación con los adultos y ha justificado el uso de medidas restrictivas de la libertad de los adolescentes. Esta perspectiva alarmista, defiende un modelo de intervención basado en el déficit, que no tiene en cuenta las capacidades de los chicos y chicas y aboga por el regreso de la rígida disciplina de antaño.

Ante este enfoque, se debe promover la actuación en base a conocimientos empíricos y no a prejuicios arraigados en el contexto, comprendiendo mejor esta compleja realidad e interviniendo con el respaldo de información contrastada y veraz. Frente al modelo del déficit, se erige un modelo basado en las competencias del individuo, que no sólo busca influir en los problemas propios de esta etapa, sino también en el fomento de competencias necesarias para su integración adecuada en la sociedad como son las sociales, cognitivas y emocionales (Ramírez-Díaz, 2020).

2. COMPETENCIA SOCIAL EN ADOLESCENTES

La competencia social se entiende como la capacidad de un individuo para relacionarse con su entorno a nivel personal y profesional de forma exitosa mediante una apropiada comunicación, capacidad lingüística, trabajo cooperativo, etcétera. Es concebida como un procedimiento interactivo que necesita de unas competencias y habilidades del individuo para que pueda desarrollarse socialmente y pueda afrontar las necesidades del entorno, permitiéndole sobreponerse a circunstancias conflictivas (Lorente, 2014).

No se trata de una característica uniforme, sino que es fruto de la correlación de pensamientos, sentimientos, capacidades y comportamientos que cambian de una persona a otra. Estas cualidades individuales deben tenerse en cuenta puesto que son las que condicionan la forma en que cada persona se relaciona socialmente (Lorente, 2014).

Esta competencia ha sido desatendida desde diferentes ámbitos, entre los que cabe destacar el educativo, en el cual no se le ha otorgado el valor que merece a un proceso psicoeducativo que es esencial para el desarrollo de la persona y la construcción de relaciones sociales ajustadas a la sociedad en la que se encuentra (Llorent, Zych y Varo-Millán, 2020).

Para poder comprender este concepto es importante revisar aquellos modelos que se han desarrollado al respecto, desde aquellas más antiguas hasta las más actuales, relacionadas con la prevención del fracaso social y personal. Se distinguen cuatro teorías o modelos principales: el Modelo Psicosocial Básico, el Aprendizaje Social, el Modelo Interaccionista y el Modelo Evolucionista.

El *Modelo Psicosocial Básico* emplea analogía del hombre y la máquina, relacionando las capacidades que el ser humano tuvo que poner en práctica para el uso de las herramientas, es aplicable a las habilidades que se necesitan para establecer relaciones sociales. Explica el funcionamiento de las habilidades sociales a través de esta analogía,

cuyo elemento fundamental es el rol, en el que se integran, junto a las conductas motoras, los procesos perceptivos y cognitivos. Sostiene que las habilidades sociales se asemejan a las destrezas motoras necesarias para realizar actividades como la escritura, por lo que el entrenamiento también sería útil para lograr el desarrollo de habilidades de socialización (Cardoso, 2019).

Por otro lado, también es interesante destacar las aportaciones que realiza la corriente psicológica del *aprendizaje social*, cuya figura más representativa es Bandura (1987), y que tiene una gran relevancia en el desarrollo de los comportamientos sociales, otorgándole un importante valor al aprendizaje observacional. Esta Teoría estructura la Competencia Social en refuerzo, observación directa, feedback interpersonal y las expectativas cognitivas sobre la relación social; los cuales facilitan el entrenamiento social mediante la identificación del tipo de comportamiento que requiere una circunstancia concreta, poder observarla y llevarla a cabo, contar con referencias sobre el éxito de la misma y sostener en el tiempo los logros alcanzados e ir añadiendo nuevas conductas que aprenda a su repertorio personal. Si una persona presenta conductas inapropiadas es explicado por haber vivido experiencias sociales de escasa calidad o de modo insuficiente.

Los *diseños interaccionistas*, por su parte, presentan un mayor grado de complejidad, puesto que conciben como inevitable la interacción del individuo con el ambiente en el que se encuentra. Dentro de esta línea conceptual, cabe señalar el trabajo de McFall (1982), que llevó a cabo una distinción entre habilidades y competencia social, representando la primera una serie de comportamientos concretos, mientras que la competencia constituiría el juicio que el contexto emite sobre esas acciones. Este autor entiende las habilidades sociales como una secuencia, desde el momento en que se recibe un estímulo hasta que se confecciona una respuesta en forma de conducta observable. Este proceso consta de tres pasos.

En primer lugar, la descodificación implica recibir la información del entorno, identificar los estímulos e interpretarlos; seguidamente, la toma de decisiones permite elaborar una posible respuesta en base a la interpretación realizada previamente y a la información previa con la que cuenta el individuo; y, finalmente, la codificación consiste en emitir la conducta en respuesta. La respuesta producida será juzgada como eficaz o inadecuada, lo que irá conformando la competencia social de la persona, la cual debe tener presente el contexto en el que se encuentra.

Por último, la *perspectiva evolucionista* parte de la evidencia empírica acerca de la adaptación y la selección natural, proponiendo hipótesis relacionadas con la adaptación de los individuos y los comportamientos que presentan al afrontar retos sociales y buscar soluciones ante los mismos, estas hipótesis se plantean a tres niveles. Las hipótesis del primer nivel se orientan a aquellas conductas dirigidas a que el individuo se reproduzca,

las del nivel medio evalúan áreas completas del funcionamiento y, finalmente, el tercer nivel aglutina hipótesis más específicas.

El conjunto de los planteamientos concluye que la competencia social se trata de un constructo multidimensional en el que tienen mucha presencia los contextos sociales, todo ello dota a este concepto de una gran complejidad y deben estudiarse todas las variables que lo causan. Así pues, se deben tener presentes tanto los aspectos individuales de las personas a la hora de relacionarse como las características de las situaciones de interacción (Lorente, 2014). Para analizar estas últimas, por ejemplo, se va a seguir la clasificación de elementos de la competencia social confeccionada por Lazarus (1973) que indicó el componente conductual y verbal, cognitivo, fisiológico y situacional. Los aspectos conductuales, cuya evaluación ha evidenciado que permiten conocer el grado de competencia social de cada individuo (Caballo y Buela, 1989), se encuentran divididos en elementos verbales, que aluden al mensaje que se emite, y los elementos no verbales que abarcan expresiones físicas y componentes paralingüísticos tales como el tono de voz. Asimismo, la capacidad de pensar y corregir, en el caso de ser necesario, procedimientos emocionales erróneos que se llevan a cabo a nivel de procesamiento cognitivo es muy importante para poder conocer y mejorar la propia competencia social.

La identificación y el control de la activación fisiológica que se produce en un individuo también es reflejo de un buen grado de competencia social, esta activación se manifiesta en los aspectos emotivos, los sentimientos y las respuestas fisiológicas que se producen en relación con estos.

Además, no puede obviarse la influencia que tiene el contexto en el correcto desarrollo de la competencia social, constituyendo las variables ambientales un factor determinante. Fernández-Ballesteros (1986) señala un total de cinco variables, las cuestiones físicas representadas en aspectos tales como la temperatura, las variables organizativas que establecen la conducta en función del espacio (parque, escuela, etcétera), los factores conductuales son los comportamientos expresados en diferentes entornos, las variables sociodemográficas como la edad, el sexo o el idioma conllevan igualmente diferencias entre los individuos y su modo de socialización. Los factores interpersonales se refieren a los roles que asumen las personas en diferentes ámbitos.

Por todo esto, se concluye que el desarrollo de la competencia social puede ser una de las vías que cooperan no sólo en la resolución de los problemas de convivencia, sino también a fomentar unas relaciones humanas reales. Resulta indispensable la valoración de diferentes factores relacionados con cómo aprender y desarrollar la competencia social, puesto que cuando alguna de estas cuestiones falla y la competencia social se resiente, se desarrollan en el individuo conductas que van en contra de lo socialmente esperable y considerado como apropiado, con comportamientos que dificultan la integración social de las personas que las manifiestan y, por lo tanto, la posibilidad de vivir una vida normalizada (Valdés, Guerra y Camargo, 2020).

2.1. Factores de protección y de riesgo

Niños y adolescentes son individuos especialmente vulnerables, puesto que son susceptibles de ser afectados, vejados, dañados, marginados, infravalorados o influidos de forma negativa por elementos desfavorables frente a los que se encuentra en posición de desventaja, desvalimiento o debilidad (Rodes, Monera y Pastor, 2010). Esta vulnerabilidad se encuentra relacionada con los factores de riesgo y protección que se encuentran presentes en la vida de cada individuo.

Antes de abordar estos factores es necesario diferenciar entre factores estáticos, que son inherentes a la persona y a su pasado y, por lo tanto no son susceptibles a ser modificados, algunos ejemplos de este tipo de factores son el sexo o la edad de aparición de las conductas antisociales; y, por otro lado, los factores dinámicos son circunstancias personales, familiares y sociales que pueden cambiarse con el paso del tiempo o con una intervención adecuada como pueden ser las actitudes, los valores o las pautas educativas familiares (Blasco, Fuentes-Peláez y Pastor, 2014).

En este sentido, un factor de riesgo es la circunstancia que incrementa la posibilidad de acontecer acciones agresivas, son hechos que suceden con antelación al arranque del problema y vaticinan las consecuencias posteriores, aumentando la probabilidad de que acontezca (Páramo, 2011). Tal y como se ha indicado, se trata de un riesgo probabilístico, no determinista, es decir, que una persona cuente con una serie de factores de riesgo no implica necesariamente que vaya a mostrar conductas problemáticas en el futuro, pero sí que tendrá una mayor probabilidad de desarrollarlas que otra que no presente esos factores. Además, ningún factor de riesgo por sí solo permite predecir adecuadamente una determinada conducta, sino que se tiende a asumir que los factores actúan en interrelación (de la Peña, 2010).

Estos factores son divididos por de la Peña (2010) según el nivel de influencia en la conducta del individuo, que repercute de forma directa (por ejemplo, amistades que refuerzan conductas negativas); o indirecta en su comportamiento, no interviniendo de forma inmediata (como el clima familiar), pero que sí que favorecen la incidencia de otros factores directos; y, en último lugar, de influencia condicional, es decir, que lo hace más indefenso ante otros elementos (como puede ser una baja asertividad).

De este modo, la confluencia de factores de riesgo puede conllevar el desarrollo de conductas antisociales, entendidas como aquellas que reflejan una infracción de las reglas sociales y/o sea una acción contra los demás (Garaigordobil et al., 2013).

Por otro lado, los factores de protección son aquellas variables de las personas, o circunstancia del entorno que interactúan con los factores de riesgo y los eventos estresores, disminuyendo la posibilidad de llevar a cabo conductas antisociales y mitigan sus efectos negativos. Constituyen un contrapeso de los factores de vulnerabilidad y de riesgo (Vilela, Wenger, Costa, Rezende y Pueyo, 2019).

Los factores de riesgo y de protección constituyen dos extremos de un mismo continuo y un elemento puede adquirir cualquiera de las dos formas en función de en qué punto de la escala esté ubicado. El aspecto de mayor interés es saber qué individuos son más proclives a desarrollar conductas antisociales y qué factores acarrear dicha situación (de la Peña, 2010).

Diversos estudios apuntan a que los procesos de desadaptación adolescente y de delincuencia juvenil son fruto de una relación compleja de factores de riesgo a diferentes niveles (Miranda y Zambrano, 2017). Se pueden agrupar las categorías de los factores de riesgo según el modelo de triple riesgo delictivo (TRD) en el que se distinguen entre aquellos de tipo personal (vinculados a la personalidad, conducta, cuestiones genéticas y estilos de aprendizaje), en el apoyo personal recibido en cuatro áreas (barrio, familia, escuela e iguales) y situacionales que favorecen la comisión de delitos (Redondo, 2017).

2.1.1. Oportunidades para el delito.

Son aquellos rasgos del entorno (o de posibles víctimas del delito) que favorecen o dificultan el comportamiento antisocial. Dentro de estas características se enmarcan cuestiones tales como el tiempo que el joven pasa en casa, lo atractivo que resulte el barrio para actividades tales como la sustracción o el robo, la accesibilidad a propiedades privadas o de alcanzar a hipotéticas víctimas a través de la red. La existencia de medidas de vigilancia de todo tipo (presencia policial, cámaras de grabación, alarmas...) constituyen un elemento disuasor de este tipo de actividades delictivas (Redondo, 2017).

2.1.2. Apoyo personal recibido.

La sociedad compone el escenario general donde conviven tanto las personas como los grupos y las características del entorno más próximo influyen directamente en el desarrollo de los individuos que allí se encuentran. Es, por lo tanto, necesario llevar a cabo un análisis de algunos de estos aspectos y cuál es el impacto que tienen en los jóvenes.

2.1.2.1. Barrio.

El barrio en el que se reside es una cuestión a considerar, puesto que es probable que vivir en una zona más desfavorecida pueda implicar un aumento en la probabilidad de presenciar comportamientos agresivos, fruto de las condiciones de vida estresantes, que posteriormente pueden ser reproducidos por los jóvenes. El barrio también se encuentra relacionado con el factor de situación social desfavorecida, ya que indicadores como la pobreza extrema o el hacinamiento se vinculan repetidamente a la manifestación de conductas antisociales (Redondo, Martínez y Pueyo, 2011) y, aunque se tiende a establecer una relación entre clase social baja y estos comportamientos, lo cierto es que esto se debe a otras variables que entran en juego y que están presentes generalmente en estos colectivos (tamaño de la familia, atención prestada a los niños, etcétera) y que cuando se encuentran controladas desaparece esa prevalencia de las conductas en una

clase social concreta. Además, que el entorno presente una actitud de aceptación hacia la violencia también favorecerá la reproducción de las conductas violentas (Arribas, Gómez y Garcés, 2020)

En cambio, otros aspectos como la cohesión vecinal o vivir en un barrio que cuenta con unas condiciones de habitabilidad adecuadas podrían constituir un factor de protección frente a comportamientos antisociales (Bobbio, Lorenzino y Arbach, 2016).

2.1.2.2. *Familia.*

Esta representa para el individuo un sistema de relación y convivencia, un ambiente de participación y de exigencias, un contexto donde se generan y expresan emociones, del que esperan satisfacciones y donde se desempeñan funciones de crianza, educación y cuidado de todos sus miembros (Martínez González, 1996, p.6).

El funcionamiento de la familia desempeña un papel fundamental en el desarrollo emocional de los niños. Siendo, por ejemplo, la composición familiar un factor condicionante de la adaptación positiva o negativa de los niños a su entorno (Duran, 2017). La familia como contexto social, educativo y de aprendizaje, puede contribuir al desarrollo de todos sus miembros en todas sus etapas de desarrollo y las vivencias que tienen lugar en el entorno familiar durante la infancia influirán en los comportamientos de la persona en su etapa adulta. Por este motivo es fundamental fomentar un ambiente familiar sano, en el que sus miembros fomenten actitudes de tipo prosocial, constituyendo de este modo un factor protector (de la Peña, 2010).

No obstante, ciertas situaciones conflictivas como es la existencia de violencia intrafamiliar, la separación de la pareja o la atención insuficiente de los progenitores hacia sus hijos, entre otras cuestiones, pueden repercutir de forma negativa en las emociones de niños y niñas y, por lo tanto, en su adecuado desarrollo personal y social (Aroca Montolío, 2013). Se va a proceder al análisis, a continuación, de diferentes acontecimientos que pueden tener lugar en el lecho familiar y que guardan relación con las conductas antisociales que manifiestan algunos niños y adolescentes.

En primer lugar, múltiples investigaciones revelan que padecer maltratos o abusos durante la infancia es predictor de las conductas antisociales en la adolescencia, entre estos estudios se encuentra el de Arribas, Gómez y Garcés (2020), que afirman que los castigos físicos o el maltrato psicológico predicen problemas de comportamiento tanto en la etapa escolar como en los adolescentes. Estas mismas conclusiones son compartidas por Maneiro (2020), quien señaló que dicho riesgo se incrementa si confluye con otras formas de inestabilidad familiar. Además, convivir con circunstancias violentas y el estrés que esto implica puede producir daños a nivel cerebral en áreas asociadas a la inhibición de respuestas agresivas (De Bellis et al., 2002).

Por otro lado, las prácticas parentales, entendidas como aquellas actuaciones que los padres emplean para socializar con sus hijos, son señaladas como otro relevante factor

que tener en cuenta. En el ejercicio de la parentalidad pueden destacarse dos acciones especialmente relevantes el apoyo y el control de los hijos (Contreras, Paulsen y Gómez, 2018), el primero se refiere al respaldo y afecto que se les brinda, mientras que el segundo alude al establecimiento de límites y la supervisión de las actividades de su descendencia. A su vez, el control parental puede ser conductual que regula la conducta del adolescente sin obstaculizar su independencia, prestando atención y cuidado de las actividades de los hijos, mientras que el control psicológico tiene un carácter más intrusivo, con estrategias como críticas excesivas, invalidación de sentimientos o sobreprotección (Comino y Raya, 2014).

Estas habilidades se encuentran organizadas en tres modelos de estilos educativos parentales: autoritario, permisivo y autorizado. El comportamiento autoritario se encuentra basado en el empleo de castigo y la amenaza como forma de imponer la disciplina por la fuerza, existen en este caso altos niveles de exigencia y escaso apoyo. Cuando los padres presentan una actitud permisiva, los límites no se encuentran claramente establecidos y el control en este caso es casi inexistente. Por último, el estilo autorizado implica un equilibrio entre los dos anteriores, de modo que se establezcan unas normas consensuadas y razonadas, y los hijos son incluidos en las dinámicas familiares, favoreciendo su participación en la toma de decisiones (Martínez García, Sánchez y Martínez, 2017).

Las conductas problemáticas se encuentran vinculadas principalmente al estilo autoritario, que produce sumisión ansiosa u hostilidad en los adolescentes, y el permisivo que, al igual que el anterior, también genera dificultades en el autocontrol en los jóvenes. Por lo tanto, estos estilos constituirían un factor de riesgo, mientras que el estilo autorizado, sería un factor protector.

Otra cuestión de relevancia en este contexto es el apego familiar. Fue definido por John Bowlby (2009) en su teoría del apego como la relación de afecto que se establece entre madre y su hijo, se trata de un proceso que lleva al niño del estrés a la calma, es un referente de seguridad. Su influencia está presente a lo largo de toda la vida, en aspectos como las relaciones sociales o la visión del mundo. Los estilos de apego construidos en la primera infancia sirven para anticipar cómo se relacionará el individuo tras la pubertad, especialmente en todo lo relacionado con su capacidad de regulación emocional, fomentando un mejor ajuste social (Oliva, 2011). La respuesta conductual que emiten los progenitores a las necesidades de sus hijos influirá en el comportamiento de estos en el futuro, propiciando que sea prosocial o antisocial (Cánovas, Riquelme, Orellana y Sáez, 2019).

Los apegos de calidad y seguros en el tiempo son aquellos que hacen posible el desarrollo de la confianza de los niños y niñas, elemento indispensable para que sean personas psicológicamente sanas y puedan contar con herramientas para actuar ante los obstáculos que tengan que enfrentar a lo largo de sus vidas (Suárez, 2018).

Los eventos familiares estresantes también suponen un factor influyente en los rasgos conductuales de los jóvenes. Los cambios que tienen lugar durante la adolescencia convierten esta etapa en un trance complicado, por lo que si a estas alteraciones propias del momento evolutivo se le añaden algunos sucesos estresantes puede incrementarse el peligro de desarrollar problemas emocionales (Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija, 2008). Entre estos eventos se pueden señalar enfermedades graves, divorcio de los progenitores, desempleo o cambio de residencia entre otros y, aunque algunas investigaciones se apunte a que estos sólo afectan a los jóvenes mientras el proceso estresante está sucediendo y no después, hay otras que defienden que estos factores podrían contribuir al desarrollo de otros como la pobreza o la inestabilidad familiar, que favorecen la escasez de lazos con el entorno y propician la manifestación de conductas violentas (de la Peña, 2010).

La conmoción provocada por estos acontecimientos, muchos ellos relacionados entre sí y con un efecto acumulativo (Valenzuela, Ibarra, Zubarew y Correa, 2013), se extienden a alteraciones conductuales. No todas las personas se hallan afectadas al mismo nivel por estas situaciones, debido a la mutabilidad natural de la réplica de cada individuo (Oliva et al., 2008).

Los cambios sociales generan alteraciones en las familias, que actualmente presentan estructuras muy diversas, reflejo de la realidad social en la que vivimos. Estos cambios implican el análisis de las transformaciones que se producen en las relaciones y roles de las personas que la conforman. Además, es importante contemplar las diferentes etapas por las que atraviesa una familia desde su creación, puesto que se trata de una estructura dinámica que tiende a ajustarse y reajustarse constantemente, pudiendo generarse tensiones. En las enrevesadas relaciones intrafamiliares las emociones desempeñan un rol esencial, lo cual conlleva el aprendizaje del uso de respuestas emocionales con el objetivo de poder crear relaciones interpersonales asertivas y armónicas (Cardona, Valencia, Duque y Londoño-Vásquez, 2015).

La comunicación familiar, por lo tanto, se diferencia de otras comunicaciones por su transmisión de sentimientos, emociones y filiaciones familiares que crean lazos entre sus miembros difíciles de romper (Suárez y Vélez, 2018), y el buen funcionamiento de estas relaciones, encontrándose fundamentadas en el afecto, es esencial para gestionar de forma prudente los conflictos que surgen en el seno familiar y en los que afloran emociones tanto negativas como positivas, que necesitan ser controladas (Andrade y Márquez, 2020).

2.1.2.3. *Escuela.*

El centro escolar es otro contexto de socialización de gran relevancia para niños y adolescentes, puesto que va más allá de la formación curricular y es el lugar en el que se producen los primeros encuentros con iguales y adultos con autoridad fuera del marco familiar. Además, se trata de un espacio que cuenta con sus propias normas, las cuales

establecen los medios que en el proceso formativo posibilita el logro de las metas planteadas (García, 2012). La flexibilidad en la comprensión de la norma en la escuela se traduce en conductas disruptivas por parte del alumnado, que provoca alteraciones en el clima del aula en cuya gestión el maestro desempeña un rol fundamental (García, 2012). Ante esta situación, el grado de permisividad frente a conductas divergentes es variable en función de los centros educativos y los docentes, lo que afectará a las relaciones entre los diferentes agentes implicados: el alumno infractor, el profesor que se encuentra al frente del grupo y los compañeros, que en esta situación pueden unirse a las conductas disruptivas incrementando la desobediencia dentro del aula (Fernández, 2007).

En general, los factores escolares se revelan como protectores ante comportamientos violentos en una mayor medida que la familia, siendo señalados por Urchaga, Guevara y González (2020) el apego a los docentes, los éxitos alcanzados en los estudios, el control parental y el sentimiento de pertenencia al centro.

Sin embargo, también existen factores de riesgo en el contexto de la institución escolar que también deben ser tomados en consideración. El primero de ellos es el *fracaso académico* que, a pesar de tener una gran relevancia en el desarrollo de conductas antisociales, no es determinante, sino que actúa conjuntamente con otras situaciones que posicionan al individuo en una situación de riesgo. El principal problema del fracaso escolar es la baja percepción de futuro y las dificultades para integrarse en el grupo, que propician el comportamiento agresivo (Urbano y Álvarez-Blanco, 2019).

El *absentismo* es una de las manifestaciones de la falta de compromiso con la institución escolar y algunos estudios lo señalan como un predictor de la delincuencia, puesto que el tiempo fuera del centro aumenta las posibilidades de llevar a cabo comportamientos desviados (Lleó, 2018). Otra muestra de la falta de apego hacia la escuela y factor de riesgo de desarrollar conductas antisociales en la edad adulta son los *actos vandálicos* que pueden materializarse como agresiones físicas a docentes y compañeros, dañar objetos del centro, amenazas, insultos o intimidación (Torner, 2017). En último lugar, se ha demostrado que los cambios de colegio podrían influir en un mayor nivel de violencia una vez alcanzada la mayoría de edad frente a aquellos niños y jóvenes que no los han experimentado (Antolín-Suárez, 2011).

2.1.2.4. Grupo de iguales.

Mientras que en la primera infancia es la familia el entorno de referencia y el colegio le gana terreno durante la infancia y la preadolescencia, es el grupo de amigos la principal influencia en la etapa de la adolescencia, adquiriendo relevancia en el desarrollo de actitudes y la instauración de normas sociales. Esta mediación se produce tanto en positivo como en negativo (Urchaga, Guevara y González, 2020).

El deseo de identificarse como parte de un grupo de iguales y el influjo de estos es mucho más fuerte a lo largo de la adolescencia, este poder puede tener connotaciones positivas, como es la creación de redes de apoyo social y ese peso que tienen los amigos

en la vida de los jóvenes puede ser muy beneficioso cuando estos desacreditan los comportamientos de carácter antisocial y todas las formas de violencia, existiendo una relación positiva entre amistades que rechazan la delincuencia y la escasez o inexistencia de esta en la vida de los adolescentes (Rengifo-Macías y Morales-Intriago, 2019).

Pero esta influencia también puede ser negativa, y existen numerosas investigaciones que avalan la idea de que formar parte de un grupo de amigos delincuentes y/o con rasgos antisociales es el aspecto más eficaz para pronosticar con certeza y de forma cuantitativa la delincuencia juvenil (Rial et al., 2020). Dentro de este análisis, se diferencian tres modelos que abordan el papel de las amistades y sus patrones de comportamiento en la exteriorización de la conducta delictiva.

El Modelo de Facilitación sostiene que asociarse en grupos delincuentes aumenta el riesgo de delincuencia para el joven. Esto implica que el adolescente tiene que presentar unos niveles de criminalidad previa a la incorporación al grupo que sea escasa o ninguna. Por otra parte, el Modelo de Selección defiende que haber delinquido incrementa la probabilidad de buscar, elegir y conservar amistades con un perfil delincuente. El joven se declina por iguales con los que tengan actitudes y experiencias en común. Esta visión señala que las personas eligen sus circunstancias y las influencias por las que se declina (Schioppa, 2013).

En tercer lugar, el Modelo de Doble Vía se trata de una combinación de los dos modelos anteriores y afirma que los jóvenes que se unen a otros que son delincuentes ya tenían comportamientos transgresores antes de unirse al grupo de iguales, pero que el establecimiento de esta relación favorece que la manifestación de este tipo de conductas se incremente (Schioppa, 2013).

Tal y como se ha señalado anteriormente, los factores de riesgo interactúan entre sí y, en este caso, la literatura recoge que la variable “grupo de amigos” no tiene el mismo peso en la delincuencia individual que cuando también se tiene en consideración el entorno familiar, puesto que algunos procedimientos asociados a la familia y las relaciones con los iguales se vinculan en el fomento de la conducta conflictiva en la adolescencia, recogido por Rodríguez y Mirón (2008).

A pesar de que el grupo de iguales es uno de los contextos fundamentales en la vida de un adolescente y sus características condicionarán el proceso de desarrollo de cada joven y las decisiones que tomarán acerca de situaciones que experimenten durante esta etapa, es necesario abordar a la persona desde su individualidad y cómo sus rasgos pueden predisponerle o no a manifestar conductas antisociales.

2.1.3. Factores Personales.

Así como todos los factores externos al individuo tienen una notable relevancia en su comportamiento presente y futuro, no pueden obviarse las características intrínsecas de cada persona que son susceptibles de incrementar la probabilidad de desencadenar

conductas antisociales, así como aquellas que son protectoras. Diversos estudios apuntan a diferencias importantes entre ambos sexos a la hora de manifestar las conductas antisociales, siendo los hombres quienes presentan estos comportamientos con mayor asiduidad y de forma más compleja, empleando la agresión como un modo de control sobre los demás (Redondo, Martínez y Pueyo, 2011). Por su parte, las mujeres expresan la agresividad de un modo menos físico, evitando el enfrentamiento directo con la víctima y, en este caso, la agresión suele encontrarse asociada a la pérdida de control. Esta distinción se mantiene desde la infancia y es independiente al contexto.

Sin embargo, la aparición de conductas violentas a edades tempranas es bastante común, las cuales generalmente desaparecen de forma progresiva con el paso de los años y la adquisición de las habilidades adecuadas para la resolución de problemas por otras vías, pero en el caso de algunos niños estos comportamientos perduran más de lo habitual, creándose una continuidad entre las actuaciones de la infancia y las conductas desarrolladas en la edad adulta (Thornberry, 2004).

Por lo tanto, el inicio temprano en la violencia podría ser un factor de predisposición hacia dificultades en la adaptación social y podría determinar la cronicidad de la conducta.

Pasando a abordar cuestiones relacionadas con las características personales del adolescente con problemas de conducta, existen varios factores que influyen en la cuestión que nos ocupa. En primer lugar, se ha estudiado la incidencia de la hiperactividad y las dificultades de atención que, cuando se presenta asociada a la conducta antisocial muestra una serie de características generales (Colomer, 2013), como el inicio temprano, las dificultades en las relaciones sociales con los iguales, la persistencia de la forma de proceder en la adultez, problemas cognitivos, actuación positiva de la medicación y un gran peso de la genética. Todo ello conlleva a que se hayan detectado diferencias en la probabilidad de que se produzcan estas actuaciones, siendo superior la de aquellos jóvenes que presentan este rasgo frente a los que no lo tienen. Además, el TDAH constituye un obstáculo para alcanzar los objetivos educativos planteados por la institución escolar y, como ya se ha explicado previamente, el fracaso escolar es un rasgo que ya de por sí puede ser facilitador las conductas violentas (de la Peña, 2010).

Los trastornos emocionales, como la ansiedad o la depresión, también actúan como canalizador de la conducta antisocial, siendo las niñas las que en este caso sufren más las consecuencias de estas alteraciones (Hernández, Belmonte y Martínez, 2018). Los adolescentes que se encuentran en esta situación exteriorizan su desazón de forma violenta tanto con los demás como con uno mismo (Gómez, Núñez, Agudelo y Grisales, 2020), puesto que en esas situaciones no aprecian su vida y sienten que no tienen nada que perder, por lo que asumen riesgos llevando a cabo comportamientos socialmente inadecuados.

Al margen de trastornos concretos, hay ciertos aspectos de la personalidad de un individuo cuya presencia es susceptible de condicionar la forma de proceder del mismo.

Entre estos rasgos se va a destacar la impulsividad, el pensamiento concreto, la rigidez cognitiva, el locus de control, el razonamiento crítico, la búsqueda de sensaciones, la empatía y la autoestima.

La impulsividad es definida como la tendencia a generar una réplica de forma rápida e irreflexiva a los estímulos percibidos, lo cual incrementa el porcentaje de errores cometidos. Este rasgo se encuentra ligado a la imposibilidad del individuo para aplazar las recompensas (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Velandrino-Nicolás y Llor-Zaragoza, 2016). Se ha hallado que su presencia refuerza el efecto de otros factores de riesgo como problemas en las relaciones con los padres o falta de interés por la escuela, también se señala a los varones como más impulsivos y que, por lo tanto, producen un mayor número de conductas de tipo antisocial (Gómez, Núñez, Agudelo y Grisales, 2020).

Por otro lado, es habitual que aquellas personas que presentan conductas antisociales muestren un pensamiento rígido, que les dificulta la organización de la información cuando se debe elegir entre varias alternativas para dar solución a un problema, su terquedad les impide apreciar otros puntos de vista, lo que también repercute en el desarrollo moral. En esta misma línea, los individuos antisociales manifiestan frecuentemente una mentalidad inflexible e intolerante, tendiendo a mantener la misma idea a pesar de presentársele evidencias de lo opuesto. Esta falta de flexibilidad conlleva problemas a la hora de comprender situaciones complejas o cambios circunstanciales (Garrido y López, 1995).

Otro aspecto característico de las personas con comportamientos antisociales es dónde reside su locus de control que, en este caso, es externo y atribuyen lo que les sucede a aspectos que se encuentran fuera de su dominio. Esto refleja una autopercepción de ineficacia, fruto de las experiencias vividas.

Estas personas tampoco son capaces de valorar de forma crítica las consecuencias de sus acciones y hasta qué punto les resulta beneficioso llevarlas a cabo. Esto se debe a la ausencia de razonamiento crítico, que les permita evaluar sus reflexiones y las palabras de los demás para poder así evitar ser engañados. La falta de cuestionamiento de la forma de pensar propia y ajena conlleva el mantenimiento de prejuicios que son difícilmente modificables si no se lleva a cabo una identificación de los pensamientos distorsionados, la consideración de las asunciones y de las consecuencias de estos pensamientos a nivel personal y social (Garrido y López, 1995).

Por su parte, la búsqueda de sensaciones es entendida como “la necesidad de experimentar sensaciones y experiencias nuevas y el deseo de arriesgarse física o socialmente por el simple deseo de alcanzarlas” (Gil-Olarte, Cavalcante, Paramio, Zayas y Guil, 2017, pp. 395). Tal y como señalan Martínez-Fernández, Lloret-Irles y Segura-Heras (2018) el deseo de experimentar aventuras y la curiosidad se encuentran entre los motivos más habituales que los jóvenes argumentan para justificar su conducta desviada

y, efectivamente, diversos estudios han revelado que las personas que muestran conductas delictivas coinciden con altas puntuaciones en lo relativo a la ausencia de miedo o la búsqueda de sensaciones.

La empatía es la respuesta afectiva para la aprehensión y comprensión del estado emocional del otro, sintiendo la necesidad de ayudar al que lo necesita. Este rasgo constituye la base de la conducta prosocial, por lo que una persona con elevados niveles de empatía cuenta con un importante factor protector frente al desarrollo de conductas violentas (Gómez y Narváez, 2019). Por lo tanto, en diferentes estudios se ha concluido que aquellas personas inadaptadas socialmente y que responden de forma violenta a su entorno tienen dificultades para entender los sentimientos ajenos y, en definitiva, para “ponerse en la piel” de los demás, esto favorece que se cause daño a otros sin sentirse afectados por ello (Garaigordobil, 2004).

Al igual que sucede con la empatía, la autoestima representa un factor protector frente a conductas problemáticas. No obstante, cuando esta se encuentra dañada o es excesivamente alta, puede que el individuo opte por mostrar conductas problemáticas con las que busca reafirmarse, especialmente ante las amistades, o defenderse cuando sienten que se está atacando a su ego. Debe atenderse a todas las dimensiones de la autoestima y dejar de entenderla como una globalidad, puesto que ésta puede diferir en función del área de la persona que se esté abordando (Schoeps, Tamarit, González y Montoya-Castilla, 2019).

En último lugar, las creencias normativas que justifican y respaldan la violencia se han erigido como predictores de comportamientos antisociales posteriores (Huesmann, Eron, Czilli y Maxwell, 1996), estas personas desafían las reglas, muestran actitudes deshonestas y no tienen respeto por la autoridad de ningún tipo. Por lo que se ha concluido que los programas de intervención con jóvenes serían muy efectivos, puesto que estas creencias pueden experimentar cambios durante la infancia y la adolescencia, por lo que podrían prevenirse algunas conductas antisociales.

Es fundamental, por lo tanto, llevar a cabo una “alfabetización” social y emocional (Vaquero-Solís, Amado, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel e Iglesias-Gallego, 2020) de estas personas para que tengan la oportunidad de aprender a ser parte activa de la sociedad, comportándose de forma exitosa en el entorno social, tomando las riendas de sus vidas.

**CAMBIO DE GUIÓN. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES QUE PRESENTAN
PROBLEMAS DE CONDUCTA**

En conclusión, los problemas de conducta son fruto de diversas circunstancias, se trata de un elemento multifactorial y multicausal, donde los factores a tener en cuenta se resumen en la Tabla 1.

		Factores de riesgo	Factores de protección
	Barrio	Barrio inseguro Legitimación de la violencia	Buen clima en el barrio Cohesión vecinal
Apoyo personal recibido	Familiares	Maltrato Apego insuficiente o de mala calidad Estilos educativos parentales autoritario y permisivo Experiencias vitales estresantes	Actitudes prosociales en el entorno familiar Apego seguro Estilo educativo parental autorizado
	Escolares	Fracaso académico Absentismo Vandalismo	Apego a los docentes Éxitos académicos
	Grupo de iguales	Compañías delincuentes	Redes de apoyo social Amistades que rechazan la violencia
	Personales	Ser varón Aparición temprana TDAH Trastornos emocionales (ansiedad o depresión) Impulsividad Búsqueda de sensaciones	Empatía Autoestima Resiliencia Locus de control interno Flexibilidad cognitiva Razonamiento crítico Pensamiento abstracto
	Oportunidades para el delito	Propiedades atractivas Lugares poco transitados Accesibilidad a propiedades	Medidas de vigilancia Presencia policial

Tabla 1. Factores de riesgo y de protección. (Elaboración propia)

3. CONDUCTA ANTISOCIAL VS. CONDUCTA PROSOCIAL DURANTE LA ADOLESCENCIA.

La adolescencia constituye una etapa crítica para la aparición o incremento de problemas de conducta, surgiendo la conducta antisocial, referida a comportamientos cuya finalidad es causar perjuicios y “saltarse las normas”. La manifestación de dicha conducta puede adoptar formas diferentes, que suelen presentarse conjuntamente, desde el absentismo escolar y el vandalismo, hasta respuestas agresivas y hurtos. Esta forma de proceder también atenta contra el contexto, atentando contra el mobiliario urbano.

Los jóvenes que muestran comportamientos de este tipo a edades tempranas (niñez y preadolescencia) y que se prolongan a lo largo del tiempo presentan un riesgo mayor de experimentar fracaso escolar, consumir sustancias psicoactivas y desarrollar comportamientos sexuales de riesgo. Además, son susceptibles en gran medida de continuar reproduciendo estas conductas cuando son adultos (Ochoa, Hernández, Yépiz, Mercado y Félix, 2016)

3.1. Concepto de conducta antisocial.

Son diversas las disciplinas que han intentado definir este complejo concepto. Por ejemplo, desde *la Sociología* se ha vinculado con la idea de desviación, referida a las conductas que transgreden la norma social, entendiendo dicha norma con una doble vertiente de significación, referida tanto a lo realizado por la mayoría de la población, como a lo que en una sociedad se concibe como apropiado (Bernuz y González-Álvarez, 2020). La desviación no puede señalarse como tal de forma generalizada, puesto que en función del grupo social en el que tenga lugar, el contexto en el que suceda o las características de la persona que lleve a cabo el comportamiento la denominación de dicha conducta variará, es decir, está sujeta a cierto grado de relatividad (Díaz-Maroto, 2016).

Desde el *punto de vista legal*, es frecuente el empleo del término delito, como acto que viola la ley penal en una sociedad, y delincuente aquel que ha sido juzgado y culpado por la autoría de dicho delito. Al igual que se ha señalado a nivel sociológico, la legislación diferenciada de cada lugar hace que los actos que son catalogados como delitos varíen entre países (Jiménez, 2019). La delincuencia juvenil se refiere a un quebrantamiento de la ley cometido por una persona con una edad inferior a la que establece la “responsabilidad penal”, lo que implica que el individuo siga un proceso judicial distinto al de los adultos, dirigido principalmente a la rehabilitación del joven infractor. Se trata de una cuestión que presenta un alto nivel de variabilidad, ya que la mayoría de edad no es la misma en el conjunto de las sociedades y, además, mientras en algunos países sólo se contemplan como delincuencia juvenil los delitos recogidos en la legislación para los adultos, en otros estados la lista de delitos para los menores se amplía con otros actos que tienen prohibidos como irse de casa o desobedecer a sus padres (Díaz-Maroto, 2016).

En el caso de España, se debe prestar especial atención a esta cuestión puesto que si los menores a partir de los catorce años cometen un delito, como pueden ser robos o peleas (habituales en la adolescencia y que pueden catalogarse incluso como “normativas” durante esta etapa) conllevan una responsabilidad penal y, por lo tanto, la posibilidad de terminar en un juzgado tal y como señala la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

En ella, también se refleja el tratamiento diferencial que reciben los menores con respecto a los adultos, priorizando el bienestar de estos y que se logre como fin último una adecuada reinserción. Para ello, las medidas correctoras que se aplican suelen seleccionarse atendiendo a la edad, la personalidad, las circunstancias familiares y sociales y velando por el Interés Superior del Menor. Por lo tanto, el internamiento constituye una medida a la que se recurre como último recurso y siempre durante el periodo más breve posible, frente a esta alternativa se opta por otras actuaciones como el cuidado, la orientación y supervisión, la libertad vigilada, la ubicación en hogares de guarda y los programas de enseñanza y formación profesional entre otros.

El *enfoque clínico-psicopatológico*, por su parte, conceptualiza las conductas antisociales como elementos que definen algunas clases de trastornos mentales y de personalidad. Para llevar a cabo una clasificación de los mismos, se emplea como referente el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría, en el cual destacan tres trastornos dentro del estudio de los comportamientos antinormativos, el trastorno disocial, el trastorno negativista-desafiante y el trastorno antisocial de la personalidad (APA, 2002).

Dentro de los trastornos que tienen su comienzo en la infancia o la adolescencia, el trastorno disocial se presenta en menores de 18 años que muestran patrones de comportamiento insistentes en los que atentan contra los derechos de otras personas o contra las normas. En esta misma categoría se encuentra el trastorno negativista-desafiante, en el que se muestra una pauta repetitiva de conductas negativistas, desafiantes, desobedientes y hostiles hacia la autoridad. Para que sea considerado un trastorno tiene que existir una frecuencia mayor que en otros individuos de su misma edad.

Por último, el trastorno antisocial de la personalidad manifiesta actitudes de desconsideración y transgresión de los derechos ajenos, que tendrían un comienzo en la niñez o la adolescencia y tendría continuación en la adultez. Algunas de estas expresiones serían la imposibilidad de adaptación a las normas sociales, irritabilidad y agresividad, falta de compromiso con las obligaciones propias de la rutina, etcétera.

Desde el marco del estudio de la *conducta*, la conducta antisocial abarca tanto comportamientos que tienen un carácter delictivo como otros que, sin ser ilegales, provocan daños en la sociedad y conllevan una sanción. Estas investigaciones apuntan a

que estos tipos de conductas vaticinan actividades más graves en el futuro (Thornberry, 2004).

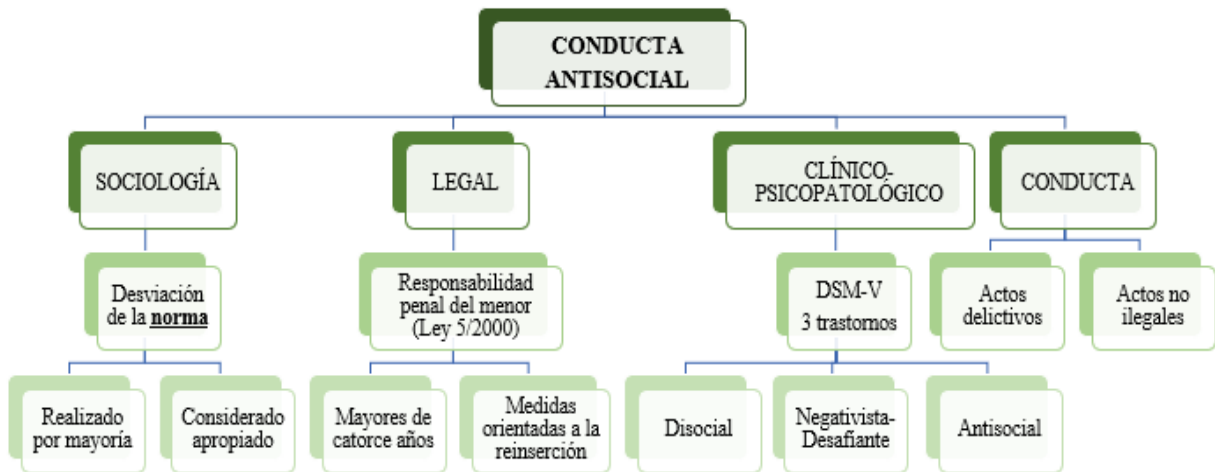


Figura 1. Perspectivas explicativas de la conducta antisocial. (Elaboración propia)

3.2. Teorías explicativas de la conducta antisocial.

En busca de una explicación de este tipo de conductas, han surgido diversas teorías desde múltiples disciplinas con este fin. Estos modelos se conciben dentro de un espectro en el que cada extremo representa un plano diferente en el que se originarían las conductas antisociales.

Desde la *perspectiva psicobiológica y la biopsicosocial* se recogen aquellas teorías que defienden que la génesis de estos comportamientos se encuentra en exclusiva o casi en su totalidad en el propio individuo. Siendo el enfoque más extremo en esta corriente el psicobiológico, que sólo consideran los factores biológicos y psicológicos como aspectos explicativos de estas conductas, dentro de esta línea de investigación cabe destacar las Teorías Evolucionistas y la Teoría de Eysenck (1964).

Las *Teorías Evolucionistas* parten de la consideración de que a la conducta delictiva subyace un componente genético o procesos de heredabilidad biológica, proponiendo que ciertos genes inciden en la criminalidad, puesto que se traduce en beneficios en la reproducción. Esta corriente busca justificar la conducta criminal, argumentando que el delito coopera en la perpetuación de la especie (Ellis, 1998).

La *Teoría de la personalidad delictiva de Eysenck* (1964) señala que estas conductas son producto del hedonismo presente naturalmente en el ser humano y que, por lo tanto, las personas deben aprender las conductas convencionales a través de la asociación de la infracción con castigos. Señala que las personas más introvertidas presentarán una mayor facilidad para asumir estas normas, mientras que los individuos extrvertidos mostrarán una tendencia mayor a desarrollar conductas antisociales. Esta teoría inicialmente se

encontraba enmarcada en el enfoque psicobiológico, pero más adelante incluyó el factor contextual y él mismo categorizó su modelo como biopsicosocial.

El *enfoque biopsicosocial* acepta que, además de las cuestiones internas, algunos ámbitos de socialización como la familia son importantes en este proceso, en esta línea se encuentra la reformulación de la Teoría de Eysenck (1983), la Teoría de las personalidades antisociales de Lykken (1995) y la Taxonomía de Moffitt (1993).

La Teoría de las personalidades antisociales de Lykken (1995), señala que un comportamiento normalizado es fruto de la interacción de las características intrínsecas del individuo y la correcta práctica educativa parental en la enseñanza de hábitos. Cuando uno de estos dos elementos falla se generan dos perfiles de delincuentes: los sociópatas que han vivido una disciplina pobre en el entorno familiar y los psicópatas que por sus características biológicas presentan impedimentos en la socialización como puede ser la impulsividad, la atracción por el peligro, la agresividad, etcétera.

Por otro lado, la Teoría de la Taxonomía de Moffitt (1993) establece asociaciones entre delincuencia y edad, diferenciando a su vez entre delincuentes “persistentes”, resultado de una interacción de rasgos psicobiológicos y el contexto educativo desde edades tempranas, y aquellos cuya delincuencia se circunscribe al periodo de la adolescencia, que tiene un carácter normativo, no patológico.

En cambio, desde la *perspectiva sociológica y psicosocial*, se le otorga un peso mayoritario al contexto social, siendo las influencias externas las que condicionan en un mayor grado el desarrollo de conductas desviadas. El enfoque sociológico se centra por completo en la influencia del entorno y un ejemplo de esta corriente son las Teorías Ecológicas.

Según la Teoría Ecológica la ciudad es quien crea la delincuencia como consecuencia de la desorganización de los núcleos urbanos, que se traduce en el perjuicio de las relaciones familiares y la alteración de las relaciones sociales, la falta de arraigo al lugar de origen, etcétera (García-Pablos, 2001). Esta teoría sostiene que el origen de la delincuencia no está en el individuo, sino en las diferencias entre barrios, ya que los que presentan un mayor grado de delincuencia cuenta con más problemas añadidos a este, como son la inmigración o el desempleo. Para estos autores la intervención adecuada pasa por el control social que establezcan los barrios más desfavorecidos (Shaw y McKay, 1972).

Por su parte, el *enfoque psicosocial* incorpora la importancia de las variables psicológicas en las respuestas diferenciadas que pueden emitir los individuos ante un mismo contexto. En esta línea se encuentran teorías tales como la de las Subculturas, el Modelo integrador de Elliot, la Teoría del Autorrechazo de Kaplan o la Teoría Interaccional de Thornberry.

La Teoría de las Subculturas (Cohen, 1955), entendiendo estas como las estructuras que constituyen los grupos en la sociedad, separándose de los valores del conjunto de la población. Un ejemplo de subcultura criminal son las pandillas que acogen a jóvenes que no se sienten parte de sus iguales de clase media y terminan por atacar todo lo que estos representan, a través del vandalismo. La subcultura actúa como una alternativa a la cultura colectiva, se trata de una cultura dirigida a minorías marginales pertenecientes a clases desfavorecidas.

El modelo integrador de Elliot, elaborado por Elliot, Huizinga y Ageton (1985), afirma que las conductas antisociales surgen cuando no hay relación con la sociedad tradicional y le da una especial relevancia al aprendizaje que tiene lugar con el grupo de amigos. Se distinguen dentro de este modelo un total de tres factores causales de la conducta desviada que son la tensión entre objetivos y medios para lograrlos que sucede en la familia y en el colegio, la desorganización social que perjudica a los vínculos establecidos con la comunidad y la socialización inadecuada o insuficiente en la familia y el entorno escolar que repercute negativamente en el apego en estos contextos. Asimismo, el autor incide en que la ausencia de vínculos no es una razón suficiente para desarrollar conductas antisociales, sino que también es necesario que se establezcan relaciones con grupos de iguales que manifiesten estas conductas y empujen al individuo a unirse a este tipo de actividades.

La Teoría de Autorrechazo de Kaplan señala que la presencia reiterada de situaciones que atacan la autoestima de una persona puede acabar por generar el autorrechazo y les motivará a no respetar las normas de los entornos convencionales en los que se sienten atacados, por lo que tratará de encontrar otras vías para recuperar su autoestima. La conducta que manifieste esta persona dependerá de la valoración de estos comportamientos en su entorno, la compatibilidad de la misma con el rol asumido y el estilo de afrontamiento, que si es de evitación se traducirá en consumo de drogas, mientras que si es de ataque se reflejará en agresiones y robos. La conducta problemática desaparecerá en el momento en el que la persona sea capaz de conservar su autoestima en contextos normativos (Kaplan y Peck, 1992).

Por último, la Teoría Interaccional de Thornberry (1996) defiende que el comportamiento antisocial se consolida mediante procedimientos bidireccionales en el desarrollo de la persona, que no sólo se ve influido por el medio, sino que también sus acciones tienen un reflejo en el contexto. Por lo tanto, el desapego a los entornos convencionales favorece la delincuencia, pero también los actos delictivos debilitan más la relación con estos espacios. A diferencia de otros estudios, Thornberry considera que debe concebirse la edad de inicio de estos comportamientos como un continuo, puesto que existen individuos que se inician de forma muy temprana fruto de la interacción de numerosos factores como la familia, la educación o el carácter del propio niño. Hay otros chicos y chicas que comienzan en la edad escolar, motivado principalmente por

problemáticas de tipo socioeconómico en el seno familiar, dificultando la creación de vínculos y una trayectoria positiva en la escuela, llevándolos a relacionarse con otros jóvenes delincuentes. Finalmente, hay jóvenes que comienzan a delinquir durante la adolescencia, que es el caso en que estas conductas persistirían con menor frecuencia y fundamentalmente serían un instrumento del adolescente para reafirmar su independencia. Cuanto antes surja la conducta antisocial, más posibilidades hay de que se cronifique, ya que los efectos bidireccionales se retroalimentarán, favoreciendo que la vida delictiva se vuelva definitiva.

Por lo tanto, el presente programa es concebido desde el enfoque psicosocial, en el que la interacción de elementos personales o psicológicos y contextuales confluyen en la posible conducta antisocial de las personas. La relación entre aspectos individuales y de los entornos microsociales más cercanos a la persona, como la familia, la escuela y el grupo de amigos, los que parecen tener en la actualidad mayor poder explicativo sobre el comportamiento antisocial y en los que se basan los principales modelos teóricos y programas de intervención, como el modelo cognitivo-conductual sobre el que se basará este proyecto de intervención y que más adelante se desarrollará como el modelo más eficaz tanto para la prevención como para la intervención con jóvenes con problemas de conducta.

Al plantearse como un proceso bidireccional, la conducta antisocial no se encuentra exclusivamente marcada por los factores que rodean a la persona, sino que las intervenciones que se lleven a cabo con el individuo y la forma que tiene este de interactuar con el mundo también contribuirán a la reducción, e incluso desaparición, de estas conductas.

3.3. Conducta prosocial en la adolescencia.

La conducta prosocial se define como una conducta intencional que tiene el propósito de favorecer a otros. Es una conducta constructiva y provechosa, opuesto a la conducta antisocial y que incrementarían las posibilidades de producir intercambios solidarios y cálidos en las relaciones sociales (Auné, Abal y Attorresi, 2019). La prosocialidad favorece interrelaciones positivas con otros. Comportamientos como ayudar, compartir, colaborar ante la necesidad de los demás, cooperar y valorar al otro, desarrollan actitudes de protección frente a la violencia (Suriá, 2019).

De hecho, existen estudios que apuntan a que este tipo de conducta fomenta la felicidad en aquellas personas que la manifiestan, hallando vínculos entre actividades de entrega a otros, como es el voluntariado, y el bienestar personal (Aknin, Whillans, Norton y Dunn, 2019). Este confort se debe a que las actuaciones positivas se traducen en un feedback también positivo que recibe la persona que las ejecuta, esta sensación agradable motivará al individuo a realizar más acciones de este tipo en el futuro (Jiménez, 2017).

Estos comportamientos presentan una importante complejidad debido a los diferentes contextos y motivaciones que pueden encontrarse detrás de estas acciones, puede realizarse buscando una recompensa o de forma altruista, por lo que toda conducta altruista es prosocial, pero no todas las respuestas prosociales son altruistas (Lemos y Richaud de Minzi, 2013).

Se trata de un constructo que ha sido concebido tradicionalmente como multidimensional, proponiéndose en el pasado un análisis minucioso de las manifestaciones de esta conducta, lo que daba como resultado un elevado número de subdimensiones, como ocurría en el caso de los diez factores recogidos por Roche y Sol (1998). En cambio, en la actualidad se aboga por diferenciaciones más simples y con un carácter más globalizador, lo que simplifica en gran medida el número de factores implicados, hasta llegar a la propuesta bifactorial realizada por Auné y Attorresi (2017), que únicamente diferenciaría entre confortar y ayudar.

La dimensión *confortar* alude a actuaciones de respaldo emocional, que implican distinguir entre uno mismo y los demás, así como la capacidad de entender los sentimientos del otro. Por otro lado, la dimensión *ayudar* abarca tanto conductas solidarias clásicas como una orientación en general a dar a los otros para mejorar su situación. Ambas dimensiones comprender comportamientos en beneficio de terceros, pero aquella que se incluyen en *ayudar* requerirían de un mayor esfuerzo por parte de quien las realiza que las propias de la dimensión *confortar* (Auné y Attorresi, 2017). Además, se ha incorporado la empatía como parte de la conducta prosocial, dejando de considerarse una simple moduladora de la misma.

La empatía es una variable psicológica que comprende las reacciones de una persona a las vivencias de otra, favorece el comportamiento prosocial, inhibiendo la agresividad y los comportamientos de tipo antisocial, mejorando la calidad de las relaciones sociales (Pelegrín, León y González-García, 2020). Por lo tanto, la empatía y la conducta prosocial adquieren un papel esencial en la infancia y la adolescencia, puesto que constituyen factores de protección frente al desarrollo de conductas antisociales e impulsando la adaptación personal y social (Moreno, Segatore y Tabullo, 2019).

El impacto de estas conductas en el desarrollo de niños y adolescentes repercute en diferentes ámbitos. En el plano social, se opone a los comportamientos agresivos que tienen tanto peso actualmente en la sociedad, favoreciendo la cohesión de grupo, estimulando conductas de solidaridad, mejorando el clima de convivencia social. A nivel emocional, impulsa la empatía e incrementa la autoestima. Por último, en el ámbito cognitivo, se produce una valoración positiva de la tarea y del propio rendimiento, aumentan la motivación. En este proceso de cambio de perspectiva tiene mucho valor la capacidad transformadora de la educación en todas sus formas, fomentando la prevención y la consolidación de la conducta prosocial (Moreno, Segatore y Tabullo, 2019).

La inteligencia emocional ha demostrado ser un relevante predictor de comportamientos prosociales, especialmente relacionado con la habilidad de comprender las emociones ajenas (Moreno, Segatore y Tabullo, 2019). Asimismo, la resiliencia, que implica la capacidad para sobreponerse frente a situaciones de adversidad, dado que la ausencia de dichas características son las que en numerosas ocasiones causan una conducta antisocial en los adolescentes.

3.3.1. La inteligencia emocional.

Para poder abordar el concepto de inteligencia emocional es necesario que, en primer lugar, sean analizadas las emociones, puesto que han acompañado al ser humano desde sus orígenes y han condicionado su forma de actuar consciente o inconscientemente.

Según Bisquerra, “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (2003, pp. 12). Cuando estas emociones se transforman en estados duraderos reciben el nombre de estados de ánimo o humor y cuando pasan a constituir la personalidad se denominan temperamento (Nieto, 2020). De este modo, la inteligencia emocional incluye la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; comprender una emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y para fomentar crecimiento emocional e intelectual (Mercader, 2020).

Basándose en el trabajo de Salovey y Mayer (1990), Goleman determinó que los principales componentes de la inteligencia emocional eran el autoconocimiento emocional, el manejo de las emociones, la propia motivación, el reconocimiento de las emociones de los demás y el establecimiento de relaciones (Madrigal, 2007).

3.3.2. La educación emocional.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, el cual trata de impulsar el desarrollo emocional como un añadido imprescindible al ámbito cognitivo, componiendo la personalidad del individuo, junto con el desarrollo corporal y el desarrollo moral (Nieto, 2020). Educar emocionalmente implica validar las emociones, desarrollar la empatía hacia los demás, reconocer y dar nombre a las emociones, establecer unos límites, mostrar formas adecuadas de relación con el entorno, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y plantear estrategias para la resolución de conflictos (Suárez, 2018).

La relevancia de la inteligencia emocional se basa en aprender a gestionar las emociones para que éstas se conviertan en instrumentos de los que puedan servirse las personas para su propio beneficio (Garaigordobil y Oñederra, 2010). El control de las emociones es la vía a través de la cual toda persona busca sus objetivos, este cambio de modelo supone que las emociones se conviertan en el punto esencial, no para sustituir lo racional, sin para lograr un equilibrio entre inteligencia académica e inteligencia

emocional (Vaquero-Solís, Amado, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel e Iglesias-Gallego, 2020). Aprender a motivarse, a gestionar la frustración, manejar la ira y la impulsividad, desarrollar el sentido del humor, producir a los demás y a uno mismo emociones agradables o demorar la gratificación son algunas de las competencias de tipo emocional que prepara a los jóvenes para la vida, viéndose beneficiados aspectos tales como las relaciones interpersonales o la resolución de problemas (Pérez y Filella, 2019).

Por tanto, se considera necesario para el desarrollo integral de los jóvenes la implementación de programas de intervención con el fin de estimular la inteligencia emocional (Garaigordobil y Oñederra, 2010) y desarrollar la competencia prosocial, puesto que existen diversos estudios que constatan la eficacia de las competencias emocionales como factores protectores ante situaciones de riesgo como pueden ser el fracaso escolar, la delincuencia o el consumo de drogas.

La prevención de estos comportamientos dañinos para el individuo tiene que consistir en la facilitación de herramientas mediante las cuales la persona se sienta capacitada para gestionar problemáticas cotidianas como el estrés, las relaciones sociales o la baja autoestima (Estévez, Estévez, Segura, y Suárez, 2019).

3.3.3. La resiliencia.

Ante estas situaciones problemáticas surge el término “resiliencia”, que es definido por Gaxiola y González (2019) como el procedimiento de sobreponerse de las consecuencias adversas de la asunción de riesgos, confrontación victoriosa de vivencias impactantes y la elusión de caminos nocivos vinculados a ese peligro y que son susceptibles de impactar de forma negativa en el desarrollo (Vilela et al., 2019). Se trata de un procedimiento a largo plazo, cuyas expresiones son mutables, causando necesidades más complicadas y variadas (Palacios, 2019).

No se trata de una habilidad innata, constituye un constructo que se obtiene como fruto del desarrollo personal, los procesos sociales, psicológicos, externos e internos (Fletcher y Sarkar, 2012). Como proceso que consta de una serie de fases: el equilibrio para afrontar la tensión, tras el compromiso y el desafío, continuado por la superación, el significado y la valoración posterior, logrando un estado de positividad, responsabilidad y creatividad para sobreponerse de forma exitosa a las circunstancias desfavorables (Valdivia, 2016).

Pueden señalarse diferentes tipos, la resiliencia psicológica, referida a características intrínsecas de la persona que permiten que gestione de forma eficaz los retos a los que se tiene que enfrentar. La resiliencia familiar es fruto del contacto de los miembros de la misma mediante los que se establecen creencias, estilos organizativos y limitaciones que trascienden este ámbito. La resiliencia comunitaria recoge los valores del conjunto de la población para sobrellevar conjuntamente las crisis y, por último, la resiliencia espiritual

implica la superación de la adversidad, fortaleciendo en el proceso sus capacidades vitales espirituales, mentales o corpóreas (Carretero, 2018).

Ciertos estudios señalan la resiliencia como un elemento que favorece una predisposición a superar con éxito circunstancias de estrés con solvencia (García-Secades et al., 2014). En este sentido, la época adolescente es un tiempo en el que se conforma la personalidad, a través de la vivencia de situaciones diversas, por lo que la presencia de la resiliencia en estas edades será esencial para dotar a los individuos de la habilidad de gestionar todas las problemáticas y evitar conflictos psicológicos que se alarguen a lo largo de la vida (Ritchie, et al., 2014).

Es, por lo tanto, fundamental la formación de personas resilientes, para llevar a cabo un adecuado desarrollo y que cuenten con las habilidades necesarias para afrontar y superar con éxito las dificultades que se encuentran en su contexto, entre ellas las aptitudes de índole emocional, siendo esencial para fomentar la resiliencia en los adolescentes (Brown, 2015).

4. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE CONDUCTA.

Para poder hablar de intervención antes es necesario hacer mención del término prevención, entendido como aquel procedimiento de actuación social, cuya meta es enriquecer el bienestar y la calidad de las personas, maneja aspectos en el desarrollo de diferentes alteraciones, buscando reducir la frecuencia de aparición de un hecho valorado como indeseable, para lograr que sea menos probable su aparición, reincidencia o empeoramiento. Existen tres tipos de prevención: primaria, secundaria y terciaria.

La prevención primaria trata de evitar que se manifieste una circunstancia de riesgo, en este caso relacionada con las conductas delictivas. La secundaria busca frenar el progreso de una situación que ya se ha desencadenado cuando todavía su repercusión ha sido mínima. Por último, la prevención terciaria implica la aplicación de programas de intervención a personas cuyas acciones ya revisten cierta gravedad y reincidencia en las mismas; con estas actuaciones se busca disminuir la frecuencia con la que se delinque y evitar secuelas (Garrido y López, 1995).

4.1. Programas de intervención en adolescentes con problemas de conducta

Existen numerosos programas dirigidos a los adolescentes que actúan desde diferentes niveles de prevención, estando orientados algunos de ellos a evitar la aparición de ciertas conductas de riesgo como ocurre en el caso del *Programa de Educación Emocional para Adolescentes* (Montoya, Postigo y González, 2016) que, mediante el trabajo de las emociones fomenta la convivencia del adolescente con su entorno y favorece la conducta prosocial; el programa *Promoviendo la Adaptación Saludable de Nuestros Adolescentes*.

Proyecto de Promoción de la Salud Mental para Adolescentes y Padres de Adolescentes (Ruiz, 2004) interviene tanto con los jóvenes como con sus familias brindando herramientas para preservar la salud mental de los adolescentes a través del refuerzo de la propia autoestima, la priorización del diálogo y la resolución de conflictos. Asimismo, el programa *Ser Persona y Relacionarse: Habilidades Cognitivas y Sociales, y Crecimiento Moral* (Segura, 2002) tiene como objetivo mejorar las relaciones interpersonales y, a través de esto, lograr prevenir problemas sociales en los jóvenes.

Por otro lado, existen otros programas que están dirigidos a una prevención terciaria, interviniendo sobre problemas ya existentes, algunos relacionados con los problemas conductuales de los adolescentes son el *Programa Central de Tratamiento Educativo y Terapéutico para Menores Infractores* (Graña y Rodríguez, 2010) que trabajan aspectos relacionados con la conducta delictiva mediante la modificación de actitudes justificadoras de la violencia, abordar las emociones, establecer un locus de control interno, la alteración de los hábitos agresivos y el desarrollo de la empatía, tratando, de este modo, evitar la reincidencia teniendo en cuenta las peculiaridades de cada individuo.

Otro es el *Programa de Intervención con Adolescentes y Familias de la Unidad de Drogas y Adicciones* (Instituto Provincial de Bienestar Social, 2017), dirigido a jóvenes con problemas con el consumo de sustancias o el uso de las TIC y a los adultos que comparten con ellos el día a día, brinda herramientas para enfrentar y superar su adicción mediante talleres, pero también el acompañamiento en su vida cotidiana. Además, incide en el contexto asesorando al entorno del joven para que se encuentren capacitados para acompañarlo en el proceso.

El *Programa de Competencia Social para Personas Difíciles* (Segura, 2017), por su parte, fue pensado para aquellos individuos que presentan problemas conductuales y que, principalmente, se encuentran internados, aunque puede aplicarse en otros contextos. Aborda el pensamiento, el control de las emociones y los valores morales esenciales.

Por último, el *Programa de Pensamiento Prosocial – Versión Corta para Jóvenes* (Garrido y López, 2005), se trata de un programa educativo basado en un modelo de competencia social que busca educar de forma directa y sistemática en técnicas, actitudes y valores que faciliten una vida más eficaz frente al comportamiento antisocial, así como actuar de forma preventiva con los adolescentes a través de la mejora de su competencia social poniendo en práctica habilidades cognitivas y actitudes relevantes. Aquellos jóvenes con más posibilidades de desarrollar conductas antisociales en la edad adulta pueden disminuir la aparición de conductas problemáticas, así como a incrementar el grado de adaptación social mediante el aprendizaje de habilidades cognitivas y de resolución de problemas.

Este programa incide en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas que la persona necesita para desarrollar la competencia social. Entre dichas habilidades se encuentran las siguientes:

El *autocontrol* implica ponerle nombre a los sentimientos, lo cual ayuda a disminuir las emociones negativas, para ellos se emplean técnicas cognitivas que contribuyen al control emocional y conductual. El *manejo emocional* requiere conocer las diferentes emociones que existen, diferenciando entre positivas y negativas y cuál es su efecto en las personas.

Por su parte, la *metacognición* se refiere a la conciencia de lo que un individuo conoce y no conoce, así como a su capacidad de aprender. Para ello debe aprenderse a usar adecuadamente la reflexión y el pensamiento propio que orientan los sentimientos y la conducta. En este proceso contribuye también el *pensamiento creativo*, puesto que la producción de nuevas ideas o conceptos permiten encontrar soluciones originales a los problemas que se presentan. Una vez que se han planteado todas las alternativas es fundamental el papel que desempeña el *razonamiento crítico* para que, a través de la inteligencia, el individuo sea capaz de valorar todas las posibilidades con las que cuenta y sepa discernir las alternativas más sensatas.

Asimismo, las *habilidades sociales* son esenciales para saber entenderse con los demás, para lo que es necesario entrenar la capacidad de comunicación. Se ponen en práctica a través de un pre-entrenamiento, modelado, role-playing, feedback y tranferencia”. Las relaciones sociales pueden conllevar conflictos que producen emociones negativas, por lo que es necesario abordar las *habilidades cognitivas de resolución de problemas interpersonales*, encontrándose entre ellas la asertividad y la empatía.

El éxito en las relaciones sociales que se produzcan dependerá en gran medida de que la persona tenga la capacidad de *tomar una perspectiva social*, que permita interpretar los estados mentales propios y ajenos. Finalmente, para que exista una sociedad pacífica, respetuosa y tolerante es necesario educar en *valores* que promuevan una convivencia mejor entre las personas.

El entrenamiento prosocial consigue fomentar la responsabilidad y competencia que requieren los jóvenes para acceder de forma más provechosa a los recursos sociales que el entorno les brinda. Esta versión está dirigida a enseñar a los jóvenes a identificar la existencia de unas habilidades cognitivas y valores que pueden contribuir a evitar o actuar ante aquellas dificultades que les imposibilitan tener una vida apartada de la delincuencia. (Alba et al., 2007).

Irene García Peinado
CAMBIO DE GUION. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES QUE PRESENTAN
PROBLEMAS DE CONDUCTA

	Hab. Sociales	Hab. Cognitivas	Emociones	Moral
<i>Programa de Educación Emocional para Adolescentes</i>	Asertividad y resolución de conflictos.	No incluye un bloque específico	Empatía, regulación emocional, autoconocimiento.	No incluye un bloque específico
<i>Proyecto de Promoción de la Salud Mental para Adolescentes y Padres</i>	Asertividad y resolución de conflictos.	Toma de decisiones	Empatía, autoestima y autoconcepto	No incluye un bloque específico
<i>Ser Persona y Relacionarse</i>	Asertividad, disculparse, quejarse, decir no, control emocional, etc.	Consecuencias, reglas, objetivos, prioridades, explicar y decidir.	No incluye un bloque específico	Dilemas morales
<i>Programa Central de Tratamiento Educativo y Terapéutico para Menores Infractores</i>	No incluye un bloque específico	Modificación de pensamientos distorsionados	Motivación, ansiedad, control de la ira, impulsividad, autoconcepto y autoestima	No incluye un bloque específico
<i>Programa de Intervención con Adolescentes y Familias de la Unidad de Drogas y Adicciones</i>	Resolución de conflictos y las habilidades de comunicación	Resolución de problemas	Emociones negativas, positivas, empatía y habilidades emocionales	Dilemas morales
<i>Programa de Competencia Social para Personas Difíciles</i>	Pedir un favor, disculparse, saber quejarse y ponerse de acuerdo	Ventajas, inconvenientes y dudas, reglas y normas, dar explicaciones y tomar decisiones.	Alegría, tristeza, esperanza, optimismo, ira, orgullo y enamoramiento	Dilemas morales
<i>Programa de Pensamiento Prosocial (VCJ)</i>	Entrenamiento, modelado, role-playing, feedback y transferencia	Razonamiento, resolución de problemas, etc.	Control emocional	Dilemas morales

Tabla 2. Programas de intervención con adolescentes. (Elaboración propia)

4.2. Factores de éxito de los programas de intervención.

Todos estos programas comparten una serie de rasgos comunes, independientemente de si son creados con un fin preventivo o de intervención sobre un problema ya existente, que son coincidentes con algunos de los factores de éxito de los programas de intervención señalados por López, Garrido y Ross (2001).

Se encuentran basados en un modelo teórico cognitivo-conductual, que implica el aprendizaje de nuevos comportamientos prosociales, brindando a los jóvenes herramientas alternativas a las conductas que acostumbran a manifestar, para lo cual se emplean técnicas variadas como las autoinstrucciones, las habilidades sociales o las técnicas de resolución de problemas (Rizo, 2014).

Para que una intervención pueda ser efectiva es importante que se lleve a cabo ciñéndose al plan que se ha concebido teóricamente y que, posteriormente, se ha diseñado. Debe ser coherente con la teoría en la que se fundamenta, contar con un manual que oriente el proceso de aplicación, así como profesionales adecuadamente formados y que desarrollen un entrenamiento multidisciplinar con los jóvenes. Finalmente, la evaluación debe encontrarse adecuadamente integrada dentro del proyecto, otorgándole el valor que tiene dentro del mismo (Redondo, Martínez y Pueyo, 2011).

El uso del role-playing para interpretar situaciones de la vida real a través de un guión preparado o improvisado, así como el modelado de actitudes esperables por parte de la persona que imparte el programa, han demostrado ser técnicas muy efectivas para brindarles herramientas a los participantes del programa para poder enfrentarse a situaciones de adversidad en sus vidas. En esta misma línea, se encuentra el hecho de tener en consideración los estilos de aprendizaje de los destinatarios que, en estos casos, suelen requerir de intervenciones que tengan un cariz activo y participativo, por lo que se respalda la idea de que las técnicas anteriormente mencionadas serían muy convenientes (López, Garrido y Ross, 2001).

Es esencial también que no se descuide el entrenamiento en habilidades sociocognitivas, que favorezcan el desarrollo de capacidades relacionadas con el razonamiento social, logrando pensar antes de actuar y valorar las consecuencias de sus actos una vez realizados.

Por último, contar con una red de apoyo que ofrezca la oportunidad de llevar a cabo la generalización a la comunidad de las conductas prosociales en las que se ha entrenado a los sujetos maximiza los beneficios y facilita la integración social (Redondo, Martínez y Pueyo, 2011).

Por lo tanto, en base a estos factores de éxito planteados, así como el trabajo previo por parte del centro sobre las características personales, familiares y sociales de los jóvenes, se propondrá un programa basado en el entrenamiento de habilidades sociales, buscando una mejora en la interacción con el entorno, dominando estrategias como la

expresión de los sentimientos, la respuesta a las acciones de los demás, la toma de decisiones, la interiorización de alternativas a la agresión y otras habilidades que resultan prácticas para la vida cotidiana.

Este entrenamiento conlleva una serie de pasos a seguir en su realización, comenzando por la aproximación a cada habilidad y su importancia, el modelado de cómo debe ponerse en práctica de un modo competente, los participantes tienen que ensayar lo aprendido a través de actividades como el role-playing de las que recibirán una valoración por parte de los educadores que refuerce positivamente cada pequeño avance que realiza la persona. Finalmente, la persona tiene que transferir lo trabajado en el marco del programa a situaciones reales, para lo cual es importante que inicialmente se le marquen pequeños retos o tareas concretas que vayan materializando progresivamente lo aprendido de la forma más práctica posible.

No obstante, y tal y como se ha señalado anteriormente, este planteamiento estaría incompleto si no se contemplasen las habilidades cognitivas necesarias para que el individuo pueda ser capaz de comprender las razones de su conducta y pueda tener un control sobre sus actos. Por lo tanto, tendrán especial relevancia aspectos tales como las autoinstrucciones, la valoración de diferentes alternativas y sus consecuencias antes de tomar una decisión, la elaboración de un plan de actuación detallando los pasos a seguir o la resolución de conflictos.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN: CAMBIO DE GUION

Tomando como referente el modelo cognitivo-conductual y, más concretamente, las ideas planteadas en la versión corta para jóvenes del Programa de Pensamiento Prosocial, cuya eficacia está demostrada en lo que a prevención e intervención con jóvenes con problemas de conducta se refiere, se va a diseñar un proyecto dirigido a adolescentes que presentan conductas contrarias a la convivencia y se encuentran en riesgo de exclusión social. A través de este programa se trabajarán aspectos tales como las habilidades sociales, la inteligencia emocional, las habilidades cognitivas y los valores a través de una metodología participativa que motive a los adolescentes y los haga partícipes del proceso de aprendizaje y de transformación de las relaciones con su entorno y consigo mismos.

5. CONTEXTUALIZACIÓN

Para poder desarrollar una intervención que se adecúe a las necesidades concretas de los destinatarios de la misma es esencial conocer antes cómo es la Fundación Vinjoy, los diferentes programas que lleva a cabo y, en concreto, en qué consiste el programa en el que participan los adolescentes con los que se va a intervenir, el Programa Trampolín, así como analizar el perfil de estos jóvenes, los rasgos que tienen en común y aquellas otras peculiaridades que tienen un carácter más individual.

5.1. La Fundación Vinjoy y el Programa Trampolín¹.

La Fundación Vinjoy es una institución socioeducativa con una larga trayectoria en la intervención con aquellos colectivos en situación de vulnerabilidad social. Siendo en sus orígenes un asilo para huérfanos, convirtiéndose en 1962 en una Escuela para Sordos hasta que en 1982 con la promulgación de la Ley de Integración y la tendencia a la escolarización ordinaria de estos jóvenes inició una etapa de declive. En 1997 se lleva a cabo un cambio de concepción y se desarrolla un enfoque de atención integral a la sordera que va más allá de la respuesta educativa, iniciándose Programas de Garantía Social, Formación Ocupacional, Formación de Adultos, etcétera. También se crea el Instituto Superior de La Lengua de Signos y la Escuela Nacional de Audioprotésis. En 2002 se constituye el Centro de Apoyo a la Integración con la finalidad de responder a las necesidades de personas con discapacidad intelectual, tanto sordas como oyentes, y personas con problemática de salud mental. Por su parte, en julio de 2006 se confecciona una nueva línea de trabajo con personas en situación de grave conflicto social y personal, configurándose el Centro de Intervención Socioeducativa con Menores, que incluye la Formación Profesional Básica, el Programa Trampolín y el Programa Puente.

Por lo tanto, la Fundación en la actualidad cuenta con el Instituto de Atención Temprana y Seguimiento, el Centro de Recursos Sociales y Educativos, el Instituto Superior de Lengua de Signos y Mediación Comunicativa, la Escuela Nacional de Audiología Protésica, el Centro de Recursos para la Intervención Socioeducativa, el Centro de Desarrollo Comunitario, el Instituto de Alternativas Socioeducativas, el Centro de Apoyo a la Integración, el Centro de Normalización a través del Arte y el Centro de Intervención Socioeducativa con Menores y Jóvenes.

5.1.1. Programa Trampolín.

El programa que se ha diseñado se encuentra dirigido a los jóvenes participantes es el Programa Trampolín, el cual surgió en el año 2006 de forma experimental como un intento de dar respuesta a situaciones complejas de los menores en los Institutos de Educación Secundaria, vinculadas al rechazo, el absentismo y otras problemáticas relacionadas con el comportamiento.

Inicialmente se creó una única unidad de intervención con capacidad para un máximo de 6 alumnos, la cual fue un éxito, por lo que al curso siguiente se creó otra unidad que permitió atender a un total de 12 alumnos, incluyendo durante este curso la opción de modalidad combinada en la que los alumnos a lo largo de la semana alternan la asistencia

¹ La información relativa a la historia y los programas con los que cuenta la Fundación se ha obtenido de la página web de la Fundación Vinjoy. Por su parte, los datos acerca del Programa Trampolín son fruto del testimonio de uno de los educadores que participó en el mismo desde los inicios.

al centro educativo y a la Fundación. Actualmente existen 3 unidades, pudiendo trabajar hasta con 18 alumnos.

El perfil de los jóvenes con los que se interviene en este programa son chicos y chicas (hasta la actualidad han participado mayoritariamente varones) con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años y cuyos problemas de conducta vienen motivados en gran parte por una historia de afectos difícil en su entorno familiar o, en algunos casos aislados, por una psicopatía.

El método de derivación que se lleva a cabo comienza con un Dictamen de Necesidades Educativas Especiales por un Trastorno Grave de Conducta. Inicialmente, el departamento de orientación del IES detecta un alumno con problemas de conducta, ante lo cual se intenta implementar una intervención que no funciona. Se notifica a la Unidad de Conducta del Equipo Regional, quien elabora un informe de intervención y lleva a cabo un estudio del caso y de la familia, proponiendo tras esto una nueva intervención. En el caso de que ésta tampoco funcione se propone la incorporación al Programa Trampolín, para lo cual previamente se realiza una visita voluntaria del joven y su familia a la institución y si están conformes con que se incorpore deben firmar un acuerdo tanto la familia como el adolescente, elaborándose un informe que será remitido a la Comisión de Escolarización. La Comisión entonces acepta la modalidad de escolarización combinada con Trampolín y se registra el cambio en el programa informático Sauce.

Una vez en el Programa el planteamiento educativo a seguir se fundamenta en una intervención socioeducativa como proceso de acompañamiento y apoyo mutuo, dándole protagonismo al individuo, en la cual él tiene que hacer su camino y debe aprender las consecuencias de sus actos.

La intervención tiene como premisa fundamental el respeto de la dignidad de cada persona y es diseñada partiendo de sus potencialidades. Las propuestas de trabajo son muy flexibles y la relación con los educadores es cercana; favoreciendo que los jóvenes puedan establecer relaciones positivas con adultos y crear un clima de confianza.

El objetivo final de la intervención llevada a cabo dentro del programa Trampolín es que al realizar una comparativa del pretest y el postest de las conductas del individuo en diferentes contextos se concluya que se ha producido una disminución o desaparición de los factores con los que accedieron al programa.

5.2. Características de los usuarios del Programa Trampolín en la actualidad.

El programa que se va a desarrollar a continuación se encuentra dirigido a un total de doce adolescentes (once chicos y una chica) con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años que presentan problemas graves de conducta y participan en el Programa Trampolín de la Fundación Vinjoy.

Al formar parte de este programa, todos ellos cuentan ya con unas necesidades coincidentes relacionadas con los problemas de conducta, problemas familiares, así como de fracaso y/o absentismo escolar. Estas necesidades ya se encuentran marcadas por el propio criterio de acceso al programa, tal y como se ha señalado previamente. Además, en el caso del grupo específico de adolescentes que se encuentra dentro de ese programa en la actualidad, la idea del proyecto que se ha desarrollado parte de las necesidades explícitas de estos jóvenes, expresadas por los profesionales de la Fundación y del Programa.

En definitiva, el nexo común de todos los usuarios es que cometen o han cometido conductas antisociales que les han acarreado una serie de consecuencias y la razón principal por la que esto sucede es porque carecen de ciertas competencias y habilidades prosociales, así como cognitivas y de regulación emocional que son esenciales para ellos en este momento y son fundamentales para participar e integrarse adecuadamente en la sociedad.

Las repercusiones de ciertas experiencias que han vivido a lo largo de su proceso de desarrollo (apegos inseguros, estilos parentales negligentes, etcétera), en cierto modo traumáticas, alcanzan a todos los planos de la vida del adolescente, la dificultad para identificar y gestionar adecuadamente sus emociones genera en muchas ocasiones explosiones de ira que generan el rechazo de sus iguales, lo que se traduce en un bajo autoconcepto. Sus tiempos de ocio generalmente se encuentran vacíos, por no tener amistades, o son muy negativos porque los comparte con otras personas en su misma situación con las que se ven reforzadas las conductas antisociales como actos vandálicos, consumo de drogas, etcétera. La relación con los adultos también es difícil fruto de la ausencia de referentes o que estos hayan sido negativos. El ámbito académico no se encuentra exento de los efectos de estas infancias difíciles, produciéndose una actitud de rechazo, que causa numerosos conflictos que acaban por transformarse en sanciones continuadas.

A pesar de que la idea inicial era realizar un diagnóstico previo de necesidades, la elaboración del proyecto, su implementación y su evaluación, el Decreto de Estado de Alarma motivó un cambio en la orientación del trabajo, posibilitando en este sentido únicamente la presentación del proyecto que se ha elaborado.

En base a las necesidades dadas por las características que presenta el Programa Trampolín, se ha confeccionado una propuesta de intervención que busca integrar de forma armónica la cotidianidad del aula en la Fundación con el tratamiento de forma estructurada de aspectos vinculados a la adaptación social de los adolescentes, como son la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, la escucha activa, el autoconocimiento emocional, el control de la ira, etcétera. Se plantea la integración de todas sus necesidades, teniendo siempre muy presente la generalización de los

aprendizajes, a través de actividades que los aproximen a una implementación real de las habilidades que van a desarrollar.

6. OBJETIVOS

El presente programa plantea dos objetivos con carácter general:

- Mejorar la competencia prosocial de los usuarios del Programa Trampolín de la Fundación Vinjoy.
- Reducir las conductas antisociales

Del que se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer las emociones propias y ajenas.
- Reflexionar sobre las propias emociones.
- Analizar diferentes puntos de vista.
- Conversar de forma respetuosa.
- Expresar los propios pensamientos y opiniones de forma asertiva.
- Aprender a ceder parcialmente para alcanzar acuerdos.
- Reflexionar sobre las propias acciones.
- Identificar los problemas, considerando alternativas y consecuencias
- Reflexionar sobre situaciones complejas del día a día.

7. CONTENIDOS

El programa aborda un total de cuatro bloques de contenidos, que se corresponden con las diferentes áreas sobre las que se desea intervenir: inteligencia emocional, habilidades sociales, habilidades cognitivas y valores.

La inteligencia emocional se trabaja mediante el tratamiento de sus componentes, entre los que se encuentra el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Sin embargo, estas últimas constituyen un bloque de contenidos independiente, dada su importancia y extensión.

Las habilidades cognitivas son trabajadas esencialmente a través del entrenamiento de la metacognición y el tratamiento de la resolución de problemas.

Finalmente, los valores serán abordados mediante dilemas que darán pie a debates entre los integrantes del grupo, permitiéndoles aportar sus puntos de vista sobre cada tema propuesto.

8. METODOLOGÍA

Se implementará el programa a través de una metodología activa y participativa que cuente en todo momento con las aportaciones de los jóvenes y tengan un papel importante en el desarrollo de las sesiones. La propuesta tiene un carácter integrador de todas las necesidades que presentan los jóvenes en una actuación conjunta, de modo que este programa se encuentra presente en su día a día en la Fundación. Lejos de plantearse como un añadido ajeno a la realidad de los chicos y chicas, es concebido como una vía para que, desde su realidad cotidiana, se aborden aspectos relacionados con las habilidades personales, sociales, prosociales, que redundarán en el bienestar de los adolescentes y, por lo tanto, en un cambio sustancial en sus conductas.

Para alcanzar el objetivo planteado, debe tratarse de una propuesta gratificante y que los jóvenes interpreten como de utilidad para ellos. Las actividades emplearán diversos materiales (juegos, vídeos, etcétera), realizándose frecuentes cambios de actividad para mantener el interés. De forma transversal, dado que los jóvenes antisociales necesitan técnicas atractivas para ser motivados puesto que suele ser difícil (Pintado Rey, 2013), a lo largo del programa estarán muy presentes el cine y las series, y sobre lo visto en las sesiones se les propondrá que elaboren el guion de un corto que al final del programa grabarán y podrán proyectar para los compañeros de la Fundación. Esto incrementará su motivación, promoverá el trabajo en equipo y fomentará su autoestima. En relación con el eje temático se propone la visualización de fragmentos de series y películas que sustentan el contenido que se vaya a abordar en esa sesión, la confección de diferentes fragmentos del guion que se encuentren relacionados con la temática trabajada en ese momento, incluyendo cuestiones como diálogos y las acotaciones necesarias en cuanto a la contextualización y expresión no verbal. Además, tendrán que realizarse ensayos previos a la grabación y el rodaje que les hará familiarizarse con cómo es realmente el proceso de creación de las series y películas que ven.

Otra cuestión a tener en cuenta a la hora de presentar tareas y actividades a los adolescentes es que se encuentren próximas a su realidad y se adapten a los rasgos de los jóvenes (momento evolutivo, emocional, etcétera). Existiendo experiencias que desaconsejan diseñar sesiones que impliquen el razonamiento abstracto, con recursos mecánicos y espacios estáticos (Pintado Rey, 2013). Se recurrirán a ejemplos cercanos a la experiencia de los jóvenes, el role-playing en el que podrán en práctica sus dotes interpretativas a la vez que les facilita el proceso de ponerse en la piel de los demás o de poder imaginarse una situación que, de lo contrario, podría resultarles excesivamente abstracta y los dilemas morales que implican una reflexión sobre cuestiones en las que no existe una respuesta clara y que son susceptibles de ser debatidos. Además, la escritura creativa tendrá un importante peso con la creación de una historia que idearán desde cero, con pequeñas indicaciones de los datos cuentahistorias que establecerán algunas

cuestiones que tendrán que incluir en el guion y que servirán para orientar el proceso creativo y facilitar la producción de ideas.

Puesto que la incorporación de los aprendizajes a la realidad es uno de los factores esenciales para lograr el éxito de los programas de intervención, se propondrán al final de cada sesión tareas que los jóvenes deben realizar en su tiempo libre, con las que se persigue la facilitación de la transferencia de las habilidades sociocognitivas abordadas en el aula a su vida cotidiana, cada sesión incluye instrucciones concretas para desarrollarlas fuera del contexto del programa (Redondo, Martínez y Pueyo, 2011).

En definitiva, los jóvenes se sienten más motivados cuando no pueden prever qué les deparará el día siguiente y cuando aprenden de forma práctica, para luego aplicar los aprendizajes en su vida cotidiana y, sobre todo, cuando comprueban que tienen algo positivo que aportar a los demás y que son capaces de superarse a sí mismos (García y Doménech, 2014).

El programa se implementará mediante dos sesiones semanales a lo largo de 15 semanas, tendrán lugar los miércoles y los viernes, puesto que son los únicos días que todos los participantes del programa acuden a la Fundación, y tendrán 45 minutos de duración. Se trabajará en pequeños grupos, de cuatro integrantes cada uno, puesto que es el método de trabajo habitual y, además, se respetarán los agrupamientos ya establecidos por los educadores del centro, puesto que al conocerse previamente se favorecerá la creación de un clima de confianza.

Las actividades se encuentran estructuradas en cuatro bloques de contenido (inteligencia emocional, habilidades sociales, resolución de problemas y dilemas morales) separados entre sí por una sesión de control en cada caso, en la que se abordan de forma transversal todos los aspectos trabajados. Los bloques se plantean de modo que puedan trabajarse de forma independiente aquellos contenidos que se consideren necesarios en cada caso, lo cual constituye un aspecto a destacar puesto que esta flexibilidad facilita en gran medida su implementación en una mayor variedad de situaciones, puesto que su carácter integrador en la propia rutina diaria de cada institución podría posibilitar que esta intervención se llevase a cabo en los centros educativos con una perspectiva más preventiva, incluso pudiendo realizarse una labor conjunta entre diferentes colegios o institutos. No se trata de una intervención puntual y aislada, sino que se pretende que este proyecto tenga un impacto en la comunidad, fomentando en el conjunto de la población habilidades, actitudes y valores que son esenciales para una convivencia positiva y enriquecedora.

Por lo tanto, el trabajo en el aula será individual en algunos momentos puntuales que requieran se realicen reflexiones que no se encuentren influidas por las opiniones de sus compañeros. No obstante, la mayor parte de las actividades planteadas han sido concebidas para llevarse a cabo de forma colaborativa en la que todos participen aportando su perspectiva y experiencias relacionadas con el tema a tratar. El trabajo en

equipo será esencial como una primera toma de contacto con el entrenamiento de las habilidades sociales que se van a trabajar con el propio programa. La relación con los compañeros y los ejercicios de role-playing permitirán aproximarse a situaciones a las que tendrán que enfrentarse en su vida cotidiana y, al contar con apoyo en la resolución de estas cuestiones, tendrán experiencias de éxito que reforzarán estas conductas prosociales (López, Garrido y Ross, 2001).

La figura del educador, por su parte, interviene en dos esferas diferenciadas del individuo, el plano personal y el plano social, favoreciendo el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía. Debe ser capaz de generar vínculos afectivos con los jóvenes de modo que le puedan llegar a considerar un referente, brindándoles apoyo social que se traducirá en una mejora de la autoestima, en la toma de decisiones y en unas mayores aspiraciones. Se mostrará cercano y accesible, favoreciendo que los adolescentes desarrollen el sentimiento de pertenencia, impulsando sus relaciones humanas y mostrándoles que existe la posibilidad del cambio (García y Sánchez, 2010). Además, en las sesiones empleará principalmente la reflexión como vehículo del proceso de aprendizaje, dinamizando los procesos de participación y socialización, implicándose en la realidad de los jóvenes, demostrándoles que se preocupa por ellos y está ahí para ayudarles.

9. ACTIVIDADES

Las actividades se encuentran agrupadas en cuatro bloques de contenidos, siguiendo la siguiente secuencia: inteligencia emocional, habilidades sociales, resolución de problemas y dilemas morales. Estos bloques podrán ser implementados de forma independiente en función de las necesidades que presente el grupo con el que se va a intervenir, en ese caso podrá trabajarse igualmente el guion, pero sólo incluyendo aquellas cuestiones que se hayan abordado, pero es muy importante para que puedan reflexionar sobre lo aprendido, además de tener la oportunidad de representar su creación mediante el role-playing, lo cual los aproximará aún más a una experiencia real. Los bloques se han secuenciado de forma progresiva, partiendo del autoconocimiento hasta abordar las relaciones interpersonales y aspectos más abstractos como son los dilemas morales.

Asimismo, hay algunas sesiones que se encuentran fuera de los bloques, como son la de presentación (sesión 1), las sesiones de control dedicadas a la redacción del guion y la puesta en práctica de lo aprendido, que se ubican al final de cada bloque de contenido (sesiones 7, 13 y 17) y las sesiones de ensayo y grabación del corto (de la sesión 20 a la 30) que, aunque contribuyen de forma notable a la incorporación de los aprendizajes a la vida cotidiana, dependerá de la situación de cada grupo con el que se vaya a aplicar si es posible espacial y temporalmente llevarlo a cabo.

El primer bloque trata sobre la inteligencia emocional y consta de 5 sesiones (de la 2 a la 6), su objetivo es trabajar sobre la identificación de las propias emociones y el control

de las mismas, así como la empatía con las emociones ajenas y la resolución pacífica de conflictos.

El segundo bloque, relacionado con las habilidades sociales, también se encuentra integrado por 5 sesiones (de la 8 a la 12) y aborda la conversación incluyendo capacidades relacionadas con esta como es la comunicación asertiva y la escucha activa, así como otras interacciones como la negociación y las disculpas.

El tercer bloque aborda la resolución de problemas, formado por tres sesiones en las cuales se incide en la búsqueda de soluciones alternativas, la valoración de las consecuencias y la toma de decisiones.

Por último, el cuarto bloque realiza una aproximación a los dilemas morales, está compuesto por dos sesiones (la 18 y la 19) que incide en el análisis de las moralejas que encierran algunas historias y aquellas situaciones que no tienen una forma clara de proceder correctamente.

Sesión	Objetivos	Contenidos	Fecha y hora		
1	Relacionarse con otras personas Trabajar en equipo Evaluar cómo se sienten	Diálogo Autoconocimiento Trabajo colaborativo	28/02		
			10:00		
			11:30		
Bloque 1 – Inteligencia Emocional	2	Identificar emociones de los demás Reconocer emociones propias Reflexionar sobre las propias emociones	Autoconocimiento Asociación de expresiones faciales y emociones	04/03	10:00
					11:30
					13:30
	3	Reconocer emociones propias (enfado) Usar la respiración para relajarse	Autoconocimiento Control de la ira Técnicas de relajación	06/03	10:00
					11:30
					13:30
	4	Usar los mensajes a sí mismo para prevenir o reducir la explosión de ira	Autoinstrucciones Control de la ira	11/03	10:00
					11:30
					13:30
	5	Analizar diferentes puntos de vista Identificar emociones de los demás	Empatía	13/03	10:00
					11:30
					13:30
	6	Expresar los propios pensamientos y sentimientos Comunicarse de forma calmada con los demás	Resolución de conflictos Comunicación asertiva	18/03	10:00
					11:30
					13:30
	7	Recordar y reflexionar sobre lo aprendido Aplicar los aprendizajes al guion	Escritura creativa Comunicación asertiva	20/03	10:00
					11:30
					13:30
8	Conversar de forma tranquila y respetuosa Prestar atención a los mensajes de los demás	Escucha activa Comunicación asertiva Diálogo	25/03	10:00	
				11:30	
				13:30	
9	Conversar de forma tranquila y respetuosa Demostrar interés con gestos y expresiones.	Diálogo Lenguaje no verbal	27/03	10:00	
				11:30	
				13:30	

CAMBIO DE GUIÓN. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES QUE PRESENTAN PROBLEMAS DE CONDUCTA

Bloque 2 -Hab. Sociales	10	Expresar la propia opinión de forma asertiva Tener presentes los sentimientos del otro	Empatía Comunicación asertiva	01/04	10:00
					11:30
					13:30
	11	Buscar posibles soluciones Aprender a ceder parcialmente para lograr acuerdos	Resolución de conflictos Comunicación asertiva Negociación	03/04	10:00
					11:30
					13:30
	12	Reflexionar sobre las propias acciones Mostrar arrepentimiento	Resolución de conflictos	15/04	10:00
					11:30
					13:30
	13	Recordar y reflexionar sobre lo aprendido Aplicar los aprendizajes al guión	Escritura creativa Negociación Comunicación asertiva	17/04	10:00
					11:30
					13:30
Bloque 3 - Resolución problemas	14	Enfrentar la adversidad Identificar los problemas Buscar posibles soluciones	Resolución de problemas Búsqueda de alternativas	22/04	10:00
					11:30
					13:30
	15	Enfrentar la adversidad Valorar pros y contras de las opciones	Resolución de problemas Valoración de consecuencias	24/04	10:00
					11:30
					13:30
	16	Enfrentar la adversidad Elegir la alternativa más conveniente Crear un plan para llevar a cabo su decisión	Resolución de problemas Toma de decisiones Elaboración de un plan de acción	29/04	10:00
					11:30
					13:30
			Escritura creativa		10:00

CAMBIO DE GUIÓN. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES QUE PRESENTAN PROBLEMAS DE CONDUCTA

Bloque 4 – Dilemas morales	17	Recordar y reflexionar sobre lo aprendido Aplicar los aprendizajes al guión	Negociación Comunicación asertiva	06/05	11:30 13:30
	18	Reflexionar sobre situaciones complejas del día a día Argumentar su punto de vista sobre un tema	Dilemas morales próximos a su vida cotidiana	08/05	10:00 11:30 13:30
	19	Identificar de mensajes en cortometrajes de animación	Enseñanzas en algunas historias (moralaja)	13/05	10:00 11:30 13:30
	20-30	Recordar y reflexionar sobre lo aprendido Conversar de forma tranquila y respetuosa Identificar los problemas Buscar posibles soluciones Expresar la propia opinión de forma asertiva Aprender a ceder parcialmente para lograr acuerdos	Ensayos Rodaje del corto	15/05 20/05 22/05 27/05 29/05 03/06 05/06 10/06 12/06 17/06 19/06	10:00 11:30 13:30

Tabla 3. Resumen sesiones del programa. (Elaboración propia)

Sesión 1 – Presentación

En la primera sesión los adolescentes se encontrarán una entrada de cine cada uno con su nombre y la indicación de un aula al que deberán dirigirse y que será donde dé comienzo la gymkana.

Irán recorriendo diferentes espacios de la institución resolviendo pruebas para obtener nuevas pistas que les indiquen a dónde dirigirse a continuación. Las pruebas que se les propondrán serán las siguientes:

Interpretar una escena de pelea de una película o serie que conozcan.

Que cada uno tararee una canción de la banda sonora de su película o serie favorita.

Hacer un puzzle de un personaje de ficción y una vez que lo hayan conseguido señalar a qué película o serie pertenecen.

Relacionar frases famosas con la historia de la que proceden:

“Es leviosa, no leviosá”

“Plata o plomo”

“El invierno se acerca”

“Aragorn, hijo de Arathorn, heredero de Isildur, señor de los Dunedain, heredero del trono de Gondor”

La pista final los llevará a un aula en la que les estará esperando el proyector en el que se reproducirá el vídeo de la cuenta atrás del cine antiguo seguida de la frase, “¿Estáis preparados para cambiar el guión?”

Una vez visualizado, podrán realizar conjeturas sobre qué puede tratar y, a continuación, se les propondrá un recorrido por sus series y películas favoritas (que han sido previamente recogidas por los educadores que trabajan con el grupo) que les servirá para conocerse mejor a sí mismos y a los demás.

Además, con todo lo vivido, tendrán la oportunidad de crear el guión para su propio corto en grupo, en el que contarán una historia basada en lo aprendido a lo largo del programa y que, posteriormente, grabarán para que sea proyectado para todas las personas que pertenecen a la institución. Para orientar el argumento de la historia, lanzarán cuatro veces los dados cuentahistorias (dos veces cada uno), anotando qué ideas surgen y que deberán incluir en su guion (Anexo 1).

Para finalizar, se pasará el Cuestionario de Conducta Prosocial (Martorell, González, Ordóñez y Gómez, 2011) para que la cumplimenten en base a cómo valoran que se sienten y el momento en el que se encuentran en la actualidad en lo que se refiere a la relación que tienen consigo mismos y con su entorno.

Sesión 2 – Del revés

En esta ocasión, al igual que el título de la película de Disney, los participantes van a sacar afuera sus emociones y el primer paso para poder controlarlas es saber identificarlas adecuadamente. Por eso, inicialmente se reproducirá una selección de fragmentos de series y películas, que tendrán que ubicar en una tabla que se les entregará y que se encuentra dividida en cinco emociones: alegría, tristeza, sorpresa, miedo y enfado (Anexo 2). Los fragmentos seleccionados son los siguientes:

Para abordar la alegría se trabajarán dos escenas diferentes, por un lado, la experimentada por una persona que ha conseguido el trabajo con el que siempre había soñado (Serie *The Good Doctor*. Temporada 1, capítulo 1. Del minuto 37:45 al 38:21), pero en ocasiones la alegría también puede expresarse mediante lágrimas como es el caso del reencuentro de una madre por su hija en plena guerra, después de pensar que no volverían a verse (Serie *Las Chicas del Cable*. Temporada 5, capítulo 4. Del minuto 14:00 al 14:34).

Por su parte, la tristeza más evidente es cuando una persona querida muere, como les ocurre a estos alumnos cuando un profesor que ha sido muy especial para ellos fallece repentinamente (Serie *Merlí*. Temporada 3, capítulo 14. Del minuto 18:15 al 19:33), pero también se puede sentir esta emoción por otras razones como puede ser la ruptura de una relación de pareja (Serie *Crónicas Vampíricas*. Temporada 1, capítulo 9. Del minuto 36:54 al 38:21).

Es habitual que se relacione la sorpresa con un regalo o una visita inesperada, pero que es agradable, pero esto no siempre es así, tal y como se ve en la escena de la serie *Sex Education*. (Temporada 2, capítulo 2. Del minuto 35:30 al 35:59) una alumna del instituto se sorprende cuando otra descubre mediante la megafonía del instituto que no había hecho ni uno solo de los trabajos que había entregado.

Al igual que sucede con la sorpresa, el miedo también puede presentar diferentes caras, en la serie de *You* (Temporada 1, capítulo 9. Del minuto 37:32 al 45:40) la novia del protagonista descubre casi por casualidad un escondite que este tiene en el techo del cuarto de baño, lo que esta no podía llegar a imaginar es que allí iba a encontrar pruebas que le inculpasen de la muerte de su mejor amiga, así como de su expareja entre otros descubrimientos que van a hacer que desee huir de su lado lo antes posible.

No obstante, no siempre el miedo está relacionado con situaciones terroríficas que se muestran en algunas películas, sino que también pueden existir temores mucho más comunes como le ocurre a la protagonista de la serie *Euphoria* (Temporada 1, capítulo 4. Del minuto 27:43 al 28:12) cuando mientras se encuentra en una feria con su mejor amiga su madre la llama para decirle que no consigue contactar con su hermana pequeña, quien se encontraba en el mismo lugar y esta comienza a buscarla entre la gente, temerosa de lo que pudiera haberle ocurrido.

Finalmente, el enfado puede deberse a circunstancias que no nos gustan, como le ocurre a la protagonista de la película *Lady Bird* (Del minuto 46:06 al 47:02) cuando descubre que sólo ha sido admitida en una universidad próxima a su casa y lo paga con su hermano. Mientras que, en la segunda escena, perteneciente a la película *El Fotógrafo de Mauthausen* (Del minuto 1:19:30 al 1:21:29), está harto de tener que escuchar a su superior cómo disfruta fotografiando todo lo que sucede dentro del campo de exterminio y se enfrenta a él.

Posteriormente, se ha pondrá en común cuál sería la emoción que están experimentando los personajes en ese momento y cómo han podido identificarla. Entonces se verá que la expresión facial o el tono de voz ayudan a saber qué siente una persona. En el caso de que se produzcan diferencias de opiniones, se dejará que se debata dentro del grupo antes de intervenir para explicar la situación y ayudarles a alcanzar un consenso.

A continuación, jugarán al dominó de las emociones (Anexo 3), cuyas fichas tienen en un extremo el nombre de una emoción y, en el otro, la descripción de una situación. Las fichas se habrán adaptado para que los casos que plantean les resulten lo más familiares posible. A medida que vayan resolviendo el juego se les irá preguntando por otros momentos diferentes al que propone la actividad en los que ellos hayan experimentado esa misma emoción.

Para finalizar, se les pedirá que de forma conjunta escriban una escena para el corto, incluyendo un diálogo, en la que haya alegría, otra que incluya el enfado y otra en la que los personajes se sientan asustados.

Como tarea a realizar fuera de la Fundación se planteará que recojan por escrito las emociones que experimentan durante una semana y la razón por la que creen que se sintieron de ese modo. De este modo se conseguirá que adquieran el hábito de prestar atención a sus sentimientos, evaluarlos, razonarlos y expresarlos.

Sesión 3 – Perdiendo los papeles

Antes de comenzar con la tercera sesión, se llevará a cabo un repaso entre todos de lo comentado el último día y, para ello, se pondrá en común la actividad propuesta en la última sesión para realizar fuera del centro, explicando las emociones que sintieran dando un motivo para la misma. Empezará dando un ejemplo el educador para que se animen a participar y, cuando hayan participado todos, se tomará alguna de las situaciones de enfado que hayan comentado para introducir la nueva sesión.

Se les preguntará por cómo reaccionan cuando algo les cabrea y se les mostrarán la escena de la película *Revolutionary Road* en la que se produce una discusión familiar entre cuñados en la que se reprochan las cosas (entre el minuto 1:18:40 y el minuto 1:22:35) y otra de la de *Figuras Ocultas*, en la que una de las protagonistas se enfrenta a su superior porque este le llama la atención por tardar mucho tiempo en ir al baño, cuando

la realidad es que pierde ese tiempo porque tiene que cruzar todas las instalaciones para poder llegar al baño de personas negras (entre el minuto 1:01:12 y el minuto 1:03:07). Se les preguntará si se sienten identificados con estas personas, que elevan la voz, dan golpes, etcétera. Tras esto se les entregará una ficha con un dibujo de un cuerpo humano (Anexo 4) para que señalen las partes del cuerpo que intervienen cuando se enfadan, como puede ser la garganta al gritar, los puños que se tensan o el entrecejo que se frunce.

Una vez que todos han marcado las partes en su dibujo a cada uno se le entregarán notas adhesivas de un color y, haciendo el educador de maniquí, los jóvenes le irán pegando sus papeles en las partes que ellos hayan señalado, de manera que se podrá apreciar de modo visual que muchas zonas son compartidas por todos.

Se explicará que esto sucede porque la emociones y el cuerpo se encuentran conectados. Es muy importante identificar las sensaciones previas a perder el control para intentar detener la situación, para conseguirlo es de gran ayuda centrarse en respirar profundamente, tomando aire durante cinco segundos, inflando el estómago; mantenerlo en el cuerpo durante cuatro segundos y expulsarlo despacio durante diez segundos.

Para que vean cómo debe hacerse el educador ejemplificará el procedimiento frente a los alumnos, invitándoles a que lo intenten y comprueben si les sirve para sentirse más relajados.

En el tiempo de trabajar el guion deberán tomar la escena de enfado que habían escrito en la sesión anterior e incorporar las sensaciones previas a estallar que tiene la persona y como, al notarlas, aplica la técnica para evitar perder el control.

Se les invitará a que practiquen en casa en situaciones de calma para ser capaces de realizarlo en momentos de tensión.

Sesión 4 – El poder del pensamiento

Para comenzar, se recordará cómo era la técnica de relajación a través de la respiración y comentarán si la han utilizado, en qué circunstancias lo hicieron y si les resultó útil.

Partiendo de la relación entre emociones y las sensaciones físicas que se ha descubierto en la sesión previa, se hablará de los pensamientos que acompañan a esas sensaciones y que, muchas veces, contribuyen a acrecentar en el enfado y hacer que la reacción sea más desmedida. Para ello, anotarán de forma individual tres cosas que les hagan enfadar y tratarán de recordar qué se les pasa por la cabeza cuando alguna de estas situaciones tiene lugar, apuntando esos pensamientos al lado del momento en cuestión.

Se anotará en la pizarra una columna con todos los pensamientos que son recurrentes para ellos en momentos de alteración y se les explicará que son pensamientos negativos que alimentan su enfado y les ponen más difícil la tarea de controlar la situación y calmarse que es lo que están intentando conseguir.

La buena noticia es que existen otros pensamientos que sí que ayudan a volver a la calma y que, aunque al principio no salen de forma natural y es necesario practicarlos con frecuencia, una vez que los tenemos interiorizados son muy eficaces para detenerse a pensar y tomar las riendas de una situación antes de que sea ella la que los domine.

Se dividirán estas autoinstrucciones en tres momentos: antes, durante y después del momento de tensión y estas frases serán anotadas en otra columna justo al lado de las que han dicho ellos anteriormente.

Antes: “Esto me molesta, pero voy a mantener la calma”, “puedo estar tranquilo”, “me siento bien y no voy a dejar que nada cambie eso”, etc.

Durante: “Tengo que tranquilizarme”, “Voy a respirar hondo despacio”, “Si consigo mantenerme tranquilo después me sentiré mucho mejor”, etc.

Después: “Estoy orgulloso de mi esfuerzo”, “Cada vez me es más fácil”, “Soy capaz de conseguir lo que me propongo”, etc.

Una vez que se han visto diferentes opciones de mensajes que se pueden dar a sí mismos, tendrán que decidir entre todos una situación de tensión que le pase al personaje de su historia, en el que presenten los pensamientos habituales que conllevan explosiones de ira y cómo cambiando esos pensamientos por estos nuevos que se proponen pueden evitar llegar a ese punto.

Para terminar se les pedirá que cada uno elija una o dos frases que consideren que van a recordar más fácilmente o que van a serles más útiles para tranquilizarse y que se les pedirá que intenten aplicar en su día a día, recordándoles que cuanto más practiquen más fácil les resultará mantenerse tranquilos.

Sesión 5 - Me pongo en tu piel

Tras un repaso de lo anterior para situarse, hablando de las dificultades que pudieran encontrar para controlar las situaciones de tensión y celebrando los pequeños avances que hayan podido conseguir y que servirán de motivación para los demás, se procederá a dar comienzo a la sesión planteando que todas las personas tienen sus propios pensamientos y sentimientos y que para relacionarse adecuadamente es necesario que intenten comprender lo que esas personas sienten y por qué actúan así.

Entonces, se les mostrará un vídeo de un niño con Trastorno del Espectro Autista en un centro comercial, que al ser en primera persona permite sentir lo que él siente y también muestra lo único que ve su entorno, que es la reacción del niño de querer escapar.

A partir de esta visualización, se les preguntará por las emociones que creen que siente el niño en una circunstancia así, si ellos también han sentido esas emociones al ver el vídeo, si piensan que las personas del alrededor entendían lo que le pasaba y, en caso negativo, que creen que estaban pensando al ver al niño pelearse con su madre.

Por lo tanto, tienen que entender que siempre hay tantos puntos de vista en una situación como personas haya implicadas y que, muchas veces, las cosas que hacen los demás y les molestan no las están haciendo con ese fin, sino que se preocupan por ellos. A continuación, se les entregará una hoja a cada uno en la que aparecerán tres situaciones cotidianas y tendrán que escribir para cada una qué sienten ellos y qué creen que siente la otra persona implicada. Los casos son los siguientes:

“Tus padres no te dejan salir de noche con tus amigos entre semana”

“Tu profesor te pide que guardes el móvil durante la clase”

“Tu amigo te tira el cigarrillo al suelo para que no fumes”

Después realizarán una puesta en común de lo que cada uno ha escrito en su papel y explicará por qué ha puesto eso. Siendo probable que en algún caso señalen que la intención del otro era fastidiar o porque le tienen manía, en ese caso se le plantearán algunos aspectos que le ayuden a ponerse en la piel de los demás, como en el caso del profesor que piense que está contando una cosa que ha estado preparando en su casa con muchas ganas y tiene delante una persona que le ignora y no deja de mandar mensajes con el móvil, se le invitará a pensar en cómo se sentiría él si estuviera contando a otro algo que es muy importante para él y viera que claramente no le están prestando atención.

Posteriormente, se les planteará que elijan uno de los casos planteados o que propongan ellos uno diferente que se les ocurra y les parezca importante tratar para incluir en el guión del corto, siendo muy importante que se explique cómo se sienten ambas partes acerca del conflicto presentado.

De tarea tendrán que intentar darle la vuelta a los desencuentros que haya tanto en la Fundación como en el instituto y en sus casas, intentando entender a la otra persona e intentar mantener la calma con las técnicas ya trabajadas.

Sesión 6 – Yo, yo y yo

Se comenzará la sesión, al igual que las anteriores, con un breve repaso de lo ya trabajado y se les preguntará si han conseguido hacer o no lo propuesto como tarea y, en caso de no haber podido actuar así, analizaremos lo sucedido entre todos y se intentará ver el punto de vista del otro y cómo podía haber actuado para tenerlo presente en otra ocasión.

En relación con esto que se ha comentado previamente, en esta sesión se va a avanzar algo más, viendo cómo actuar cuando surge una discusión para que sea más fácil solucionar el conflicto e incluso evitarlo.

En primer lugar, se reproducirá una escena de la película *El Indomable Will Hunting* (desde el minuto 1:40:35 hasta el minuto 1:42:14) en las que dos personajes están discutiendo y se comentará con los jóvenes para que presten atención cómo están llamando al otro fracasado y reprochándose cosas del pasado, intercambiándose

acusaciones. Del mismo modo, en la escena que se les pondrá a continuación de la película Historia de un Matrimonio (desde el minuto 1:36:10 al 1:36:53) ambos cruzan acusaciones hacia el otro muchas veces a sabiendas de que son hirientes.

Se les explicará entonces que esto produce en la otra persona más irritación porque se siente atacada, es por ello necesario emplear los “mensajes yo”, que consisten en hablar de cómo se siente uno mismo respecto a lo que pasa, evitando señalar directamente al otro.

Por ejemplo, si has quedado con alguien y esa persona llega tarde, en lugar de decir “siempre llegas tarde, eres un pesado”, puede decirse “me ha molestado que llegaras más tarde de la hora acordada porque te he esperado en la calle y hacía frío”.

Una vez vista la forma de componer este tipo de mensajes en primera persona, se colocarán por parejas y a cada pareja se le entregará una de las escenas que han visto al comienzo de la sesión transcrita y se les pedirá que se inventen cómo podría haber sido esa discusión si se hubieran comunicado de una forma más asertiva. Las parejas leerán los nuevos diálogos que han creado, valorando si se ciñen a lo trabajado en la sesión.

En el guion incluirán una escena de discusión tal y como ellos la habrían concebido antes de que esta sesión tuviera lugar y luego, plantearán que uno de los personajes se imagina cómo podría haber sido si se hubieran comunicado de una forma adecuada.

Como tarea para realizar fuera del aula se les pedirá que traten de poner en práctica lo aprendido, incluyendo en esta ocasión los “mensajes yo”

Sesión 7 – Somos guionistas

Ya finalizado el primer bloque de trabajo, los participantes ya han elaborado diferentes escenas relacionadas con cada una de las sesiones trabajadas, por lo que ha llegado el momento de que elijan cómo quieren que sea el protagonista y, teniendo presentes los aspectos que salieron al lanzar los dados en la primera sesión, comiencen a crear una historia en la que vayan incluyendo las escenas que ya tienen hechas, en el caso de que alguna no les encaje en el argumento que plantean podrán modificarla, pero siempre manteniendo los aspectos que han aprendido.

Estas sesiones presentan actividades creativas vinculadas al guión y que permiten que los adolescentes puedan expresarse de forma más distendida y con mayor libertad, a la vez que constituyen una oportunidad para cada joven de poner en práctica todos los contenidos trabajados de forma muy próxima a su vida cotidiana a través de la interacción con el educador y sus compañeros, conversando, intercambiando opiniones y aprendiendo a gestionar aquellas emociones que puedan surgir.

Sesión 8 – Hola, ¿qué tal?

Ahora que ya se identifican las emociones propias y se sabe que los demás tienen sus emociones y que no tienen por qué corresponderse con las de uno, se abordarán las habilidades sociales.

Se comenzará analizando las tres formas que existen de relación con los demás: la pasiva, que implica no defender sus derechos y aceptar lo que le digan los demás siempre; la agresiva, que impone sus derechos y su forma de pensar al resto; y la asertiva, que defiende sus derechos, pero también tiene en cuenta a los demás y dialoga para alcanzar acuerdos.

Se les preguntará entonces cómo iniciarían una conversación con una persona que acaban de conocer o con la que tienen poca confianza. Los jóvenes irán participando en voz alta y se anotarán las propuestas en la pizarra, tras lo cual saldrán por parejas a interpretar las ideas que ellos mismos han aportado para que puedan valorar si es una forma de acercamiento adecuada o no y cómo se siente la otra persona. Para finalizar, se señalarán formas de comenzar una conversación que son inapropiadas y el educador realizará aportaciones al respecto.

Asimismo, se propondrá que cada uno de forma individual refleje cómo recibiría a un compañero nuevo que llegase al programa, cómo empezaría una conversación con él o ella. Una vez tratada una situación que podría ocurrir en la realidad se les pedirá que escriban cómo se presentaría su protagonista del guion a un personaje nuevo.

Como tareas a realizar fuera de la Fundación tendrán que intentar iniciar conversaciones con otras personas de forma adecuada y planteando un tema del que hablar.

Sesión 9 – Tenemos dos orejas y una boca

Comenzaremos con una puesta en común de sus experiencias conversando con otras personas y, si han notado que a la hora de mantener esas conversaciones encontraron alguna dificultad, por lo que se procederá a abordar cómo mantener y finalizar una conversación, para lo que es fundamental saber escuchar al otro.

Se explicará lo que es la escucha activa, que implica prestar atención total a lo que se cuenta y para demostrar que es así pueden realizarse pequeñas acciones como asentir levemente con la cabeza, repetir la última palabra dicha, resumir lo que te acaban de contar o realizar preguntas cuando la persona haya terminado de hablar, evitando interrumpir. Para finalizar la conversación, por su parte, debe hacerse un breve resumen de lo que se ha hablado y comunicar que tiene que despedirse.

Sabido esto, saldrán a la pizarra por parejas e iniciarán una conversación (repasando lo aprendido en la sesión anterior), tendrán que mantenerla de forma coherente y respetando los turnos de palabra, incluyendo algunas de las cuestiones comentadas previamente y, cuando el educador lo indique, uno de ellos tendrá que poner fin a la conversación y despedirse.

Los compañeros comentarán qué les ha parecido la conversación y si cambiarían algo. Se hará hincapié en la importancia del lenguaje no verbal, como mantener un contacto visual frecuente.

Se practicarán las conversaciones varias veces, cambiando las personas que interactúan en cada ocasión y, una vez que controlen un poco más la interacción, se les propondrá un momento en concreto en el que supuestamente se acaban de encontrar (saliendo de clase, en el supermercado, de fiesta, etcétera).

En el guion tendrán que incorporar una conversación en un contexto de su elección que tiene que estar explicado para enmarcar el diálogo y, además, incluirán aspectos no verbales propios de la escucha activa como mantener la mirada o gesticular.

Por otro lado, en su tiempo libre tendrán que intentar conversar con personas diferentes, teniendo en cuenta todo lo aprendido y escuchando al otro.

Sesión 10 – Decir sin herir

Esta se realizará fuera del aula en un lugar tranquilo, pero que permita a los jóvenes desconectar durante este periodo de tiempo de la dinámica de trabajo que asocian a ese espacio.

Al comienzo de la sesión se compartirán las experiencias conversando y las dificultades que han encontrado en el proceso, sobre las cuales los propios compañeros pueden sugerir soluciones y comentar si alguno ha sentido lo mismo o ha pasado por una situación similar y cómo la resolvió él o ella.

La forma de decir lo que se piensa es importante, podemos decir lo mismo de formas muy diferentes y eso repercutirá en la reacción de la persona con la que estamos hablando y en sus sentimientos. Entonces se les propondrá salir por parejas a representar de forma improvisada los ejemplos que el educador lee en voz alta. Ejemplos:

“Es tu cumpleaños, un amigo ha venido a casa a celebrarlo y te trae un regalo...”

“...pero resulta que el regalo son unos calcetines muy feos”

“Has quedado con tu mejor amigo que ha ido a la peluquería y se ha hecho un nuevo corte de pelo...”

“Y cuando le ves el corte no le queda bien y, además, se ha teñido el pelo de verde”.

“Tu primo te recomienda una película que dice que le ha encantado y que es su favorita...”

“y tú la has visto y te ha parecido muy aburrida, de hecho, no viste el final porque te quedaste dormido”.

“Te invitan a comer a casa de un conocido...”

“Y no te gusta lo que ha preparado”.

Después de que todos hayan tenido la oportunidad de reaccionar a alguna situación se analizará en grupo si las respuestas dadas son apropiadas o no, es decir, si esas contestaciones pueden herir a la persona que las recibe o no, para lo cual será importante que opine la persona que interpretó el papel de persona que recibía la crítica y que indique cómo se sintió. En el caso de haber sido ofensivas, se hablará de cómo se sentiría la persona al decirle algo así (recordando lo trabajado en la quinta sesión, que abordaba la empatía) y se buscarán alternativas con las que se pueda decir el mismo mensaje sin herir los sentimientos de la otra persona. Por ejemplo, dar las gracias por el regalo, aunque no sea lo que esperaba, o decir que la película no le ha gustado mucho, que quizá no la ha entendido bien y que si puede explicársela.

Se creará para el guion una situación en la que el personaje tenga que dar su opinión de forma respetuosa y asertiva sobre algún tema que sea susceptible de molestar a la persona con la que está hablando.

Finalmente, como tarea tendrán que intentar que su opinión se exprese siempre de forma respetuosa, teniendo presente cómo podrían sentirse los demás al escuchar lo que digan.

Sesión 11 – El arte de negociar

Se comenzará la sesión con una escena del capítulo de Los Simpson titulado “La última salida a Springfield” en la que Bart consigue cambiarle con mucha facilidad a Homer un tope de puerta por su galleta, y se comentará con los participantes.

Es evidente que el padre ha salido perdiendo y esto se debe a falta de habilidad en la negociación, mientras que su hijo sí que supo conseguir lo que quería alabando lo maravilloso que era el tope de la puerta y lo horrible que era la galleta como si les estuviera haciendo un favor. Es muy importante aprender a negociar para lograr lo que se desea como Bart y evitar ser engañados como Homer.

En primer lugar, se repasará las relaciones pasivas, agresivas y asertivas, puesto que tendrán mucha importancia en la negociación. Es importante buscar un momento apropiado para esta interacción, expresar lo que se piensa y se siente sobre la cuestión a negociar, se escuchará a la otra persona, recurriendo al control emocional en caso de ser necesario y tratar de alcanzar un acuerdo, para lo cual los interesados tendrán que ceder en parte de sus intereses.

Para poner en práctica esta parte se les entregará una ficha con conflictos que podrían haberse resuelto con una adecuada negociación entre padres y adolescentes sobre temas habituales como la hora de llegada a casa, la paga que reciben o el uso excesivo del

teléfono (Anexo 5). En estas situaciones tendrán que señalar cuál puede ser el momento apropiado para hablarlo, cómo expresar adecuadamente lo que quieren, cómo reaccionar a la respuesta de los padres para intentar encontrar un punto de encuentro, indicando en qué cederían ellos.

Por otra parte, es importante que aprendan que deben mantenerse firmes en el no cuando una persona, aunque sea su amigo, intenta convencerles de hacer algo que a ellos no les gusta o que saben que les perjudicará. En esos casos deberán mantenerse firmes y dar la negativa de forma educada, pudiendo dar sus razones si así lo desean.

Esta vez será el educador el que intentará convencerlos de hacer actividades que son peligrosas para ellos empleando frases como “pero si lo hacemos todos”, “no seas un aburrido”, etcétera; mientras los participantes tienen que mantenerse firmes en la negativa sin caer en las provocaciones.

En este caso, deberán incorporarse dos situaciones diferentes al guion, por un lado, una escena de negociación del protagonista con sus padres y, por otro, un momento en el protagonista quiera negarse a hacer algo y tenga que persistir en su posición frente al resto.

La tarea es pensar sobre algo que les gustaría hacer ya sea en casa o en la Fundación y proponérselo a sus padres o a los educadores, de forma asertiva y escuchando los argumentos de la otra persona, tratando de encontrar un punto intermedio del que ambas partes se beneficien.

Sesión 12 – Rectificar es de sabios

Esta sesión se desarrollará en el exterior si la meteorología lo permite, o en otro espacio diferente al del aula que no esté muy transitado y que permita sentarse en el suelo formando un círculo. Con este cambio se pretende que la atmósfera que se genere dentro del grupo sea más distendida y de confianza, que favorezca que fluya la comunicación entre todos los participantes.

Partiendo de la revisión de las dificultades que pudieran presentar las negociaciones y reflexionar conjuntamente si las negociaciones que no han tenido éxito se deben al proceso de alcanzar el acuerdo o a unas peticiones difíciles de conceder.

Se pasará, a continuación, al siguiente tema, dado que en las relaciones con otras personas es normal que se cometan errores que pueden enfadar a los demás, como se ha visto previamente, es importante ser capaces de recapacitar y reconocer cuándo se está equivocado y hacerle saber a la persona que se arrepiente de haber actuado así.

Disculparse implica reflexionar sobre las propias acciones y, cuando se considera que no se ha obrado de la forma más adecuada, debe buscarse un momento propicio para hablarlo con la otra persona, expresando los sentimientos y pensamientos que se tienen

acerca de lo ocurrido y manifestando arrepentimiento; al mismo tiempo que se propone alguna forma de intentar compensar el daño causado.

Entonces, compartirán sucesos del pasado en los que sean conscientes de que actuaron mal y que nunca llegaron a disculparse por orgullo, por no saber cómo hacerlo o por vergüenza. Todos se ayudarán, para que sea la propia persona la que sepa qué decir para disculparse con la persona de la situación que ha narrado.

Todas estas experiencias vitales que van a compartir les servirán de inspiración para decidir con quién va a disculparse el protagonista de su historia y cuál es el motivo de ese arrepentimiento.

La tarea será que, siempre que sea posible, intenten dirigirse a la persona a la que hicieron daño en el pasado para disculparse por aquello que no hicieron todo lo bien que debieran.

Sesión 13 – Comienza la historia

Se iniciará la sesión con todos sentados formando un círculo en el suelo, y se pondrá en común si finalmente pidieron perdón a alguien como se había acordado el día anterior y, en caso afirmativo, se les preguntará cómo se sintieron después, si se sintieron mejor y cómo reaccionó la otra persona a esta iniciativa por su parte. En el caso de no haberse atrevido se preguntará acerca del motivo que les impidió hacerlo, constituyendo las experiencias de sus compañeros un aliciente para superar la timidez o el orgullo si esas han sido las razones para no intentarlo.

Después de un tiempo de conversación en el que se compartirán cómo ha sido para cada uno el tener que enfrentarse a la situación de reconocer que se han equivocado y que se arrepienten, se tomarán los fragmentos confeccionados en las diferentes sesiones (desde la ocho hasta la doce, ambas incluidas) y se incorporarán a lo que ya se había redactado en la sesión siete, para ello tendrán que pensar de nuevo entre todos cómo continuará la historia y qué sucesos ocurren para los personajes tengan que conversar de forma asertiva, negociar y disculparse. Aunque se procurará en cada una de las sesiones previas que cuando se redacte se tenga presente el argumento ya creado para que guarde cierta relación, en el caso de que a la hora de montar la historia alguno de los fragmentos que ya están hecho no encajaran se podrían realizar modificaciones siempre manteniendo la esencia de los aprendizajes realizados en cada sesión.

Sesión 14 – Houston, tenemos un problema

En esta sesión se empleará el guion como punto de partida sobre el que abordar la resolución de problemas. Para ello, dentro del proceso de redacción el educador incluirá un “problema” que tendrán que incluir en la historia.

Por ejemplo, supongamos que los participantes han decidido escribir una historia de un joven de su edad que se altera con facilidad y tiene conflictos continuos con sus amigos

y su familia, pero de repente, el educador introduce un elemento inesperado en la historia, ¿y si un día ese chico se levanta por la mañana y descubre que puede saber lo que piensan los demás?

A raíz de este elemento inesperado, se les explicará que al igual que les ha sucedido con la historia, en ocasiones surgen situaciones en el día a día que nos sorprenden y que pueden producirnos malestar y para las que es importante buscar una solución. Se darán también ejemplos de la vida cotidiana para que resulte más sencillo la comprensión de la explicación. Ejemplos:

“Lucía está castigada sin salir, pero sus amigas la han invitado al cine”

“Marcos ha perdido la chaqueta que le había prestado su primo”

Para cada uno de estos casos se les pedirá que digan en voz alta cómo actuarían ellos si estuvieran en la situación de Lucía o de Marcos, es muy probable que surjan diferentes soluciones, en el caso de que coincidan será el educador el que lance preguntas que sugieran otras alternativas, preguntándoles si también serían ideas factibles. La conclusión de esta reflexión es que es muy común que no exista una respuesta única para los problemas que se presentan, sino que todas las opciones conllevan unas ventajas e inconvenientes que hay que tener en cuenta para resolver el problema eficazmente.

La tarea en esta ocasión consistirá en que piensen qué puede suceder en la historia a raíz de este cambio introducido, barajando diferentes alternativas posibles, que traerán anotadas para la siguiente sesión.

Sesión 15 - ¿Cable rojo o cable azul?

Una vez identificado el problema es necesario identificar qué posibles soluciones existen y las consecuencias que estas tienen.

Con los ejemplos de problema presentados en la sesión previa, los jóvenes señalarán las opciones que tiene esa persona para solucionar el problema, tras lo cual pensarán conjuntamente las consecuencias de cada alternativa. Se ejemplifica cómo podría ser resuelta la actividad en el caso de Lucía:

“Si Lucía se escapa de casa para ir al cine se lo pasará bien, pero sus padres estarán preocupados y cuando vuelva el castigo será mayor”

“Si Lucía se queda en casa se perderá la película, pero podrá volver pronto al cine porque el castigo se acabará antes”

“Lucía puede intentar convencer a sus padres para que le levanten el castigo y pueda salir con sus amigas”.

En el caso del guión, los alumnos tendrán que poner en común las ideas de continuación que han pensado tras el acontecimiento inesperado que deben ser coherentes

con lo anterior y se tendrá presente qué implicaciones tiene esta decisión en el final de la historia.

Como tarea para realizar fuera del centro se les pedirá que piensen en algún problema que tengan o hayan tenido y en las diferentes opciones para solucionarlo que se les ocurren. En el caso de que ese problema ya lo hayan resuelto, deberán indicar si en la actualidad creen que esa fue la opción más adecuada o si hubieran actuado de otro modo. Si, por el contrario, es un problema que tienen en ese momento, tendrán que decir entre todas las opciones de solución que ha señalado cuál cree que es la más conveniente y por qué.

Sesión 16 – A lo hecho, pecho

La sesión se abrirá dedicando tiempo a que aquellos que así lo deseen compartan sus problemas presentes o pasados, así como las ideas para resolverlos que han considerado y las consecuencias que piensan que tendrían cada una de ellas. Después de escuchar todo lo que tenga que contar esa persona, los demás podrán sugerir otras alternativas que existen y en la que quizá el interesado no ha reparado y si comparten la decisión que ha tomado o consideran que otra opción podría haber sido más acertada.

Una vez que ya se ha identificado qué es un problema, se ha contemplado la existencia de alternativas y las consecuencias derivadas de ellas, una vez que se han estudiado las opciones llega el momento de tomar una decisión y actuar.

Se retomará el trabajo sobre los casos de las sesiones previas, de los cuales ya habían sido extraídas las soluciones posibles y las consecuencias de las mismas, por lo que llega el momento de realizar un pequeño debate sobre cada situación para decidir por qué opción se decantarían, argumentando sus razones. Una vez decidida la opción, tendrá que diseñarse un plan de actuación para llevarla a cabo, que responda a las preguntas qué, cómo, cuándo y dónde.

Esto mismo se realizará con el desarrollo de su historia, ya que tendrán que decantarse por fin por una de las alternativas que han barajado y en base a su elección crear un plan a seguir para la redacción del guión a modo de esquema en que se recoja qué va a suceder, cómo va a pasar, cuándo y dónde.

Se les pedirá que para la siguiente sesión que piensen sobre los problemas personales que habían comentado y se decanten por la solución que consideren más conveniente si aún no se habían decidido y trazar el plan con el que van a llevarla a cabo.

Sesión 17 - Nos acercamos al final

Esta sesión comenzará con la puesta en común de los planes de actuación que hayan pensado en relación con los problemas personales compartidos durante el fin de semana, aportando los compañeros sugerencias en el caso de no saber cómo proceder y resolviendo las posibles dudas que surjan entre todos.

A continuación, se seguirá el plan para el guion confeccionado en la jornada anterior para redactar conjuntamente la historia, basándose en las decisiones acordadas previamente entre todos hasta dejarla pendiente de escribir el final.

Sesión 18 – Vaya dilema

En esta sesión se abordarán los valores a través de dilemas, comenzando por explicar qué es un valor, entendido como la visión sobre un tema que nos guía sobre cómo actuar. Los dilemas, por su parte, plantean situaciones que no tienen una respuesta clara y que son objeto de debate porque generan controversia en las soluciones posibles.

Algunos de los dilemas planteados son los siguientes (Hurt, 2014):

Dilema 1: En el instituto se está cometiendo una serie de robos. Los afectados son los alumnos de 1º ESO. Padres y profesores están indignados con los acontecimientos, pero nadie dice nada sobre los ladrones, por lo que las medidas que se pueden tomar son variadas. María es alumna de 1º de bachillerato y su amigo es el que capitanea a los ladrones, que son de su curso. Le ha dicho a su amigo que está muy mal lo que ha hecho y éste le ha contestado que no diga nada si quieren seguir siendo amigos. María se está planteando si debe decir algo para que termine esta situación, pero si los denuncia, su amigo que está considerado como un buen alumno será expulsado del centro. ¿Qué debe hacer María?

Dilema 2: Marta se ausentó del instituto sin que lo supieran sus padres, tenía examen y no había estudiado. Va a casa de su amiga Laura y le pide quedarse allí hasta la hora de salir de clase. Suena el teléfono y contesta Laura. Es la madre de Marta, que se enteró de que su hija no había ido al instituto. Le pregunta si sabe en dónde está Marta. Laura no sabe qué contestarle. No está de acuerdo con lo que hizo Marta, pero es su amiga y siempre se han ayudado en las situaciones difíciles ¿Qué debería hacer Laura en este caso? ¿Qué podría suceder si Laura dice la verdad? ¿Qué podría suceder si miente?

Sobre cada dilema los jóvenes tendrían que decidir qué harían ellos y plasmarlo por escrito junto con los motivos que los llevan a actuar así. En el caso en que todos estuvieran de acuerdo en el modo de proceder se podrían añadir matices que sirvieran para dividir las opiniones del grupo. Algunos ejemplos son los siguientes:

En el dilema 1, María se entera de que si no aparece el responsable se quedarán todos los alumnos de su curso sin viaje de estudios.

En el dilema 2, los padres de Marta son muy estrictos y pueden ponerle un duro castigo si se enteran de la verdad.

Concluirán el trabajo con la idea de que existen situaciones en la vida que son muy complejas porque entran en juego muchos factores y para ellos no hay la respuesta correcta, sino que se intenta buscar la más adecuada.

Sesión 19 – Mensajes ocultos

En la última sesión de trabajo se trabajará con las enseñanzas y mensajes que nos quieren transmitir (algunos más ocultos que otros) desde el cine y las series.

Para ello se visualizarán dos cortos, en primer lugar, verán el titulado *Alike* (Martínez y Cano, 2015) sobre el que se propondrán unas preguntas, ¿qué significa que el padre y el hijo pierdan su color? ¿Pensáis que la rutina nos “apaga”?

Seguidamente, se verá el corto *French Roast* (Joubert, 2008) que dará pie a comentar sobre la lección que busca transmitir, hablar sobre los prejuicios que condicionan la forma de actuar con las personas y cómo estas ideas muchas veces son erróneas.

Una vez vistos estos ejemplos, se revisará el guion de la historia que han creado y decidirán si puede incluirse una enseñanza dentro del mismo y se escribirá el final de la historia.

Para finalizar, se pasará de nuevo el Cuestionario de Conducta Prosocial (Martorell et al., 2011) que completaron al comienzo del programa, reflejando cómo se sienten después de todo lo trabajado en las sesiones.

Sesiones de la 20 a la 30 – Luces, cámara y acción

Las once sesiones siguientes se dedicarán a ensayar sus respectivos papeles y a grabar el corto. Estas jornadas constituirán un primer contacto controlado con la aplicación real de los aprendizajes del programa, puesto que implicará que se relacionen con personas ajenas al grupo de referencia con el que han compartido todo el proceso desde el inicio, con las que tendrán que conversar, expresar sus opiniones de forma asertiva, surgirán problemas y tendrán que negociar para solucionarlos. Además, en el proceso de grabación cometerán errores, teniendo que repetir varias veces la misma escena, por lo que tendrán que lidiar con la frustración consigo mismos y con los demás, tratando de mantener la calma con las técnicas aprendidas. Siempre estarán acompañados por el educador con el que han desarrollado el programa, que intercederá cuando se produzca una situación de tensión, retirando esos apoyos progresivamente para que sean ellos los que cada vez de forma más autónoma sean capaces de darse las autoinstrucciones que necesitan para tomar las riendas de sus actos.

Se procurará, a su vez, tener al menos una conversación a la semana con cada uno de los jóvenes por separado, en la que tengan la oportunidad de compartir sus sensaciones sobre la experiencia y qué dificultades están encontrando a la hora de aplicar lo aprendido. A su vez, el educador que está presente todo el tiempo podrá compartir con él las apreciaciones que ha realizado y darle unas claves para mejorar aquellos aspectos que quizá le están costando más.

En la última sesión de grabación se les pedirá que completen un cuestionario en el que se plasme su opinión acerca del programa y en el que también tienen la oportunidad de poder realizar sugerencias de mejora (Anexo 6).

10. RECURSOS

Los recursos necesarios para el desarrollo del presente programa se dividen en las siguientes categorías.

Como recursos personales sería necesario un educador que coordine las actividades y otro que ejerza de observador participante, esto es importante para que siempre haya una persona atenta a todo lo que sucede mientras que la persona que está desarrollando las actividades puede encontrarse en ciertos momentos ocupada y no pueda percibir ciertos detalles que pueden ser relevantes a la hora de evaluar la eficacia del programa y de considerar aspectos que deben ser mejorados.

En cuanto a los recursos materiales, se pueden dividir en fungibles, que en este caso son folios, lápices y las fotocopias que se entregan a los participantes en alguna sesión; como material durable, se usarán el juego del dominó de las emociones y los dados para contar historias; entre los recursos inventariables, será necesaria una pizarra, mesas y sillas; tecnológicos se emplearán el proyector, el ordenador y un móvil o una cámara para poder grabar el corto. Finalmente, como recurso espacial se necesitará un aula y se emplearán los exteriores de la Fundación o algunas otras zonas de las instalaciones para desarrollar alguna sesión puntualmente y para grabar el corto.

11. TEMPORALIZACIÓN

Tal y como ya se ha mencionado en el apartado relativo a la metodología, el programa consta de un total de 30 sesiones de una hora de duración, impartidas dos veces a la semana. Por lo tanto, contando con las festividades que coinciden en ese periodo, la duración total será de algo más de cuatro meses.

Inicialmente, el proyecto se había planteado para comenzar con su implementación en marzo, para que en ese momento los adolescentes ya hayan tenido la oportunidad de conocerse y, además, se haya realizado la evaluación de las necesidades, pero el Decreto de Estado de Alarma del 14 de marzo imposibilitó que finalmente pudiese ponerse en práctica.

12. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Con el fin de conocer la efectividad del proyecto, la evaluación del mismo se encontrará basada en la adquisición de los contenidos y competencias trabajados a través de un cuestionario, la observación a lo largo de todo el proceso y la satisfacción de los usuarios.

En primer lugar, se pasará a los adolescentes el Cuestionario de Conducta Prosocial (Martorell et al., 2011) al inicio del programa, en el que indicarán con qué frecuencia se

producen las conductas descritas en los ítems en relación con tres factores: empatía, respeto, relaciones sociales. Esta misma escala volverá a aplicarse a la finalización del programa para analizar la evolución que se ha experimentado en estos ítems con el desarrollo del programa.

La evaluación de seguimiento se llevará a cabo mediante el registro (Anexo 7) llevado a cabo por un observador participante en las sesiones, así como con los repasos habituales de lo aprendido en las sesiones de redacción del guion, concebidas como sesiones de control, en las cuales tendrán que demostrar haber progresado, habiendo adquirido competencias para trabajar en equipo, comunicarse, expresar su opinión con respeto, etcétera. Además, se ponen en común de las experiencias de los adolescentes poniendo en práctica los aprendizajes fuera del contexto de la Fundación.

También se tendrá en cuenta el punto de vista de los adolescentes, a los que se les pedirá al finalizar que completen un cuestionario (Anexo 6) para conocer si su experiencia ha sido positiva, además de recoger todas las propuestas de mejora que realicen.

CONCLUSIONES

A través de la elaboración de este trabajo me he acercado a la realidad que viven muchos jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, puesto que se trata de un colectivo con el que no había tenido experiencias previamente. Además, he descubierto el gran número de factores que confluyen en un mismo individuo a lo largo de la adolescencia, exponiéndolo o protegiéndolo frente a diferentes situaciones de riesgo.

Entre dichos factores, los personales tienen un gran peso, por lo que el trabajo de la autoestima o la regulación emocional contribuirá a la prevención del desarrollo de conductas antisociales o a la disminución de las mismas cuando ya existen.

Cabe destacar el carácter integrador del proyecto, en cuanto que no se trata de un programa específico, sino que se integra en la dinámica diaria de los aprendizajes dentro del Programa Trampolín. Por lo tanto, podría implementarse perfectamente en la dinámica diaria de los centros educativos, de forma que la temática del cine y las series, podrían constituir el punto de encuentro de un proyecto colaborativo de aula, de etapa e incluso de centro, en el que se incluyan conocimientos y competencias de diferentes materias y etapas educativas en un proyecto único que, a su vez, desarrollará las competencias prosociales, que redundarán en la mejora de la convivencia institucional.

Además, el proyecto podría concebirse como una iniciativa de Aprendizaje-Servicio, puesto que el corto que se grabe o si se opta por el formato teatral, podrán ser llevados a otros centros, con el fin de que el alumnado de otros colegios o institutos pueda reflexionar sobre los contenidos que se abordan en el programa, como las habilidades personales, sociales, prosociales y que, a la práctica, se traducen en una mejora en los comportamientos, en un control en la expresión de las propias emociones y, en definitiva, en una convivencia más enriquecedora para todos y todas.

No obstante, deben señalarse algunas limitaciones que puede presentar la intervención, por ejemplo, el estudio previo del grupo con el que se va a intervenir para poder personalizar aún más las acciones que se lleven a cabo, el espacio en el que tendrán lugar y los tiempos. Además, la planificación temporal debe ser susceptible a modificaciones puesto que, aunque de forma óptima el programa se aplicará dos veces a la semana, estos jóvenes suelen presentar altos niveles de absentismo o puede que haya días que por el clima del grupo sea conveniente aplazar la sesión para que pueda sacársele el máximo provecho a la misma, esto hará que la conclusión del programa se dilate más en el tiempo de lo planteado inicialmente

Por otro lado, no se debe olvidar que el objetivo principal del programa es que los aprendizajes adquiridos deben ser integrados en la vida cotidiana de los jóvenes de forma efectiva y para ello el acompañamiento del entorno jugará un importante papel en la puesta en práctica y la consolidación de las conductas trabajadas.

Es importante valorar la presencia de la educación emocional en los centros educativos como un factor protector frente a multitud de situaciones de riesgo. Se trata de defender la formación integral de las personas, brindándoles herramientas con las que enfrentarse a un mundo en el que existe un alto grado de competitividad y los jóvenes necesitan saber afrontar los fracasos. Asimismo, el ser humano es un ser social, y para relacionarse con su entorno de forma adecuada debe adquirir otras habilidades como saber escuchar o resolver conflictos de forma pacífica.

Finalmente, esta iniciativa se proyecta como una intervención a largo plazo en la que, mediante ensayo y error, se consiga hallar la mejor forma de hacer llegar a los chicos y chicas toda esta información. Esta propuesta se concibe como un punto de partida, pretendiendo llegar a diferentes contextos para que pueda tener un carácter preventivo y no exclusivamente de actuación sobre conductas problemáticas ya existentes. La idea es que este trabajo constituya una guía de referencia para aquellos que deseen aplicar el programa, pero siendo susceptible de ser adaptado por los educadores a las condiciones de cada contexto y de los destinatarios del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aknin, L., Whillans, A., Norton, M. y Dunn, E. (2019). Happiness and Prosocial Behavior: An Evaluation of the Evidence. En J. Helliwell, R. Layard y J. Sachs (Eds.), *World Happiness Report 2019*. Nueva York: Sustainable Development Solutions Network for the United Nations.
- Alba, J., Burgués, M., López, J., Alcázar, M., Baró i Xipell, V., Garrido, V., y López, M. (2007). El programa del pensamiento prosocial. Versión corta para jóvenes. Tercera aplicación en medio abierto. *Boletín Criminológico.*, (98).
- American Psychiatric Association (2002): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Andrade, A., y Márquez, N. (2020). Percepción del apoyo social y función familiar en adolescentes con y sin aptitudes sobresalientes. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 29, 15-36.
- Antolín-Suárez, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Sevilla.
- Arnett, J. J. (2009). *Adolescence emerging and adulthood. A cultural approach*. London: Pearson.
- Aroca Montolío, C. (2013). La violencia de hijos adolescentes contra sus progenitores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 5, 12-30.
- Arribas, P., Gómez, Y., y Garcés, R. (2020). La violencia en la conducta de los adolescentes y su prevención. *Didasc@Lia: Didáctica Y Educación.*, 11(1), 225-236.
- Auné, S. E., Abal, F. J. P., y Attorresi, H. F. (2019). La estructura de la conducta prosocial. Su aproximación mediante el modelo bifactorial de la Teoría de la Respuesta al Ítem Multidimensional. *Liberabit*, 25(1), 41-56. doi: 10.24265/liberabit.2019.v25n1.04
- Auné, S., y Attorresi, H. (2017). Dimensionalidad de un Test de Conducta Prosocial. *Revista Evaluar*, 17(1), 29-37.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernuz, M., y González-Álvarez, M. (2020). La influencia del desarrollo moral de los adolescentes en su comportamiento antisocial autorreportado: El caso de las adolescentes. *Oñati Socio-Legal Series*, 10(2), 489-512.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bjorklund, D., y Blasi, C. H. (2011). *Child and adolescent development: An integrated approach*. Cengage Learning.
- Blasco Romera, C., Fuentes-Peláez, N., Pastor Vicente, C. (2014). Aproximación a los factores explicativos del desistimiento en jóvenes infractores. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58, 186-203
- Bobbio, A., Lorenzino, L. y Arbach, K. (2016). Familia, barrio y sociedad: un estudio comparativo en jóvenes con y sin antecedentes delictivos de Argentina. *Revista Criminalidad*, 58 (1): 81-95.

- Bowlby, J. (2009). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. 4ª ed. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Brown, R. (2015). Building children and Young people's resilience: Lessons from psychology. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 115-124.
- Caballo, V. E., y Buela, G. (1989). Diferencias conductuales, cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Análisis del Comportamiento*, 4, 1-19.
- Cardona, Á., Valencia, E., Duque, J., Londoño-Vásquez, D. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 7(2), 90-113.
- Cánovas, P., Riquelme, V., Orellana, N., y Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: Análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía social*, 34, 113-127. doi:10.7179/PSRI_2019.34.08
- Cardoso, C. (2019). *Modelo Psicosocial Básico para Mejorar la Práctica de Habilidades Sociales en los Estudiantes de Sociología del Ciclo Académico 2016 - I, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, año 2016* (Doctorado). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Carretero, R. (2018). Resiliencia e Inteligencia Emocional. Variables de Protección en Menores Residentes en Recursos de Protección. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 32, 139-149.
- Catalano, R. F. y Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J. D. Hawkins (Ed.). *Delinquency and crime. Current theories*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Clemente, M. (1995). Marcos explicativos del delito. En M. Clemente (Coord.), *Fundamentos de la Psicología Jurídica*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys: The culture of the gang*. New York: Free Press of Glencoe.
- Colomer, C. (2013). *Factores familiares y neuropsicológicos implicaciones en los problemas de conducta y sociales de niños con TDAH* (Doctorado). Universitat de València.
- Comino, M., y Raya, A. (2014). Estilos educativos parentales y su relación con la socialización en adolescentes. *Apuntes De Psicología*, 32(3), 271-280.
- Contreras, L., Paulsen, C., y Gómez, E. (2018). Graves vulneraciones de derechos en la infancia y adolescencia: variables de funcionamiento familiar. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-13. doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-3.gvdi
- De Bellis, M.D., Keshavan, M.S., Shifflet, H., Iyengar, S., Beers, S., Hall, J. y Moritz, G. (2002). Brain structures in pediatric maltreatment-related posttraumatic stress disorder: a sociodemographically matched study. *Journal Biological Psychiatry*, 52(11), 1066-1078.
- Díaz-Maroto, J. (2016). La responsabilidad penal del menor en el Derecho español. *Revista Penal México*, 9, 19-36.
- Duran, S. (2017). *Los factores individuales y del entorno en la exclusión social y la conducta delictiva en la adolescencia* (Doctorado). Universitat Rovira i Virgili.

- Elliot, D. S., Huizinga, D. y Ageton, S. S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Newbury Park: Sage.
- Ellis, L. (1998). Neodarwinian theories of violent criminality and antisocial behavior: Photographic evidence from nonhuman animals and a review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 3, 61-110.
- Erikson, E. (1968). *Youth: Identity and crisis*. New York, NY: WW.
- Estévez, E., Estévez, J.F., Segura, L., y Suárez, C. (2019). The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 1-16. doi:10.3390/ijerph16122080.
- Eysenck, H. J. (1964). *Crime and personality*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Fernández Ballesteros, R. (1986). Evaluación de ambientes: una aplicación de la psicología ambiental. En F. Jiménez Burillo y J. I. Aragonés (Comps.), *Introducción a la psicología ambiental*. (pp. 98-115). Madrid: Alianza.
- Fernández, P. (2007). Teoría de todos y partes: Husserl y Zubiri. *Signos Filosóficos*, 9(17), 63-99.
- Fletcher, D. y Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(5), 669-678.
- Garaigordobil, M. (2004) Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E., y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes De Psicología*, 31(2), 123-133.
- García-Pablos, A. (2001): *Criminología. Una Introducción a sus Fundamentos Teóricos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- García, J., y Sánchez, J. (2010). Centros de día de atención a menores: Competencias del educador social como figura de referencia. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 15, 125-146.
- García, F., y Doménech, F. (2014). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica De Motivación Y Emoción*, 1. <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- García-Secades, X. G., Molinero, O., Ruíz-Barquín, R., Salguero, A., De la Vega, R. y Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y de la literatura. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 83-98
- García, P. (2019). Bullying: una puerta de entrada a la conducta antisocial adulta. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 151-202.
- Garrido, V., y López, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Garrido, V., y López, M. J. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social*. (Vol.1 y 2). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gaxiola, J., y González, S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 21, 1-10.
- Gil-Olarte, P., Cavalcante, A., Paramio, A., Zayas, A., y Guil, R. (2017). Impulsividad y búsqueda de sensaciones implicaciones de intervención en jóvenes. *International Journal Of Developmental And Educational Psychology*, 1(2), 393-404. doi: 10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.952
- Gómez, A., y Narváez, M. (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas. *Revista De Psicología*, 37(2), 603-641.
- Gómez, A., Núñez, C., Agudelo, M., y Grisales, A. (2020). Riesgo e Ideación Suicida y su Relación con la Impulsividad y la Depresión en Adolescentes Escolares. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico Y Evaluación Psicológica*, 1(54), 147-164. doi: 10.21865/RIDEP54.1.12
- Hernández, M., Belmonte, L., y Martínez, M. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *ReiDoCrea: Revista Electrónica De Investigación Y Docencia Creativa*, 7, 269-278.
- Huesmann, R., Eron, L., Czilli, E. y Maxwell, C. (1996): Evaluating the role of normative beliefs as mediators and moderators in the prevention of aggression. *XII World Meeting of ISRA*. 25-30 August, Strasbourg, France.
- Hurt, M. (2014). CASOS PRÁCTICOS: Dilemas morales [Blog]. <http://diversociolingua.blogspot.com/2014/01/casos-practicos-dilemas-morales.html>
- Instituto Provincial de Bienestar Social. (2017). *Programa de intervención con adolescentes y familias*. Córdoba: Unidad de Drogas y Adicciones.
- Jiménez-Barbero, J., Ruiz-Hernández, J., Velandrino-Nicolás, A., y Llor-Zaragoza, L. (2016). Actitudes hacia la violencia, impulsividad, estilos parentales y conducta externalizada en adolescentes: comparación entre una muestra de población general y una muestra clínica. *Anales De Psicología*, 32(1), 132-138. doi: 10.6018/analesps.32.1.195091
- Jiménez, J. (2017). *Crianza, prosocialidad y relaciones entre los pares en la adolescencia, factores implicados en los comportamientos antisociales*. (Doctorado). Universitat de València.
- Jiménez, S. (2019). *Delincuencia Juvenil: La Incidencia de la Violencia Filio Parental*. Conferencia, Universidad de Murcia.
- Joubert, F. (2008). *French Roast* [Video]. France: Bibó Bergeron. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BsQIK7D0VdU>
- Kaplan, H. B. y Peck, B.M (1992). Self-rejection, coping style, and mode of deviant response. *Social Science Quarterly*, 73,909-919.
- Lazarus, A.A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.

- Lemos, V. N., y Richaud de Minzi, M. C. (2013). Childhood prosocial behavior in the school environment. In A. Castro Solano (Ed.), *Positive Psychology in Latin America* (pp. 179-193). Netherlands: Springer.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. En *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 11, de 13 de enero de 2001.
- Lleó, H. (2018). El absentismo escolar como predictor del abandono escolar temprano. *IPSE-Ds, 11*, 29-41.
- Llorent, V.J.; Zych, I. y Varo-Millan, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1, 23*(1), 297-318, doi: 10.5944/educXX1.23687
- López, M. J., Garrido, V. y Ross, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Lorente, S. (2014). *Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes*. (Doctorado). Universitat de València.
- Lykken, D. T. (1995). *The antisocial personalities*. Hillsdale: Erlbaum.
- Madrigal, M. (2007). Inteligencias múltiples: Un nuevo paradigma. *Revista Medicina Legal De Costa Rica, 24*(2), 81-98.
- Maneiro, L. (2020). *Adolescentes en acogimiento residencial y conducta antisocial: factores asociados y perfiles de riesgo* (Doctorado). Universidad de Santiago de Compostela.
- Martínez-Fernández, V., Lloret-Irles, D., y Segura-Heras, J. (2018). Impulsividad y búsqueda de sensaciones como predictores del consumo de drogas en adolescentes: Un estudio longitudinal. *Revista De Psicología Clínica Con Niños Y Adolescentes, 5*(3), 9-15. doi: 10.21134/rpcna.2018.05.3.1
- Martínez García, M. F., Sánchez, A. y Martínez, J. (2017). Crisis económica, salud e intervención psicosocial en España. *Apuntes de Psicología, 35*(1), 5-24.
- Martínez González, R.A. (1996). *Familia y Educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez González, R. A. (2009). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Oviedo: Facultad y Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.
- Martínez, D., y Cano, R. (2015). *Alike* [Video]. España: Pepe School Land. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>
- Martorell, C., González, R., Ordóñez, A., y Gómez, O. (2011). Estudio Confirmatorio del Cuestionario de Conducta Prosocial (CCP) y su Relación con Variables de Personalidad y Socialización. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 2*(32), 35-52.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1-33.
- Mercader, A. (2020). Problemas en el adolescente, mindfulness y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. Estudio preliminar. *Propósitos y Representaciones, 8*(1), e372. doi: 10.20511/pyr2020.v8n1.372

- Miranda, C.F. y Zambrano, A.X. (2017). Factores asociados a la interrupción y mantenimiento de conductas delictivas: “Un estudio con adolescentes atendidos por el Programa de Intervención Integral Especializada de la comuna de Osorno, Chile”. *Revista Criminalidad*, 59 (1): 49-64.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological review*, 100, 674-701.
- Montoya, I., Postigo, S., y González, R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. (1st ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Moreno, C., Segatore, M., y Tabullo, Á. (2019). Empatía, conducta prosocial y bullying. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios Sobre Educación*, 37, 113-134. doi: 10.15581/004.37.113-134
- Nieto, B. (2020). *Violencia Escolar e Inteligencia Emocional en Adolescentes Gallegos* (Doctorado). Universidad de Vigo.
- Ochoa, E., Hernández, E., Yépez, L., Mercado, S., y Félix, R. (2016). Relación entre los factores familiares de riesgo y la conducta antisocial de los adolescentes. *Cultura Científica Y Tecnológica*, 13(59), 20-30.
- Oliva, A., Jiménez, J. M., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología Clínica*, 13(1), 53-62.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín-Suárez, L., Parra, A., Hernando, A., 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. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción psicológica*, 8(2), 55-65.
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano?. *Revista Ciencias De La Salud*, 17(1), 5-7.
- Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95.
- Pelegrín, A., León, E. y González-García, H. (2020). Conductas prosociales en escolares aficionados al deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(43), 121-129.
- de la Peña, M. (2010). *Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y de protección*. (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense.
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
- Pintado Rey, V. R. (2013). Reflexiones didácticas para la mejora de los programas de pensamiento prosocial dirigido a jóvenes infractores. En S. Torío, O. García-Pérez, J. V. Peña y C. M. Fernández (Coord.), *Crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la pedagogía social* (pp. 317-323). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ramírez-Díaz, J. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad. Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-15. doi: 10.15359/ree.24-2.23

- Redondo, S., Martínez, A., y Pueyo, A. (2011). *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores* (pp. 1-191). Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Redondo, S. (2017). Modelo Del Triple Riesgo Delictivo (TRD), o la potenciación recíproca entre las influencias que llevan a la criminalidad. En V. Garrido, *La criminología forense y el informe criminológico* (pp. 59-88). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rengifo-Macías, M., y Morales-Intriago, J. (2019). Modelo de intervención para mejorar la aceptación social en adolescentes. *Polo Del Conocimiento*, 4(36), 190-202. doi: 10.23857/pc.v4i8.1054
- Rial, A., Golpe, S., Barreiro, C., Gómez, P., y Isorna, M. (2020). La edad de inicio en el consumo de alcohol en adolescentes: implicaciones y variables asociadas. *Adicciones*, 32(1), 52-62.
- Ritchie, S., Wabano, M. J., Russell, K., Enosse, L. y Young, N. (2014). Promoting resilience and well-being through an outdoor intervention designed for Aboriginal adolescents. *Rural and Remote Health*, 14(1), 1-19
- Rizo, A. (2014). Intervención cognitivo-conductual en un caso de trastorno negativista desafiante en una adolescente. *Revista De Psicología Clínica Con Niños Y Adolescentes*, 1(1), 89-100.
- Roche, R., y Sol, N. (1998). *Prosocialidad de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Editorial Blume.
- Rodes, F., Monera, C. E. y Pastor, M. (2010). *Vulnerabilidad infantil. Un enfoque multidisciplinar*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Rodríguez, J., y Mirón, L. (2008). Grupo de amigos y conducta antisocial. *Capítulo Criminológico*, 36(4), 121-149.
- Rojas Marcos, L. (2018). A modo de introducción... Aprender a envejecer. *Aula Abierta*, 47(1), 7.
- Rojas, F. (2020). La adolescencia: una mirada en positivo. *Revista De Educación Social*, 30(enero-junio), 107-120.
- Ruiz, P.J. (2004). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Imagination, Cognition, and Personality. *Emotional Intelligence.*, 9, 185-211.
- Schioppa, M. (2013). Influencia del grupo de Pares delincuentes en la implicación del adolescente en la delincuencia. *Justicia Juris*, 9(1), 93-111. doi: 10.15665/rj.v9i1.102
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., y Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista De Psicología Con Niños Y Adolescentes*, 6(1), 51-56. doi: 10.21134/rpcna.2019.06.1.7
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Segura, M. (2017). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta: "El buen rollo". Programa de competencia social para personas difíciles*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Shaw, C. R. y McKay, H. D. (1972). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Suárez, P., Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173-198.
- Suárez, Y. (2018). El suicidio en la adolescencia: una aproximación desde el apego y la regulación emocional. En A. Marengo, *Estudios del desarrollo humano y socioambiental* (pp. 178-207). Bogotá: Corporación Universitaria Reformada.
- Suriá, R. (2019). Perfiles de conducta prosocial y su relación con el autoconcepto en estudiantes con discapacidad. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 141-160. doi: 10.30827/profesorado.v23i1.9148
- Thornberry, T. P. (1996). Empirican support for interactional theory: A review of the literarutre. En J. D. Hawkins (Eds.), *Delinquency and crime. Current theories*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Thornberry, T. P. (2004). *Delincuentes juveniles: características y consecuencias*. VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Torner, M. (2017). *Investigación sobre la incidencia del vandalismo en los Centros de Educación Secundaria* (Doctorado). Universidad de Alcalá.
- Urbano, A., y Álvarez-Blanco, L. (2019). La repetición de curso en la adolescencia: influencia de variables sociofamiliares. *Revista Educativa Hekademos*, 27(diciembre 2019), 51-59.
- Urchaga, J.D., Guevara, R.M., y González, F. (2020). El maltrato en educación secundaria según sexo y curso escolar. Relaciones con iguales, gusto por la escuela y satisfacción vital de maltratadores y víctimas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 33-46. DOI: 10.7179/PSRI_2019.35.03.
- Valdés, I., Guerra, S., & Camargo, M. (2020). Las habilidades de interacción social: un puente hacia la inclusión. *Mendive*, 18(1), 74-88.
- Valdivia, P. A. (2016). Niveles de ansiedad, autoconcepto y resiliencia en Educación Física y Deportiva. Tesis Doctoral: Universidad de Granada, España
- Valenzuela, M., Ibarra, A., Zubarew, T., y Correa, L. (2013). Prevención de conductas de riesgo en el Adolescente: Rol de familia. *Index De Enfermería*, 22(1-2). doi: 10.4321/S1132-12962013000100011
- Vaquero-Solís, M., Amado, D., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P., y Iglesias-Gallego, D. (2020). Inteligencia emocional en la adolescencia: motivación y actividad física. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, 20(77), 119-131. doi: 10.15366/rimcafd2020.77.008
- Viejo, C., y Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 109-118.

Irene García Peinado
CAMBIO DE GUIÓN. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES QUE PRESENTAN
PROBLEMAS DE CONDUCTA

Vilela, A., Wenger, L., Costa, R., Rezende, M., y Pueyo, A. (2019). Factores protectores en adolescentes infractores: Un estudio tipológico. *International E-Journal Of Criminal Sciences.*, 7(14).

CAMBIO DE GUIÓN

1. PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

En esta sesión se llevará a cabo una aproximación al programa, para lo cual se hará una actividad introductoria que consistirá en una gymkana vinculada a la temática central del proyecto que son el cine y las series. Además, se pasará el Cuestionario de Conducta Prosocial que nos permitirá conocer el punto de partida de cada adolescente.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Relacionarse con otras personas Trabajar en equipo Evaluar cómo se sienten	Se dejará a los jóvenes en el aula una entrada de cine con el nombre de cada uno y que en el reverso incluya un acertijo, que será la primera pista de la actividad. Es interesante que, en la medida de lo posible, se recorran diferentes espacios y participen diferentes personas, en este caso, de la Fundación para plantearles cada prueba. El educador les acompañará para echarles una mano si en algún momento se quedan atascados con alguna pista y supervisar la conducta de los chicos y chicas.
CONTENIDOS	
Diálogo Autoconocimiento Trabajo colaborativo	La gymkana constará de un total de 4 pruebas: representar una escena de pelea de una serie/película, tararear una banda sonora, hacer un puzzle de un personaje y adivinar quién es, y asociar citas con las series y películas de las que proceden. La actividad, que tendrá una duración aproximada de 20 minutos, finalizará en el aula donde se llevarán a cabo la mayoría de las sesiones, se les planteará la cuestión de si se encuentran preparados para cambiar el guion.
RECURSOS	
Entrada Puzzle Aula Proyector Datos cuentahistorias Cuestionario	Se les dejará 5 minutos para que hagan una <u>lluvia de ideas sobre la temática del programa</u> , tras lo cual se explicará en qué consiste y el proyecto de crear un guion que les acompañará en el proceso. Para orientar el argumento lanzarán cuatro veces los dados cuentahistorias (Anexo 1), anotando las ideas. El tiempo restante se dedicará a que cumplimenten el <u>Cuestionario de Conducta Prosocial</u> .

CAMBIO DE GUIÓN

2. DEL REVÉS

INTRODUCCIÓN

En esta sesión se da comienzo al bloque de contenidos sobre Inteligencia Emocional, esta primera sesión estará dedicada al reconocimiento de las diferentes emociones en los demás y en uno mismo, a través de la visualización de escenas de series y películas.

OBJETIVOS
Identificar emociones de los demás Reconocer emociones propias Reflexionar sobre las propias emociones
CONTENIDOS
Diálogo Autoconocimiento Trabajo colaborativo
RECURSOS
Escenas películas y series Tabla clasificación emociones Dominó de las emociones

ACTIVIDADES

Se introduce la temática de la sesión preguntando a los jóvenes qué entienden por emoción, para después pasar a dar una definición del concepto.

Para apreciar la manifestación de las diferentes emociones, se **visualizarán diferentes escenas** del cine, que ubicarán en una tabla que se les entregará al comienzo de la actividad (Anexo 2) y la que van a clasificar dichas escenas en función de la emoción que consideran que aparece representada en la misma.

Después de visualizar todos los fragmentos se **compartirán las respuestas** que han puesto cada uno, haciendo hincapié en aquellas razones que les han llevado a inclinarse por una emoción u otra, descubriendo el papel que desempeñan las expresiones faciales o el tono de voz.

Seguidamente, jugarán una partida al **dominó de las emociones** (Anexo 3), para lo cual tendrán que trabajar de forma colaborativa y ponerse de acuerdo para colocar las fichas en el lugar adecuado. Además, a la par que resuelven el juego irán comentando situaciones propias que les hayan producido esa emoción a ellos.

Finalmente, **redactarán una escena** con diálogo para el guion en la que se aborde la alegría, otra de enfado y otra en la que los personajes se sientan asustados.

Fuera de la Fundación se les pedirá que recojan por escrito en un diario las emociones que experimentan en una semana.

CAMBIO DE GUIÓN

3. PERDIENDO LOS PAPELES

INTRODUCCIÓN

Continuando con el bloque sobre Inteligencia Emocional, esta sesión se centrará en la emoción del enfado y el control de esta emoción para evitar reacciones desmesuradas que puedan derivar en conflictos más graves con los demás.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Reconocer emociones propias (enfado) Usar la respiración para relajarse	<p>Se iniciará la sesión poniendo en común la actividad que se les propuso para realizar fuera del centro, para lo cual comenzará el educador a modo de ejemplo, para que los jóvenes se animen a compartir sus experiencias.</p> <p>A continuación, se repasará la escena de enfado redactada en la sesión previa para introducir los aspectos que se van a trabajar en esta, preguntándoles qué situaciones les cabrean y cómo se sienten cuando les ocurre.</p>
CONTENIDOS	
Autoconocimiento Control de la ira Técnicas de relajación	<p>Para acercarse más al tema visualizarán dos escenas de enfado y se les preguntará si se sienten identificados con esa forma de actuar en la que se pierde el control,</p> <p>Seguidamente, se les entregará una ficha con el dibujo de un cuerpo humano (Anexo 4) en el que se les pedirá que señalen donde se manifiesta en su cuerpo el enfado (puños apretados, ceño fruncido, etc.). Después, se asignará a cada chico post-its de un color y, haciendo el educador de maniquí, le pegarán papelitos allí donde ellos hayan indicado que se manifiesta su enfado, de modo que verán que en muchos casos coinciden.</p>
RECURSOS	
Escenas de enfado Ficha del cuerpo humano Notas adhesivas	<p>Se explicará entonces que la mente y el cuerpo se encuentran estrechamente relacionados y, por lo tanto, algunas actuaciones con nuestro cuerpo pueden ayudarnos a regular nuestra emociones, como son las técnicas de relajación. En este caso, se les enseñará un ejercicio de respiración para que los jóvenes puedan recurrir a él cuando sientan que van a perder el control. Consiste en inhalar durante 5 segundos inflando el estómago, retener el aire 4 segundos y exhalar durante 10 segundos. El educador ejemplificará varias veces el proceso y revisará que lo hagan correctamente.</p> <p>Tomando la escena de enfado creada en la sesión previa, escribirán las sensaciones que tiene el personaje antes de que se produzca el enfado.</p> <p><i>Fuera de la Fundación</i> se les pedirá que practiquen la respiración en momentos de calma para que luego sean capaces de llevarlo a cabo en situaciones de tensión.</p>

CAMBIO DE GUIÓN

4. EL PODER DEL PENSAMIENTO

INTRODUCCIÓN

Como complemento al uso de técnicas de respiración para controlar las explosiones de ira, las autoinstrucciones también tienen un papel fundamental en la regulación emocional, por lo que esta sesión se focalizará en identificar y usar de forma consciente los pensamientos en nuestro propio beneficio.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Usar los mensajes a sí mismo para prevenir o reducir la explosión de ira	Se iniciará la sesión repasando el ejercicio de la respiración y comentando si lo han practicado en su tiempo libre y cuáles han sido sus sensaciones al respecto. Tal y como se ha señalado en la sesión anterior, existe una relación entre el cuerpo y la mente, dentro de la cual no debe obviarse el peso que tienen los pensamientos en las acciones. Para poder analizar esta cuestión se les pedirá que señalen individualmente 3 cuestiones que les hagan enfadar y pensamientos que suelen acudir a su mente cuando estas situaciones tienen lugar. Estos pensamientos recurrentes serán puestos en común y anotados en la pizarra , pudiendo valorar que todos tienen un componente negativo que contribuye a incrementar el sentimiento de enfado, empeorando la situación.
CONTENIDOS	
Autoinstrucciones Control de la ira	Frente a estas ocurrencias negativas existen otros pensamientos que pueden ayudar a disminuir la ira que sentimos en un momento dado y evitar posibles conflictos. Estos pensamientos no surgen naturalmente, sino que hay que conocerlos y practicarlos mucho para conseguir que formen parte del día a día. Se van a clasificar dichos pensamientos o afirmaciones en los tres momentos en los que pueden emplearse : antes, durante y después de la situación problemática, dando ejemplos de cada tipo .
RECURSOS	
Pizarra Papel Lápiz	En el guión se reflejará una situación complicada para el personaje de la historia, mostrando las dos alternativas: pensar como ellos pensarían normalmente y tener una reacción desmedida o mandarse mensajes positivos que le ayudan a evitar el conflicto. Para terminar, se les pedirá que elijan de entre todas las afirmaciones presentadas una o dos que sientan que encajan más con ellos y que van a recordar con más facilidad y tendrán que ponerlas en práctica fuera de la Fundación , cuando sientan que se encuentran en una situación que les desborda y que van a perder el control, recordándoles que cuanto más las practiquen más sencillo les resultará.

CAMBIO DE GUION

5. ME PONGO EN TU PIEL

INTRODUCCIÓN

Para que la relación con los demás se produzca de forma adecuada es importante entender cómo se sienten, intentar comprender puntos de vista diferentes a los propios y actuar de forma respetuosa con esta perspectiva.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Analizar diferentes puntos de vista Identificar emociones de los demás	En primer lugar, se conversará sobre la experiencia poniendo en práctica lo aprendido en relación con el control de la ira : técnica de relajación, autoinstrucciones, etc. Se analizarán las diferentes anécdotas en busca de aspectos que reforzar y cuestiones que deben mejorarse.
CONTENIDOS	Entonces se señalará que puede que un aspecto que haya fallado en los conflictos comentados fuera la dificultad de entender la posición del otro, por lo que se proyectará un vídeo que trata de recrear cómo se siente un niño con Trastorno de Espectro Autista que acude con su madre a un centro comercial lleno de estímulos y qué es lo que ve la gente que se encuentra alrededor, que es la rabieta. Se les preguntará por cómo creen que se encuentra el niño y si ellos mismos se ha sentido igual al “ponerse en su lugar”, así como si consideran que las personas que están presenciando esta escena se imaginan lo que está pasando el niño.
Empatía	Se les hará ver que este es un ejemplo de lo que nos ocurre continuamente en nuestras interacciones con los demás, porque siempre existen diferentes puntos de vista sobre todo lo que sucede. Se les entregará a cada uno una hoja en la que aparecen tres situaciones en las que tendrán que indicar individualmente qué sienten ellos y qué creen que puede sentir la otra persona. Se hará una puesta en común de las respuestas, ayudándoles a entender la postura del otro.
RECURSOS	Tendrán que plantear una situación similar a las propuestas para incluirla en el corto .
Vídeo Ordenador Proyector Hoja con situaciones	<i>Fuera de la Fundación</i> tendrán que intentar darle la vuelta a los conflictos que tengan con su entorno, tratando de entender al otro y manteniendo la calma.

CAMBIO DE GUIÓN

6.YO, YO Y YO

INTRODUCCIÓN

Para finalizar con el bloque sobre la Inteligencia Emocional se trabajará con el uso de los denominados como “mensajes yo” en los cuales se recurre a la expresión de los propios sentimientos a la hora de resolver un conflicto.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Expresar los propios pensamientos y sentimientos Comunicarse de forma calmada con los demás	<p>Se dará comienzo a la sesión comentando la tarea encomendada en la sesión previa, cómo fue la experiencia intentando empatizar con los demás en situaciones de conflicto y en el caso de no haber conseguido llevarlo a cabo se analizarán las dificultades encontradas entre todos, tratando de ver el punto de vista del otro y cómo podría haber actuado, de modo que pueda tenerlo en cuenta para ocasiones venideras.</p>
CONTENIDOS	
Resolución de conflictos Comunicación asertiva	<p>Se proyectarán dos escenas, procedentes de dos películas diferentes en las que se presentan discusiones, en base a las cuales se explicarán los “mensajes yo” como sustituto de los mensajes cargados de acusaciones al otro a los que se suele recurrir en las discusiones, de forma que los malentendidos con los demás se resuelvan más fácilmente a través de la expresión de los propios pensamientos y sentimientos..</p>
RECURSOS	
Escenas Ordenador Proyector Transcripción diálogos	<p>Tomando las transcripciones de las escenas que han visto, tratarán de transformar por parejas los diálogos de forma que se empleen estos tipos de mensajes, viendo cómo se producen cambios en las interacciones, sin llegar a agravarse tanto la situación. Una vez redactados los diálogos saldrán a representarlos delante de los compañeros analizando cómo lo han hecho, pudiendo sugerir mejoras.</p> <p>En el guion se incluirá una escena de discusión típica y, después, se planteará que uno de los personajes se imagine cómo habría sido si se hubieran comunicado de una forma adecuada.</p> <p>Como actividad a realizar <i>fuera de la Fundación</i> tendrán que poner en práctica los mensajes yo en sus conversaciones con los demás, especialmente en el caso de las discusiones.</p>

CAMBIO DE GUIÓN

7.SOMOS GUIONISTAS

INTRODUCCIÓN

Una vez finalizado el primer bloque de contenido del programa se dedicará una sesión a relacionar todas las ideas que han ido plasmando por escrito con respecto al guion, a la vez que repasan todos los aspectos trabajados hasta el momento.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Recordar y reflexionar sobre lo aprendido Aplicar los aprendizajes al guion	Se comenzará por una <u>puesta común inicial de los progresos</u> realizados al margen de la Fundación, durante la cual los jóvenes podrán consultar sus dudas tanto a sus compañeros como al educador, de modo que se puedan inspirar y motivar entre sí en su proceso de aprendizaje.
CONTENIDOS	Después de esto se les explicará a los adolescentes que esta sesión se va a dedicar a realizar un repaso de todos los temas abordados hasta ahora y, para ello, se va a comenzar a estructurar el guion del corto que van a grabar.
Escritura creativa Comunicación asertiva	En primer lugar, se va a <u>describir</u> al personaje <u>protagonista</u> , teniendo en cuenta aquellos aspectos que había resultado de lanzar los datos cuentahistorias en la primera sesión y que tienen que incluir en la historia. Una vez que ya se tiene al personaje tendrá que buscarse el <u>hilo conductor de la historia</u> que permita incorporar aquellas escenas que han ido creando en las diferentes sesiones, pudiendo realizar alguna modificación sobre lo ya escrito si lo consideran conveniente para que se ajuste a la historia que han decidido contar, pero siempre conservando la esencia de los aspectos aprendidos.
RECURSOS	Para lograr llevar a cabo esta actividad será necesario que los jóvenes pongan en práctica las herramientas aprendidas de autoconocimiento, regulación emocional y herramientas para la resolución de conflictos. Por lo tanto, aunque estas sesiones se conciben como de repaso, tienen una gran relevancia, puesto que suponen una oportunidad de acercarse a una experiencia real de relación con otras personas pero en un entorno en el que cuenta con el apoyo de una persona para recordarle lo aprendido.
Escenas del guion redactadas en las sesiones anteriores Papel Lápiz	

CAMBIO DE GUIÓN

8. HOLA, ¿QUÉ TAL?

INTRODUCCIÓN

Con esta sesión se inicia el bloque de contenidos que versa sobre las Habilidades Sociales, en el que se abordarán aspectos tales como la comunicación asertiva o la escucha activa. Se comenzará por la habilidades necesarias para entablar, mantener y finalizar una conversación.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Conversar de forma tranquila y respetuosa Prestar atención a los mensajes de los demás	<p>Para que sea posible establecer relaciones de calidad con los demás el primer paso necesario es <u>conocer los tipos de formas de comunicación</u> que existen: pasiva, agresiva y asertiva.</p> <p>Se <u>darán ejemplos de las tres formas</u> y, seguidamente, se les pedirá que <u>propongan alternativas para entablar una conversación</u> con un desconocido o con una persona con la que tienen poca confianza. Estas ideas se irán anotando en la pizarra.</p> <p>Una vez que ya no se les ocurran más ideas, saldrán por parejas a <u>interpretar estas presentaciones</u> para comprobar por ellos mismos si las consideran apropiadas o no teniendo en cuenta cómo se siente la otra persona.</p> <p>Aquellas que se hayan valorado negativamente serán comentadas entre todos y se intentarán reformular para que puedan ser empleadas. Además, se propondrá que <u>de forma individual reflejen cómo recibirían a un compañero nuevo</u>, cómo empezaría una conversación con esa persona.</p> <p>Una vez abordada una situación que podría ocurrir en la realidad se les pedirá que <u>escriban cómo se presentaría su protagonista</u> del guion a un personaje nuevo.</p> <p><i>Fuera de la Fundación</i> tendrán que intentar iniciar conversaciones con otras personas de forma adecuada y planteando un tema del que hablar.</p>
CONTENIDOS	
Escucha activa Comunicación asertiva Diálogo	
RECURSOS	
Pizarra Tiza Papel Lápiz	

CAMBIO DE GUIÓN

9. TENEMOS DOS OREJAS Y UNA BOCA

INTRODUCCIÓN

Una vez que ya saben cómo entablar una conversación deben tratarse aspectos esenciales para que se puedan mantenerse con éxito, como es el caso de la escucha activa y del lenguaje no verbal que acompaña a las palabras y demuestra el interés por lo que nos dice el otro.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Conversar de forma tranquila y respetuosa Demostrar interés con gestos y expresiones.	Al igual que en las sesiones anteriores, se comenzará recordando lo trabajado en la última sesión e intercambiando impresiones sobre lo experimentado a través de la tarea encomendada para realizar en el tiempo libre. Se destacará entonces el papel fundamental que desempeña la escucha activa en los diálogos con los demás para entender lo que nos están contando. Además, también es importante que la otra persona se sienta escuchada, para lo que se suele recurrir al lenguaje no verbal (asentir, sonreír, etc.), así como otros recursos como repetir la última palabra que ha dicho la otra persona.
CONTENIDOS	
Diálogo Lenguaje no verbal	Conversarán por parejas , teniendo que iniciar, mantener y finalizar el diálogo de forma coherente cuando se les diga. Deberán introducir las cuestiones comentadas previamente e irán rotando de compañeros para el role-playing, mientras que los que están sentados tienen que estar atentos para dar una valoración a lo que ven.
RECURSOS	
Papel Lápiz	Cuando hayan adquirido una mayor soltura se les propondrá a su vez un contexto en el que está teniendo lugar dicha conversación, de forma que el tema de la misma se va a encontrar más condicionado. En el guión se incluirá una escena de diálogo con otro personaje en un contexto que decidan y en la que aparezcan acotaciones relacionadas con los aspectos no verbales señalados. <i>Fuera de la Fundación</i> se les pedirá que conversen con los demás, prestando atención a lo que se les dice e interactuando con la persona que tienen delante.

CAMBIO DE GUIÓN

10.DECIR SIN HERIR

INTRODUCCIÓN

Las palabras se encuentran cargadas de intención y, en ocasiones, ser excesivamente sinceros puede hacer que la persona que reciba nuestra opinión se sienta herida. Es por ello necesario aprender a ponerse en la piel de los demás y reflexionar sobre los mensajes que enviamos a los demás.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Expresar la propia opinión de forma asertiva Tener presentes los sentimientos del otro	Se inicia la sesión <u>compartir la experiencia</u> manteniendo conversaciones con otras personas a la vez que manifestarán sus dificultades, de modo que puedan ayudarse entre sí. Entonces se abordará cómo la forma de formular una cuestión puede influir en la reacción de los demás y que, por lo tanto, es necesario tener especial cuidado con el modo que tenemos de expresarnos.
CONTENIDOS	
Empatía Comunicación asertiva	Se les propondrá que <u>improvisen unas escenas</u> que les va a leer el educador en las que sucederá algo que no les gusta, de modo que la reacción que tengan sea lo más natural posible y, a su vez, la respuesta también lo sea. Una vez que todos hayan pasado por esta experiencia <u>se analizarán las actuaciones</u> de todos ellos y cómo se ha sentido la persona que ha recibido esas palabras, de modo que podrá concluirse si ha sido una reacción apropiada o, si por el contrario, debiera buscarse otras alternativas más agradables con la persona que tienen delante.
RECURSOS	
Ejemplos Lápiz Papel	En cuanto al <u>guion</u> , se confeccionará una situación en la que el personaje tenga que dar su opinión de forma asertiva acerca de algún tema que sea susceptible de molestar a la persona con la que está hablando. Por último, <i>fuera de la Fundación</i> tendrán que expresar su opinión escuchando y respetando a los demás.

CAMBIO DE GUIÓN

11. EL ARTE DE NEGOCIAR

INTRODUCCIÓN

En toda relación existen momentos en los que las personas implicadas tienen intereses diferentes, y en esas circunstancias es esencial contar con las habilidades necesarias para lograr acuerdos en los que ambas partes se vean beneficiadas. En esta sesión veremos la negociación.

OBJETIVOS

Buscar posibles soluciones
Aprender a ceder parcialmente para lograr acuerdos

CONTENIDOS

Resolución de conflictos
Comunicación asertiva
Negociación

RECURSOS

Escena Simpson
Proyector
Ordenador
Ficha conflictos
Papel
Lápiz

ACTIVIDADES

Se **proyectará** en primer lugar una **escena de un capítulo de los Simpson** en el que Bart convence a Homer para que le cambie su galleta por un tope de puerta, alabando las virtudes del tope para lograr la galleta.

Para negociar se deben recordar los **tipos de relaciones existentes** (agresiva, pasiva y asertiva), siendo la asertiva la más conveniente para conseguir lo que queremos, puesto que implica escuchar a los demás y tener en cuenta sus intereses a la vez que también expresamos de forma respetuosa los propios. Para tener éxito en una negociación es importante dar con el momento apropiado, expresar qué se desea de forma calmada, escuchar la opinión de la otra persona, controlando las emociones que puedan surgir y buscar conjuntamente un punto de acuerdo de ambos intereses.

Se les hará entrega de una **ficha** en la que se recogen **conflictos entre padres y adolescentes** (Anexo 5), en los que señalarán cuál podría haber sido el momento adecuado para hablarlo, cómo decir lo que quieren, cómo reaccionar a la respuesta paterna para intentar encontrar un punto de encuentro, indicando en qué cederían ellos. También se recalcará lo fundamental que es **mantenerse firmes en el no** cuando no quieren hacer algo, aunque sus amigos traten de convencerles. Para lo cual deben rechazar la oferta educadamente, dando sus razones si así lo desean.

En el **guion** escribirán una escena de negociación con los padres y otra en la que el protagonista se niega a hacer algo.

En su tiempo libre tendrán que pensar en algo que quieran conseguir, ya sea en la Fundación o fuera, e intentar negociarlo con la persona que corresponda.

CAMBIO DE GUION

12. RECTIFICAR ES DE SABIOS

INTRODUCCIÓN

En esta sesión, que será la última del bloque de contenidos de Habilidades Sociales, se trabajará con una acción muy básica, pero que a estos jóvenes suele resultarles difícil. Pensar sobre sus propias acciones, reconocer que se han equivocado y disculparse con la persona a la que han herido.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Reflexionar sobre las propias acciones Mostrar arrepentimiento	<p>Esta sesión tendrá lugar en un espacio tranquilo (al aire libre a ser posible) en el que los jóvenes se sentarán en el suelo formando un círculo.</p> <p>Para romper el hielo conversarán sobre las negociaciones que han intentado llevar a cabo y si han tenido éxito o no, intercambiando experiencias y dándose consejos entre ellos.</p> <p>Tras esto, se introducirá esta nueva sesión explicando qué es pedir perdón, recalcando el hecho de que es muy habitual equivocarse y que lo importante es recapacitar sobre lo que se ha hecho y ser capaces de mostrar arrepentimiento.</p> <p>Disculparse conlleva reflexionar sobre cómo se ha actuado y, cuando se considera que no se ha procedido de la forma más adecuada, debe buscarse un momento propicio para hablarlo con la otra persona, expresando sus sentimientos y pensamientos acerca de lo ocurrido y mostrando arrepentimiento; al mismo tiempo que se plantea algún modo de intentar compensar el daño.</p> <p>Entonces compartirán alguna situación en la que saben que obraron mal, pero que por vergüenza u orgullo no se disculparon, entre todos reflexionarán sobre cada caso dando ideas hasta que la propia persona que ha contado los hechos sepa qué debe decir para pedir perdón a esa persona.</p> <p>Todas estas experiencias les servirán de inspiración para decidir con quién va a disculparse el protagonista de la historia y cuál es el motivo de su arrepentimiento.</p> <p><i>Fuera de la Fundación</i>, y siempre que sea posible, se les pedirá que intenten dirigirse a la persona a la que hicieron daño en el pasado para disculparse.</p>
CONTENIDOS	
Resolución de conflictos	
RECURSOS	
Papel Lápiz	

CAMBIO DE GUION

13.COMIENZA LA HISTORIA

INTRODUCCIÓN

Como cierre para el segundo bloque de contenidos, se dedicará nuevamente una sesión a la redacción del guion, incluyendo todo lo trabajado en las sesiones previas, a la vez que estos aprendizajes también se ponen en práctica en el trato interpersonal.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Recordar y reflexionar sobre lo aprendido Aplicar los aprendizajes al guion	Se iniciará la sesión con la <u>puesta en común sobre si</u> finalmente <u>pidieron perdón</u> a alguien como se había acordado el día anterior y, en caso afirmativo, se les preguntará cómo se sintieron después, si se sintieron mejor y cómo reaccionó la otra persona a esta iniciativa. En el caso de no haberse atrevido se preguntará acerca de la razón para no hacerlo, siendo las experiencias de sus compañeros un aliciente para lanzarse. Después de un tiempo de conversación, se revisará la parte del guion que habían dejado lista en la séptima sesión, releyendo lo escrito para que puedan recordarlo, tras lo cual se tomarán las escenas creadas en las sesiones posteriores y se realizará una lluvia de ideas para decidir de qué forma pueden incluirse estas en la historia principal ya escrita. Una vez elegido el argumento y las posibles modificaciones a alguna escena para que encaje en lo planteado se procederá a <u>redactar la continuación de la historia</u> .
CONTENIDOS	
Escritura creativa Negociación Comunicación asertiva	
RECURSOS	
Guion confeccionado en la sesión 7 Escenas redactadas en las sesiones 8, 9, 10, 11 y 12 Lápiz Papel	

CAMBIO DE GUION

14.HOUSTON, TENEMOS UN PROBLEMA

INTRODUCCIÓN

En esta sesión se inicia el bloque de habilidades cognitivas, en el cual se entrenarán destrezas necesarias en la vida cotidiana y que también tienen una gran repercusión en el desarrollo de conductas prosociales en los jóvenes.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Enfrentar la adversidad Identificar los problemas Buscar posibles soluciones	Esta sesión empezará con un <u>problema inesperado</u> para el protagonista de la <u>historia</u> que están creando, un elemento que no se esperaban y que van a tener que encontrar la vía para incluirlo en el guion. Se les explicará que esta situación es una metáfora de lo que nos sucede a todos en nuestro día a día, en el que se presentan situaciones con las que no contábamos y con las que tenemos que lidiar, buscando darles la mejor solución posible. Entonces se les <u>plantarán dos problemas</u> que les resulten cercanos y cada uno tendrá que <u>aportar</u> qué <u>solución</u> le daría a cada uno de ellos. Seguramente propongan alternativas variadas, en el caso de que coincidan será el educador el que lance preguntas que sugieran otras alternativas, preguntándoles si también serían ideas factibles. De este modo comprobarán que no existe una respuesta única y que todas ellas conllevan ventajas e inconvenientes. <i>Fuera de la Fundación</i> tendrán que pensar qué puede suceder en la historia a raíz de este cambio introducido, barajando diferentes alternativas posibles, que traerán anotadas para la siguiente sesión
CONTENIDOS Resolución de problemas Búsqueda de alternativas	
RECURSOS	
Casos Lápiz Papel	

CAMBIO DE GUIÓN

15. ¿CABLE ROJO O CABLE AZUL?

INTRODUCCIÓN

Una vez introducidos en la dinámica de la resolución de problemas, se continuará avanzando en dicho proceso, para lo cual en esta ocasión se van a tratar la valoración de alternativas y las consecuencias derivadas de cada una de ellas.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Enfrentar la adversidad Valorar pros y contras de las posibles soluciones	Empezarán <u>retomando los ejemplos propuestos</u> en la sesión previa, con las diferentes soluciones que habían planteado y tendrán que señalar las consecuencias que tendría cada una de ellas, valorando los pros y contras.
CONTENIDOS	Después se pondrán en común las <u>alternativas</u> que han barajado para solucionar el problema planteado <u>para el guion y</u> después tendrán que pensar en qué <u>consecuencias para la historia</u> conlleva cada opción, para lo cual realizarán una lluvia de ideas. <i>Fuera de la Fundación</i> se les pedirá que piensen en un problema personal y, si ocurrió en el pasado, pensarán si la forma de solucionarlo fue la más adecuada y si, por el contrario, es un problema que tienen actualmente, tendrán que pensar varias formas de resolverlo y qué consecuencias podría tener cada una.
RECURSOS	
Casos Lápiz Papel	

CAMBIO DE GUIÓN

16.A LO HECHO, PECHO

INTRODUCCIÓN

El último paso en la resolución de problemas es la toma de decisiones, decantándose por aquella opción que es más beneficiosa, y la elaboración de un plan en el que se recojan los pasos a seguir para materializar esa idea.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Enfrentar la adversidad Elegir la alternativa más conveniente Crear un plan para llevar a cabo su decisión	<p>La sesión se iniciará compartiendo aquellos que así lo deseen los problemas que tienen o han tenido y las opciones para resolverlos que han contemplado, de forma que los demás podrán dar su opinión y aconsejarle.</p> <p>Se retomará el trabajo sobre los ejemplos, de los cuales ya habían sido extraídas las soluciones y las consecuencias de las mismas, por lo que llega el momento de realizar un pequeño debate sobre cada situación para decidir por qué opción se decantarían, argumentando sus razones. Una vez decidida la opción, tendrá que diseñarse un plan de actuación para llevarla a cabo, que responda a las preguntas qué, cómo, cuándo y dónde.</p> <p>Esto mismo se realizará con el desarrollo de su historia, ya que tendrán que decantarse por fin por una de las alternativas que han barajado y en base a su elección crear un plan a seguir para la redacción del guion a modo de esquema en que se recoja qué va a suceder, cómo va a pasar, cuándo y dónde.</p> <p>Se les pedirá que, <i>fuera de la Fundación</i>, para la siguiente sesión que piensen sobre los problemas personales que habían comentado y se decanten por la solución que consideren más conveniente si aún no se habían decidido y trazar el plan con el que van a llevarla a cabo.</p>
CONTENIDOS	
Resolución de problemas Toma de decisiones Elaboración de un plan de acción	
RECURSOS	
Casos Papel Lápiz	

CAMBIO DE GUIÓN

17. NOS ACERCAMOS AL FINAL

INTRODUCCIÓN

Una vez concluido el bloque de contenidos de habilidades cognitivas se va a aplicar el plan de acción que compusieron con relación al guion del corto, plasmando finalmente sobre el papel la historia que han ideado en las sesiones previas.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Recordar y reflexionar sobre lo aprendido Aplicar los aprendizajes al guion	Esta sesión comenzará con la puesta en común de las decisiones tomadas y los planes de actuación derivados de las mismas que hayan pensado en relación con los problemas personales compartidos, pudiendo aportar los compañeros sugerencias en el caso de no saber cómo proceder y resolviendo las posibles dudas que surjan entre todos.
CONTENIDOS	A continuación, siguiendo el plan para el guion confeccionado en la jornada anterior se redactará conjuntamente la continuación de la historia, partiendo de las decisiones acordadas previamente entre todos y añadiendo aquellos aspectos que se consideren necesarios para dejarla pendiente de escribir el final.
Escritura creativa Negociación Comunicación asertiva	
RECURSOS	
Plan de actuación de la sesión anterior Guion Papel Lápiz	

CAMBIO DE GUIÓN

18.VAYA DILEMA

INTRODUCCIÓN

En esta sesión se inicia el último de los bloques de contenido, que es el de los dilemas morales y que van un paso más allá de los problemas planteados en las sesiones previas, puesto que no tienen una respuesta correcta, lo que generará debates entre los jóvenes.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Reflexionar sobre situaciones complejas del día a día Argumentar su punto de vista sobre un tema	En esta sesión se abordarán los valores a través de dilemas, comenzando por explicar que un valor es la visión que se tiene acerca de un tema y que nos orienta a la hora de saber cómo actuar. Los dilemas , por su parte, plantean situaciones que no tienen una respuesta clara, siendo objeto de debate porque se genera controversia en las soluciones posibles.
CONTENIDOS	Una vez que los conceptos están claros se podrá tener una primera toma de contacto con los dilemas, planteando dos : uno sobre unos robos en un instituto y otro sobre una chica que falta a clase. Se buscará que se generen diferentes respuestas sobre qué debe hacer cada protagonista y, en el caso de que estén de acuerdo, se añadirán matices a la historia que favorezcan la división de opiniones.
RECURSOS	Concluirán el trabajo con la idea de que existen situaciones en la vida que son muy complejas porque entran en juego muchos factores y para ellos no hay la respuesta correcta, sino que se intenta buscar la más adecuada.
Dilemas Papel Lápiz	

CAMBIO DE GUIÓN

19.MENSAJES OCULTOS

INTRODUCCIÓN

Para complementar la sesión anterior de los dilemas se van a trabajar las enseñanzas que buscan transmitir muchas películas, series o libros que consumimos a diario y que, mientras en ocasiones son muy evidentes en otras pueden pasar desapercibidas.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Identificar de mensajes en cortometrajes de animación	En la última sesión de trabajo se trabajará con las enseñanzas y mensajes que nos quieren transmitir (algunos más ocultos que otros) desde el cine y las series. Para ello se visualizarán dos cortos , en primer lugar, verán el titulado Alike sobre el que se propondrán unas preguntas , tales como, ¿qué significa que el padre y el hijo pierdan su color? ¿Pensáis que la rutina nos “apaga”?
CONTENIDOS	Seguidamente, se verá el corto French Roast que dará pie a comentar sobre la idea que intenta transmitir, se hablará sobre cómo los prejuicios condicionan la forma de actuar con las personas y estas ideas muchas veces son erróneas.
Enseñanzas en algunas historias (moraleja)	Una vez vistos estos ejemplos, se revisará el guion de la historia que han creado y decidirán si puede incluirse una enseñanza dentro del mismo y se escribirá el final de la historia.
RECURSOS	Para finalizar, se pasará de nuevo el Cuestionario de Conducta Prosocial que completaron al comienzo del programa, reflejando cómo se sienten después de todo lo trabajado en las sesiones.
Cortos Ordenador Proyector Lápiz Papel Cuestionario	

CAMBIO DE GUIÓN

20-30.LUCES, CÁMARA Y ACCIÓN

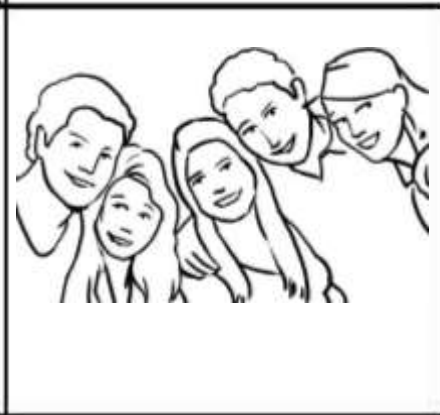
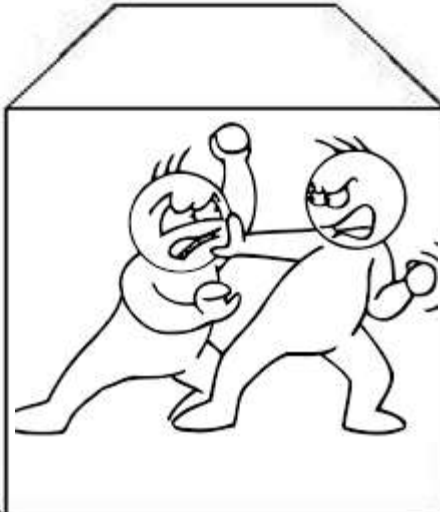
INTRODUCCIÓN

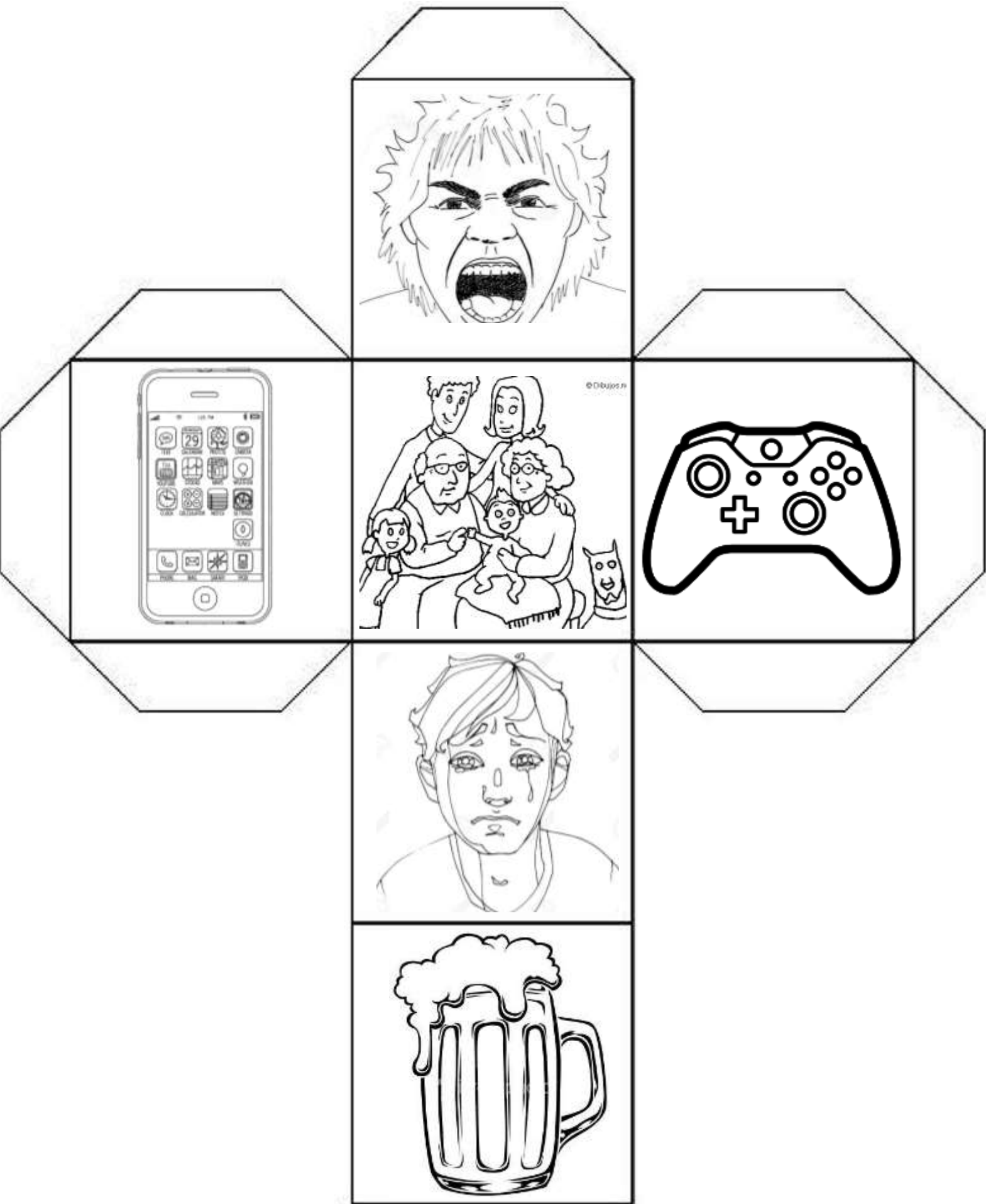
Las once sesiones siguientes se dedicarán a ensayar sus respectivos papeles y a grabar el corto. Estas jornadas constituirán un primer contacto controlado con la aplicación real de los aprendizajes del programa, puesto que implicará que se relacionen con personas ajenas al grupo de referencia con el que han compartido todo el proceso desde el inicio.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<p>Recordar y reflexionar sobre lo aprendido</p> <p>Conversar de forma tranquila y respetuosa</p> <p>Identificar los problemas</p> <p>Buscar posibles soluciones</p> <p>Expresar la propia opinión de forma asertiva</p> <p>Aprender a ceder parcialmente para lograr acuerdos</p>	<p>Se realizará en primer lugar el reparto de papeles, para poder dar paso a los ensayos, en los que trabajarán con muchas personas con las que tendrán que interactuar a diario, poniendo en práctica lo aprendido. Además, en el proceso de grabación se cometerán errores, teniendo que repetir varias veces la misma escena, por lo que tendrán que lidiar con la frustración consigo mismos y con los demás, tratando de mantener la calma con las técnicas aprendidas. Estarán acompañados por el educador con el que han desarrollado el programa, que intercederá cuando en situaciones de tensión, retirando los apoyos progresivamente para que sean ellos los que cada vez de forma más autónoma sean capaces de darse las autoinstrucciones necesarias para tomar las riendas de sus actos. Se procurará, a su vez, tener al menos una conversación a la semana con cada uno de los jóvenes por separado, en la que tengan la oportunidad de compartir sus sensaciones sobre esta experiencia y qué dificultades están encontrando a la hora de aplicar lo aprendido. A su vez, el educador que está presente todo el tiempo podrá compartir con él las apreciaciones que ha realizado y darle unas claves para mejorar aquellos aspectos que quizá le están costando más.</p> <p>En la última sesión de grabación se les pedirá que completen un cuestionario (Anexo 6) en el que se plasme su opinión acerca del programa y en el que también tienen la oportunidad de poder realizar sugerencias de mejora.</p>
CONTENIDOS	
<p>Ensayos</p> <p>Rodaje del corto</p>	
RECURSOS	
<p>Guiones</p> <p>Cámara de vídeo</p> <p>Ordenador</p> <p>Atrezzo</p>	

ANEXOS

Anexo 1 – Datos Cuentahistorias





Anexo 2 – Tabla emociones

Marca con una X la emoción que creas que se corresponde con la escena que aparece en cada vídeo.

	ALEGRÍA	TRISTEZA	SORPRESA	MIEDO	ENFADO
VIDEO 1					
VIDEO 2					
VIDEO 3					
VIDEO 4					
VIDEO 5					
VIDEO 6					
VIDEO 7					
VIDEO 8					

Anexo 3 – Dominó de las Emociones

Aburrimiento	Hay una persona especial con la que compartir mi vida
---------------------	---

Envidia	Se hace público un secreto íntimo
----------------	-----------------------------------

Amistad	Un familiar se va al extranjero
----------------	---------------------------------

Miedo	A tu amigo le dejan entrar en un local y a ti no
--------------	--

Vergüenza	Alguien te insulta sin motivo
------------------	-------------------------------

Celos	Tienes para comer tu plato favorito
--------------	-------------------------------------

Enamoramiento	De noche ves una sombra extraña en tu habitación
----------------------	--

Sorpresa	Ves a un amigo con el que hace tiempo que no hablas
-----------------	---

Asco	Te dicen que tu hermano ha ganado un premio
-------------	---

Ira	Hay una persona a la que le cuentas qué te preocupa
------------	---

Esperanza	Me molesta ver a mi pareja cariñosa con otros
------------------	---

Tristeza	Te encuentras un billete de 10€ en la calle
-----------------	---

Irene García Peinado
CAMBIO DE GUIÓN. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES QUE PRESENTAN
PROBLEMAS DE CONDUCTA

Orgullo	No me gustan las alturas. Me ponen nervioso
----------------	---

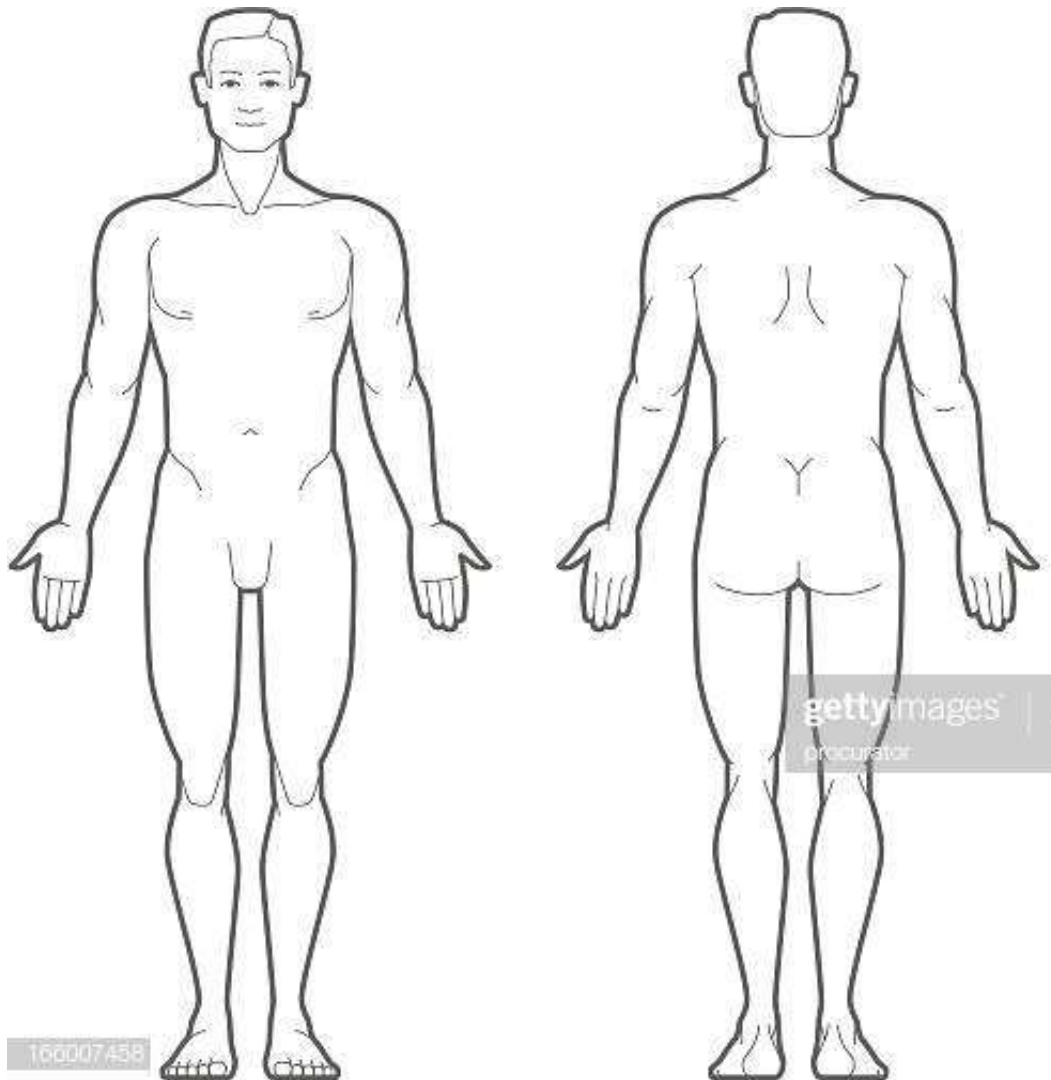
Alegría	Lees algo que no te interesa
----------------	------------------------------

Nostalgia	Se cae un insecto en la comida
------------------	--------------------------------

Fobia	Compras una sudadera sólo porque está de moda
--------------	---

Capricho	Haces una entrevista y hay opciones de que te contraten
-----------------	---

Anexo 4 – Ficha Cuerpo Humano



Anexo 5 – Ficha Negociación Padres e Hijos

El padre de Juan llama la atención a su hijo porque pasa mucho tiempo hablando por el teléfono fijo de casa, lo que impide que otros miembros de la familia puedan hablar también o recibir llamadas y, además, la factura de gastos que llega últimamente es excesiva (Martínez González, 2009).

PADRE: ¡Juan, deja ya de hablar por teléfono y ven a comer! No haces más que hablar y hablar y si quiere llamarnos alguien no nos enteramos. Además, se dispara la factura.

JUAN (llega a la mesa): ¡Qué exagerado! ¡No veo que esté tanto tiempo hablando por teléfono!

PADRE: Parece que te hace gracia lo que digo. Pues no tiene ninguna gracia.

JUAN: Bueno, ¡Es que parece que a ti te molesta que hable con mis amigos!

PADRE: ¡¿Ah sí?! Lo que me molesta es que estés colgado todo el día del teléfono y luego tenga que pagar yo la cuenta.

JUAN: Pues tú también hablas mucho por teléfono.

PADRE: ¡Lo que me faltaba, que no pudiera yo utilizar el teléfono! ¡Anda deja de decir bobadas antes de que me caliente!

JUAN (murmurando): ¡Bah, qué asco! Siempre igual, siempre tiene que ser lo que él diga...

Es sábado y Rocío ha quedado para salir con sus amigos, pero se ha gastado ya toda la paga semanal que le dan sus padres, por lo que le pide a su madre que le dé más dinero.

ROCÍO: Mamá, dame dinero para salir.

MADRE: Coge dinero de tu paga.

ROCÍO: Ya no me queda. Venga, no seas rúcana.

MADRE: ¡Ni hablar! Si te lo has gastado en tus caprichos ahora te aguantas y te quedas en casa. Que piensas que en esta casa nos cae el dinero del cielo.

ROCÍO: Sí claro, como que tú no te gastas el dinero en tonterías también...

MADRE: El dinero que me he ganado trabajando, ¿qué dinero ganas tú, si se puede saber?

ROCÍO: (se encierra en su habitación pegando un portazo).

Carlos ha quedado con sus amigos para ir a un concierto de su grupo favorito, la cuestión es que es jueves y al día siguiente tiene clase. Está hablando con su padre acerca de la hora de regreso a casa.

PADRE: ¿Y a qué hora se supone que termina eso?

CARLOS: Pues... no sé, en principio empieza sobre las 21:30... Acabará sobre las 12 más o menos.

PADRE: Creo que me conoces muy poco si te crees que vas a volver a esas horas teniendo instituto al día siguiente...

CARLOS: ¡Pero si van todos! Siempre soy yo el que se va el primero porque sus padres son unos amargados.

PADRE: Si quieres somos más amargados y no te mueves de casa. O vuelves antes de que acabe o no vas, tú decides.

CARLOS: Vale, vale... (susurrando) hasta que no se termine no me veis el pelo.

Anexo 6 – Cuestionario Final

Nos gustaría conocer tu experiencia en el programa y, para ello, nos gustaría que contestaras a las siguientes cuestiones de forma anónima. Tu opinión es importante, por lo que agradeceríamos que respondas con sinceridad.

- 1) Puntúa del 1 al 10 las siguientes afirmaciones relacionadas con los contenidos abordados, siendo 1 la nota más negativa y 10 la más positiva.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
He aprendido cosas nuevas										
Los ejemplos me han resultado útiles										
Las actividades me han parecido divertidas										
Mi relación con los demás ha mejorado										
Me siento más tranquilo/a										

- 2) ¿Cuál ha sido tu momento favorito? ¿Cambiarías alguna actividad?

¡GRACIAS POR TU TIEMPO!

Anexo 7 – Registro de Observación Participante

FICHA DE OBSERVACIÓN						
Grupo:		Nº sesión:				
Valoración: Siempre = 4 Generalmente = 3 A veces = 2 Nunca = 1		VALORACIÓN ALCANZADA				OBSERVACIONES
	Iniciales	1	2	3	4	
Comportamiento dentro del aula						
1. Participa de las actividades propuestas						
2. Escucha al educador y a sus compañeros						
3. Comparte con los demás sus experiencias						
4. Pone en práctica lo aprendido fuera del centro						
5. Es capaz de identificar cómo se siente en cada momento						
6. Negocia para conseguir lo que quiere						
7. Es capaz de mantener la calma si algo le molesta						
8. Cooperación con sus compañeros						

CAMBIO DE GUIÓN. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES QUE PRESENTAN PROBLEMAS DE CONDUCTA

para realizar el trabajo encomendado						
9. Trata de forma respetuosa a los demás						
10. Permanece en el aula toda la sesión						