

Proyecto de resolución de conflictos familiares con adolescentes a través de una metodología teatral

Luis Fernando Díaz Hurtado

Máster en Intervención
Psicosocial y Comunitaria



MÁSTERES
DE LA UAM
2017 - 2018

Facultad de Psicología



Trabajo de Fin de Máster

**Proyecto de resolución de conflictos familiares con adolescentes a través
de una metodología teatral**

Alumno

Luis Fernando Díaz Hurtado

Tutor académico

Kevin van der Meulen

Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Social y Metodología

Máster de Intervención Psicosocial y Comunitaria

ÍNDICE:

1.	INTRODUCCIÓN	4
2.	JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	5
2.1	<i>Los conflictos familiares en la adolescencia</i>	5
2.1.1	<i>Frecuencia e intensidad de los conflictos</i>	7
2.1.2	<i>Temas de los conflictos</i>	9
2.1.3	<i>Estrategias de resolución de conflictos</i>	10
2.1.4	<i>Efectos de los conflictos</i>	13
2.2	<i>Estrategias de resolución de conflictos a través de una metodología teatral</i>	14
2.2.1	<i>Métodos y técnicas teatrales para la resolución de conflictos</i>	17
2.2.2	<i>Programas de formación en resolución de conflictos a través de metodología teatral</i>	20
3.	OBJETIVOS	23
3.1	<i>Objetivo general</i>	23
3.2	<i>Objetivos específicos</i>	23
4.	PROCEDIMIENTO GENERAL	23
4.1	<i>Participantes</i>	23
4.2	<i>Análisis de necesidades</i>	25
4.3	<i>Descripción del proyecto. Contenidos</i>	28
4.4	<i>Descripción del proyecto. Metodología</i>	31
4.5	<i>Cronograma</i>	48
5.	EVALUACIÓN	49
6.	VIABILIDAD	54
7.	PRESUPUESTO	55
8.	LIMITACIONES Y MEJORAS	55
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
10.	ANEXOS	60

1. INTRODUCCIÓN:

Este documento presenta un proyecto de resolución de conflictos con adolescentes en el contexto familiar que se desarrollará dentro del Proyecto Socioeducativo Pinardi – Estrecho de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi. Pretende incrementar las habilidades de resolución de conflictos constructivas (entendidas como tales la negociación o integración y el compromiso) de los y las adolescentes participantes a través del entrenamiento de habilidades sociales y de comunicación, el control del enfado y la adquisición de estrategias específicas de resolución de conflictos. Se centrará en los conflictos del contexto familiar referidos a la relación entre los y las adolescentes con su madre, padre o ambos. Para ello, se utilizará una metodología teatral en la que se integrarán diversas técnicas del teatro del oprimido, además del *role play* y el drama creativo. A partir de estas técnicas se trabajarán de manera experiencial diferentes conflictos reales que tengan los participantes, utilizando el grupo como un espacio seguro en el que poder ensayar diferentes habilidades y estrategias a partir de las cuales resolver de manera más positiva sus conflictos diarios.

Se realizó un análisis de necesidades de los adolescentes del Proyecto Pinardi – Estrecho para obtener información sobre el grado de comunicación familiar y los temas de conflicto más frecuentes e intensos que tienen en sus interacciones diarias con sus padres. Una vez realizado este análisis de necesidades se concluyó que existía una necesidad de trabajar la comunicación y la resolución de conflictos de los y las adolescentes en el ámbito familiar. A partir de los resultados se adecuaron las actividades a las necesidades reales de los participantes. Se concretaron una serie de contenidos que se trabajarán en el proyecto, adaptando para este objetivo la estructura de entrenamiento en resolución de conflictos de Turnuklu y cols. (2010) y parte de los contenidos del programa *EQUIPAR* para Educadores (DiBiase y cols., 2010) a la metodología teatral. Los contenidos se trabajarán en diferentes módulos: el primero estará centrado en crear un ambiente seguro en el que poder trabajar de manera experiencial a través de la metodología teatral. El segundo estará dedicado a las habilidades sociales y de comunicación, el tercero al control del enfado y el cuarto a las estrategias de resolución de conflictos. Por último, se desarrollará un módulo final en el que se integrarán los diferentes aspectos trabajados.

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO:

2.1. *Los conflictos familiares en la adolescencia*

La adolescencia es una etapa de transición en la que se producen muchos cambios a nivel físico, cognitivo y emocional, que afectan a la relación de los hijos e hijas con sus padres (Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001). Se comienzan a dar discrepancias entre lo que la madre y el padre esperan de los adolescentes y el comportamiento real de estos (Collins, 1992, citado en Parra y Oliva, 2002). Se produce un desarrollo cognitivo de los adolescentes (Smetana, 1988, citado en Parra y Oliva, 2002), que da paso hacia el pensamiento formal, por lo que se vuelven más críticos con las normas y reglas familiares y comienzan a tener una percepción menos idealizada y más crítica de sus padres (Montañés, Bartolomé, Montañés y Parra, 2008). Se producen, a su vez, cambios en los niveles de comunicación familiar (Steinberg, 1981, citado en Parra y Oliva, 2002). Todos estos cambios se dan de manera progresiva, provocando una adaptación paulatina a la nueva situación, por lo que se puede hablar de una transformación en las relaciones familiares debida a la necesidad de los adolescentes de conseguir una mayor autonomía (Montañés y cols., 2008). Este proceso hacia la autonomía es, en palabras de Kimmel y Weiner (1998, citado en Montañés y cols., 2008), un proceso natural y saludable que ayuda a los adolescentes a reafirmarse a sí mismos como individuos. Aunque Montañés y cols. (2008) señalan que este proceso puede venir acompañado de un debilitamiento en los vínculos afectivos entre hijos e hijas con sus padres y un aumento del número de conflictos familiares, se puede alcanzar la autonomía sin llegar a generar una ruptura a nivel familiar, dando muestra de las buenas relaciones actuales entre los adolescentes y sus padres (Grotevant, 1998, citado en Motrico y cols., 2001). De esta forma, aunque se hayan debilitado, durante todo el proceso se mantienen los lazos afectivos con los padres, que siguen siendo durante esta etapa una de las principales fuentes de apoyo emocional (González-Forteza, Salgado y Andrade, 1993; Noller, 1994, citado en Motrico y cols., 2001). Barnes y Olson (1985, citado en Parra y Oliva, 2002) señalan que durante esta etapa del desarrollo se reducen los tiempos de interacción y se habla de un menor número de asuntos de manera espontánea de tal forma que la comunicación se vuelve más difícil, pero Parra y Oliva (2002) afirman que la comunicación entre padres y adolescentes se da con relativa frecuencia independientemente de la edad.

Se entiende como conflicto un suceso interpersonal que implica una oposición en términos de desacuerdos o discusiones sobre comportamientos, valores o puntos de vista (Laurson, Coy y Collins, 1998, citado en Rodrigo, García, Máiquez, Rodríguez y Padrón, 2008).

Teniendo en cuenta esta definición, el conflicto no debe entenderse como algo negativo en sí mismo, sino como un proceso fundamental para el desarrollo del adolescente dentro de un correcto funcionamiento familiar en el que se fomenten las capacidades de negociación, la tolerancia, la confianza, la tolerancia y la asunción de responsabilidades (Steinberg, 1990, citado en Rodrigo y cols., 2008; Motrico y cols., 2001; Rodrigo y cols., 2008). Afrontar el conflicto de una manera positiva da lugar a un desarrollo psicosocial adecuado que ayudará a fomentar unos vínculos positivos dentro del seno familiar, mejorando el entendimiento de las diferencias de opinión y el aprendizaje de habilidades de resolución de conflictos constructivas (Rodrigo, García, Márquez y Triana, 2005, citado en Montañés y cols., 2008; Motrico y cols., 2001). El significado funcional del conflicto dependerá de la calidad de las relaciones familiares y del grado de intimidad, afecto y comunicación que se desarrolle en las interacciones en este contexto desde la infancia, teniendo en cuenta que estas relaciones son dinámicas y bidireccionales. Por estos motivos, si los padres fomentan el proceso de autonomía, los conflictos serán menos frecuentes e intensos, tendrán una función positiva para el desarrollo familiar y los adolescentes tendrán una mayor implicación en la toma de decisiones a nivel familiar (Montañés y cols., 2008). Para analizarlos y entenderlos como algo natural en cualquier tipo de relación íntima, hay que profundizar en los motivos, incidencia, evolución y resolución de los mismos (Motrico y cols., 2001).

Para hablar de adolescentes y familias en el contexto en el que nos movemos hoy en día, es necesario tener en cuenta la diversidad familiar que existe en comparación a hace unas décadas. La mayoría de los estudios realizados en el pasado sobre conflictos familiares tenían en cuenta principalmente familias compuestas por ambos padres con su hijo/a o hijos/as. La realidad actual es muy diferente, y como afirman desde el grupo de investigación de la Universidad Pública de Navarra (ALTER, 2008), los modelos familiares son cambiantes, al igual que su conceptualización, su configuración, su significación, su valoración o sus funciones. Para Rondón (2011), una definición de familia será:

El conjunto de personas que comparten unas necesidades afectivas y unas funciones compartidas y negociadas por sus miembros. Esta concepción intenta aproximarse a los modelos familiares actuales, aunque resulta difícil en una sola definición reflejar la familia actual española, ante la inusitada multiformidad que acontece. (p.82)

A partir de esta definición se puede inferir que durante la adolescencia estas funciones que se han ido forjando a lo largo de la infancia se tienen que volver a renegociar debido al

proceso de autonomía de los y las adolescentes y a la reestructuración de las relaciones familiares producidas durante esta etapa. Esta renegociación llevará consigo una serie de oposiciones por parte de los integrantes de la familia, que podrán desembocar en conflictos.

Según Quintero Velásquez (2007, citado en Rondón, 2011), entre los diferentes tipos de familia que se pueden dar estarán la familia extensa, la familia funcional o flexible, la familia nuclear o biparental, la familia homoparental, la familia reconstituida y la familia monoparental. Debido al contexto en el que se desarrolla este proyecto, se hará una revisión de estudios que muestren la realidad de las familias monoparentales. Pérez del Campo (1995, citado en Hernández Prados y Ortega, 2004) define la familia monoparental como la agrupación de hijos e hijas en edad infantil y minoría de edad que convive de forma continuada con uno sólo de sus padres, quien de hecho o de derecho ostenta la potestad y custodia sobre los mismos. Según Hernández Prados y Ortega (2004), los primeros estudios sobre familias monoparentales estaban centrados en las repercusiones negativas de criarse sin uno de los padres, relacionando este tipo de familias con el aumento de la delincuencia juvenil y con otros problemas sociales. Así pues, predominaba una visión negativa sobre ellas, calificándolas como familias rotas, incompletas, destruidas o desorganizadas, de tal forma que estaban consideradas como un estado no deseable y una etapa de tránsito hacia una reconstrucción familiar. La mayoría de las familias monoparentales están encabezadas por mujeres, por lo que también son llamadas familias monomarentales. Concretamente, en el año 2015, en España un 81,3% de los hogares monoparentales estaban encabezados por una mujer (Instituto Nacional de Estadística, 2016). Aunque la monoparentalidad no está necesariamente vinculada a la exclusión social, se considera que en las familias monomarentales existen mayores necesidades económicas, debido a la feminización de la pobreza (Proyecto IONE, 2000, citado en Hernández Prados y Ortega, 2004). Las mujeres pueden experimentar el empobrecimiento de manera diferente a los hombres, debido a su calidad de madres solteras, las rupturas afectivas, los problemas sociales de sus relaciones afectivas y por su mayor fragilidad en el mercado laboral (ALTER grupo de investigación, 2008). Por ello, se requiere de colaboración de otros familiares en mayor medida, y las dificultades, preocupaciones y el sentimiento de culpa recaen únicamente sobre ellas, lo que puede afectar a los conflictos interpersonales que se producen en este contexto familiar (Hernández Prados y Ortega, 2004).

2.1.1. Frecuencia e intensidad en los conflictos

Existen datos contradictorios en relación al desarrollo de los conflictos entre padres e hijos a lo largo de la adolescencia teniendo en cuenta su frecuencia e intensidad. Una de las

hipótesis más validadas por la investigación científica es la que afirma que se produce un efecto de “U invertida”, en el que la conflictividad va en aumento hasta la adolescencia media, produciéndose una posterior disminución en la tardía (Montemayor, 1983, citado en Parra y Oliva, 2002; Čotar Konrad, 2016). Sin embargo, Laursen y Collins (1994) afirman que el aumento de la conflictividad familiar puede estar relacionada con el momento en el que se llega a la pubertad, siendo más frecuentes los conflictos en familias donde los cambios puberales se experimentan en un momento no esperado, ya sea por prematuro o por tardío. Por su parte, Fuhrman y Holmbeck (1995, citado en Motrico y cols. 2001) no encuentran diferencias significativas en la frecuencia de los conflictos a lo largo de la adolescencia. En una investigación realizada por Motrico y cols. (2001) con adolescentes de entre 12 y 17 años de familias biparentales, señalan que los chicos tienen más conflictos que las chicas tanto con su padre como con su madre, pero será con la madre con la que se produzcan la mayoría de los conflictos. La mayor frecuencia de conflictos con las madres en las familias nucleares se ha relacionado habitualmente con el mayor tiempo que se pasa con ellas con respecto al que se pasa con los padres (Laursen y cols., 1998, citado en Parra y Oliva, 2002), a que son percibidas como más abiertas, comprensivas e interesadas por los asuntos de los adolescentes e inician más intercambios comunicativos (Noller y Callan, 1990, citado en Parra y Oliva, 2002), y que tienen una mayor implicación en el cuidado y la supervisión de los adolescentes (Motrico y cols., 2001). A pesar de los datos mencionados sobre la frecuencia de los conflictos, en varias investigaciones realizadas con muestra española (Motrico y cols., 2001; Parra y Oliva, 2002) se puede observar que los adolescentes perciben no tener conflictos con excesiva frecuencia, aunque en el estudio de Bosma y cols. (1996, citado en Motrico y cols., 2001) se observa que la frecuencia de algunos conflictos aumenta con la edad, como los relacionados con las salidas nocturnas y la hora de llegar a casa. En cuanto a la intensidad de los conflictos, Laursen y cols. (1998, citado en Rodrigo y cols., 2008) señalan que se incrementa entre la adolescencia inicial y media, sufriendo luego pocos cambios o tendiendo a descender ligeramente en la adolescencia tardía. Parra y Oliva (2002) encontraron en un estudio con muestra española que las chicas viven esta intensidad sin grandes cambios durante la adolescencia, y que en el caso de los chicos la intensidad incluso se reducía. En relación con los diferentes tipos de familia, Smetana, Yau, Restrepo y Braeges (1991) encontraron que no existían diferencias en la frecuencia de los conflictos entre las familias nucleares y las monomarentales durante la adolescencia inicial y media.

2.1.2. Temas de los conflictos

Según Hernández, Triana y Rodrigo (2005, citado en Montañés y cols., 2008), el concepto de familia que tienen los jóvenes españoles hace poco más de una década es bueno, y la mayor conflictividad (entendida como posibilidad de causar conflicto) que se percibe está relacionada con cuestiones del ámbito cotidiano que rara vez amenazan los vínculos afectivos (Steinberg, 1990, citado en Motrico y cols., 2001). Los conflictos percibidos con mayor intensidad por los adolescentes tienen que ver con temas que estos consideran que deben entrar dentro de su poder de decisión, como el uso del dinero o la forma de vestir (Motrico y cols., 2001; Parra y Oliva, 2002; Malm y Löfgren, 2007). Ya en estudios anteriores se muestra que estos temas cotidianos son aquellos sobre los que más conversaciones se dan en el contexto familiar (Noller y Bagi, 1985, citado en Parra y Oliva, 2002). Temas como la sexualidad, la política o la religión son raramente abordados en las interacciones familiares debido a que los conflictos sobre estos aspectos se viven con mayor intensidad emocional por ambas partes. Esto hace pensar que los temas frecuentemente discutidos generan un proceso de habituación que da lugar a una disminución en la percepción de la intensidad emocional. Por otro lado, a través de un proceso más consciente, se evita por ambas partes discutir de cuestiones que van a provocar conflictos que lleven consigo una gran intensidad emocional (Parra y Oliva, 2002). Motrico y cols. (2001) señalaban que los conflictos principales con la madre en las familias biparentales serán los relacionados con temas cotidianos como las tareas domésticas y el uso de la televisión. Estos temas de conflicto se mostraron también como los más frecuentes en las familias monomarentales (Smetana y cols., 1991, Zapata, 2013). Los motivos de los conflictos con los padres en las familias nucleares españolas están más relacionados con la gestión del dinero y el tiempo libre, la realización de las tareas académicas, las normas familiares y los planes de futuro (Motrico y cols., 2001; Parra y Oliva, 2002).

En relación a los temas de conflicto, es importante hablar de las atribuciones causales e intencionales que realizan los adolescentes y sus padres y madres a la hora de interpretar lo que ocurre en el contexto familiar (Miller, 1995, citado en Rodrigo, Máiquez, Padrón y García, 2009). La atribución, según Hewstone (1989, citado en Rodrigo y cols., 2009), es un proceso cognitivo por el cual cada persona trata de explicar los eventos y comportamientos propios y del otro, y a través de este proceso establecer entre ellos vínculos causales o de intencionalidad. En las relaciones familiares, estas atribuciones se realizan en un contexto de interacciones mantenidas en el tiempo, de tal forma que las atribuciones de un miembro terminan influyendo en las percepciones y comportamientos del otro (Finchman, Bradbury, Arias, Byrne y Karney, 1997, citado en Rodrigo y cols., 2009). Existen para Weiner (1986, citado

en Rodrigo y cols., 2009) tres dimensiones de esa causalidad: *Locus de control* (si la causa es percibida como externa o interna a la persona); *Estabilidad* (variabilidad o fijeza de la causa a lo largo del tiempo); y *Controlabilidad* (percepción de la causa como controlable o no controlable por la persona). A partir de un estudio realizado con familias biparentales con un hijo adolescente, Rodrigo y cols. (2009) señalan que tanto padres como adolescentes (sin haber diferencias en función de su edad) hacen atribuciones externas, estables e incontrolables de los conflictos. En las atribuciones intencionales, por su parte, se trata de inferir las intenciones que han guiado el comportamiento de otros como positivas, negativas o neutras (Jones y Davis, 1965, citado en Rodrigo y cols., 2009), y de este modo orientar futuras acciones. Por ejemplo, las madres con hijos con problemas de comportamiento realizan atribuciones hostiles de la conducta de sus hijos, considerándola intencionalmente negativa (Snyder, Cramer, Af Frank y Patterson, 2005, citado en Rodrigo y cols., 2009).

Las atribuciones causales e intencionales de padres y adolescentes en una situación de conflicto intrafamiliar están relacionadas con la importancia del conflicto para cada una de las partes, es decir, si esa interacción conflictiva es clave para ellos teniendo en cuenta su frecuencia e intensidad emocional (Rodrigo y cols., 2009). La intensidad emocional para cada una de las partes varía dependiendo del contenido del conflicto. De esta forma, para los padres son clave los conflictos de tipo educativo y los relacionados con las tareas domésticas, mientras que para los hijos e hijas tienen especial saliencia e intensidad los relacionados con la validación de su autonomía y sus decisiones personales, como la hora de llegar a casa (Parra y Oliva, 2002; Rodrigo y cols., 2005, citado en Rodrigo y cols., 2009). El hecho de que tanto padres como hijos realicen atribuciones diferentes dependiendo del contenido del conflicto al que se están enfrentando estará relacionado con el sesgo del actor-observador. De este modo, se realizan atribuciones internas, estables y controlables ante conflictos clave para el otro, y externas, incontrolables e inestables en conflictos clave para el actor (Watson, 1982, citado en Rodrigo y cols., 2009). Esto se produce ya que se tiene una visión más compleja de las causas de la conducta propia, siendo capaces de considerar factores externos, transitorios e incontrolados, mientras que se atribuyen a los demás causas disposicionales, duraderas y controlables (Miller, 1995, citado en Rodrigo y cols., 2009).

2.1.3. Estrategias de resolución de conflictos

En una situación de conflicto, cada parte puede tener aspiraciones y necesidades que difícilmente pueden ser satisfechas a la vez. Existen, de este modo, dos dimensiones a tener en cuenta: la satisfacción de las necesidades propias y la satisfacción de las necesidades del otro

(Laursen y Collins, 1994). Hastings y Grusec (1997, citado en Rodrigo y cols., 2008) consideran importante tener en cuenta la dimensión temporal de las metas que se pretenden alcanzar en el conflicto. De este modo, se podrá hablar de metas a largo plazo, como promover el conocimiento del otro, mejorar el conocimiento mutuo y promover el desarrollo social de los adolescentes (función relacional); y de las metas a corto plazo, como salirse con la suya, hacer que se cumplan las normas o evitar el conflicto (función instrumental). Kapadia y Miller (2005, citado en Rodrigo y cols., 2008) expresan que preservar las buenas relaciones familiares evitando el conflicto también será una meta a corto plazo. Para llegar a la satisfacción de las necesidades y cumplir las metas, se utilizan diferentes estilos de resolución de conflictos. Existen diferencias en los modelos de resolución asociados con la frecuencia e intensidad de los mismos. De este modo, las familias con una mayor cantidad de conflictos muestran peores estrategias de resolución (Smetana, 1996, citado en Rodrigo y cols., 2008).

Según el modelo de Blake y Mouton de 1964 (citado en Bilgin, 2008) existen cinco estilos de resolución de conflictos. En este modelo se tienen en cuenta las metas y las relaciones previas entre las partes en conflicto. La *evitación* se dará cuando la relación entre las partes y las metas no son de mucha importancia, de tal forma que se ignora el conflicto y las necesidades de ambas partes quedan insatisfechas. La *dominación* o *competición* se producirá ante una meta relevante en una relación a la que no se da mucha importancia, por lo que se trata de ganar persistiendo en las demandas. La *acomodación*, por el contrario, se utilizará ante una relación importante junto a una meta que no lo es tanto, de modo que se pretende mantener la relación restando importancia a las diferencias para satisfacer las necesidades del otro mientras las propias quedan insatisfechas total o parcialmente. Ante metas y relaciones relativamente importantes se utilizará la estrategia del *compromiso*, en la que ambas partes ceden para llegar a una solución mutuamente aceptable aunque tengan que abandonar parte de sus metas para mantener la relación. Por último, la estrategia de *negociación* o *integración* se utilizará ante metas y relaciones importantes para ambas partes. Se trata, por ello, de llegar a una solución que satisfaga a todas las partes en conflicto, siendo importante la toma de perspectiva del otro y el intercambio de puntos de vista. Para Fuquen (2003) se trata de un estilo fundamentado en el respeto en el que es importante comunicarse bien, entender al otro, aprender a recibir *feedback*, equilibrar los intereses opuestos y conocer sobre qué aspectos se está dispuesto a ceder para diseñar las estrategias que permitan el logro de los objetivos propuestos.

Existe una compleja relación entre el contexto, el nivel de maduración y las características de la relación a la hora de gestionar los conflictos. En las relaciones cercanas los

individuos generalmente tratan de minimizar el impacto negativo de los conflictos para mantener la relación (Laursen y Collins, 1994). Como afirman Argyle y Furnham (1982, citado en Čotar Konrad, 2016), la mayoría de las interacciones que tienen lugar en la adolescencia se producen con los amigos y con los padres, siendo estas últimas relaciones bidireccionales caracterizadas por altos niveles de interdependencia y mantenidas en el tiempo que difícilmente se pueden romper. Por ello, el manejo de los conflictos en este contexto tendrá una serie de peculiaridades. Van Doorn, Branje y Meeus (2011, citado en Čotar Konrad, 2016) apuntan que los estilos de resolución de conflictos utilizados por los y las adolescentes varían desde la adolescencia temprana a la tardía de más competitivas a más integradoras, pero Čotar Konrad (2016) señala que, independientemente de la edad, las relaciones con la madre en las familias biparentales están más marcadas por el compromiso y la negociación, relacionadas con metas a largo plazo de tipo relacional, mientras que con el padre se utilizará más la competición. A través de este estilo, relacionado con metas a corto plazo de tipo instrumental, el padre o la madre tratará de reafirmar su poder y los adolescentes de “salirse con la suya”. Los conflictos entre padres e hijos acaban la mitad de las veces con la cesión de los adolescentes hacia las posiciones de sus padres, que utilizan estas estrategias competitivas con menor frecuencia a medida que crecen los hijos (Laursen y Collins, 1994). Según la investigación realizada por Rodrigo y cols. (2008) con familias biparentales con un hijo o hija adolescente con edad comprendida entre los 12 y los 17 años, la meta más buscada en los conflictos entre padre y madre y sus hijos e hijas es la relacional a largo plazo, mientras que la menos buscada es la instrumental de tipo evitativo. Aunque las relaciones entre los adolescentes y la madre se han considerado especialmente conflictivas (Smetana, 1989, citado en Rodrigo y cols., 2008), progresan hacia una relación de compromiso a medida que se acerca la adolescencia tardía (Gilani, 1999, citado en Rodrigo y cols., 2008). Esto no ocurre en las relaciones con el padre, sin tener en cuenta el género (Čotar Konrad, 2016).

La empatía juega un papel muy importante durante la adolescencia. Es definida por Eisenberg y Miller (1987) como un estado afectivo que proviene de entender el estado o condición emocional del otro y que es congruente con ese estado. Aunque existe evidencia de que la empatía se relaciona de manera positiva con conductas de tipo prosocial y de manera negativa con conductas agresivas, existen pocas investigaciones que relacionen directamente la empatía con la resolución de conflictos (De Wied, Branje y Meeus, 2007). Sin embargo, Alexander (2001, citado en Garaigordobil y Maganto, 2011) encuentra relación entre la resolución cooperativa y pacífica de conflictos con la adopción de perspectiva, entendida como la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona (Fernández-Pinto

y cols., 2008). Garaigordobil y Maganto (2011), por su parte, observaron una conexión entre la capacidad para resolver conflictos constructivamente y la empatía en la adolescencia temprana.

Rodrigo y cols. (2009) afirman que las atribuciones causales no son predictoras de las estrategias de resolución de conflictos elegidas en el contexto familiar, pero las atribuciones intencionales estarán relacionadas en mayor medida con estrategias de tipo competitivo o evitativo (Dodge, 1993, citado en Rodrigo y cols., 2009), en relación a la importancia del conflicto (Rodrigo y cols., 2005, citado en Rodrigo y cols., 2009). De este modo, las atribuciones intencionales de los adolescentes están asociadas a la competición y dominación en los conflictos clave para ellos, y a la evitación en los conflictos clave para sus padres, no habiendo relación con las estrategias cooperativas. Se puede entender de esto que ante cuestiones que atenten contra su necesidad de autonomía, los adolescentes que atribuyan intenciones negativas a sus padres tratarán de solucionar el conflicto de una manera más competitiva. Por otro lado, ante temas menos importantes para cumplir su tarea evolutiva, una intencionalidad negativa atribuida a su padre o madre les hará evitar el conflicto.

2.1.4. Efectos de los conflictos

Por último, Fuquen (2003) señala en relación los efectos de los conflictos entre adolescentes y sus padres, que están relacionados con la forma en la que se desarrolla la resolución junto con la actitud y los comportamientos de los actores implicados. Para desarrollar un manejo adecuado del conflicto será necesario que las personas involucradas en el mismo presenten actitudes y conductas favorables a su resolución positiva, como utilizar estrategias constructivas, aceptar las ideas diferentes a las propias, dialogar sin fomentar polémicas y no asumir posiciones defensivas. Este manejo adecuado generará oportunidades de desarrollo y transformación en las relaciones familiares. Por su parte, un conflicto gestionado de forma inadecuada puede generar frustración, ansiedad, enfrentamientos, mecanismos de negación, y una futura inhibición de la capacidad de negociar. En los contextos familiares existen tres efectos probables tras el conflicto, dos de ellos negativos y uno positivo (Cicognani y Zani 2009, citado en Čotar Konrad, 2016). Si el conflicto se resuelve de manera negativa se podrán generar sentimientos de frustración, que hará que adolescentes y su padre o madre consideren que el conflicto ha sido inútil para satisfacer sus necesidades y por ello se sientan resignados y dañados (Honesty y cols., 1997). Otro efecto posible será la escalada del conflicto, que lleva consigo una mayor confrontación, una intensificación de las emociones negativas y una expansión de la situación negativa a otras áreas de conversación. El efecto

positivo que se producirá ante una resolución satisfactoria será un mayor grado de intimidad, de tal forma que todas las partes sientan que el conflicto ha servido para entenderse mutuamente, mejorando las relaciones familiares. En el estudio de Čotar Konrad (2016) realizado en Eslovenia con adolescentes y jóvenes de entre 14 y 19 años, se encontraron diferencias en los efectos de los conflictos en los adolescentes dependiendo de su edad. Los hijos e hijas que se encontraban en la adolescencia media mostraban niveles más elevados de escalada y frustración tras los conflictos con sus madres, mientras que en la adolescencia tardía se encontraban mayores niveles de intimidad. Por su parte, en la relación con los padres, la mayor frustración se encontraba entre los adolescentes de menor edad del estudio. Teniendo en cuenta tres diferentes modelos de familia (nucleares, monoparentales y reconstituidas), el estudio clásico de Honess y cols. (1997) realizado en Estados Unidos señala una mayor escalada del conflicto en la adolescencia media por parte de los adolescentes varones y una mayor frustración por parte de las chicas. En general, encontraron mayores efectos de escalada y frustración tras los conflictos en las familias monomarentales que en las familias nucleares y reconstituidas.

Aunque estos efectos se producen inmediatamente tras los conflictos, también hay que tener en cuenta las consecuencias negativas que se puede generar a largo plazo ante una alta frecuencia de conflictos. Según Adams y Laursen (2001, citado en Rodrigo y cols., 2008), un aumento de los conflictos familiares puede predecir problemas de ajuste en el desarrollo del adolescente, baja autoestima (especialmente en las chicas) o baja cohesión familiar. Por su parte, los problemas de comunicación con la madre pueden afectar al desarrollo de una autopercepción negativa por parte de los y las adolescentes hacia su contexto familiar y social (Estévez, Herrero y Musitu, 2005, citado en Zapata, 2013). Por último, Branje, Van Doorn, Van der Wilk y Meeus (2009) en su estudio con adolescentes de todas las edades, encontraron que los adolescentes que mostraban un estilo de resolución de conflictos orientado hacia la dominación tenían mayores niveles de agresión, depresión y ansiedad, mientras que los que utilizaban un estilo evitativo mostraban más conductas delictivas.

2.2. Resolución de conflictos a través de una metodología teatral

Las actividades teatrales y dramáticas tienen como función que los participantes representen externamente lo que ocurre de manera interna (Schattner y Courtney, 1981, citado en Freeman, Sullivan y Fulton, 2003). De este modo, en el trabajo a través de esta metodología teatral, se incluyen aspectos cognitivos, emocionales, estéticos y morales y se integran múltiples modalidades, permitiendo la adquisición y puesta en práctica de diversos

conocimientos y habilidades (Helmeke y Prouty, 2001, citado en Kisiel y cols., 2006). Se trata pues, en palabras de Burton (1981, citado en Freeman y cols., 2003), de una actividad total que tiene relación con lo físico y lo mental; con el individuo y la comunidad; con lo real y lo potencial. Estas actividades teatrales han sido usadas desde hace más de medio siglo en colegios e institutos por motivos educativos y terapéuticos. En varias revisiones teóricas (Freeman y cols., 2003; Kisiel y cols., 2006; Mavroudis y Bournelli, 2016), se ha citado la promoción del bienestar emocional, el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales y comunicativas y de la empatía, la mejora de la motivación, la promoción del pensamiento crítico y el intercambio de experiencias, la reducción de los niveles de agresión en niños y adolescentes y el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos. Por otro lado, Freeman y colegas afirmaban en 2003 que existían aún pocas experiencias documentadas del uso de la metodología teatral y, por consiguiente, poca evidencia empírica y evaluaciones fiables de los efectos que pueden tener estas técnicas dramáticas en sus participantes.

Como se ha explicado anteriormente, los conflictos por sí mismos no son ni positivos ni negativos, siendo las estrategias empleadas en su resolución las que los vuelven constructivos o destructivos. Malm y Löfgren (2007) señalan que, de la misma forma que no se puede entender el conflicto desde un nivel puramente teórico, las habilidades y competencias para el manejo de los mismos no se podrán enseñar únicamente mediante la teoría, ya que requieren una implicación emocional y corporal. El manejo de los conflictos requiere un procesamiento de experiencias personales, por lo que el uso del teatro puede ser muy útil (Malm y Löfgren, 2007). La metodología teatral tiene el potencial de cambiar cómo el adolescente piensa y actúa en relación con los demás (Piconti, 1993, citado en Freeman y cols., 2003), explorando las acciones, los motivos y los estadios de los conflictos de una manera experiencial en un ambiente seguro, teniendo en cuenta aspectos tales como las atribuciones, la presión grupal y las secuelas emocionales de los conflictos (Elliot, Williams y Hamburg, 1998, citado en Kisiel y cols., 2006). También puede ayudar a desarrollar el control emocional mientras se trabaja el conflicto y la resolución del mismo (Sternberg, 1998, citado en Freeman y cols., 2003). De este modo, Yavuzer (2012) señala que enseñar a los adolescentes habilidades constructivas de resolución de conflictos a través del teatro puede llevar a una disminución considerable de los comportamientos agresivos. Turnuklu y cols. (2010) proponen una estructura para los programas educativos en resolución de conflictos que debe constar de los siguientes apartados: sesiones psicoeducativas en las que se presente información sobre la naturaleza del conflicto como parte necesaria de las relaciones interpersonales, entrenamiento en habilidades sociales y de comunicación, técnicas de control del enfado y habilidades de

resolución de conflictos interpersonales (entender las demandas de las partes en conflicto y sus razones, determinar las emociones de las partes, producir alternativas de resolución integradoras y creación de acuerdos).

Se considera imprescindible para realizar el entrenamiento en resolución de conflictos con adolescentes trabajar las habilidades sociales y de comunicación, como la escucha activa, la adopción de otros puntos de vista y las habilidades de cooperación (Karahan, 2009; Mavroudis y Bournelli, 2016). Para Gresham y Elliot (1990, citado en Freeman y cols., 2003) las habilidades sociales son muy importantes para desarrollar interacciones sociales positivas y evitar relaciones negativas tanto con el grupo de iguales como con los adultos. Schlundt y Mcfall (1985, citado en Gundersen, 2010) harán una diferenciación entre las habilidades sociales generales, como la regulación de la distancia personal o el tono de voz, las específicas como comenzar una conversación y las situacionales, que tendrán relación con la aplicación de normas y reglas sociales dependientes del contexto. En el programa *EQUIPAR* para Educadores (DiBiase y cols., 2010) se entrenan habilidades sociales específicas en las que se ha observado que los adolescentes en riesgo tienen carencias, como *prepararse para una conversación tensa o enfrentarse de forma constructiva con alguien enfadado contigo* (Goldstein, Glick y Gibbs, 1998, citado en Van der Meulen y cols., 2010). El entrenamiento de habilidades sociales a través del teatro, consta de cuatro componentes: *la adquisición de la conducta* a través de las instrucciones del facilitador (guías sencillas) y el modelado (observar a otros compañeros realizar la conducta social apropiada a través de técnicas como el *role play*), *la práctica de la conducta*, *el moldeado* a través de refuerzos y el *feedback* del facilitador y de los compañeros, y *la reestructuración cognitiva* (Courtney, 1995, citado en Freeman y cols., 2003; Bandura, 1977, citado en Freeman y cols., 2003). Las habilidades de comunicación que se desarrollarán en el entrenamiento incluyen la escucha activa, la autoexpresión, la aceptación de críticas, el respeto hacia las diferencias de pensamiento, el lenguaje del yo, el contacto visual, la asertividad y la defensa de las ideas propias (Karahan, 2009; DiBiase y cols., 2010; Turnuklu y cols., 2010). La empatía se tendrá en cuenta de manera transversal mediante técnicas dramáticas como el *role play* a partir de la adopción de perspectiva empática para entender de manera cognitiva y afectiva cómo se siente el otro dentro de un conflicto, facilitando el entrenamiento de estrategias de resolución constructivas.

Siguiendo la estructura ofrecida por Turnuklu y cols. (2010), el control del enfado será un punto central en el desarrollo de un proyecto de resolución de conflictos, ya que según estos autores es una de las emociones con más presencia en los conflictos interpersonales. Para desarrollar el entrenamiento en esta competencia se tendrán que explicar diferentes

conceptos relacionados con el enfado y se deberán conectar esos conceptos con técnicas de manejo relacionadas con las características y los efectos que produce esta emoción (Kellner y Bry, 1999). A nivel fisiológico identificar los signos corporales desencadenantes del enfado y desarrollar técnicas como la relajación y la respiración profunda. En cuanto a los procesos cognitivos, identificar los patrones de pensamientos irracionales reemplazándolos por ideas más racionales de las situaciones. Por último, a nivel conductual, reemplazar la agresión por comportamientos prosociales a través de técnicas como el *role play* (Kellner y Bry, 1999; Gundersen, 2010). De acuerdo con Feindler y Ecton (1986, citado en Kellner y Bry, 1999), para trabajar los componentes conductuales del enfado se debe facilitar un espacio adecuado en el que se pueda desarrollar el entrenamiento y la aplicación de las habilidades adquiridas. Por su parte, en el programa *EQUIPAR* para Educadores (DiBiase y cols., 2010) se realiza un entrenamiento en el que se trabajan primero componentes más generales del control del enfado en los que los participantes puedan distanciarse de la emoción, hasta finalizar con componentes más específicos en sus propias conductas y las consecuencias que pueden tener en ellos mismos y en los demás.

2.2.1. Métodos y técnicas teatrales para la resolución de conflictos

La metodología teatral se basa en un aprendizaje de tipo experiencial, definido por Kolb (1984, citado en Malm y Löfgren, 2007) como el proceso por el cual el conocimiento se crea a través de la propia experiencia, siendo para el autor una de las mejores maneras de aprender a manejar conflictos. Las técnicas teatrales se nutren de las vivencias de los participantes del grupo, generando un clima en el que las experiencias compartidas son analizadas dialécticamente y a través de la actuación y pueden llegar a generar cambios en el resto de participantes del grupo. Para Bagshaw y cols. (2005), el poder tratar en el grupo conflictos cercanos a los que se viven en la vida real dependerá de lo seguro que se haya vuelto el espacio en el que se desarrollan las sesiones. Este ambiente seguro ayudará a los participantes a atreverse a compartir experiencias, ideas y opiniones personales, al promover la confianza y la aceptación del otro tal y como es. Sólo cuando se haya creado este ambiente propicio de confianza se podrá comenzar a desarrollar un aprendizaje efectivo, ya que para poder realizar una actividad vivencial en la que cada uno va a exponerse física y psicológicamente a los demás, será necesario que todos los participantes se encuentren cómodos con ello. Los autores consideran importante la situación física del grupo en el aula para que se genere esta confianza.

Uno de los principales métodos para desarrollar el trabajo teatral en contextos escolares es el drama creativo o educativo. Este tipo de actividades utiliza formas creativas de trabajo grupal para estimular el crecimiento personal de los participantes, desarrollando conocimientos basados en el aprendizaje experiencial (Malm y Löfgren, 2007). Necesita de la participación activa de los miembros del grupo en el que se desarrolla a través de la puesta en marcha de sus procesos cognitivos, afectivos y psicomotores, permitiendo interactuar con el ambiente y tener unas experiencias de aprendizaje más globales (Adigüzel, 2006, citado en Yavuzer, 2012). De esta forma, Randall (1967, citado en Freeman y cols., 2003) afirma que el drama creativo ayuda a los niños más tímidos a relajarse y superar sus inhibiciones, y a los niños más extrovertidos a ser conscientes de la necesidad de trabajar de manera cooperativa. Se comienza proponiendo una situación concreta al grupo para que los participantes desarrollen la actuación a través de acciones y diálogos improvisados y espontáneos con la ayuda de un facilitador (Siks, 1958, citado en Freeman y cols., 2003). Las experiencias emocionales elicítadas durante la actividad se pueden utilizar para tener una experiencia más significativa de lo que son los conflictos, explorar los diferentes tipos y buscar soluciones a los mismos, a la vez que se va mejorando el control emocional y consiguiendo las habilidades necesarias para lidiar con ese tipo de situaciones (Sternberg, 1998, citado en Freeman y cols., 2003). Por otro lado, pueden distanciarse de la experiencia de conflicto a través de los personajes ficticios que representan, explorando acciones alternativas y sus consecuencias, y observando lo que esos conflictos significan para el resto de participantes (Malm y Löfgren, 2007). Yavuzer (2012), a través de una investigación basada en la metodología del drama creativo, concluye que existen efectos positivos gracias al entrenamiento de habilidades de resolución de conflictos a través de este conjunto de técnicas. Sus resultados evidencian una disminución de comportamientos agresivos y una mejora de los niveles de resolución de conflictos en adolescentes varones.

La técnica dramática más utilizada para el trabajo con grupos en diferentes contextos como el educativo es el *role play*. Esta técnica promueve la toma de perspectiva (Way, 1967, citado en Freeman y cols., 2003) y un cambio en las actitudes y las cogniciones de los participantes en relación a las situaciones dramatizadas, por lo que puede afectar también a los factores específicos de la resolución de conflictos (Schmitt, 1981, citado en Graves, Frabutt y Vigliano, 2007). La estructura de las actividades permite que los adolescentes se muevan “de dentro hacia fuera” de la escena hasta poder alcanzar e interiorizar las nuevas habilidades trabajadas. Newell (1992, citado en Bagshaw y cols., 2005) señala que la observación dentro del *role play* será la habilidad de examinar las acciones, pensamientos y sentimientos propios,

de tal forma que se consiga llegar deliberadamente a nuevos entendimientos, ideas y conocimientos. Por ello, la clave del aprendizaje en el *role play* no será únicamente la actuación en sí, sino unida a la observación que hace cada uno de esa experiencia. Este proceso observacional se dará entrelazado con la práctica teatral y promoverá que los participantes reflexionen individual y grupalmente, generalmente guiados por el facilitador, para que esta experiencia compartida se haga explícita y se pueda derivar de ella un conocimiento útil para el objetivo de la actividad. Según Schwartzman (1978, citado en Graves y cols., 2007), en el *role play* se crea y se contiene su propia realidad, siendo esta una “alusión a”, y no una “distorsión de” los conflictos interpersonales, por lo que considera que si se manifiestan estrategias constructivas de resolución de conflictos a través del *role play*, estas estrategias se pueden interiorizar y ser adoptadas por los participantes en su vida real.

Otras técnicas teatrales, de especial importancia por sus implicaciones prácticas en el contexto escolar, y sobre las que existe muy poca literatura, son las técnicas del Teatro del Oprimido de Augusto Boal (2002). Este autor, basándose en la pedagogía del oprimido de Freire, desarrolla una práctica de teatro comunitario originariamente dirigido a que personas que sufren opresiones, tanto sociales como psicológicas, sean conscientes de ellas y puedan hacerse responsables de sus propios problemas. Entre las técnicas que destacan de esta metodología se encuentran el *teatro imagen*, el *arco iris del deseo* y el *teatro – foro* (Boal, 2002; 2004). El teatro foro consiste en realizar una representación teatral dirigida por un facilitador o *joker* en la que se desarrollan situaciones conflictivas, mostrando en las escenas de manera clara un personaje oprimido y un personaje opresor y que plantea una serie de preguntas al público con el objetivo de que estos aporten las respuestas. Tras el desarrollo de las escenas (que acaban de manera negativa para los oprimidos) serán los *espect-actores* (concepto propuesto por Boal para los espectadores que realizan funciones de actor en el foro) los que salgan a escena cambiándose por uno de los personajes e improvisen diferentes soluciones al conflicto que se pretende resolver. Para ello, Boal considera que se debe generar en las escenas una cierta tensión en los espect-actores para que estos crean necesario cambiar el resultado. El objetivo del teatro foro será aprender, ejercitarse en diferentes situaciones de conflicto tomando conciencia de las posibles consecuencias de las acciones, de tal modo que se genere un debate sobre la situación y sobre las diferentes maneras de gestionarla. La técnica del arco iris del deseo (Boal, 2004), de tipo más terapéutico, se concentrará en situaciones de opresión a nivel psicológico e individual cuyo objetivo es luchar contra los pensamientos irracionales (llamados por Boal *policías en la cabeza*) que nos oprimen como individuos, pero que pueden tener relación con opresiones compartidas por varias personas.

Para finalizar, la técnica de teatro imagen consiste en pensar y revivir diferentes conflictos con imágenes, sirviéndose únicamente del cuerpo propio y de los demás participantes sin utilizar la palabra. De este modo, se tratará de un aprendizaje experiencial en el que se emplea el cuerpo como una estatua que se puede esculpir para expresar diferentes emociones, opiniones, pensamientos o situaciones. En el trabajo con adolescentes, el autor afirma que puede llegar a ser difícil entender qué quieren decir éstos cuando se expresan mediante palabras, pero que mediante las imágenes, al ser de su propia creación, les resulta más fácil expresar sus sentimientos y pensamientos. Esta técnica ha sido utilizada en numerosas ocasiones por Boal (2002) para tratar los conflictos que pueden darse en el contexto familiar, y el autor encontró diferencias a la hora de llevarla a cabo en diferentes contextos culturales, por ejemplo en Portugal se mostraba una familia más cohesionada que en Estados Unidos, que se encontraba dispersa por la sala.

Para Malm y Löfgren (2007) se pueden diferenciar las actividades teatrales en función de sus componentes y objetivos de esta forma: juegos de caldeamiento (*reducción de la tensión grupal, hacer grupo, crear un espacio seguro*), ejercicios para mejorar la concentración (*relajación, visualizaciones, escucha activa*), ejercicios para desarrollar cuestiones básicas del teatro y los conflictos (*dar forma a los sentimientos y pensamientos, generar relación entre ellos, identificar los conflictos a través de la improvisación, caracterización y role play*), técnicas dramáticas para generar el entendimiento del conflicto y el manejo del mismo, y técnicas de exploración de los conflictos (*story telling, teatro – foro, mediación e intervenciones de terceros*).

2.2.2. Programas de formación en resolución de conflictos a través de metodología teatral

Para que los objetivos de un proyecto de resolución de conflictos con metodología teatral lleguen a cumplirse, Malm y Löfgren (2007) nos alertan de la necesidad de llevar a cabo un proyecto completo y bien estructurado, ya que según su experiencia unos pocos ejercicios o métodos aislados no llegarán a producir los efectos deseados. También ponen el foco de atención en las condiciones en las que se deberán desarrollar dichos proyectos. Los autores afirman que será positivo que los participantes accedan al proyecto de manera voluntaria, que sea apoyado tanto por padres como por el personal docente. Por otra parte, será imprescindible que lo realice un personal entrenado en habilidades teatrales y de manejo de conflictos que sepa adaptar los contenidos y técnicas utilizadas al contexto en el que se va a

desarrollar el proyecto y a las necesidades de los participantes (Bettman y Moore, 1994, citado en Gauley, 2006).

Si los conflictos entre adolescentes se resuelven con agresiones y violencia como se ha referido anteriormente, se podrá desarrollar el entrenamiento en resolución de conflictos a través de programas de intervención que promuevan conductas alternativas a esa violencia y agresión. Dentro de este tipo de programas podremos encontrar los programas de prevención de la violencia juvenil (*Youth Violence Prevention Program, YVP*). Se ha comprobado que estos programas son eficaces en relación a dos aspectos principales: el incremento de comportamientos prosociales y la reducción de comportamientos agresivos y disruptivos (Grossman y cols., 1997, citado en Kisiel y cols., 2006). Un programa YVP con metodología teatral es el *Urban Improv (UI)*, desarrollado en Boston, que utiliza el teatro para trabajar la prevención de la violencia y la resolución de conflictos con niños y adolescentes de los colegios e institutos de la ciudad. En su investigación con niños de 8 a 11 años de diferentes minorías étnicas, Kisiel y cols. (2006) observaron tras la aplicación del programa un aumento de la cooperación, la asertividad y el autocontrol y una disminución de la agresividad y la frustración de los participantes. Otro programa del mismo tipo es el *Win-Win Resolutions (NEGP, 1997, citado en Graves y cols., 2007)*, que utiliza las técnicas del drama creativo y el *role play* para trabajar la resolución de conflictos. A través de este programa desarrollado con una muestra de 2440 adolescentes de 12 a 18 años de diversos institutos de Carolina del Norte, Graves y cols. (2007) señalan que el uso de la metodología teatral aumenta el conocimiento de estrategias efectivas de resolución de conflictos en grupos de adolescentes. Sus resultados muestran que se consiguió un aprendizaje en la identificación y expresión de los sentimientos y una disminución de las agresiones como extender rumores, insultar, provocar o rechazar a los compañeros, en los adolescentes de todas las edades; y una mejora de los niveles de comunicación y una disminución de las agresiones físicas como empujar, pegar, abofetear o morder en adolescentes de 16 a 18 años.

Por su parte, los programas de entrenamiento de reemplazo de la agresión (ART) (Brännström, Kaunitz, Andershed, South y Smedslund, 2016) y el programa *EQUIPAR* para Educadores (DiBiase y cols., 2010) son programas de tipo multimodal dirigidos a delincuentes violentos el primero, y población adolescente escolar el segundo, cuyo objetivo es reemplazar los comportamientos antisociales por otras conductas más deseables. Se nutren de técnicas de terapias conductuales y cognitivas, para trabajar las habilidades sociales, el razonamiento moral y el control del enfado. Landerberger y Lipsey (2005, citado en Brännström y cols., 2016) concluyen que ART está entre los programas más prometedores para rehabilitar conductas

antisociales en adolescentes y jóvenes. Sin embargo, Brännström y cols. (2016) realizaron un metaanálisis de varias investigaciones en las que descubrieron que existían fallos metodológicos (sesgos de selección de la muestra, falta de seguimiento posterior a la investigación, resultados incompletos...) por lo que señalan que los datos encontrados no se pueden generalizar, remarcando la necesidad de analizar los tres componentes por separado.

Uno de los proyectos de resolución de conflictos con metodología teatral más importantes y sobre el que más literatura se ha generado es el Proyecto DRACON (*DRAMA for CONflict management*). Este proyecto interdisciplinar ha sido desarrollado a través de la investigación – acción participativa (Malm y Löfgren, 2007). Los autores consideran que se pueden aprender habilidades de resolución de conflictos a través del teatro, siendo la escuela un contexto óptimo y apropiado para ello. Además, señalan que las maneras de gestionar los conflictos están condicionadas por la cultura en la que vivimos. Para probar esta hipótesis, el proyecto se puso en marcha en Suecia, Malasia y Australia, de tal forma que se pudiera hacer un análisis comparativo transcultural, ya que observaron que se trataba de países en los que se gestionaba los conflictos de maneras diferenciada. Otro punto fundamental del proyecto es el empoderamiento de los participantes para que tomen responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje y para el manejo de sus conflictos diarios. Para ello se utilizaban situaciones reales de conflicto enmarcadas en el contexto escolar y familiar (como las tareas domésticas o la hora de llegar a casa), que los participantes encontraran motivadoras, de las que pudieran aprender a través de su experiencia y sacar sus propias conclusiones. Una clave para conseguir este empoderamiento es el desarrollo de una metodología de aprendizaje entre iguales, de tal modo que los estudiantes del proyecto que ya hubieran aprendido anteriormente las estrategias de resolución de conflicto las enseñaran a otros participantes más jóvenes. Por un lado los participantes jóvenes afirmaban que los estudiantes más mayores entendían mejor sus conflictos y problemas que los adultos, que confiaban en ellos y disfrutaban del aprendizaje; por otro lado los instructores mejoraban su autoestima y su autoconcepto realizando la tarea de formadores. Los resultados del proyecto DRACON muestran que los estudiantes participantes ganaban conocimientos y competencias a nivel social (desarrollar sentimientos de empatía y respeto, mejorar su capacidad de escucha y entender la importancia de la cooperación), a nivel estético (encontrar nuevas y creativas maneras de expresar sus sentimientos y pensamientos) y a nivel cognitivo (descubrir nuevas formas de entender los conflictos y las maneras de manejarlos).

3. OBJETIVOS:

El proyecto se llevará a cabo con los/as adolescentes de 12 a 15 años que cursen 1º y 2º de ESO participantes en el Proyecto Pinardi – Estrecho. Los objetivos se plantean para este grupo.

3.1. Objetivo general:

Incrementar las habilidades de resolución de conflictos constructivas de los/as adolescentes que puedan utilizar con su madre y/o padre.

3.2. Objetivos específicos:

1. Aumentar las habilidades sociales y de comunicación de los/as adolescentes que puedan utilizar con su madre y/o padre.
2. Mejorar las técnicas de control del enfado de los/as adolescentes que puedan utilizar con su madre y/o padre.
3. Mejorar las estrategias de resolución de conflictos de los/as adolescentes que puedan utilizar con su madre y/o padre.
4. Adquirir herramientas de teatro social y educativo basadas en la propia experiencia de los/as adolescentes.

4. PROCEDIMIENTO GENERAL:

4.1. Participantes:

El presente proyecto se enmarca dentro del Proyecto Socioeducativo Pinardi – Estrecho de la Federación de Plataformas Sociales Pinardi. Se desarrolla en las instalaciones del Colegio San Juan Bautista del Distrito de Tetuán de Madrid. Se trata de un distrito marcado por fuertes contrastes, en el que cohabita población obrera con bajos niveles de renta con población de renta elevada. En noviembre de 2016 había 9746 personas en paro registradas en el distrito, habiendo grandes diferencias entre barrios (SEPE, 2016, citado en Programación Anual de la Red Territorial de Tetuán, 2016). Por otro lado, es el tercer distrito de Madrid con mayor proporción de población inmigrante (27,1%), principalmente de Latinoamérica. La población menor de 18 años en el año 2016 era de 18367 personas, representando un 12,7% de la población total (Padrón Municipal, 2016, citado en Programación Anual de la Red Territorial de Tetuán, 2016). Las familias beneficiarias del Proyecto Pinardi – Estrecho son mayoritariamente de origen extranjero. La derivación de los niños y adolescentes al proyecto

viene dada por Servicios Sociales y por los equipos de Orientación o los tutores de los diferentes centros educativos del distrito, aunque algunos vienen por iniciativa propia de los padres (Memoria justificativa de Foros Locales de Pinardi, 2017).

Los principales beneficiarios del proyecto de resolución de conflictos son 22 adolescentes de 1º y 2º de ESO participantes en el Proyecto Pinardi – Estrecho, participantes del apoyo socioeducativo. Todos los adolescentes provienen de familias de origen extranjero excepto uno. Seis de ellos han nacido en su país de origen y el resto en España, siendo extranjeros de segunda generación. Todos ellos hablan castellano de manera fluida y residen en el municipio de Madrid. Los datos más destacables, contrastados en sus diferentes expedientes, se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1: Datos de los participantes

Género	10 Mujeres 12 Hombres 22 Total
Edad	12-15 años
Procedencia	9 Dominicana 7 Ecuatoriana 2 Boliviana 1 Colombiana 1 Española 1 Peruana 1 Siria
Situación familiar	8 Familia biparental 10 Familia monomarental 4 Familia reconstituida
Centro escolar	1 Centro de Formación Padre Piquer 1 Colegio Amor Misericordioso 1 Colegio Divina Pastora 17 Colegio San Juan Bautista 1 IES San Isidoro de Sevilla 1 IES Jaime Vera

Debido a que los adolescentes participarán de manera voluntaria en el proyecto, no se puede conocer el número final de destinatarios que participarán en el mismo. Al ser un

proyecto orientado a la resolución de conflictos en el contexto familiar, las familias de los participantes serán beneficiarias indirectas del mismo.

4.2. Análisis de necesidades:

Durante el curso escolar 2017-2018 se realizó un análisis de necesidades de once adolescentes de 1º y 2º de ESO participantes del Proyecto Pinardi – Estrecho. Los adolescentes completaron dos cuestionarios: el *Cuestionario de Conflictos Familiares* (véase el *Anexo 1*) y el *Cuestionario de Comunicación Familiar* (véase el *Anexo 2*). Ambos cuestionarios fueron adaptados de los de Motrico y cols. (2001) y Parra y Oliva (2002). El objetivo del análisis fue explorar la necesidad de realizar una intervención en resolución de conflictos con los adolescentes del proyecto. El primer cuestionario tenía como objetivo conocer los principales temas de conflicto de los adolescentes con su madre y/o padre, la intensidad percibida de los conflictos y un primer acercamiento a la toma de decisiones en relación a los conflictos (si se toman en conjunto, o los padres/adolescentes por separado) dependiendo del contenido de los mismos. El objetivo del segundo cuestionario era conocer el grado de comunicación con los padres percibido por los adolescentes y el grado de acuerdo en esos temas. Los ítems de ambos cuestionarios se encuentran dentro de las siguientes categorías: familiar (*tareas de casa, problemas con hermanos/as*), autonomía (*música, vestimenta*), colegio/proyecto (*tareas del colegio, notas*), tecnologías (*uso del móvil, redes sociales*), cuestiones generales (*política y religión*). En la Tabla 2 se pueden observar los resultados en relación con la percepción de los conflictos familiares. En el apartado *toma de decisiones* hubo un participante que no contestó a todos los ítems.

Tabla 2: Resultados del Cuestionario de Conflictos Familiares

Temas de conflicto	Frecuencia percibida (%) n=11				Intensidad percibida (%) n=11			Toma de decisiones (%)			n
	Nula	Baja	Alta	Muy alta	Baja	Media	Alta	Padres	Conjunta	Ellos/as	
La hora de volver a casa	55	27	0	18	73	18	9	36	64	0	11
Los amigos con quien sales	36	55	9	0	45	55	0	9	64	27	11
Sitios a los que vas cuando sales	73	27	0	0	64	27	9	55	45	0	11
En qué gastas tu dinero	55	36	0	9	64	27	9	30	60	10	10
A qué dedicas el tiempo libre	27	27	19	27	36	45	19	30	40	30	10
Cómo te vistes y arreglas	64	18	9	9	73	27	0	40	20	40	10
Tareas del colegio	18	28	36	18	45	36	19	30	50	20	10
Las notas que sacas	28	18	18	36	36	28	36	30	60	10	10
El tiempo que dedicas a estudiar	36	36	10	18	36	45	19	50	40	10	10
Problemas en colegio/instituto	55	27	0	18	64	27	9	30	40	30	10
Problemas en el proyecto	55	45	0	0	82	18	0	50	40	10	10
Uso del teléfono móvil	45	27	18	10	27	64	9	60	40	0	10
Uso de las redes sociales	82	0	9	9	55	27	18	30	50	20	10
Jugar a videojuegos	73	18	0	9	64	27	9	30	30	40	10
Ver la televisión	45	36	0	9	73	18	9	40	50	10	10
Los ligues que tienes	64	9	27	0	64	27	9	20	40	40	10
Tu conducta sexual	91	9	0	0	64	36	0	20	50	30	10
Problemas con hermanos/as	18	36	27	19	45	45	10	50	40	10	10
Las tareas de casa	27	36	27	10	45	45	10	20	80	0	10
Consumo tabaco/alcohol/drogas	100	0	0	0	64	18	18	60	30	10	10
Política y religión	100	0	0	0	82	18	18	60	30	10	10
Música que te gusta	73	27	0	0	64	27	9	20	10	70	10

Los resultados en relación con la *frecuencia* de los conflictos mostraron que los temas más frecuentes de conflicto son las notas, las tareas del colegio, los problemas con los hermanos, el uso del tiempo libre y las tareas de casa. Con respecto a su *intensidad*, los conflictos más intensos son acerca de las notas, el tiempo dedicado al estudio, el uso del tiempo libre, el uso del móvil y las tareas del colegio. Por su parte, los adolescentes consideran que los conflictos en los que tienen más poder de decisión son los relacionados con el uso de videojuegos, la forma de vestir, los “ligues” y la música que les gusta, mientras que los padres deciden en cuestiones como los lugares a los que van cuando salen, el tiempo dedicado a

estudiar, el uso del teléfono móvil o los problemas con sus hermanos. Se puede observar que con respecto a algunos temas en los que afirman que la decisión se toma de manera conjunta, como el uso del tiempo libre o las tareas del colegio, los conflictos tienen una alta frecuencia e intensidad según los adolescentes. Se observa que los temas de conflicto más comunes tienen relación con asuntos de la vida cotidiana, resultados que van en la línea de diversos autores (Motrico y cols., 2001; Parra y Oliva, 2002; Malm y Löfgren, 2007). Por su parte, cuestiones como la sexualidad, la política o la religión, y el consumo de drogas y alcohol son temas sobre los que refieren tener pocos conflictos.

A continuación se mostrará la Tabla 3, con los resultados en relación a la percepción de los adolescentes de su comunicación con sus padres. En el apartado *grado de acuerdo* hubo cuatro participantes que no contestaron a todos los ítems.

Tabla 3: Resultados del Cuestionario de Comunicación Familiar

Ítems	Frecuencia percibida (%) n=11				Grado de acuerdo (%)				n
	Nula	Baja	Alta	Muy alta	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto	
De tus amigos/as	36	18	28	18	36	18	36	10	11
De lo que haces cuando estás fuera	36	36	28	0	22	56	11	11	9
De las tareas del colegio	0	55	27	18	18	18	36	28	11
De los exámenes	27	27	19	27	27	27	19	27	11
De lo que haces en el proyecto	36	36	18	10	45	0	33	22	9
De tus gustos (deporte, música...)	36	28	18	18	30	40	10	20	10
De las normas de la familia	10	27	45	18	20	20	20	40	10
De los planes de futuro	36	27	10	27	33	12	22	33	9
De sexualidad	91	0	9	0	50	0	13	37	8
De los chicos/as que te gustan	55	18	27	0	37	13	37	13	8
De alcohol o tabaco	91	9	0	0	12,3	12,3	12,3	62	8
De drogas	100	0	0	0	12,3	12,3	12,3	62	8
De política o religión	73	9	9	9	57	0	0	43	7
De videojuegos	55	27	0	18	50	0	13	37	8
Del móvil y las redes sociales	36	28	18	18	60	0	20	20	10
De lo que ves en televisión	55	27	18	0	33	11	11	45	9
De lo que miras en internet	55	27	0	18	45	0	0	55	9

Los resultados en relación a la comunicación de los adolescentes con sus padres muestran que, en general, los *niveles de comunicación percibidos* no son tan altos como se muestra en la investigación de Parra y Oliva (2002). Más de la mitad de los participantes perciben tener nula comunicación en un 47% de los ítems. Los temas sobre los que más se habla bajo el punto de vista de los adolescentes son sobre las normas familiares, las tareas del colegio, los exámenes, los amigos y los planes de futuro, mientras que todos los participantes

afirmaron no hablar nunca con su padre o madre sobre drogas, y todos menos uno sobre alcohol, tabaco y sexualidad. En cuanto al *grado de acuerdo*, consideran que opinan de manera totalmente diferente en relación a la sexualidad, política y religión, videojuegos, redes sociales y el uso del móvil. Por otro lado, perciben tener la misma opinión en relación a las normas familiares, alcohol, tabaco y drogas, y en cuanto a lo que ven en televisión e internet. Cabe mencionar que los adolescentes a los que se les pasaron los cuestionarios se encuentran en la adolescencia temprana y media. Se observan temas de conflicto de interés para trabajar, como son el uso de las nuevas tecnologías y concretamente del teléfono móvil, ya que puede ser un tema de conflicto recurrente durante todo el desarrollo de la adolescencia.

En general se puede concluir que enseñar habilidades de resolución de conflictos y de comunicación con los padres es una tarea importante a realizar. A partir de los resultados se han elaborado *role plays* y actividades relacionadas con los contenidos de conflicto más relevantes para los adolescentes del presente grupo que se desarrollarán durante las sesiones. Como diez de los potenciales participantes en el proyecto de resolución de conflictos se encontraban aún en primaria cuando se pasaron los cuestionarios, los resultados que se consiguieron a partir de los mismos no son generalizables a la totalidad del grupo. Por ello, al inicio del próximo curso se volverá a pasar los cuestionarios a los veinte adolescentes y, en caso de que los resultados cambien, se ajustarán los contenidos de acuerdo con sus necesidades.

4.3. Descripción del proyecto. Contenidos:

Los contenidos que se trabajarán durante el desarrollo del proyecto estarán dirigidos al contexto familiar, centrados específicamente en la relación del/la adolescente con su padre y/o madre. Sin embargo, las técnicas, habilidades y estrategias que se trabajen podrán generalizarse a otros contextos como el grupo de iguales y el centro escolar. La estructura estará adaptada de Turnuklu y cols. (2010). Los contenidos serán los siguientes:

- **Habilidades Sociales (HHSS) y de Comunicación:** como señalan Gresham y Elliot (1990, citado en Freeman y cols., 2003) son imprescindibles para desarrollar interacciones sociales positivas y para evitar relaciones negativas tanto a nivel familiar como en otros contextos. Se entrenarán habilidades sociales y comunicativas necesarias para adquirir estrategias constructivas de resolución de conflictos. En un primer momento se trabajarán habilidades de comunicación generales, para ir avanzando hacia habilidades sociales más específicas. Los contenidos a trabajar estarán adaptados de Karahan (2009), Turnuklu y cols. (2010) y principalmente del programa *EQUIPAR* para

Educadores (DiBiase y cols., 2010), siempre a través de la metodología teatral. Constará de los siguientes apartados:

1. *Escucha activa*. Saber escuchar más allá de lo que el otro está expresando directamente, es decir, sus sentimientos, ideas, pensamientos y necesidades subyacentes.
 2. *Lenguaje no verbal*. Regulación de la distancia personal, el tono de voz y el contacto visual.
 3. *Estilos de comunicación*. Aprender nociones de los diferentes estilos comunicativos y las respuestas que generan en los demás, poniendo especial interés en la *asertividad*.
 4. *Identificación y expresión de emociones*. Aprender a identificar las emociones, tanto de los demás como propias, y a expresar las propias positivamente.
 5. *Lenguaje del yo*. Cambiar el lenguaje centrado en los demás para poder expresarse desde los propios sentimientos.
 6. *Adopción de otros puntos de vista*. Mostrar la importancia de entender las razones y necesidades del otro a la hora de comunicarse con él.
 7. *Expresar quejas de forma constructiva*. Aprender a expresar el punto de vista propio de manera asertiva en situaciones que pueden generar emociones negativas como los conflictos familiares.
 8. *Prepararse para una conversación tensa*. Manejar situaciones conflictivas planeando qué decir y anticipando por adelantado cómo se puede sentir la otra persona.
 9. *Aceptación de críticas*. Aprender a recibir comentarios negativos asertivamente expresando el punto de vista propio y evitando emociones negativas.
 10. *Enfrentarse de forma constructiva con alguien enfadado contigo*. Escuchar lo que la otra persona está diciendo valorando su opinión y aceptando lo que se ha hecho mal pidiendo disculpas.
 11. *Tratar constructivamente con alguien que te acusa de algo*. Aprender a identificar los sentimientos producidos ante esta situación, valorando si la otra persona tiene razón o no y actuando en consecuencia de manera tranquila.
 12. *Responder constructivamente al fracaso*. Analizar la situación buscando alternativas de actuación y manejando la frustración.
- **Control del Enfado:** Se llevará a cabo un entrenamiento para el control del enfado teniendo en cuenta las respuestas fisiológicas, los procesos cognitivos y las respuestas

conductuales producidas por esta emoción, facilitando un espacio en el que poder poner en práctica las habilidades adquiridas. Se utilizarán para ello contenidos y métodos adaptados del programa *EQUIPAR* para Educadores (DiBiase y cols., 2010):

1. *El enfado como algo natural*. Aprender a tomar perspectiva sobre los conceptos de enfado y de agresión, y qué papel juegan en los conflictos en el contexto familiar.
 2. *Respuestas fisiológicas del enfado*. Identificar los signos corporales desencadenantes del enfado aprendiendo a anticiparlos y reducirlos.
 3. *Procesos cognitivos*. Identificar patrones de pensamientos irracionales y distorsiones cognitivas, reemplazándolos por otros pensamientos. Analizar qué papel juega la mente en el enfado, controlando la mente y el cuerpo.
 4. *Respuestas conductuales*. Reemplazar la agresión por conductas de tipo prosocial.
 5. *Pensar en las consecuencias, pensar en la otra persona*. Aprender a analizar la situación pensando por adelantado las consecuencias posibles del enfado para uno mismo y para los demás, tanto inmediatas como a largo plazo.
 6. *Cambiar de perspectiva*. Analizar las conductas propias que pueden hacer enfadar a otras personas.
- **Estrategias de Resolución de Conflictos:** Se trabajará a partir de experiencias personales de conflictos que hayan vivido los participantes, de tal forma que a través del proceso grupal y las habilidades adquiridas anteriormente se puedan encontrar maneras alternativas de resolver conflictos familiares. Los contenidos que se trabajarán serán los siguientes:
 1. *La familia como fuente de conflictos*. Se analizará por qué se dan conflictos en el contexto familiar, teniendo en cuenta las diferentes perspectivas de cada miembro y sus puntos de vista.
 2. *Estilos de resolución de conflictos*. Se realizará una revisión de los diferentes estilos de resolución de conflictos, poniendo énfasis en las consecuencias negativas de los estilos negativos y de las consecuencias positivas de los estilos constructivos.
 3. *Estrategias constructivas de resolución de conflictos*: Se pondrá énfasis en diferentes estrategias de los estilos de negociación y compromiso.

4. *Atribuciones causales e intencionales.* Analizar el papel que juegan las atribuciones causales e intencionales en las actitudes que se toman a la hora de gestionar los conflictos familiares.
 5. *Efectos de los conflictos.* Analizar las consecuencias a corto y largo plazo que tiene una resolución negativa y una resolución positiva de los conflictos.
- **Adquisición de herramientas de teatro social y educativo basadas en la experiencia de los participantes:** Al ser un proyecto basado en la metodología teatral, el aprendizaje de herramientas de teatro social y educativo se considera un objetivo transversal al proyecto. Diversos autores (Freeman y cols., 2003; Kisiel y cols., 2006; Mavroudis y Bournelli, 2016) señalan los beneficios educativos y terapéuticos que puede aportar el trabajo con adolescentes a través del teatro, como la promoción del bienestar emocional, el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales y comunicativas y de la empatía, la mejora de la motivación, la promoción del pensamiento crítico y el intercambio de experiencias, la reducción de los niveles de agresión en niños y adolescentes y el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos. A lo largo de todo el proceso se trabajará utilizando diferentes herramientas, actividades y dinámicas de tipo teatral que se basarán en el aprendizaje experiencial, a través del cual el conocimiento se creará a partir de la propia experiencia de todos los participantes del grupo con ayuda de los facilitadores (Kolb, 1984, citado en Malm y Löfgren, 2007). Se considera que gracias a este aprendizaje se adquirirán diferentes actividades y herramientas teatrales que podrán ponerse en práctica en diferentes contextos. Durante el desarrollo del proyecto se hará uso de esta metodología para reflexionar sobre los conflictos en el contexto familiar, su origen, su desarrollo, su resolución y sus consecuencias. Se ilustrarán y pondrán en práctica diferentes habilidades y estrategias y se llevará a cabo una toma de perspectiva de diferentes puntos de vista.

4.4. Descripción del proyecto. Metodología:

El proyecto será puesto en marcha por dos psicólogos (facilitadores) con formación específica en teatro social, entrenamiento en habilidades sociales, control del enfado y resolución de conflictos. En un primer momento se llevará a cabo la firma de un consentimiento informado dirigido a las familias. Se contará para el desarrollo de las sesiones con una sala cedida por el colegio San Juan Bautista, en la que se dispondrá con un ordenador, un proyector, una pantalla y un equipo de sonido adecuado en el que poder reproducir la

música necesaria para realizar las actividades. El proyecto estará dividido en diferentes módulos. En todos ellos se trabajará a través de metodología teatral unida a otras técnicas y actividades que se consideren pertinentes para el cumplimiento de los objetivos planteados. Las principales técnicas teatrales que se utilizarán serán el *role play*, el drama creativo y diversas técnicas del teatro del oprimido.

El proyecto tendrá una duración total de 8 meses, coincidiendo con el periodo de actividad del Proyecto Pinardi – Estrecho y se dividirá en dos fases. La fase inicial estará destinada a la captación de participantes para el proyecto. Tendrá lugar durante las tres primeras semanas del Proyecto Pinardi – Estrecho. Durante este tiempo los adolescentes empezarán a conocerse más entre sí como grupo y servirá para que comiencen a formar vínculo con los facilitadores. En un primer momento se realizará la recogida de datos por medio del *Cuestionario de Conflictos Familiares* y del *Cuestionario de Comunicación Familiar* para el análisis de necesidades y la evaluación inicial. Una vez analizados los datos se llevará a cabo una primera sesión conjunta en la que se explicará a los adolescentes en qué consiste el proyecto de manera breve, hablando del tipo de metodología que se va a utilizar, su carácter voluntario y los beneficios que pueden conseguir al participar en él y del trabajo con sus compañeros y compañeras. Tras esto, se dará paso a dos actividades que den muestra de la metodología y el tipo de temas que se tratarán. Las actividades de esta sesión serán las siguientes:

- 1) *Juegos de caldeoamiento: “Rueda de energía”*. En círculo, se juega a pasar la energía de diferentes formas. Primero dando una palmada hacia una persona pero diciendo el nombre de otra del grupo que será la que tiene que continuar, después con un sonido, más adelante ese sonido se manda con una parte determinada del cuerpo (los brazos, las piernas, la cabeza, la cadera...) para terminar mandándolo con todo el cuerpo, dándose varias energías a la vez. **“Cambio de nombres”**. Todos los participantes estarán dispuestos en círculo por parejas menos uno que se quedará en el centro. Los miembros de las parejas (por ejemplo A y B) se intercambiarán entre sí los nombres (de tal forma que A responderá al nombre de B y viceversa). El del centro tendrá que decir el nombre de uno de los participantes (B) y en ese momento el otro miembro de la pareja (A) tendrá que intentar llegar al centro del círculo, mientras que la persona que se llama así (B) tendrá que impedirlo. Si llega al centro, se quedará ahí y el que estaba anteriormente pasa a ser el compañero de su pareja (en este ejemplo, B).

- 2) El *role play* tendrá el siguiente texto:
- a. *Acabas de enterarte de que has suspendido el examen de evaluación de matemáticas, y eso que habías estudiado mucho. Cuando llegas a casa triste por la noticia, tu madre/padre está muy enfadada/o porque tu profe ha llamado para decírselo y para pedir que quiere tener una reunión. Se enfada mucho y te castiga sin televisión durante una semana. Tú también te enfadas mogollón y os ponéis a gritaros.*
 - b. *El profesor de tu hijo/a ha llamado para decir que suspendió el examen de matemáticas que tuvo la semana pasada. Ha pedido tener una reunión contigo porque dice que a este paso va a suspender en junio. Cuando tu hijo/a llega a casa lo primero que hace es ponerse a ver la televisión. Te enfadas porque no te ha dicho que ha suspendido el examen y le castigas sin televisión durante una semana. Cuando se lo dices, se pone a gritarte.*

Para finalizar la sesión se realizará una puesta en común de lo visto en la dramatización, facilitando que los menores den su opinión, preguntando si han vivido alguna situación similar en casa y cómo la gestionaron.

Se considera muy importante para un correcto funcionamiento del proyecto que los y las adolescentes accedan al mismo de manera voluntaria, pero no es un objetivo fácil al tratarse de un tipo de actividades que no están acostumbrados a realizar y que la metodología teatral de primeras puede causar rechazo. Por ello, es imprescindible promocionarlo de manera muy positiva para que los y las adolescentes se empoderen y decidan participar. Durante esta fase se requerirá que todos los trabajadores y trabajadoras del Proyecto Pinardi – Estrecho pongan su esfuerzo en promocionarlo. Todas las actividades que se realicen durante los espacios dedicados al ocio y a los talleres socioeducativos (llamados Centros Abiertos, CCAA) las primeras semanas del curso comenzarán con juegos teatrales de caldeamiento que los facilitadores consideren que puedan motivar a los menores a participar en el proyecto, explicando que se realizarán más actividades de este tipo durante las sesiones del proyecto. Se estima que el número óptimo de participantes, por facilitar el desarrollo de las sesiones y generar un buen clima, es de aproximadamente de 10 personas. En caso de que el número de adolescentes que quisieran participar de manera voluntaria fuese mucho mayor, se considera la opción de formar dos grupos en los que trabajar los contenidos de manera simultánea.

Se consensuará con los participantes los días de la semana en los que se realizarán las sesiones. Se llevarán a cabo dos sesiones semanales de una hora y media de duración. De este modo, se realizarán 50 sesiones (véase el *Cronograma* para observar la distribución), con una duración total de 75 horas. Las sesiones serán grupales, siendo el grupo el principal motor de cambio a partir del cual se generará un conocimiento común a todos los participantes. Para cumplir este objetivo la labor de los facilitadores será muy importante, ya que serán los encargados de fomentar ese clima positivo motivando a las contribuciones de los participantes, realizando diferentes actividades para generar confianza, dinamizando las sesiones, potenciando lo positivo de cada uno de los participantes y redirigiendo los conflictos que se puedan dar en el grupo de tal forma que se conviertan en una oportunidad de crecimiento. Siguiendo la línea de Berkowitz y Gibbs (1983), se deberá promover que se desarrolle una comunicación *transactiva* en la que sean los propios participantes los que hagan observaciones y analicen los comentarios y opiniones de sus compañeros y compañeras de manera crítica, estimulando el debate de tal forma que se produzca un desarrollo de los participantes a partir de las propias ideas y reflexiones fundamentadas de sus compañeros. Los participantes deberán comprometerse a acudir a las sesiones y a participar activamente en la medida de lo posible en el desarrollo de las actividades. Se les explicará desde el primer momento la importancia de convertir el espacio del proyecto en un ambiente seguro en el que todos y todas puedan expresarse libremente sin miedo a ser juzgados. Para poder trabajar los conflictos familiares de los participantes, se pedirá que apunten semanalmente en un diario tres conflictos que han tenido con su padre o madre explicados brevemente, que valoren su intensidad, cómo se solucionó y cómo se sintieron tras el mismo.

La estructura de las sesiones a lo largo de los diferentes módulos será generalmente similar y los contenidos estarán fijados con antelación, aunque se podrá variar dependiendo del momento en el que se encuentre el grupo (si se ha creado un ambiente seguro, si han surgido conflictos entre los participantes, etc.) y de las necesidades de sus participantes (si a partir de la experiencia de alguno de los adolescentes ha surgido algún tema que se quiere trabajar). La estructura estándar en la que se plantearán las sesiones será la siguiente:

- 1) Una breve descripción de *cómo estamos*, tanto los participantes del grupo como los facilitadores, a través de diversas técnicas.
- 2) *Juegos de caldeoamiento* destinados a relajar tensiones, generar la confianza grupal y predisponer para la actividad central. El tipo de caldeoamiento

dependerá según el momento de la intervención en el que nos encontremos y de las necesidades del grupo percibidas por los facilitadores.

- 3) *La actividad central* a través de la cual se trabajarán los aspectos principales del módulo.
- 4) *Reflexión* sobre lo que ha ocurrido en las actividades, generalmente la central. En este momento los participantes podrán manifestar a través de palabras lo que han vivido a través de su propia experiencia o de observar a los demás compañeros. Durante esta reflexión los facilitadores deberán ayudar a los participantes a que lleguen a conclusiones relacionadas con los objetivos de la sesión, pero se promoverá que el conocimiento se alcance a través de las propias ideas y observaciones del grupo de iguales y que sean estos los encargados de analizar los comentarios y opiniones de sus compañeros y compañeras (Berkowitz y Gibbs, 1983). También tendrán que revisar a los participantes por si a alguno le ha resultado demasiado intensa la sesión o le ha removido emocionalmente.
- 5) *Actividad de cierre*, generalmente destinada al cuidado grupal y al autocuidado, de tal forma que los participantes no se vayan de la sesión con sentimientos negativos. Durante la última sesión de cada módulo se realizará una actividad de cierre que tendrá como objetivo la evaluación grupal del módulo.

A continuación se pasará a describir cada módulo de intervención por separado. Aunque se dividirán según los contenidos previamente analizados, cabe destacar que a lo largo de la intervención los contenidos trabajados con anterioridad se seguirán llevando a la práctica durante las dramatizaciones y el resto de los ejercicios teatrales. Las actividades a partir de las que se trabajarán los contenidos son creación del autor o han sido adaptadas de diferentes cursos de formación en teatro de la *Dinamo Escuela de Teatro Social, Espacio Teatro Crecimiento* y la *Escuela de Teatro de los y las Oprimidas* del Centro de Creación e Investigación Cultural “La Tortuga”. Otras técnicas o actividades han sido adaptadas de Augusto Boal, como quedará reflejado en el texto.

Módulo inicial: “hacer grupo” (sesiones 1 a 5):

Se desarrollará durante la cuarta y quinta semana de octubre y la primera de noviembre, y constará de cinco sesiones con una duración total de siete horas y media. Este

módulo estará orientado a la formación del grupo y al conocimiento de todos sus participantes y de los facilitadores, de tal forma que el espacio se convierta en un ambiente seguro en el que se puedan trabajar los contenidos. A lo largo de las cinco sesiones se presentará la metodología teatral que se utilizará durante el proyecto, se pactarán las normas grupales que deben cumplir tanto los participantes como los facilitadores, se realizarán actividades en las que se trabajará la confianza y se dará un primer acercamiento al concepto de conflicto. Será importante acordar que todo lo que se revele durante el desarrollo del proyecto debe ser tratado con carácter confidencial por el resto de participantes al tratarse de información personal. Durante este módulo los participantes firmarán un documento de compromiso de asistencia, participación en el proyecto, aceptación de las normas creadas grupalmente (véase *Sesión 2*) y confidencialidad. A continuación se mostrará el desarrollo de la primera y la segunda sesión:

Sesión 1

Objetivo: Conocimiento grupal. Crear un ambiente grupal positivo y de confianza.

- 1) *Cómo estamos:* Cada participante llevará a cabo una breve presentación y tendrá que nombrar algo que les guste (sin poder repetir lo de los compañeros o compañeras).
- 2) *Caldeamiento: "Imitación".* En círculo, uno de los facilitadores empieza haciendo algo y los participantes tendrán que imitarle. Cuando dé una palmada, vuelve a su sitio y el siguiente comienza de nuevo el proceso, y sucesivamente hasta que todos hayan sido imitados. **"Caminar por la sala"**. Los participantes se moverán libremente por la sala mirándose entre sí sin hablar. Al cabo de un tiempo los facilitadores comenzarán a dar nociones de cómo tienen que andar y los participantes tendrán que seguirlas (a cámara lenta, como si llevaran prisa, enfadados, como si hubieran aprobado el examen más importante del año...).
- 3) *Actividad central: "Conocernos"*. Se dispondrá de un papel continuo, lápices y rotuladores de diferentes colores. Los participantes y los facilitadores, sentados alrededor del papel continuo, tendrán que dibujarse a sí mismos y escribir o dibujar algo que quieran compartir con sus compañeros y compañeras (una frase, una expectativa sobre el proyecto, un sueño, la letra de una canción...), dejando un espacio en el centro del papel, que se volverá a utilizar en la siguiente sesión. Por turnos, cada uno irá explicando qué ha plasmado en el papel continuo y por

qué. Para finalizar, se dispondrá de los rotuladores e hilo de diferentes colores para poder unir sus creaciones personales con los de los compañeros y compañeras que deseen (porque nos ha sorprendido, nos ha gustado...).

- 4) *Reflexión y cierre*: Sentados en círculo alrededor del papel continuo se hablará sobre qué les ha parecido la primera sesión. Los facilitadores tendrán el papel de motivar a los adolescentes a participar y preguntarán qué ventajas puede tener para ellos conocerse a través de este tipo de actividades.

Sesión 2:

Objetivo: Conocimiento grupal. Creación de normas grupales. Crear un ambiente grupal positivo y de confianza.

- 1) *Cómo estamos*: En círculo, los participantes tendrán que decir una palabra de cómo se encuentran ese día, repetir lo que ha dicho el compañero de la derecha, y describir cómo creen que se encuentra el compañero de la izquierda. Se podrán utilizar palabras aleatorias e incluso personajes famosos (dejando claro que no puede resultar ofensivo ni hiriente). El desarrollo sería así: *“Ella es Lidia y está nube, yo soy Mario y Lidia cree que estoy cansado pero en realidad estoy naranja, y él es Álex y está Cristiano Ronaldo”*.
- 2) *Caldeamiento: “¿Dónde vivimos?”*. Todos se ponen en el medio de la sala. El centro de la sala representará el colegio San Juan Bautista, a la derecha estará Chamartín, a la izquierda Cuatro Caminos, en frente Santiago Bernabéu y detrás Francos Rodríguez. En el momento en el que el facilitador lo indique todos tendrán que situarse en la zona en la que vivan. Se irá diciendo uno a uno en alto dónde se vive y entre todos se comprobará si se ha acertado. **“La cuerda”**. se coloca una cuerda a lo largo de la sala, en horizontal. Los participantes se subirán encima de la cuerda pisándola con ambos pies. Cuando el facilitador lo diga, tendrán que colocarse, sin hablar y sin dejar de pisar la cuerda, por edades, estando a la izquierda la persona más pequeña del grupo y a la derecha la mayor. Se comprobará para finalizar si se ha conseguido el objetivo.
- 3) *Actividad central: “Nuestro espacio, nuestras normas”*. Entre todas las personas participantes en el proyecto se consensuarán las normas, derechos y deberes del grupo y se escribirán en el papel continuo que se utilizó en la primera sesión. También se consensuará un nombre para el grupo con el que los participantes se

puedan sentir identificados y se dejará escrito. El papel se colgará en la sala y permanecerá durante todo el proceso para que los participantes comiencen a sentir el espacio como propio y se puedan consultar las normas en cualquier momento. Unida a esta actividad se hará una reflexión de por qué es importante trabajar de manera grupal las normas y qué beneficios tiene frente a que te las impongan. Se cerrará en círculo diciendo una palabra sobre qué les ha parecido la sesión.

Módulo de Habilidades Sociales y de Comunicación (sesiones 6 a 17):

Este módulo se realizará durante los meses de noviembre, diciembre y enero. Constará de doce sesiones y dieciocho horas en total. En cada sesión la actividad central estará orientada a una habilidad concreta. Estas habilidades serán *la escucha activa* (sesión 6), *el uso del lenguaje no verbal* (sesión 7), *los estilos de comunicación* (sesión 8), *la identificación y expresión de emociones* (sesión 9), *el lenguaje del yo* (sesión 10), *la adopción de otros puntos de vista* (sesión 11), *la expresión del propio punto de vista de manera asertiva* (sesión 12), *prepararse para una conversación tensa* (sesión 13), *la aceptación de críticas* (sesión 14), *enfrentarse de manera constructiva a alguien enfadado contigo* (sesión 15), *tratar de manera constructiva con alguien que te acusa de algo* (sesión 16) y *responder de manera constructiva ante el fracaso* (sesión 17). A continuación se dan algunos ejemplos que se llevarán a cabo durante este módulo.

Sesión 6:

Objetivo: Aumentar las habilidades de comunicación que se puedan utilizar con su madre y/o padre. Practicar la escucha activa, analizando sentimientos, ideas y pensamientos subyacentes.

- 1) *Caldeamiento: “¿Quién eres/qué haces?”*. Uno de los participantes se pone en el centro y tiene que representar una acción (por ejemplo *comer*), entonces uno de los del círculo sale al centro y le pregunta “¿qué estás haciendo?”, y la persona del centro tiene que decir otra acción diferente (por ejemplo “*bailando salsa*”), entonces el nuevo participante tiene que representarlo y así sucesivamente. Se mete la variante de “¿quién eres?”, y se van intercalando entre sí.
- 2) *Actividad central: “Escuchar sin ver, ver sin escuchar”*. Los participantes se pondrán por parejas, de tal forma que cada pareja esté lo suficientemente alejada para no escuchar lo que están hablando el resto de compañeros. El facilitador

dejará claro que es muy importante la atención para el desarrollo de esta actividad. Se tendrán que contar mutuamente algo gracioso que les haya pasado. Lo tendrán que hacer dos veces, la primera lo tendrán que hacer mientras su compañero está con los ojos cerrados y la segunda lo tendrán que contar mientras se tapa los oídos. Cuando las dos personas hayan pasado por el proceso, el facilitador comunica que cada participante tendrá que contar la historia de su compañero o compañera intentando ser lo más fiel posible a cómo la contó, teniendo en cuenta su posición corporal y su tono de voz. Para ello, se llevará a cabo una visualización individual (el facilitador hará que los participantes vayan recordando mentalmente cómo estaba situado su compañero, cuál era su tono de voz, si contaba la historia contento o enfadado, etc.). Los adolescentes que quieran podrán salir a representar la historia delante de sus compañeros.

- 3) *Reflexión*: Se hablará de la escucha activa, de cómo puede afectar en ocasiones no escuchar todo lo que nos están contando, de no atender al lenguaje no verbal o escuchar las cosas únicamente a medias. Se transportará esto al terreno de los conflictos familiares. Se propondrá a los participantes a que reflexionen sobre situaciones en las que han hablado con su padre o su madre pero no han atendido del todo a lo que estaban diciendo (*¿Puede que tu madre te lo estuviera diciendo con tono triste y no te hayas dado cuenta?*). Se dirigirá la reflexión a cómo puede beneficiar la escucha activa a la hora de manejar conflictos familiares.

Sesión 12:

Objetivo: Aumentar las habilidades de comunicación que se puedan utilizar con su madre y/o padre. Aprender a expresar el punto de vista propio de manera asertiva en situaciones que pueden generar emociones negativas.

- 1) *Caldeamiento*: **“El vampiro”** (Boal, 2002). Todos los participantes andan lentamente por el espacio con los ojos cerrados y los brazos cruzados cogiéndose los codos. El facilitador coge a una persona del cuello y en ese momento lo convierte en vampiro, y en ese momento podrá andar con los brazos estirados buscando al resto de los participantes. Para que todos sepan quién es y dónde está el vampiro, cuando es agarrado del cuello tiene que gritar. El vampiro puede convertir a tantos humanos como encuentre, pero en caso de agarrar a otro vampiro, éste tendrá que suspirar para que todo el mundo sepa que se ha vuelto a convertir en humano.

- 2) *Actividad central: “Aprendiendo a expresarnos”*. Esta actividad se llevará a cabo a partir de la improvisación de situaciones familiares. Se trabajará la expresión de quejas de manera constructiva. La primera situación estará relacionada con las horas dedicadas a estudiar y a hacer las tareas del colegio los fines de semana (*“tu padre/madre te obliga a estudiar una hora todos los domingos pero ya te sabes el examen de mañana perfectamente”*). Un facilitador hará el papel de padre o madre. Se tendrá en cuenta *cuándo, dónde y de qué forma* se expresa la queja. A partir de la improvisación el facilitador tratará de moldear la conducta de los participantes que salgan voluntarios. Se motivará al resto del grupo a que aporten sugerencias sobre la situación. Cuando se haya considerado oportuno terminar, se continuará con otra situación que elegirá alguno de los participantes de su diario en la que haya intentado expresar una queja a su padre o madre y no hayan conseguido el resultado esperado. Se trabajará a partir de las experiencias y conocimientos del grupo, de tal forma que los compañeros den sus opiniones y éstas puedan ser analizadas y debatidas entre todos para intentar llegar a un acuerdo de cómo se debe expresar un punto de vista de manera asertiva.

Módulo de Control del Enfado (sesiones 18 a 27):

Este módulo se llevará a cabo durante los meses de enero y febrero, contando con un total de diez sesiones. La duración del módulo será de quince horas. Los contenidos a trabajar serán los siguientes: *el enfado como algo natural* (sesión 18), *respuestas fisiológicas del enfado* (sesión 19), *los procesos cognitivos y los pensamientos irracionales* (sesiones 20 y 21), *las respuestas conductuales del enfado* (sesiones 23 y 24), *pensar en las consecuencias* (sesión 25), *pensar en la otra persona* (sesión 26) y *cambiar de perspectiva* (sesión 27). A continuación se mostrarán dos ejemplos de sesiones:

Sesión 21:

Objetivo: Aprender técnicas de manejo del enfado que se puedan utilizar con su madre y/o padre. Aprender a identificar los pensamientos irracionales, reemplazándolos por otros pensamientos.

- 1) *Cómo estamos:* Cada participante tendrá que representar cómo se encuentra con una estatua y un sonido.
- 2) *Caldeamiento: “¡A volar!”*. Se camina por el espacio. En el momento que quiera, cualquiera de los participantes puede tirarse hacia adelante mientras dice “¡a

volar!", y el resto de los participantes tienen que cogerle sobre sus cabezas y dar una vuelta alrededor de la sala. Se les indica la importancia de tratar a los compañeros con cuidado y no dejarles caer.

- 3) *Actividad central: "Los policías del enfado"* (adaptado de Boal, 2004). El día anterior a esta actividad se habrá realizado una sesión de tipo más teórico en la que se habrá explicado qué son los pensamientos irracionales y cómo se pueden identificar. Para comenzar esta actividad se pedirá a los participantes que, mientras caminan por la sala, piensen en alguna situación en la que se hayan enfadado mucho con su padre o madre. Tendrán que poner el foco en los pensamientos que hayan tenido en ese momento. Cuando todos lo hayan pensado, se pedirá si alguien quiere ser voluntario para la actividad. El voluntario tendrá que explicar la situación y expresar qué pensaba en ese momento. Tendrá que representarlo como una estatua (llamados en la sesión policías del enfado) a través de la técnica de teatro imagen y decir una frase con la que se identificaría la estatua ("*lo haces porque no me quieres*"). Otro voluntario del grupo se pondrá detrás de él representando esa estatua con la misma postura que se utilizó en primer lugar. Se repetirá el proceso hasta que al protagonista no se le ocurra ningún pensamiento irracional más (mínimo tres como ideal). En el momento en el que estén dispuestas las estatuas, el facilitador dará nociones de cómo se puede luchar contra ellas, que estarán repitiendo sin parar su frase identificativa. Se podrá hacer mediante una discusión o debate sobre por qué no se debería pensar así, o a través de gestos físicos (tapar la estatua con un abrigo, amordazarla). El resto de participantes del grupo, de manera ordenada, podrán dar diferentes soluciones para contrarrestar el poder de esos policías del enfado. En caso de que alguna de esas soluciones no fuera positiva, los facilitadores promoverán que se realice una reflexión grupal en la que los adolescentes explicaran por qué esa solución no era válida para acabar con ese pensamiento. En caso de que haya tiempo, se podrá probar con los pensamientos de otro miembro del grupo. Los facilitadores deberán reforzar positivamente la participación de las personas voluntarias haciendo ver su valentía al mostrar este tipo de pensamientos tan personales.
- 4) *Reflexión:* Durante la reflexión de esta actividad se tendrá que tener en cuenta la importancia de combatir los pensamientos irracionales a la hora de controlar el enfado. Como durante la sesión se ha realizado de manera representada, se

pedirá a los participantes que digan en qué situaciones y con qué métodos se puede llevar a cabo este proceso en la realidad en momentos en los que nos sentimos muy enfadados y empezamos a tener este tipo de pensamientos (el facilitador hablará aquí del beneficio de apuntar los pensamientos en un registro). Los facilitadores se encargarán de promover que el grupo de iguales ofrezca pensamientos positivos alternativos, dando algún ejemplo si fuera necesario.

- 5) *Cierre: "Pasillo de caricias"*. Se terminará realizando una actividad en la que todos los miembros del grupo reciban caricias y comentarios positivos de sus compañeros, poniendo especial cuidado en las personas que hayan salido voluntarias.

Sesión 27:

Objetivo: Mejorar las técnicas de manejo del enfado que se puedan utilizar con su madre y/o padre. Analizar las conductas propias que pueden hacer enfadar al otro.

- 1) *Cómo estamos:* Cada participante identificará su estado de ánimo actual con un animal y tendrá que explicar por qué.
- 2) *Caldeamiento: "El zoo"*. Los participantes tendrán que moverse por la sala representando al animal que han elegido y deberán interactuar con el resto de compañeros. En el momento que señale el facilitador, deberán intercambiar el papel por el del compañero o compañera con el que estuvieran en ese momento.
- 3) *Actividad central: "Y nosotros... ¿qué hacemos?"*. El día anterior se pedirá a los participantes que apunten alguna situación en la que alguien se ha enfadado con ellos. Se realizará una introducción teórica en la que se hablará sobre la responsabilidad que puede tener cada uno a la hora de que otra persona se enfade. Se pedirá que una persona voluntaria cuente una situación de su diario en la que hizo enfadar a alguien de su familia (por ejemplo *llegar tarde a casa sin avisar cuando al día siguiente tenía examen*) y saldrá a representarla improvisando a través del drama creativo. A partir del desarrollo de la historia se irá dando feedback a los actores, y el resto del grupo opinará y dará opciones de cambio. Se utilizarán durante la sesión técnicas como el cambio de roles para que los voluntarios se vean en ambos lados de la historia, y técnicas de teatro del oprimido (parar la acción y preguntar a los personajes que están sintiendo durante la escena).

- 4) *Reflexión*: Los facilitadores promoverán un debate sobre la importancia de la empatía y sobre cómo a veces sólo se tiene en cuenta el propio punto de vista, sin darle importancia a los sentimientos y necesidades de los demás. Esto se enlazarán con la importancia de tener en cuenta a la otra persona a la hora de resolver un conflicto de manera constructiva. De este modo se hará una introducción al siguiente módulo.
- 5) *Cierre: “Evaluación del módulo”*. Se llevará a cabo la sesión de evaluación del módulo. Se extenderá por una sala un papel continuo con un diagrama dibujado. Se deberán situar en el diagrama en función de su satisfacción con las actividades y contenidos trabajados en el módulo representando una estatua con una posición corporal y un gesto específicos. Tras esto, divididos en tríadas deberán realizar una estatua grupal de lo que consideran más importante que han aprendido en el módulo. Los facilitadores apuntarán la información en un registro.

Módulo de Habilidades y Estrategias de Resolución de Conflictos (sesiones 28 a 39):

Durante los meses de febrero y abril se realizará el módulo dedicado específicamente a las habilidades y estrategias de resolución de conflictos. Contará con doce sesiones y una duración total de dieciocho horas. Durante este módulo, al haberse creado ya un ambiente propicio para trabajar conflictos personales de los participantes, parte del trabajo que se realice será a partir de las experiencias de conflicto reales que tengan escritas en sus diarios. Los contenidos serán los siguientes: *La familia como fuente de conflictos* (sesiones 28 y 29), *estilos de resolución de conflictos* (sesiones 30 y 31), *estrategias constructivas de resolución de conflictos* (sesiones 32, 33, 34 y 35), *las atribuciones causales e intencionales* (sesiones 36 y 37), *los efectos de los conflictos* (sesión 38), *trabajo a partir de experiencias de los participantes* (sesión 39). Se mostrarán a continuación dos sesiones:

Sesión 31:

Objetivo: Conocer los diferentes estilos de resolución de conflictos. Aprender estrategias de resolución de conflictos que se puedan utilizar con su madre y/o padre.

- 1) *Caldeamiento: “Sillas cooperativas”*. El juego consiste en colocar las sillas y cada participante se pondrá delante de una. El facilitador conectará la música. En ese momento todos los participantes empiezan a dar vueltas alrededor de las sillas. Cuando se apaga la música todo el mundo tiene que subir encima de alguna. Después se quita una silla y se continúa el juego. Los participantes siguen dando

vueltas hasta que se pare la música. Cuando se detiene tienen que subir todos encima de las sillas, no puede quedar ninguno con los pies en el suelo. El juego sigue siempre la misma dinámica. Es importante que todo el mundo suba encima de las sillas. El juego se acaba cuando es imposible que suban todos en las sillas que quedan. Lo importante es ver si todos se ayudan entre sí, y que no dejen a nadie fuera.

- 2) *Actividad central: “Apliquemos los estilos”*. Durante la sesión anterior se realizó una introducción teórica a los diferentes estilos de resolución de conflictos y cómo pueden afectar a las relaciones con los amigos y en la familia. Durante esta sesión el objetivo será poner en práctica lo aprendido. Por ello, cada uno de los participantes tendrá una hoja en la que estará escrito el estilo de resolución que tienen que interpretar sin que el resto de participantes lo sepan. De este modo, se moverán por la sala interactuando con sus compañeros y compañeras y tendrán que tratar de conseguir un objetivo sencillo utilizando el estilo de resolución que les ha tocado. Un posible enunciado de la actividad puede ser el siguiente: *“Tu compañero/a y tú tenéis que hacer un trabajo de clase. En el trabajo hay dos partes. Las dos te van a ocupar el mismo tiempo realizarlas pero una de ellas es mucho menos aburrida que la otra. Tienes que conseguir que tu compañero acepte hacer la parte aburrida para poder tú realizar la otra. ¡Buena suerte!”*. Tras haberse relacionado con el resto de compañeros se pondrán en círculo sentados en el suelo y cada uno deberá decir en voz alta qué estilo le correspondía. Se producirá una reflexión sobre lo sucedido al interactuar con los compañeros, y cómo variaba el resultado dependiendo del estilo de resolución que tenía cada uno. Para ello, el facilitador podrá pedir voluntarios que representen delante de todo el grupo la situación y así poder sacar conclusiones en una puesta en común de lo observado.
- 3) *Cierre*. Sentados en círculo, los participantes que quieran podrán decir qué han aprendido de la sesión. Cuando una persona diga algo, el resto de los participantes tendrán que aplaudir y decir cosas positivas.

Sesión 34:

Objetivo: Aprender estrategias constructivas de resolución de conflictos para utilizar con su madre y/o padre. Practicar estrategias constructivas de resolución en

situaciones de conflicto familiar. Aprender a partir de la propia experiencia de los miembros del grupo.

- 1) *Caldeamiento: “Baile grupal”*. En primer lugar, cada participante realizará ejercicios de estiramiento y relajación. En el momento en el que todos estén listos se pondrá una canción y todos tendrán que bailar por la clase siguiendo a una persona, intentando realizar los movimientos lo más próximos posibles a ella y, sobre todo, siendo conscientes de la energía que desprende. Después de haber seguido a todos los participantes se vuelve a la posición circular y entre todos se comienza a realizar un baile de tal forma que a través de la observación de los compañeros todos acaben realizando los mismos movimientos.
- 2) *Actividad central*: Se llevará a cabo en primer lugar un *role play* de un conflicto familiar relacionado con las tareas domésticas. Se les dará a los voluntarios las siguientes indicaciones:

a. Tu madre te dice mientras estás viendo tu serie de televisión favorita que tienes que hacer la cama y ordenar tu cuarto. Tú le dices que lo harás cuando termines de ver la serie, pero tu madre se enfada y te dice que luego nunca lo haces. En ese momento tú también te enfadas y comienzas a gritar. Al finalizar, ella te castiga sin poder ver la televisión una semana.

b. Tu hijo/a lleva toda la tarde viendo la televisión y su cuarto está muy desordenado. Esta noche vienen familiares a visitaros y quieres que la casa esté limpia. Cuando le dices que ordene el cuarto sigue viendo la televisión sin hacerte mucho caso y dice que lo hará más tarde. Tú te enfadas y le dices que al final nunca ordena su habitación. Él se enfada y empieza a gritar, y tú le castigas sin poder ver la televisión una semana.

Tras la actuación se lleve a cabo una reflexión en grupo de lo que ha pasado (*¿Qué se ha visto en la escena? ¿Es una situación real? ¿Cómo han reaccionado los dos personajes? ¿Quién tenía razón? ¿Qué pueden hacer para que el resultado del conflicto cambie?*). El facilitador pide a los compañeros que den posibles estrategias que pueden utilizar para solucionar este conflicto de una forma más constructiva. Cuando se propone algo, salen a representarlo en lugar del actor que hace de hijo/a. A medida que se van desarrollando, los facilitadores irán dando nociones y modelando el comportamiento hacia uno que se aproxime a la

negociación. Uno de los facilitadores puede hacer de madre en la representación para llegar a los objetivos de manera más rápida. Si hubiera tiempo en la sesión, se representará una escena de algún conflicto que haya tenido algún miembro del grupo. En caso de que no hubiera suficiente, se realizará en la siguiente sesión.

- 3) *Cierre*: Para terminar esta sesión, los facilitadores llevarán a cabo una actividad de relajación.

Módulo de Integración: Creación Grupal de un Teatro – Foro (sesiones 38 a 49):

El módulo final del proyecto abarcará abril y mayo y estará dedicado a la integración de todo lo trabajado durante el resto del curso. Para ello, se trabajarán diferentes conflictos de los participantes, practicando las técnicas utilizadas en los módulos anteriores. Al tratarse de un módulo basado en la experiencia de los participantes, la estructura del mismo será menos estricta en su composición. Una meta que se planteará a los participantes durante este módulo será crear entre todos y todas una obra de Teatro – Foro y posteriormente realizar una muestra al público de la misma. La duración será de dieciocho horas divididas en doce sesiones. Está prevista en junio la muestra al público de la obra. Las sesiones de la 38 a la 42 se dedicarán a integrar los conocimientos. El resto de sesiones tendrán los siguientes contenidos: *Temática del Teatro – Foro (sesión 43), construcción de los personajes (sesión 44 y 45), estructuración de la obra y ensayos (sesiones 45 a 49).*

Sesión 40:

Objetivo: Integrar los contenidos de los diferentes módulos.

- 1) **Actividad central:** Se comenzará pidiendo que algún voluntario cuente una experiencia de conflicto que haya tenido recientemente con su padre o madre que quiera que se trabaje en el grupo (*un ejemplo podría ser un conflicto por el uso del teléfono móvil*). A partir de esta situación, se pedirá que otros compañeros improvisen una escena. Los facilitadores, tras la dramatización, darán pautas sencillas relacionadas con habilidades y técnicas trabajadas en módulos anteriores (*por ejemplo utilizar el lenguaje del yo en la escena*). A partir del modelado y de las opiniones del grupo se irán sacando estrategias positivas para resolver conflictos similares.

Sesión 44:

Objetivo: Integrar los contenidos de los diferentes módulos. Crear los personajes para la obra de Teatro – Foro. Toma de perspectiva.

1. Actividad central: **“Construcción de personajes”**. En esta sesión ya se habrá elegido el tema concreto sobre el que versará la obra de Teatro – Foro y quiénes serán los personajes que participen. Para la construcción de los personajes se utilizará la técnica de teatro imagen, a través de la cual los participantes moldearán diferentes posturas y gestos y producirán sonidos que puedan representar a cada personaje (*se ha dado para una de las escenas la directriz de que el padre que aparecerá estará enfadado y su objetivo será que se cumplan las normas de la casa, por lo que tendrán que moldear posturas, gestos y producir sonidos que tengan relación con esa directriz, por ejemplo estar con los brazos cruzados, el ceño fruncido y producir un gruñido*). Una vez cada voluntario se haya quedado con una postura concreta, el facilitador dará la directriz de lanzar mensajes hacia los personajes con las siguientes pautas: *yo necesito... yo me niego... yo quiero... yo hago...* El facilitador participará diciendo algunas frases, algunas de las cuales serán contradictorias entre sí, o no tendrán relación con la postura en la que se encuentra el personaje. De este modo, los voluntarios se quedarán finalmente con una de las frases que se han lanzado y la hará propia del personaje.
2. *Reflexión:* El facilitador pondrá énfasis en cómo se han sentido al representar los diferentes papeles. Se hablará sobre los mensajes contradictorios que se han lanzado a cada uno de los personajes, sobre cómo en una situación de conflicto existen más cosas a parte de lo que se expresa, y cómo en ocasiones no somos totalmente conscientes de todo lo que sienten o piensan las otras personas.

4.5 Cronograma:

FASES	ACTIVIDADES	MESES										
		Mayo 2018	Octubre 2018	Noviembre 2018	Diciembre 2018	Enero 2019	Febrero 2019	Marzo 2019	Abril 2019	Mayo 2019	Junio 2019	
Análisis de Necesidades	Realización y evaluación de cuestionarios											
	Fase inicial	Realización y evaluación de cuestionarios										
		Primera sesión grupal										
Módulos	Juegos en CCAA											
	“Hacer Grupo”											
	HHSS y de Comunicación											
	Objetivo Específico (OE 1)											
	Control del Enfado (OE 2)											
	Estrategias de Resolución de Conflictos (OE 3)											
	Integración: Creación de grupal de un Teatro – Foro											
Presentación de Teatro – Foro												
Evaluación	Reuniones de evaluación de facilitadores											
	Evaluación grupal módulo 1											
	Evaluación grupal OE 1											
	Evaluación grupal OE 2											
	Evaluación grupal OE 3											
	Evaluación grupal módulo 5											
	Evaluación y Autoevaluación											
	Realización y evaluación de cuestionarios											
	Evaluación grupal final											

Tabla 4: Cronograma

5. EVALUACIÓN:

Teniendo en cuenta las características del proyecto, se ha diseñado un sistema de evaluación interno que servirá para analizar la implementación del proyecto y si los objetivos planteados se han cumplido. Se contará con la participación de los y las adolescentes al finalizar cada módulo y en junio para realizar una evaluación grupal.

A lo largo de la intervención se llevará a cabo una evaluación de proceso que dará información sobre la implementación del proyecto. Durante la fase inicial del proyecto se evaluará la **captación** a partir del número total de adolescentes que decidan participar de manera voluntaria una vez realizada la primera sesión conjunta y la promoción del mismo por parte de los educadores. Una vez puesto en marcha el primer módulo, se registrará la **asistencia** de los y las adolescentes en todas las sesiones a través de un *Registro de Asistencia*. La **satisfacción** de los participantes con los diferentes módulos y con la metodología empleada se evaluará a través de una *Hoja de Evaluación* (véase *Anexo 3*), las actividades de final de módulo (véase *sesión 27*) y la sesión final de junio. La Hoja de Evaluación dispondrá de preguntas abiertas (“¿qué es lo que más te ha gustado del módulo?”) y de un cuestionario sobre la satisfacción y la percepción de utilidad de las actividades, los contenidos trabajados y la metodología (“me han gustado los contenidos que hemos trabajado”, “l@s facilitador@s han dejado claro cuál era el objetivo de las actividades”, “me he sentido libre de participar en las actividades sin miedo a ser juzgado”). Los facilitadores dispondrán de un espacio de una hora de reunión de coordinación al finalizar cada día en el que apuntarán a partir de la observación sistemática de las sesiones la participación y los momentos más significativos de la sesión en sendas hojas de registro. La **participación** de los y las adolescentes se evaluará a partir del *Registro de Participación Individual* y de los *Diarios personales* que tendrán que rellenar semanalmente los participantes, en los que apuntarán experiencias de conflicto con su padre y/o su madre para posteriormente trabajarlos en las sesiones.

Los **conocimientos sobre las habilidades, técnicas y estrategias** trabajadas durante los módulos, se evaluarán a través de la *Hoja de Autoevaluación* (véase en *Anexo 4*), en la que se nombrarán los contenidos de los módulos para que los definan y escriban cómo se han trabajado durante las sesiones (*Vamos a hacer un pequeño repaso de lo que hemos trabajado en el módulo, ¿te atreves? Te vamos a poner el nombre de las habilidades que hemos visto durante las sesiones, y queremos que nos digas con tus palabras en qué consisten y cómo las hemos trabajado. ¡No te preocupes, no es un examen! Ahí vamos: Escucha activa...*). Los Diarios, por su parte, darán información acerca de la aplicación de los contenidos trabajados

en las interacciones familiares de los participantes. En el Registro de Participación Individual y en el *Registro de Momentos Clave* se apuntará información basada en la observación de los facilitadores sobre la aplicación de las habilidades, técnicas y estrategias en las actividades realizadas en los diferentes módulos. La **adquisición y práctica de herramientas teatrales** se evaluará a partir de la Hoja de Autoevaluación y del Registro de Participación Individual. Una vez finalizada la intervención se volverá a pasar el *Cuestionario de Conflictos Familiares* para observar si existe una reducción en las puntuaciones de la **intensidad percibida** en los conflictos familiares de los participantes. Por su parte, el *Cuestionario de Comunicación Familiar* se aplicará para observar si existe un aumento de las puntuaciones de la **frecuencia percibida** en las interacciones comunicativas con el padre y/o la madre.

A continuación, se mostrará la Tabla 5 en la que se podrá observar la evaluación con sus indicadores, las técnicas e instrumentos de medida utilizados y los resultados esperados:

Tabla 5: Evaluación del proyecto

INDICADOR	TÉCNICA/INSTRUMENTO	RESULTADO ESPERADO
Captación de participantes.	Registro de participación inicial.	Que al menos 8 de los 22 adolescentes decidan participar de manera voluntaria.
Asistencia a las sesiones.	Hoja de Registro de Asistencia.	Que el 70% de los participantes asista regularmente a las sesiones.
Participación en las sesiones.	Registro de Participación Individual. Diario.	Que el/la adolescente participe activamente en el 70% de las sesiones. Que el/la adolescente salga voluntario/a para realizar una actividad al menos dos veces durante cada módulo. Que el/la adolescente apunte al menos cinco experiencias de conflicto en su diario durante cada módulo. Que el/la adolescente trate experiencias personales de conflicto al menos una vez a lo largo del proyecto.
Satisfacción con los contenidos trabajados durante las sesiones.	Hoja de Evaluación. Actividad de evaluación grupal al finalizar el módulo. Actividad de Evaluación Final.	Que el 65% de los participantes valore positivamente los contenidos trabajados durante las sesiones.
Satisfacción con la metodología utilizada durante las sesiones.	Hoja de Evaluación. Actividad de evaluación grupal al finalizar el módulo. Actividad de Evaluación Final.	Que el 65% de los participantes valore positivamente la metodología utilizada durante las sesiones.

Tabla 5: Evaluación del proyecto

INDICADOR	TÉCNICA/INSTRUMENTO	RESULTADO ESPERADO
Conocimiento sobre las habilidades sociales y comunicativas trabajadas durante el módulo. (OE 1)	Hoja de Autoevaluación.	Que los participantes puedan definir al menos seis de las HHSS/comunicativas trabajadas en el módulo.
	Diario.	Que los participantes apunten en su diario al menos tres de las HHSS/comunicativas aplicadas en su contexto familiar.
	Registro de participación individual por medio de la observación de los facilitadores.	Que los participantes sean capaces de aplicar al menos cuatro de las HHSS/comunicativas durante la realización de las actividades de los siguientes módulos.
Aumento de la frecuencia percibida por los adolescentes de las interacciones comunicativas con su padre/madre. (OE 1)	Registro de momentos clave por medio de la observación de los facilitadores.	
	Cuestionario de Comunicación Familiar pre – post.	Aumento de las puntuaciones de la frecuencia percibida en las interacciones comunicativas de un 60% de los participantes tras el desarrollo del proyecto.
Conocimiento sobre las técnicas de control del enfado trabajadas durante el módulo. (OE 2)	Hoja de Autoevaluación.	Que los participantes puedan definir al menos cinco de las técnicas de control del enfado trabajadas en el módulo.
	Diario.	Que los participantes apunten en su diario al menos tres de las técnicas de control del enfado aplicadas en su contexto familiar.
	Registro de Participación Individual por medio de la observación de los facilitadores.	Que los participantes sean capaces de aplicar al menos cuatro de las técnicas de control del enfado durante la realización de las actividades de los siguientes módulos.
	Registro de Momentos Clave por medio de la observación de los facilitadores.	

Tabla 5: Evaluación del proyecto

INDICADOR	TÉCNICA/INSTRUMENTO	RESULTADO ESPERADO
Conocimiento sobre las estrategias de resolución de conflictos trabajadas durante el módulo. (OE 3)	Hoja de Autoevaluación.	Que los participantes puedan definir al menos seis de las estrategias de resolución de conflictos trabajadas en el módulo.
	Diario.	Que los participantes apunten en su diario al menos tres de las estrategias de resolución de conflictos aplicadas en su contexto familiar.
	Registro de Participación Individual por medio de la observación de los facilitadores.	Que los participantes sean capaces de aplicar al menos cuatro de las estrategias de resolución de conflictos trabajadas durante la realización de las actividades del siguiente módulo.
	Registro de Momentos Clave por medio de la observación de los facilitadores.	Que los participantes sean capaces de utilizar estrategias de resolución de conflicto constructivas durante las actividades del siguiente módulo.
Reducción de la intensidad percibida de los conflictos familiares. (OE 3)	Cuestionario de Conflictos Familiares pre – post.	Reducción de las puntuaciones del grado de intensidad de los conflictos familiares de un 60% de los participantes tras el desarrollo del proyecto.
Adquisición y práctica de las habilidades y herramientas de teatro social y educativo. (OE 4)	Registro de Participación Individual por medio de la observación de los facilitadores.	Que los participantes puedan definir al menos cinco habilidades y herramientas teatrales utilizadas a lo largo del proyecto. Que al menos un 70% de los participantes adquiera cinco habilidades y herramientas teatrales a lo largo del proyecto según la observación de los facilitadores.
	Hoja de Autoevaluación.	Que el/la adolescente salga voluntario/a para realizar una actividad al menos dos veces durante cada módulo.

6. VIABILIDAD:

El *proyecto de resolución de conflictos familiares con adolescentes a través de una metodología teatral* es viable al enmarcarse dentro de un proyecto socioeducativo implantado desde hace años como es el Proyecto Pinardi – Estrecho. Dentro del mismo se llevan a cabo actividades de ocio y socioeducativas con adolescentes en los espacios llamados Centros Abiertos, por lo que el proyecto presentado se planteará como una experiencia piloto que se realizará en estos espacios ya contemplados dentro de la programación anual.

A nivel presupuestario las infraestructuras y el material inventariable se encuentran cedidos por el colegio para la realización de las actividades pertinentes para el Proyecto Pinardi – Estrecho, por lo que los costes son muy reducidos. El material fungible contemplado es similar al que se utiliza para la realización del resto de servicios y actividades, de modo que no supone un gasto extra para la entidad.

El mayor coste del proyecto será la contratación de los facilitadores encargados de la intervención. Sin embargo, el personal que llevará a cabo el proyecto no será ajeno a la entidad, sino que cumplirán además funciones como educadores sociales de secundaria y el resto de labores pertinentes al Proyecto Pinardi – Estrecho. Debido a ello, se deberán complementar las horas destinadas a la programación, desarrollo y evaluación del proyecto contempladas en el presupuesto con horas específicas para el resto de funciones (apoyo educativo, reuniones de equipo, etc.). Será necesario para su contratación que los facilitadores demuestren su formación tanto en la metodología planteada como en los contenidos que se van a trabajar. Si el proyecto se llevara a cabo en otros espacios, se remite al apartado *Presupuesto* para ver el gasto necesario.

En definitiva, se ha propuesto un proyecto innovador en cuanto a su metodología y que adapta contenidos de otros programas ya validados para trabajar con población adolescente como el programa *EQUIPAR* para Educadores (DiBiase y cols., 2010). Se considera viable en cuanto a sus recursos, las infraestructuras que requiere y el personal que va a hacerse cargo del mismo.

7. PRESUPUESTO:

Tipo de gasto	Justificación	Subvención solicitada	Subtotal	
Personal con cargo al proyecto	2 Psicólogos/as (con formación teatral y en resolución de conflictos)	(40h/mes)*2 424€+131,65€ (Seguridad social)*2 9 meses	555,65€*2 1.111,30€*9	10.001,70€
Material inventariable	1 equipo de sonido 1 proyector 1 ordenador 1 impresora 14 esterillas	0€ 0€ 0€ 0€ 4,99€*14 unidades		69,86€
Material fungible	Papelería (folios, rotuladores, lápices de colores, papel continuo, tijeras bolígrafos) Impresión de material para las sesiones Ovillos de lana*12	150€ 50€ 10,97€		210,97€
Otros gastos	Imprevistos	300€		300€
		TOTAL		10.582,53€

Tabla 6: Presupuesto

Las infraestructuras en las que se desarrollará el proyecto serán cedidas por el Colegio San Juan Bautista. Parte del material inventariable será cedido por el Colegio San Juan Bautista y por la Federación de Plataformas Sociales Pinardi, por lo que el gasto será 0.

8. LIMITACIONES Y MEJORAS:

Una de las principales limitaciones del presente proyecto es que se trata la resolución de conflictos en el contexto familiar centrándose en las relaciones con la madre y/o el padre, pero sólo se realiza para ello un trabajo con los y las adolescentes. De cara a la futura implementación del proyecto, convendría realizar la intervención también con los padres. Por mucho esfuerzo que se dedique a entrenar diferentes habilidades y estrategias con los adolescentes, no se puede asegurar un cambio en las interacciones familiares, en el desarrollo, la intensidad y frecuencia de los conflictos si no se realiza también un entrenamiento con las otras partes. En esta línea, se trabajan los conflictos en el contexto familiar sin tener en cuenta las interacciones entre hermanos, que también pueden ser una fuente de conflicto durante la adolescencia, y por ello convendría darle un mayor peso este hecho en el futuro del proyecto.

Por otro lado, se cuenta con una muestra pequeña, y debido al carácter voluntario que se pretende dar al proyecto resulta complicado conocer a cuántos beneficiarios llegará

finalmente el proyecto. El carácter voluntario también lleva implícito un alto grado de implicación de los responsables del proyecto y del resto de personal durante el primer mes de intervención para motivar a los y las adolescentes a participar en el proyecto. Sin embargo, se considera muy importante respetar esta voluntariedad de los participantes de cara a la creación de un clima grupal positivo que propicie la intervención. Otra limitación relacionada con la muestra será que se cuenta con participantes que se encuentran principalmente en la adolescencia temprana, por lo que habrá que observar las actividades y las reflexiones son lo suficientemente adecuadas para su nivel de desarrollo.

Otra limitación estructural del proyecto tiene que ver paradójicamente con uno de sus puntos fuertes. Este proyecto se enmarca dentro de un proyecto mayor de carácter socioeducativo desarrollado en las instalaciones de un colegio. Esto facilita su desarrollo debido a que se cuenta con unas instalaciones y con unos potenciales participantes con los que ya se ha podido trabajar anteriormente. Sin embargo y debido a esto, se tiene que contar con las instalaciones disponibles, que pueden no ser las más propicias para el desarrollo de un proyecto de este tipo, ya que no se puede adecuar el espacio al desarrollo de las actividades tanto como sería beneficioso en cuanto a decoración, estructuración, etc.

La metodología teatral, a pesar de ser una innovación prometedora de este proyecto, implica que las personas encargadas de llevarlo a cabo tienen que tener la formación suficiente para ponerla en marcha de una manera efectiva. Por ello, aunque no se considera una limitación, se deberá evaluar exhaustivamente si el proyecto se ha llevado a cabo de la forma en que se ha planteado.

Una mejora posible al presente proyecto, una vez evaluada la eficacia de esta primera experiencia, será añadir una segunda fase en la que se añadiera otra metodología de aprendizaje entre iguales, en la que los estudiantes que ya hayan pasado por el entrenamiento puedan tomar el papel de facilitadores de otros participantes más jóvenes en la línea del Proyecto DRACON (Malm y Löfgren, 2007). Esto se considera un objetivo ambicioso, por lo que se tendrán que valorar exhaustivamente en primer lugar los resultados obtenidos durante este primer año de realización del proyecto.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALTER grupo de investigación (2008). *Monoparentalidad y exclusión social*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.

Bagshaw, D., Burton, B., Friberg, M., Grünbaum, A., Lepp, M., O'Toole, J. y Pillai, J. (2005). Bridging the fields of drama and conflict management. En H. Löfgren y B. Malm (Eds.), *Bridging the fields of drama and conflict management: empowering students to handle conflicts through school-based programmes*, pp. 45-129. Suecia: Malmö University.

Berkowitz, M. W. y Gibbs, J. (1983). Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill – Palmer Quarterly*, 29(4), 399-410.

Bilgin, A. (2008). The impact of conflict resolution training on Elementary School children. *Elementary Education Online*, 7(3), 541-556.

Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.

Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba Editorial.

Branje, S., Van Doorn, M., Van der Valk, I. y Meeus, W. (2009). Parent - adolescent conflicts, conflict resolution types and adolescent adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 195-204.

Brännström, L., Kaunitz, C., Andershed, A., South, S., y Smedslund, G. (2016). Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behaviour*, 27, 30-41.

Čotar Konrad, S. (2016). Parent-adolescent conflict style and conflict outcome: age and gender differences. *Psihologija*, 49(3), 245-262.

De Wied, M., Branje, S., y Meeus, W. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.

Eisenberg, N. y Miller P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.

Federación de Plataformas Sociales Pinardi (2017). *Memoria Justificativa de Foros Locales*.

Fuquen, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, 1, 265-278.

Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.

Gauley, M. (2006). *Evaluation of respectful conflict resolution and peer mediation program*. Canadá: CUISR.

González-Forteza, C. F., Salgado, V. N., y Andrade, P. (1993). Fuentes de conflicto, recursos de apoyo y estado emocional en adolescentes. *Salud Mental*, 16(3), 16-21.

Gundersen, K. (2010). Reducing behaviour problems in young people through social competence programmes. *The International Journal of Emotional Education*, 2(2), 48-62.

Hernández Prados, M. A. y Ortega, P. (Noviembre de 2004). Familias monoparentales y conflictividad escolar. En M. Anxo y J. M. Touriñán (Presidencia). *XXIII Seminario interuniversitario de teoría de la educación "Familia, educación y sociedad civil"*. Universidad de Santiago de Compostela, Lugo.

Honess, T., Charman, E., Zani, B., Cicognani, E., Xerri, M., Jackson, A. y Bosma, H. (1997). Conflict between parents and adolescents: Variation by family constitution. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 367-385.

INE. (2016). *Encuesta continua de hogares 2015*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

Karahan, T. (2009). The effects of a communication and conflict resolution skill training program on sociotropy levels of university students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 787-797.

Kellner, M., y Bry, B. (1999). The effects of anger management groups in a day school for emotionally disturbed adolescents. *Adolescence*, 34(136) 645-651.

Laursen, B., y Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(2), 197-209.

Malm, B. y Löfgren, H. (2007). Empowering students to handle conflicts through the use of drama. *Journal of peace education*, 4(1), 1-20.

Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J., y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos*, 17, 391-407.

Motrico, E., Fuentes, M. J., y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17(1), 1-13.

Parra, A., y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18(2), 215-231.

Red Territorial Tetuán (2016). *Programación Anual*.

Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez, B., y Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 347-362.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Padrón, I., y García, M. (2009). ¿Por qué y con qué intención lo hizo? Atribuciones de los padres y adolescentes en los conflictos familiares. *Psicothema*, 21(2), 268-273.

Rondón, L. M. (2011). Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares. En L. M. Rondón y E. Funes (Eds.), *I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI* (pp 81-92). Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla.

Smetana, J., Yau, J., Restrepo, A. y Braeges, J. (1991). Adolescent-parent conflict in married and divorced families. *Developmental Psychology*, 27(6), 1000-1010.

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F., y Sevkin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45.

Van der Meulen, K., Granizo, L. y del Barrio, C. (2010). *EQUIPAR para Educadores: Adolescentes en situación de conflicto*. Adaptación española de A. M. DiBiase, J. Gibbs, y B. Potter (2005): *EQUIP for Educators: Teaching youth (grades 5 – 8) to think and act responsibly*. Madrid: La Catarata.

Zapata, J. (2013). *Familias monomarentales y monoparentales y su relación con los hijos e hijas adolescentes según el nivel socioeconómico y el sexo* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

11. ANEXOS:

ANEXO 1: Cuestionario de Conflictos Familiares

Edad: Vivo con: mi padre mi madre ambos

Nos gustaría que indicases si durante el último año has tenido broncas y discusiones con tus padres acerca de los temas que aparecen en la lista de abajo y quién toma las decisiones respecto a dichos temas. En primer lugar señala 1 si no has tenido ninguna, 2 si has tenido algunas, 3 si han sido bastantes y 4 si han sido muchas. También nos gustaría que señalases con 1 si esas broncas han sido leves, 2 si han sido de intensidad media o 3 si han sido muy gordas o intensas. Por último, indica si en estos temas las decisiones las toman tus padres (1), las tomáis entre tus padres y tú tras hablar de ello (2), o si eres tú el que toma la decisión (3). ¡Muchas gracias por tu colaboración!

	Ninguna bronca	Alguna bronca	Bastantes broncas	Muchas broncas	Broncas leves	Broncas medias	Broncas gordas	Mis padres	Mis padres y yo	Yo decido
1. La hora de volver a casa	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
2. Los amigos con quien sales	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
3. Los sitios a los que vas cuando sales	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
4. En qué gastas tu dinero	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
5. A qué dedicas el tiempo libre	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
6. Cómo te vistes y arreglas	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
7. Tareas del colegio	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
8. Las notas que sacas	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
9. El tiempo que dedicas a estudiar	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
10. Problemas en el colegio/instituto	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
11. Problemas en el proyecto	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
12. Uso del teléfono móvil	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
13. Uso de las redes sociales	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
14. Jugar a videojuegos	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
15. Ver la televisión	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
16. Los ligues que tienes	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
17. Tu conducta sexual	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
18. Problemas con tus hermanos/as	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
19. Las tareas de casa	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
20. Consumo de tabaco, alcohol y drogas	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
21. Política y religión	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
22. Música que te gusta	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3

ANEXO 2:

Cuestionario de Comunicación Familiar

Edad: Vivo con: *mi padre* *mi madre* *ambos*

Nos gustaría saber con qué frecuencia hablas con tu padre o con tu madre de algunos temas. Para ello, rodea con un círculo el 1 si no hablas de ese tema, el 2 si lo haces pocas veces, el 3 si lo haces algunas veces y el 4 si hablas muchas veces de ese tema. También nos gustaría saber si crees que tu padre/madre y tú pensáis de forma parecida o diferente sobre esos temas, para ello señala con el 1 si crees que pensáis de manera totalmente diferente, 2 si pensáis de manera bastante diferente, 3 si crees que estáis bastante de acuerdo y 4 si pensáis igual sobre ese tema. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Totalmente diferente	Bastante diferente	Bastante parecido	Pensamos igual
1. De tus amigos/as	1	2	3	4	1	2	3	4
2. De lo que haces cuando estás fuera de casa	1	2	3	4	1	2	3	4
3. De las tareas del colegio	1	2	3	4	1	2	3	4
4. De los exámenes	1	2	3	4	1	2	3	4
5. De lo que haces en el proyecto	1	2	3	4	1	2	3	4
6. De tus gustos e intereses (deportes, música...)	1	2	3	4	1	2	3	4
7. De las normas de la familia (tareas de casa, hora de llegar por la noche...)	1	2	3	4	1	2	3	4
8. De tus planes de futuro	1	2	3	4	1	2	3	4
9. De sexualidad	1	2	3	4	1	2	3	4
10. De los chicos/as que te gustan	1	2	3	4	1	2	3	4
11. De alcohol o tabaco	1	2	3	4	1	2	3	4
12. De drogas	1	2	3	4	1	2	3	4
13. De política o religión	1	2	3	4	1	2	3	4
14. De videojuegos	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Del móvil y las redes sociales	1	2	3	4	1	2	3	4
16. De lo que ves en la televisión	1	2	3	4	1	2	3	4
17. De lo que miras en internet	1	2	3	4	1	2	3	4

ANEXO 3: HOJA DE EVALUACIÓN DEL MÓDULO:

NOMBRE:

MÓDULO DE ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Durante todo este tiempo que hemos estado junt@s hemos estado realizando muchas actividades, hemos trabajado muchas habilidades, estrategias, técnicas... Lo primero de todo es **DARTE LAS GRACIAS** por tu participación. Ahora, como no todo consiste en que vosotr@s aprendáis cosas, nosotr@s también queremos saber qué es lo que hacemos bien y qué es lo que podemos mejorar. Por eso nos gustaría que rellenases este cuestionario (no te preocupes, no es tan largo como el otro). Te vamos a hacer unas preguntas sobre qué te han parecido los contenidos y las actividades, y nos gustaría que nos dieras tu opinión más sincera.

Primero, nos gustaría saber **qué es lo que más te ha gustado del módulo:**

¿Qué no te ha gustado? ¿Qué crees que podríamos mejorar?

Ahora te vamos a proponer que rellenes este cuestionario:

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Me han gustado los contenidos que hemos trabajado				
Me han quedado claros los contenidos trabajados				
L@s facilitador@s han dejado claro cuál era el objetivo de las sesiones				
Me he sentido identificado con los temas que hemos tratado				
Lo que hemos trabajado es importante para mi vida				
Lo que hemos trabajado lo puedo llevar a mi vida real				
L@s facilitador@s han resuelto las dudas que tenía				
Me ha resultado fácil escribir el diario				
Me han gustado las actividades que hemos hecho				
L@s facilitador@s han dejado claro cuál era el objetivo de las actividades				
Me ha gustado que se hayan realizado las actividades a través del teatro				
L@s facilitador@s han sido dinámicos al llevar las actividades				
L@s facilitador@s me han motivado a participar				
La duración de las sesiones ha sido adecuada				
El tiempo que ha pasado entre sesiones ha sido adecuado				
Me he sentido libre de participar en las actividades sin miedo a ser juzgado				
Había buen ambiente en el grupo				

Si quieres hacer algún comentario o sugerencia puedes hacerlo aquí:

--

Por último, nos gustaría que valoraras el módulo el 1 al 10:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿Lo ves? No ha sido para tanto, y nos has dado una información muy útil para poder seguir mejorando el proyecto y que podamos hacerlo cada vez mejor, ¡Nos vemos en el siguiente módulo!

¡MUCHAS GRACIAS!

MÓDULO DE HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN

Vamos a hacer un pequeño repaso de lo que hemos trabajado en el módulo, ¿te atreves? Te vamos a poner el nombre de las habilidades que hemos visto durante las sesiones, y queremos que nos digas con tus palabras en qué consisten y cómo las hemos trabajado. ¡No te preocupes, no es un examen! Ahí vamos:

Escucha activa:

Lenguaje no verbal:

Estilos de comunicación:

Identificar y expresar emociones:

Lenguaje del Yo:

Adoptar otros puntos de vista:

Expresar quejas positivamente:

Prepararse para una conversación tensa:

Aceptar críticas:

Hablar con alguien enfadado contigo:

Hablar con alguien que te acusa de algo:

Responder al fracaso:

Y ahora nos gustaría saber... **¿¿Para qué sirve todo esto??** Nos gustaría que nos dijeras para qué te ha servido hasta ahora o para qué crees que puede servir esto en tus relaciones con tu padre/madre. Te vamos a dejar un poco más de espacio por si te quieres alargar, imaginamos que estás cansad@, pero haz un pequeño esfuerzo más:

¿Lo ves? No ha sido para tanto, y nos has dado una información muy útil para poder seguir mejorando el proyecto y que podamos hacerlo cada vez mejor, ¡Nos vemos en el siguiente módulo! **¡MUCHAS GRACIAS!**