



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

Grado en Psicología

Trabajo de Fin de Grado

Curso 2020/2021

Convocatoria Junio



Modalidad: Propuesta de intervención

Título: Propuesta de intervención para la prevención de violencia filio-parental en adolescentes.

Autor: Araceli Honrado Ortiz

Tutora: María José Quiles Sebastián

Elche a 4 de junio de 2021

ÍNDICE

1. Resumen	1
2. Introducción	2
2.1. Evaluación de necesidades	4
3. Propuesta de intervención	4
3.1. Objetivo general	4
3.2. Objetivos específicos	5
3.3. Método	5
3.3.1. Participantes	5
3.3.2. Procedimiento	6
3.3.3. Evaluación	6
3.4. Diseño de las sesiones	10
3.4.1. Sesión 1: Yo me controlo... ..	10
3.4.2. Sesión 2: No veo el proceso, pero si la solución	13
3.4.3. Sesión 3: ¿Cómo me siento?	14
3.4.4. Sesión 4: ¿Yo?, ¿impulsivo?	16
3.4.5. Sesión 5: ¡No, no y no!	17
3.4.6. Sesión 6: ¡Viva la empatía!	19
3.4.7. Sesión de Seguimiento	21
4. Discusión y conclusiones	22
5. Referencias bibliográficas	24
6. Anexos	28

6.1. Anexo 1: Evaluación de necesidades	28
6.2. Anexo 2: Hoja de evaluación de la sesión.....	32
6.3. Anexo 3: Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2000).....	33
6.4. Anexo 4: Ficha tipos de violencia.....	35
6.5. Anexo 5: Esfera sentimientos difíciles.....	37
6.6. Anexo 6: Esfera sentimientos útiles.....	37
6.7. Anexo 7: Versión española de Perceived Stress Scale (PSS-14).....	38
6.8. Anexo 8: Ficha técnica de resolución de problemas.....	40
6.9. Anexo 9: Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24).....	43
6.10. Anexo 10: Ficha reconocimiento de emociones.....	45
6.11. Anexo 11: Ficha emociones alternativas.....	46
6.12. Anexo 12: Vídeo demora de la gratificación.....	46
6.13. Anexo 13: Escala de Habilidades Sociales (A. Goldstein & col, 1978).....	47
6.14. Anexo 14: Cuestionario de Evaluación del Sistema Familiar (CESF).....	50
6.15. Anexo 15: Ficha habilidades de comunicación.....	53
6.16. Anexo 16: Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA).....	55

1. Resumen

La violencia filio-parental es un tipo de violencia caracterizada por agresiones de diversos tipos llevadas a cabo dentro del núcleo familiar y por parte de los hijos a sus padres. Se identificarán las variables individuales relacionadas con los adolescentes, al igual que las familiares. A nivel individual se contempla la baja autoestima, la falta de empatía, el consumo de sustancias estupefacientes, así como la incapacidad para manifestar e identificar emociones. Por otro lado, a nivel familiar, la principal variable observable sería el estilo educativo permisivo, incluyendo la falta de imposición de limitaciones y normas por parte de los progenitores. En este TFG se presenta una propuesta de intervención llamada “¡Contrólate! Todo tiene sus consecuencias” dirigida a adolescentes de 15 a 17 años que intenta prevenir este tipo de conductas. Se pretende que estos, sepan expresar y reconocer las emociones tanto propias como ajenas, comunicarse de manera asertiva, así como controlar sus impulsos reduciendo el estrés ocasionado y la frustración asociada mediante técnicas de afrontamiento. Para concluir, se destacará el aumento de los casos de violencia filio-parental en los últimos años, al igual que los resultados esperados de esta propuesta y las limitaciones ocasionadas en la realización de la misma.

Palabras clave: violencia, filio-parental, emociones, control de impulsos, estilo educativo, comunicación asertiva.

2. Introducción

Según Pereira et al. (2017), integrantes de la Sociedad Española para el Estudio de la Violencia Filio-Parental (SEVIFIP), definieron el término de violencia filio-parental como:

Conductas reiteradas de violencia física, psicológica (verbal o no verbal) o económica, dirigida a las y los progenitores, o a aquellas personas que ocupen su lugar. Se excluyen las agresiones puntuales, las que se producen en un estado de disminución de la conciencia que desaparecen cuando ésta se recupera (intoxicaciones, síndromes de abstinencia, estados delirantes o alucinaciones), las causadas por alteraciones psicológicas (transitorias o estables) (el autismo o la deficiencia mental severa) y el parricidio sin historia de agresiones previas (p.6).

Los estudios realizados en España han mostrado que entre el 7,8% y el 8,4% de los hijos infringieron violencia física, mientras que la psicológica se situó entre el 91,2% y el 95,8% (Calvete et al., 2015). Estos datos, son aquellos proporcionados por los adolescentes, mientras que si se mira desde el punto de vista de los progenitores estas cifras cambian, situándose la violencia física entre el 8,3% al 13,8% y la psicológica del 85% al 99,4% (Calvete, Ibabe, Gámez-Guadix y Bushman, 2015). Por lo que, habría una mayor denuncia por parte de los padres que de los hijos e hijas La violencia filio-parental también puede llegar a ser económica, el porcentaje estimado se dispone entre el 29,8% y el 59% (Condry y Miles, 2014).

La literatura previa ha puesto de manifiesto algunas características comunes a los agresores, como un bajo nivel de autoestima (Calvete, Orue y Sampedro, 2011), siendo esta incluso menor que en aquellos adolescentes ejecutores de otros delitos (Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007). En consecuencia, la carencia de empatía podría estar directamente relacionada con el trastorno disocial, el cual ha sido diagnosticado en gran parte de los agresores (Catañeda, Garrigo-Fernández y Lanzarote, 2012). Además, cabe destacar la influencia en los menores del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) (Cuervo et al., 2008), de los síntomas depresivos (Ibabe, Arnoso y Elgorriaga, 2014), del consumo de sustancias estupefacientes como el alcohol o las drogas (Calvete, Orue y Gámez-Guadix, 2015) o incluso la dificultad para relacionarse emocionalmente y expresar emociones (Lozano, Estévez y Carballo, 2013).

Otro aspecto característico de los menores agresores sería la baja tolerancia a la frustración teniendo incluso numerosas dificultades para enfrentarse a situaciones cotidianas

(Cuervo y Rechea, 2010). Siguiendo la misma línea, también sería necesario destacar la recurrente impulsividad que presentan (Rico, Rosado y Cantón-Cortes, 2017), alcanzando la prevalencia del 80% para este rasgo (Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007), superando incluso las puntuaciones en relación a sus iguales (Castañeda et al., 2012). Dentro de los principales síntomas del TDAH se encontraría la impulsividad, la cual dificultaría una adecuada adaptación en la adolescencia (Thapar et al., 2015).

Asimismo, encontramos una serie de características comunes en las familias en las que se produce la violencia filio-parental. El estilo educativo sería una de las variables que más influencia presenta (Aroca, Miró y Bellver, 2013), ya que es muy habitual por parte de los progenitores la falta de disciplina (Calvete, Orue y Sampedro, 2011), así como la negligencia y permisividad (Aroca, Cánovas y Alba, 2012). Relacionado con el estilo educativo, habría que enfatizar la inversión de roles por parte de los agresores, ya que intentan usurpar la autoridad de los padres evitando así el establecimiento de normas y límites por parte de los mismos (Pérez y Pereira, 2006). El hecho de permitir que los hijos usurpen la autoridad de sus padres es una señal de abandono del rol autoritario por parte de los progenitores a modo de protección (Tew y Nixon, 2010).

Entre los programas que se han realizado para la prevención de la violencia filio-parental, destacamos el Programa de Intervención Precoz en Situaciones de Violencia Filio-Parental: Descripción, protocolización y evaluación, editado en mayo de 2019 por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Dicho programa se divide en tres subprogramas diferentes, pero estrechamente relacionados entre ellos. En primer lugar, se sitúa el subprograma orientado a los adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 17 años, en segundo lugar, el orientado a padres y madres y en tercer y último lugar, el orientado a las familias. El objetivo general del mismo será reducir las conductas de violencia en el ámbito familiar, estableciendo comportamientos idóneos para la resolución de conflictos dentro del núcleo familiar.

Otro de los programas a destacar sería MIRALL, que pretende el abordaje de la violencia filio-parental con adolescentes en libertad vigilada y sus familias, realizado por Burcet i Solé, Diego Espuny y Vallés Herrero (2019). El objetivo general de este programa es reducir la reincidencia de violencia filio-parental, y va dirigido a adolescentes de 15 a 18 que tengan delitos relacionados con la misma. El programa MIRALL, se realizó en paralelo al programa LÍMITS para el entrenamiento de las habilidades parentales, el cual fomenta hábitos de parentalidad positiva en los progenitores víctimas de agresiones infligidas por su hijos e hijas.

El objetivo de este TFG es el diseño de una propuesta de intervención dirigida a adolescentes de entre 15 y 17 para la prevención de conductas de violencia intrafamiliar mediante el reconocimiento y comprensión de emociones, así como el entrenamiento en habilidades sociales en un Instituto de Educación Secundaria (I.E.S.).

2.1. Evaluación de necesidades

Para completar la revisión bibliográfica se realizó una entrevista a un psicólogo experto en intervención social (Anexo 1), el cual trabaja en un recurso de servicios sociales de una pequeña ciudad. Este respondió a una serie de preguntas relacionadas con la violencia filio-parental, las cuales trataban sobre características de los progenitores como víctimas y de los hijos como agresores, así como de las variables que influyen en la conducta violenta.

Según el profesional, los padres tienen un estilo educativo permisivo o bien autoritario, lo que podría llegar a generar rebeldía en sus hijos e hijas. Por otro lado, remarcó que los adolescentes se caracterizan por ser carentes de autoestima, con una tolerancia muy baja a elevados niveles de frustración, siendo estos consumidores de sustancias estupefacientes. También destacó que la violencia filio-parental estaría relacionada con el sufrimiento de problemas psicológicos por parte los menores.

Concluye diciendo que las razones más frecuentes en este tipo de agresiones son la incapacidad de los adolescentes de asumir normas por la falta de interiorización de las mismas, así como la incapacidad en habilidades sociales de los padres y de los menores.

3. Propuesta de intervención

El programa: “¡Contrólate! Todo tiene sus consecuencias” es una propuesta de intervención dirigida a adolescentes de 15 a 17 años, y se caracteriza por incidir en las conductas violentas de los mismos intentando modificarlas.

3.1. Objetivo general

Reducir un 10% la incidencia de conductas de violencia filio-parental en adolescentes de 15 a 17 años.

3.2. Objetivos específicos

Tras finalizar el programa, el adolescente será capaz de:

1. Comprender el término de violencia, así como conductas que destruyen las relaciones dentro del núcleo familiar.
2. Aprender a controlar la ira en situaciones con un alto nivel de frustración y/o estrés.
3. Reducir el nivel de activación fisiológica producida por altos niveles de frustración mediante el entrenamiento en habilidades de afrontamiento.
4. Reconocer e identificar sus propias emociones, así como las ajenas.
5. Expresar emociones, así como reconocer la intensidad de las mismas.
6. Gestionar sus impulsos y sentimientos, y sabrá reconocer efectos positivos de la demora de la gratificación.
7. Identificar aquellos efectos positivos o puntos fuertes en las relaciones con sus progenitores.
8. Aplicar y conocer diversas formas de habilidades de comunicación, para poder afrontar diversas situaciones cotidianas como decir que no, expresar sentimientos positivos o incluso dar o recibir críticas.
9. Comprender el punto de vista de los demás, así como saber leer e interpretar indicadores sociales.
10. Generar alternativas a conductas de riesgo para el adecuado desarrollo conductual del joven ante situaciones que generen un alto nivel de estrés y/o frustración.

3.3. Método

3.3.1. Participantes

Este programa irá dirigido a adolescentes de 15 a 17 años escolarizados en un I.E.S. de Elche. Como criterio de inclusión en el programa, se considerará que hayan presentado algún tipo de conducta violenta, ya sea en el ámbito educativo o familiar.

Para poder determinar quiénes serán los integrantes del programa, se contactará con el centro para que seleccionen a los estudiantes que consideren que se pueden beneficiar del programa. Este proceso se efectuará mediante la realización de entrevistas a los respectivos docentes, recogiendo así la información necesaria del alumnado para su posterior participación en el programa.

3.3.2. Procedimiento

En primer lugar, se contactará con el I.E.S. donde se aplicará el programa de prevención. Después, se informará a la dirección del centro sobre la finalidad de dicha propuesta, así como a quien irá dirigida. Posteriormente, se pedirá la colaboración desinteresada del centro para que informen sobre el proceso y los objetivos del programa a los padres y que seguidamente, estos cumplimenten las autorizaciones pertinentes, para que sus hijos e hijas puedan colaborar en el mismo

Una vez realizado el proceso anterior, se pedirá al instituto que realicen un cribado del alumnado a través de entrevistas a los docentes y que al finalizar nos proporcionen el listado del alumnado del centro que participará en la propuesta de intervención.

Por último, se contactará con los alumnos seleccionados para entrar en el programa, y se establecerá un horario junto con el centro para poder impartirlo incidiendo lo menos posible en el desarrollo académico de los menores.

3.3.3. Evaluación

Para la evaluación del programa se realizará un Pre-test y un Post-test. El Pre-test se llevará a cabo antes de comenzar con el programa, en una sesión previa donde los adolescentes cumplimentarán los cuestionarios pertinentes y el Post-test, en una sesión posterior al programa con la misma finalidad que la sesión previa. Además, se llevará a cabo la realización de una sesión de seguimiento a los seis meses de la finalización del programa. Con esta evaluación se pretende valorar la efectividad de esta propuesta de intervención.

Las pruebas que se utilizarán tanto en el Pre-test como en el Post-test para la evaluación de eficacia del programa de prevención, serán las siguientes:

➤ **Escala Habilidades Sociales (Gismero, 2000).**

Para evaluar la *asertividad* se utilizará la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2000).

Dicho instrumento está compuesto por 33 ítems, los cuales quedan distribuidos en 6 factores diferentes, relacionados con: 1. Autoexpresión en situaciones sociales, 2. Defensa de los propios derechos como consumidor, 3. Expresión de enfado o disconformidad, 4. Decir

no y cortar interacciones, 5. Hacer peticiones, 6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. La escala de respuesta es de tipo Likert, con cuatro alternativas, donde A. No me identifico en absoluto, la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría y D. Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de casos.

En lo que refiere a la consistencia interna del instrumento, la fiabilidad del mismo en cuanto al análisis global fue elevada, obteniendo un alfa de Cronbach del 0,80 y un coeficiente de Spearman- Brown igual al 0,73. Todo esto explica una varianza total del 37,79%. Entre las dimensiones mencionadas anteriormente existen correlaciones significativas a excepción de algunos rasgos que no se relacionan con la realización de peticiones. (Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, 2016).

La aplicación se sitúa aproximadamente entre 10 y 15 minutos y la población diana son adolescentes y adultos.

➤ **Versión española de Perceived Stress Scale (EEP-14).**

Para evaluar el nivel de *estrés percibido* se utilizará la versión española del Perceived Stress Scale (PSS) de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983), adaptada por Remor (2001).

A través de ella se medirá la sensación de control percibida ante diferentes situaciones cotidianas. La prueba está compuesta de 14 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert del 0 al 4, donde 0. Nunca y 4. Muy a menudo.

Según Campo-Arias, Bustos-Leiton y Romero-Chaparro, (2009) en la consistencia interna se pueden observar unos valores para el alfa de Cronbach de 0,81 y una fiabilidad de 0,82. Dicha escala ha sido utilizada en numerosos estudios e los cuales ha obtenido puntuaciones apropiadas para la consistencia interna, validez y estabilidad, además, no se hallaron diferentes estadísticamente significativas entre hombres y mujeres.

La administración de la misma se situará entre los 10 y 15 minutos y la población a la que va dirigida son tanto adolescentes como adultos.

➤ **Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estado Emocionales (TMMS-24).**

Para evaluar la *inteligencia emocional intrapersonal percibida* en los adolescentes se utilizará la Escala TMMS-24, basada en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de estudio de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).

El formato original estaba compuesto por 48 ítems, pero posteriormente Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) realizaron una adaptación compuesta por 24 ítems, la cual será la utilizada en este programa.

La escala TMMS-24 consta de 3 dimensiones, en primer lugar, percepción emocional (sentir y expresar sentimientos de forma adecuada), en segundo lugar, comprensión de sentimientos (conocimiento de los estados emocionales propios) y, en tercer lugar, la regulación emocional (capacidad para regular los estados emocionales). Su escala de respuesta es tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, desde 1. Nada de acuerdo hasta 5. Totalmente de acuerdo.

Según un estudio de Fernández, Extremera y Ramos (2004) la consistencia interna de cada una de las dimensiones fue, para la percepción emocional de $\alpha = 0,90$, para la comprensión de sentimientos de $\alpha = 0,90$ y para la regulación de emociones de $\alpha = 0,86$.

La aplicación del TMMS-24 se sitúa aproximadamente entre 15 y 25 minutos y la población diana son adolescentes y adultos.

➤ **Escala de Habilidades Sociales (Goldstein et al. 1978).**

Para evaluar las *habilidades sociales* de los adolescentes se utilizará la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein et al. (1978).

Esta consta de 50 ítems que se miden con una escala de respuesta de tipo Likert del 1 al 5, donde 1. Nunca y 5. Siempre. Comprende 6 dimensiones, donde cada una de ellas hace referencia a seis tipos de habilidades sociales, las cuales son: habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación.

Según Tomás-Rojas (1995), dicha escala cuenta con una validez de $r = 0,61$ según su coeficiente de correlación de Pearson y una fiabilidad elevada siendo su alfa de Cronbach igual a 0,92.

La aplicación de esta escala puede ser tanto individual como colectiva y el tiempo estimado de administración es de 15 a 20 minutos. La misma irá dirigida a edades a partir de los 12 años.

➤ **Cuestionario de Evaluación del Sistema Familiar (CESF).**

Para evaluar el *sistema familiar* se utilizará el Cuestionario de Evaluación del Sistema Familiar (CESF). Los autores del mismo son, pero el Grupo Lisis de la Universidad de Valencia (Facultad de Psicología) realizó una adaptación, que será la utilizada en este programa.

Este cuestionario comprende 2 dimensiones, siendo la primera vinculación emocional y la segunda flexibilidad. La primera dimensión a su misma vez engloba las subcategorías, unidad, límites, amistades y tiempo, y ocio y la segunda incluye liderazgo, disciplina, y reglas y roles.

Según Olson, Portner y Lavee (1985) la fiabilidad de nivel global es de un alfa de Cronbach igual 0,83, mientras que para la dimensión de vinculación emocional es de 0,81 y para la flexibilidad de 0,65.

En cuanto a la validez de la escala sería necesario destacar que discierne según el sexo, los hombres advierten niveles más bajos en el funcionamiento familiar, así como un nivel más bajo en la deseabilidad para con sus familias en comparación con las mujeres. Además, también existiría un desajuste relacionado con la edad, ya que a edades más tempranas existe un nivel de percepción y deseabilidad más elevado en el funcionamiento familiar (Olson, Portner y Lavee, 1985).

El CESF va dirigido a edades a partir de los 12 años y su tiempo aproximado de aplicación es de 10 minutos con la posibilidad de administración tanto individual como colectiva.

➤ **Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA).**

Para evaluar la *empatía* de los adolescentes se utilizará el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA).

Consta de 33 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, desde 1. Totalmente en desacuerdo hasta 5. Totalmente de acuerdo. La misma se divide a su vez en 4 dimensiones, adopción de perspectiva (AP), comprensión emocional (CE), estrés empático (EE) y alegría empática (EA).

Según Díaz-Gallardo (2014), el alfa de Cronbach a nivel global de la escala es igual a 0,77, mientras que para la subescala de AP es de 0,61, para la de CE es de 0,58, para la de EE es de 0,55 y por último para la de AE de 0,66.

La aplicación de esta escala puede ser tanto individual como colectiva y el tiempo estimado de administración es entre 5 a 10 minutos.

3.4. Diseño de las sesiones

La programación de las sesiones se organizó en una por semana, con una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos. Habrá una sesión de Pre-test la cual consistirá en la cumplimentación de las pruebas estandarizadas por parte de los adolescentes para evitar posibles sesgos en su realización, una de Post- test y una de seguimiento a los seis meses de terminar el programa para comprobar la efectividad del mismo.

La metodología de esta propuesta de intervención buscará la participación activa de los adolescentes fomentando así la cohesión de grupo, el trabajo en equipo y el aprendizaje conjunto de estos. Del mismo modo, se combinará la teoría y la práctica mediante las diversas actividades del programa. Por último, se intentará incrementar de manera progresiva la confianza de los adolescentes, para aumentar así su nivel de receptividad.

3.4.1. Sesión 1: Yo me controlo...

Objetivo:

1. Comprender el término de violencia, así como sus diversos aspectos.
2. Aprender a controlar la ira en situaciones con un alto nivel de frustración y/o estrés.

Contenido:

1. Actividad: “¿Me conoces?”
2. Actividad: “¿Qué emociones esconde la ira?”
3. Actividad: “El semáforo”.
4. Hoja de evaluación de la sesión.

Duración: 1 hora y 40 minutos

Materiales: PowerPoint, ficha tipos de violencia (Anexo 4), esfera de sentimientos difíciles (Anexo 5) y esfera de sentimientos útiles (Anexo 6).

1. *Actividad: “¿Me conoces?”*

La violencia es un término que a menudo puede llegar a tener unos límites un poco difusos, por lo que antes de proceder a la explicación del concepto de violencia al alumnado con el apoyo de las transparencias del PowerPoint, se les pedirá que ellos mismos definan lo que es la violencia. Posteriormente, se les pedirá que escriban en folio y de manera totalmente anónima, si alguna vez han sufrido algún tipo de violencia o si han sido los promotores de la misma. Lo que se pretenderá será transmitirles los límites de la violencia, así como las consecuencias negativas no solo para las víctimas que lo sufren, sino para el agresor que realiza la conducta.

Después de la explicación dada, se pasará a trabajar los tipos de violencia y la intensidad que se podría llegar a experimentar. Esto se efectuará con una actividad de role-playing en la que los adolescentes deberán de identificar qué tipo de violencia está siendo representada por los terapeutas, así como la intensidad de la misma. Tras la demostración, se preguntará a los adolescentes si han identificado todos los tipos de violencia representados con anterioridad, y se procederá a explicarle los tipos que hay, así como los niveles de intensidad. Para una mejor aclaración en caso de duda se proporcionará al alumnado una hoja donde aparezcan diversos ejemplos de los tipos de violencia junto con diferentes niveles de intensidad.

2. *Actividad: “¿Qué emociones esconde la ira?”*

Una vez ya representado el término de violencia y sus tipos, se pasará a la identificación de las emociones que esconde la ira, así como la relaciones que tiene con el comportamiento. Se explicará a los adolescentes detenidamente dicho concepto, al igual que las consecuencias que puede llegar a producir tanto a nivel emocional como comportamental. Posteriormente, y para asegurar que los alumnos han entendido lo explicado, se procederá a proporcionarles la esfera de sentimientos difíciles (aparecen cuando hay un conflicto) y la esfera de sentimientos útiles (aparecen cuando se es capaz de resolver los problemas), aquí se les pedirá que piensen acerca de los sentimientos que aparecen en las esferas y que recapaciten para hacer memoria y recordar en que momentos han sentido alguno de esos sentimientos, para después ponerlos en común con el grupo y asegurar que han entendido los términos explicados en la sesión.

3. Actividad: "El semáforo".

Lo que se pretende con esta actividad es que los adolescentes sean capaces de regular la intensidad de sus emociones y de su ira. Además, se les presentará estrategias de afrontamiento para cada tipo de nivel de intensidad. Lo que se procura es que sean capaces de identificar lo que están sintiendo y a qué nivel, pudiendo elegir la estrategia adecuada para cada tipo de situación. La metáfora del semáforo será la siguiente:

Tabla 1. *Intensidad de la ira y estrategias de afrontamiento*

Intensidad	Estrategias de afrontamiento
Rojo (situación desbordante)	<ul style="list-style-type: none">- Tiempo fuera: abandonar la situación.- Autoinstrucciones: cambiar pensamientos negativos por otros más útiles.
Naranja (punto intermedio)	<ul style="list-style-type: none">- Técnicas de distracción: contar hasta 100, centrar la atención en otro elemento, etc.- Respiración: aprender a respirar lentamente con el diafragma.
Verde (no aparece ira)	<ul style="list-style-type: none">- Actividades alternativas: hacer deporte, escuchar música, etc.- Asertividad: decir lo que te molesta

Nota. En esta tabla se muestra los tipos de intensidad de la ira y las estrategias de afrontamiento utilizadas para cada uno de los estadios.

Ya presentada la metáfora y explicada, se comprobará que no haya dudas por parte del alumnado, resolviéndolas en el caso de que existieran.

4. Hoja de evaluación de la sesión.

Al final de la sesión se proporcionará a cada adolescente una hoja de evaluación, en la cual se recogerán los aspectos a mejorar, así como el nivel de satisfacción y de aprendizaje por parte de los mismos. Además, podrán añadir cualquier tipo de comentario sobre esta.

3.4.2. Sesión 2: No veo el proceso, pero si la solución.

Objetivo:

1. Reducir el nivel de activación fisiológica producida por altos niveles de frustración mediante el entrenamiento en habilidades de afrontamiento.

Contenido:

1. Qué es el estrés y como actúa en nuestro cuerpo.
2. Estrategias de afrontamiento.
3. Actividad: "Demora de la gratificación".
4. Hoja de evaluación de la sesión.

Duración: 1 hora y 20 minutos

Materiales: PowerPoint, ficha técnica de resolución de problemas (Anexo 8) y regalo demora de la gratificación.

1. *Qué es el estrés y como actúa en nuestro cuerpo.*

Al comenzar la sesión se realizará un breve repaso de los temas trabajados en la sesión anterior y se resolverán las preguntas ocasionadas. Posteriormente, se pasará a explicar a los adolescentes con ayuda de material visual, que es el estrés y como este actúa en nuestro cuerpo. Se mostrarán varios ejemplos de situaciones comunes que pueden llegar a producir estrés en ellos, como por ejemplo cuando se aproxima la fecha de un examen. Identificarán que sienten en ese momento y se les mostrará que son respuestas al estrés que esa situación les produce.

2. *Estrategias de afrontamiento.*

A continuación, y una vez explicadas las respuestas que produce el estrés en nuestro cuerpo, se expondrá a los adolescentes diversas estrategias de afrontamiento como la técnica de resolución de problemas o la técnica de relajación. Para la técnica de resolución de problemas se suministrará a los adolescentes una ficha donde se expliquen los pasos a seguir

para una correcta realización de la misma, además se les dirá que esta técnica sirve para la resolución de pequeños y grandes problemas y que esta no se encuentra de forma tan sencilla. Por otro lado, se hará una práctica en vivo de la técnica de relajación para que a posteriori les resulte más fácil su aplicación.

3. *Actividad: "Demora de la gratificación"*

En esta actividad se pasará a la entrega de un regalo por parte del terapeuta a cada uno de los adolescentes en compensación al buen comportamiento y a la participación de los mismos en los talleres. Se les explicará que no podrán abrir ni desenvolver el regalo hasta la sesión 4, y que en ese momento verán lo que ocurre, pero que por el contrario tienen la total libertad de desvelar el regalo antes de lo previsto si lo desean con opción a quedarse lo que hay en su interior.

4. *Hoja de evaluación de la sesión.*

Al igual que en la sesión anterior los adolescentes deberán de relajar la hoja de evaluación de la sesión.

3.4.3. Sesión 3: ¿Cómo me siento?

Objetivo:

1. Reconocer e identificar sus propias emociones, así como las ajenas.
2. Expresar emociones, así como reconocer la intensidad de las mismas.

Contenido:

1. Actividad: "¿Qué es la emoción? ¿Cómo las reconozco?"
2. Actividad: Reconocimiento de emociones
3. Actividad: Role-playing expresión emocional y reconociendo de intensidad.
4. Hoja de evaluación de la sesión.

Duración: 1 hora y 15 minutos

Materiales: PowerPoint, ficha reconocimiento emociones (Anexo 10) y ficha emociones alternativas (Anexo 11).

1. *Actividad: “¿Qué es la emoción? ¿Cómo las reconozco?”*

Antes de comenzar se pasará a hacer un breve repaso sobre los conceptos explicados en la sesión anterior, aclarando cualquier tipo de duda que haya podido surgir.

Seguidamente, se realizará esta actividad tiene como objetivo dar a conocer entre los adolescentes el término de emoción y favorecer de esta manera el reconocimiento de las diferentes emociones. Primero, el terapeuta preguntará a los alumnos si conocen el concepto mencionado y los tipos que existen. Tras la recogida de las respuestas, el terapeuta completará la información obtenida con apoyo de material audiovisual. Consecutivamente, se trabajará sobre el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, cogiendo solo aquellas emociones básicas. Se les proporcionará una ficha en la que aparezcan caras expresando las mismas e inmediatamente se corregirán y se resolverán aquellos errores cometidos. Por último, en esta actividad se dará a los adolescentes una ficha con emociones alternativas y ellos tendrán que seleccionar aquellas que crean que han experimentado en algún momento de su vida, explicando en qué situación sucedió. De esta manera el terapeuta se asegurará de que los adolescentes han comprendido tanto el significado de emoción como los diferentes tipos que existen.

2. *Actividad: Role-playing expresión emocional y reconcomiendo de intensidad.*

Una vez aclarados los conceptos anteriores, se pondrán en práctica los mismos. Los adolescentes se agruparán por parejas y cada una de ellas recibirá una situación en la que se exprese una emoción con una determinada intensidad. Mientras uno de los compañeros de la pareja realiza la acción, el otro tendrá que averiguar qué emoción se está expresando y con qué intensidad lo está haciendo. Durante el ejercicio el terapeuta corregirá cualquier error cometido por ambas partes de la pareja.

3. *Hoja de evaluación de la sesión.*

Al igual que en las sesiones previas el alumno relatará la evaluación de la sesión.

3.4.4. Sesión 4: ¿Yo?, ¿impulsivo?

Objetivo:

1. Gestionar sus impulsos y sentimientos y sabrá reconocer efectos positivos de la demora de la gratificación.

Contenido:

1. Actividad: “¿Qué influencia tienen las emociones sobre mis acciones?”
2. Presentación video de la demora de la gratificación.
3. Actividad: “Demora de la gratificación”.
4. Hoja de evaluación de la sesión

Duración: 1 hora y 30 minutos

Materiales: PowerPoint y video demora de la gratificación (Anexo 12).

1. *Actividad: “¿Qué influencia tienen las emociones sobre mis acciones?”*

Para poder controlar las acciones, se deberá ser conocedor de la influencia que tienen las emociones sobre las mismas, por lo que en esta actividad se les hablará sobre la inteligencia emocional y las características que tiene una persona con dicha capacidad, como la identificación y etiquetación de los sentimientos, la expresión, la evaluación de intensidad, la reducción de estrés y por último el control de los mismos, sabiendo en todo momento de donde provienen. De esta forma se evitarán consecuencias negativas que van más allá de una emoción que resulte desagradable. Para que entiendan mejor los conceptos desarrollados, se les pondrá un ejemplo, donde la mayoría de ellos reaccionaría de manera impulsiva, por lo que se les hace ver las consecuencias que tendrían sus acciones y los beneficios de evitar dicha reacción.

2. *Presentación video de la demora de la gratificación.*

A continuación, se les detallará que uno de los resultados de la utilización de las habilidades de gestión emocional puede llegar a evitar consecuencias indeseadas, pero que

no solo eso puede producir una compensación, ya que una gestión emocional adecuada puedo contribuir a generar consecuencias positivas. Seguidamente, se les detallará en que consiste la demora de la gratificación y se les mostrará un video aclaratorio.

3. Actividad: “Demora de la gratificación”.

Se pedirá a los adolescentes que aquellos que no hayan abierto el regalo expongan como se han sentido durante todo este tiempo y posteriormente se les premiará por no haberlo hecho. Después, se pasará a explicarles que dicho experimento, el cual habrán visto en el video anterior, está relacionado con la capacidad de autocontrol y control de impulsos, lo cual indicará en un futuro una mejor gestión emocional. Al terminar la actividad, se les explicará como deberán de rellenar una serie de preguntas para la próxima sesión acerca de diversas situaciones que hayan podido experimentar y donde hayan perdido el control. Las preguntas que deberán de contestar serán las siguientes: ¿Qué pienso?, ¿qué siento? y ¿cómo reacciono?

4. Hoja de evaluación de la sesión.

Al final de la sesión, los adolescentes cumplimentarán la debida hoja de evaluación.

3.4.5. Sesión 5: ¡No, no y no!

Objetivo:

1. Identificar aquellos efectos positivos o puntos fuertes en las relaciones con sus progenitores.
2. Aplicar y conocer diversas formas de habilidades de comunicación, para poder afrontar diversas situaciones cotidianas como decir que no, expresar sentimientos positivos o incluso dar o recibir críticas.

Contenido:

1. Identificación de los puntos fuertes de las relaciones paterno-filiares.
 2. Estilos de comunicación.
 3. Actividad: “¿Qué habilidades debo aprender?”
 4. Hoja de evaluación de la sesión.
-

Duración: 1 hora y 30 minutos

Materiales: Folios y ficha habilidades de comunicación (Anexo 15).

1. *Identificación de los puntos fuertes de las relaciones paterno-filiares.*

Al comenzar la sesión se hará un pequeño repaso de los conceptos vistos en la sesión anterior, aclarando cualquier duda que haya surgido a lo largo de la semana. Del mismo modo, se hará una puesta en común de las preguntas que el terapeuta mando a los adolescentes para realizar durante la semana y así poder comprobar si realmente han aplicado el concepto de control de impulsos.

En esta actividad se pasará a darles un folio a cada uno de los estudiantes y se les pedirá que hagan un círculo, y que en su interior escriban el nombre de ellos. Después, alrededor de ese círculo deberán escribir el nombre de cada uno de los componentes de su unidad familiar. Seguidamente se les pedirá que señalen cual es el miembro más cercano a ellos y que escriban porque, que señalen con el miembro que tienen más conflictos y porque, y al igual con la persona que más respetan y que más admiran. Con esta actividad se pretende que identifiquen los puntos fuertes de las relaciones familiares y las conductas que destruyen dichas relaciones.

2. *Estilos de comunicación.*

A continuación, el terapeuta pasará a explicarles y mostrarles los diversos estilos de comunicación, así como los diferentes tipos de componentes de las habilidades de comunicación. En primer lugar, se expondrá la definición de habilidades de comunicación y sus componentes, verbal, no verbal y paraverbal. Seguidamente les mostrará los estilos comunicativos pasivo, asertivo y agresivo con la finalidad de que aprendan a distinguir los términos tratados en situaciones de la vida cotidiana. Además, al terminar la actividad se hará entrega a los adolescentes de una ficha resumen con características de los estilos comunicativos.

3. *Actividad: “¿Qué habilidades debo aprender?”*

Tras las explicaciones anteriores se entregará a los adolescentes una ficha que contendrá una tabla resumen de cuatro habilidades que deben de aprender. Las habilidades que

aparecerán en la tabla serán el cómo recibir críticas, cómo hacer peticiones, cómo decir no y cómo expresar sentimientos positivos. Después de una lectura pausada por parte de los estudiantes, el terapeuta comprobará que dichos términos han quedado claros mediante la realización de un role-playing por parejas, donde cada compañero se ira turnando y poder practicar cada una de estas habilidades. Mientras tanto, el terapeuta pasara por cada uno de los grupos asegurándose de su correcta aplicación y el buen entendimiento por parte de los alumnos.

4. *Hoja de evaluación de la sesión.*

Tras las actividades realizadas en la sesión, se procederá a la realización de la hoja de evaluación de la misma, por parte de los adolescentes.

3.4.6. Sesión 6: ¡Viva la empatía!

Objetivo:

1. Comprender el punto de vista de los demás, así como saber leer e interpretar indicadores sociales.
2. Generar alternativas a conductas de riesgo para el adecuado desarrollo conductual del joven ante situaciones que generen un alto nivel de estrés y/o frustración.

Contenido:

1. Actividad: “¿Estoy siendo empático?”
2. Actividad: “En riesgo”.
3. Hoja de evaluación de la sesión.

Duración: 1 hora

Materiales: PowerPoint y hoja de evaluación de la sesión.

1. *Actividad: “¿Estoy siendo empático?”*

En primer lugar, se procederá a hacer un breve resumen de la sesión anterior para comprobar que los conceptos se afianzaron de forma correcta. Posteriormente, en esta actividad, y antes de que el terapeuta ofrezca la información pertinente a los adolescentes, se les lanzarán una serie de preguntas para comprobar si tienen algún tipo de conocimiento previo acerca del término que se va a estudiar. La información suministrada servirá para que entiendan y comprendan el término de empatía, además se les dirá que es una de las características de la inteligencia emocional. Dentro de la explicación de empatía se incluirán las características de una persona empática, así como numerosos ejemplos, donde tendrán que elegir la respuesta empática más adecuada a cada una de las situaciones.

Para que pueden entender mejor el término, se les pedirá que pongan un ejemplo real de alguna de sus últimas peleas con sus progenitores, de la forma más detallada posible para así poder realizar una representación de la escena, donde los adolescentes se harán pasar por sus padres. La finalidad de este ejercicio es que el menor comprenda los sentimientos que tuvieron sus padres en ese momento, haciéndole ver las respuestas empáticas que podría haber realizado.

2. *Actividad: “En riesgo”*

Para poder saber el conocimiento que tienen los adolescentes sobre lo que es una conducta de riesgo, se procederá preguntarles directamente acerca del juicio que tienen sobre dicho término. Después de la recogida de todas las respuestas se procederá a explicarles que es una conducta de riesgo y que podrían hacer para evitarla. Se recordará la estrategia de afrontamiento de actividades alternativas de la sesión 1, y se les indicará que cada vez que vayan a cometer una conducta de riesgo, la eviten y realicen alguna actividad alternativa como, por ejemplo, escuchar música, hacer deporte, etc.

3. *Hoja de evaluación de la sesión.*

Del mismo modo que en el resto de sesiones, se efectuará la realización de la hoja de evaluación de la sesión por parte de los alumnos.

3.4.7. Sesión de Seguimiento

Objetivo:

1. Evaluar los cambios producidos en los adolescentes tras el programa de prevención.

Contenido:

1. Seguimiento.

Duración: 1 hora y 15 minutos

Materiales: Pruebas estandarizadas.

1. *Seguimiento.*

Esta sesión se realizará a los seis meses tras la finalización del programa de prevención para evaluar los posibles cambios que se hayan producido en los adolescentes. En la misma se procederá a la elaboración de los cuestionarios anteriormente ya efectuados por los menores. Primeramente, se les hará una breve explicación que les servirá como recordatorio acerca de las pruebas y su finalidad, así como de cómo deben de proceder a rellenar dichas escalas. Las pruebas que deberán de efectuar serán las mismas que la sesión 1: Pre-test.

4. Discusión y conclusiones

En este TFG se presenta una propuesta de intervención diseñada para reducir la incidencia de conductas de violencia filio-parental en adolescentes. El programa se basa en el aprendizaje de habilidades para el reconocimiento y comprensión de emociones, así como de habilidades sociales y estrategias de afrontamiento para unos altos niveles de activación fisiológica.

Las investigaciones sobre violencia filio-parental han ido aumentando desde el año 2000, a causa de la elevada tasa de prevalencia de casos (Izaguirre y Calvete, 2017), así como por la solicitud de ayuda por parte de los progenitores (Strom, Warner, Tichavsky y Zahn, 2014).

Según el Informe Anual de la Fiscalía del Estado Español durante el año 2019 ha habido un incremento de los casos de violencia filio-parental en comparación con años anteriores. Desde el 2013 los expedientes han aumentado hasta lograr la cifra de 5.055 en el año 2019. En comparación con el 2018 (4.833 casos) este tipo de violencia ha aumentado en España un 4,59%. Siguiendo esta línea sería necesario indicar que habría que aumentar las campañas de sensibilización dirigidas a los progenitores, ya que los datos ofrecidos anteriormente solo englobarían aquellos casos graves que se han denunciado, dejando en el aire un alto porcentaje de casos de violencia sin denunciar. Esto es debido al ocultamiento por parte de los progenitores, provocado por el miedo, el estigma o incluso por querer mantener la calidad y el núcleo familiar (Williams, Tuffin y Niland, 2017).

Este programa incide en el reconocimiento y la comprensión de emociones, así como las habilidades sociales para mejorar ciertas conductas para con sus progenitores. Incluyendo estrategias de afrontamiento y la técnica en resolución de problema, para que ellos mismos aprendan a gestionar sus impulsos en situaciones con un alto nivel de frustración y de activación fisiológica. Los adolescentes aprenderán a comunicarse de manera asertiva y a reconocer aquellas relaciones positivas con sus progenitores. Además, las actividades realizadas en este programa fomentarán la participación activa de los adolescentes, así como el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo.

Para conseguir los resultados esperados del programa, es muy importante la participación e implicación por parte de los adolescentes. Tras la aplicación del programa, se espera que estos cambien. Cambiarán numerosos aspectos en su comportamiento, lo que producirá un cambio importante en su actitud y por consiguiente en las relaciones con sus progenitores, fomentando así la comunicación y reduciendo las conductas violentas.

Entre las limitaciones del programa, podemos destacar el número de sesiones. Algunos términos como la inteligencia emocional o las habilidades sociales, podrían llegar a necesitar un número de sesiones mayor para poder explicarse correctamente y que, posteriormente ponerlos en práctica no suponga ningún tipo de problema y se realice de forma adecuada.

En conclusión, las campañas de sensibilización sobre la violencia filio-parental deberían de visualizarse, ya que, debido al estigma generado entre la población, numerosas familias no se atreven a denunciar o a entrar en programas de ayuda para evitar las conductas de agresión por parte de sus hijos. Por lo que, no solo sería necesario educar a los menores para la prevención de la violencia, sino también a los progenitores para adaptar su estilo educativo produciendo un correcto establecimiento de normas y límites de manera adecuada.



5. Referencias bibliográficas

- Angulo, R. y Albarracín, A. P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Revista Lebrer*, 10, 61- 72.
- Arias-Rivera, S. y Hidalgo García, V. (2020). Fundamentos teóricos y factores explicativos de la violencia filio-parental. Un estudio de Alcance. *Anales de Psicología*, 36 (2), 220-231.
- Aroca, C., Cánovas, P. y Alba, J.L. (2012). Características de las familias que sufren violencia filio-parental: Un estudio de revisión. *Educatio Siglo XXI*, 30, 231-254.
- Aroca, C., Miró, C. y Bellver, M.C. (2013). Los problemas de violencia en los adolescentes. ¿Incapacidad educativa de los progenitores? *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 121-136.
- Bados, E. y García-Grau, E. (2014). *Resolución de problemas*. Universidad de Barcelona.
- Burcet i Solé, J., Diego Espuny, F. y Vallés Herrero, J. (2019). MIRALL: Un programa para el abordaje de la violencia filio-parental con adolescentes en libertad vigilada y sus familias. *RES, Revista de Educación Social*, 29, 115-141.
- Calvete, E., Orue, I. y Gámez-Guadix, M. (2015). Reciprocal longitudinal associations between substance use and child-to-parent violence in adolescents. *Journal of Adolescence*, 44, 124-133.
- Calvete, E., Ibabe, I., Gámez-Guadix, M., y Bushman, B.J. (2015). Predictors of child -to-parent aggression: A 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 54 (5), 663-676.
- Calvete, E., Orue, I., Gámez-Guadiz, M., Del Hoyo-Bilbao, J., y López de Arroyabe, E. (2015). Child- to-parent violence: An exploratory study of the roles of family violence and parental discipline through the stories told by Spanish children and their parents. *Violence and Victims*, 30, 935-947.
- Calvete, E., Orue, I., y Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: rasgos contextuales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (3), 349-363.
- Campo-Arias, A, Bustos-Leiton, G.J. y Romero-Chaparro, A. (2009). Consistencia interna y dimensionalidad de la Escala de Estrés Percibido (EPP-10 y EPP-14) en una muestra de universitarias de Bogotá, Colombia. *Aquichan*, 9 (3), 271-280.

- Castañeda, A., Del Moral, G. y Suárez, C. (2017). Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: Un estudio cualitativo. *Revista Criminalidad*, 59 (3), 141-152.
- Cohen, S. Kamarack, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Condry, R. y Miles, C. (2014). Adolescent to parent violence: Framing and mapping a hidden problema. *Criminology and Criminal Justice.*, 14 (3), 257-275.
- Cuervo, A. L., Fernández, E. y Rechea, C. (2008). Menores agresores en el hogar. *Boletín Criminológico*, 106, 1-4.
- Díaz-Gallardo, C.C. (2014). *Propiedades psicométricas del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva en estudiantes del quinto grado de secundaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad César Vallejo. Perú.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of spanish modified versión of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Goldstein, M. J., Rodnick, E.H., Evans, H.R., May, F.R.A. y Steinberg, M.R. (1978). Drug and family therapy in the aftercare of acute schizophrenics. *Archives o General Psychiatry*, 35, 1169-1177.
- Goroskieta-Solano, V. (2008). Habilidades Sociales. En Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de la Juventud (Ed.), *Manual del Monitor-Monitora de Tiempo Libre* (pp. 97-121). Navara: Litografía Ipar, S.L.
- Humberto M., T. y González-Cabrera, J.M. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la “escala de estrés percibido” (EEP). *Psicología Conductual*, 15 (3), 457-477.
- Ibabe, I., Arnosó, A. y Elgorriaga, E. (2014). Behavioral problems and depressive symptomatology as predictors of child-to-parent violence. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6, 53-61.
- Ibabe, I., Arnosó, A. y Elgorriaga, E. (2019). *Programa de intervención precoz en situaciones de violencia filio-parental: Descripción, protocolización y evaluación*. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Izagirre, A. y Calvete, E. (2017). Exposure to family violence as a predictor of dating violence and child-to-parent aggression in Spanish adolescents. *Adolescents Youth and Society*, 49 (3), 393-412.
- Loinaz, I., Andrés-Pueyo, A. y Pereira, R. (2017). Factores de riesgo de violencia filio-parental: Una aproximación con juicio de expertos. *Acción Psicológica*, 14 (2), 17-32.
- Lozano, S., Estévez, E. y Carballo, J.L. (2013). Factores individuales y familiares de riesgo en casos de violencia filio-parental. *Documentos de Trabajo Social*, 52, 239-254.
- Martínez, M. L., Estévez, E., Jiménez, T.I. y Velilla, C. (2015). Violencia filio-parental: Principales características, factores de riesgo y claves para la intervención. *Papeles del Psicólogo*, 36 (3), 216-223.
- Monchón-Gavilán, R. (2016). *Violencia filio-parental: propuesta de un programa de intervención*. Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Olson, D.H., Portner, J. y Lavee, Y. (1985). *Manual de la Escala de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III Manual)*. Minneapolis: Life Innovación.
- Pereira, R., Loinaz, I., Del Hoyo-Bilbao, J., Arrospide, J., Bertino, L., Calvo, A., Gutiérrez, M.M. (2017). Propuesta de definición de violencia filio-parental: Consenso de la Sociedad Española para el estudio de la violencia filio-parental (SEVIFIP). *Papeles del Psicólogo*, 1-9.
- Pérez, T. y Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: Revisión de la bibliografía. *Mosaico*, 36, 1-13.
- Pulido-Acosta, F. y Herrera-Clavero, F. (2016). Propiedades psicométricas de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en alumnos de secundaria y universidad. *Perspectivas en Psicología*, 13 (1), 27-39.
- Remor, E. (2001). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *Ansiedad y Estrés*, 7, (2-3), 195-201.
- Rusca-Jordan, F. y Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista Neuropsiquiátrica*, 83 (3), 148-156
- Salovey, P. Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En

- J. Pennebaker (ed.): Emotion, disclosure and health. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Strom, K.J., Warner, T.D., Tichavsky, I. y Zahn, M.A. (2014). Policing juveniles: Domestic violence arrest policies, gender and police response to child-parent violence. *Crime and Delinquency*, 60 (3), 427-450.
- Tex, J. y Nixon, J. (2010). Parent abuse: Opening up a discussion of a complex instance of family power relations. *Social Policy and Society*, 9, 579-589.
- Thapar, A., Pine, D., Leckman, J.F., Scott, S., Snowling, M.J., Taylor, E. (2015). Rutter's Child and adolescent psychiatry. *Wiley Blackwell*, 738-756.
- Tomas-Rojas, A. (1995). Manual de calificación y diagnóstico de la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein.
- Williams, M., Tuffin, K. y Niland, P. (2017). "It's like he just goes off, BOOM!": Mother and grandmothers make sense of child-to-parent violence. *Child and Family Social Work*, 22 (2), 597-606.



6. Anexos

6.1. Anexo 1: Evaluación de necesidades.

EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Edad: 53

Nivel curricular: *Psicólogo*

Preguntas:

1. *¿Qué variables piensa que están relacionadas con la violencia filio-parental?*

La vulnerabilidad familiar, la falta de educación en familia, sobre todo en aspectos conductuales, la falta de normas y límites...

2. *¿A qué edad piensa que se da la violencia filio-parental?*

Cada vez a edades más tempranas, a partir de los 10 años, sobre todo con aspectos de conductas adictivas y sustancias, de normas, falta de límites y cambios en los neurotransmisores del desarrollo cerebral. Los padres tienen dificultad en conocer qué les está pasando, ese proceso de culpabilización y falta de comprensión hace que se agudice la distancia creando una escalada de violencia.

3. *¿Qué características piensa que tienen dichas familias?*

Cómo puntos en común cabrían decir que hay dificultades en habilidades y competencias. Las competencias no son una variable socioeconómica ni siquiera sociocultural, las variables son un nivel, y es un punto importante, en capacitación en competencias, esto implica saber hacer, saber estar, querer hacer y perseverar en el saber y estar. Si no tienen habilidades en competencia podemos verlas en esos cinco puntos. ¿Qué es lo que esa familia no tiene?, podemos verlas que bien asistido a varias clases, charlas y esas historias y luego no saben, no quieren, no pueden o no lo ven. Nuestra profesión tampoco es que esté especialmente bien percibida en España esto no es una opinión esto es una realidad y lo digo públicamente, los que estamos en primera línea de fuego vemos unas carencias en la salud mental, por ejemplo, que en otros países se ha destinado mucho trabajo

y dinero, que no es el dinero, sino en un equipo de trabajo. Un investigador muy conocido trabajó con el tema del placebo hace mucho, y apareció pues que la psicoterapia y el placebo tienen mucha más efectividad que los antidepresivos.

Por ejemplo en España la investigación que hacemos a nivel psicólogo y neuropsicológico no tiene una aplicación tan rápida y a los padres o no se les llega, o tampoco hay una estructura directamente, te pongo un ejemplo, si yo ahora le pongo a unos padres que van a prevenir algo como adicciones o conductas negativas, los padres al ver connotación negativa dicen: “¡mi hijo no!”, esto es un mecanismo de protección, es algo en lo que duele meterse, lo que hago es una anticipación, voy a proteger a mi hijo. Pero los padres no saben a qué edad tienen que verlo, yo ahora mismo veo a mi hijo y veo que tiene 5 años y solo veo a niños de 5 años con pantallas y dirán: “¿y eso qué tiene de malo?” hice una campaña de razones por las cuales los niños no tienen que tener pantallas de 0 a 3, de 0 a 3 años 0 pantallas se llamaba, pues porque modifica los desarrollos posteriores del cerebro y, ¿eso qué significa? Si yo le hablo en esos términos a los padres no entienden un pimiento y les tengo que hablar en positivo.

4. *¿Piensa que el estilo educativo influye en la violencia filio-parental?*

Por supuesto un estilo autoritario va a crear rebeldía, no es que lo sepa, es que lo veo a diario o un estilo inconsistente, efectivamente. Yo me inicié haciendo escuelas de padres, y los padres requieren hoy día más que nunca soluciones concretas a situaciones muy particulares, por ejemplo, yo explico la diferencia entre reaccionar y responder, una reacción es algo en lo que yo estoy cargando emocionalmente y aun así es apto, y esto se lo explicas a los padres y no entienden un pimiento y lo siguen haciendo porque tenemos unas estructuras en las cuales nuestro cerebro va a buscar conforme los hemos educado, tenemos una graduación de responder de la misma manera, ya que el cerebro va a buscar aquello que vio en algún momento. Pues bien, si yo les diferencio en algo tan claro como reaccionar y responder en cosas muy concretas, por ejemplo, reaccionar se parece a que subas de una vez al coche, que apagues la tele..., es una reacción, un enfado que te estoy diciendo que te calles. ¿Por qué los niños no pueden parar? Porque tienen el sistema de frenado mucho más lento, entonces, ¿qué es lo que tienen que hacer los padres?, pues ya que no puedes pararlo tú, lo paró yo y te doy otra alternativa, o qué sé yo.

En este ciclo que ya se ha desvirtuado tienes menos tiempo para pasar en familia, hay que tener tiempo de calidad, ¿tiempo de calidad?, los padres dicen que están poco tiempo, no, los niños son los que necesitan tiempo para hacer cosas y no estar constantemente

haciendo actividades, sino que tienen que estar con sus padres y aburrirse y ver que tienen que activar zonas del cerebro determinadas como el lóbulo frontal. Otras investigaciones que se han ido haciendo largo el tiempo, como la de las dos gominolas, se observó que la capacidad de autocontrol de los niños es mucho más importante en la capacidad instrumental, la demora de la gratificación es mucho más importante que la inteligencia, porque son incapaces de perseverar ante el error, es decir, tienen que aprender a aburrirse y aprender a frustrarse y eso es lo más importante.

Tenemos un problema social que ha aumentado mucho el nivel de ansiedad y depresión, sobre todo juvenil e infantil juvenil y no se está haciendo lo suficiente, porque no hay formación adecuada en todo el ámbito sociosanitario, que no psicológico, la formación que damos a los alumnos tiene mucha calidad, pero luego no tenemos una expansión de transferencia por otras historias.

5. ¿Qué características piensa que tienen los menores maltratadores?

Tienen una carencia de interiorización de las normas en su momento, tienen además una estructura familiar con un sistema de comunicación lapso, donde han acabado instaurando el miedo en la reacción del menor y se ha convertido en una estructura tiránica, en la cual los adultos primero empezaron no sabiendo cómo ponerle límite a la reacción que se está generando y luego a nivel social han tardado en solicitar ayuda por vergüenza social.

6. ¿Qué características piensa que tienen las víctimas que sufren este tipo de violencia?

Los padres victimizados son personas que no saben hacer esas habilidades competenciales que antes te he dicho o no conocen o no saben implementar lo que te he dicho antes.

7. ¿Piensa que este tipo de conducta violenta por parte de los menores está relacionada con algún tipo de trastorno psicológico?

Indudablemente una carencia de norma ha creado en ellos un sentimiento primero, y después una estructura de hábito de comportamiento, y ha degenerado en una psicopatología importante, efectivamente, y esa psicopatología puede ser desde la bipolaridad a entrar en adicciones u otro tipo de depresiones. Esto es un tema interesante porque donde no hay normas a las que adecuarse y los niños más felices saben a qué atenerse, acaban haciendo

otro tipo de cuestiones, por ejemplo, si vamos al tema de la pornografía en España, se observa cómo es uno de los países donde con más precocidad y más horas se dedica al día a la pornografía y sobre todo en menores, ¿y que tiene eso de malo?, ¿pero cómo es esto que usted como psicólogo no lo ve bien?, pues ya sabemos y hay una parte del cerebro sobre todo en el lóbulo derecho que tiene unas aplicaciones a nivel mielínico que afecta, hasta tal punto que por ejemplo, en el estado de Iowa han prohibido la pornografía como un mal social, en España la psicopatología que esto está creando es que primero no es bueno. Después esto ha creado, el narcisismo, psicopatía, maltratadores potenciales, abusadores de sustancias, bullying y todo este lío de circunstancias, pero no estamos hablando de una psicopatología u otra, ya que hoy en día está todo mezclado, además habéis estudiado psicología de los grupos y habréis visto que el narcisista y el psicópata nace o se hace, un dilema como el huevo o la gallina, en el extremo un psicópata va a buscar aplausos gratuitos y siempre los hay, y en fenómenos de grupo siempre hay gente que aplaude ese tipo de situaciones.

8. ¿Piensa que la autoestima tiene algún tipo de relación con la violencia filio-parental?

Son personas carentes de autoestima, buscan satisfacer una cierta cantidad de dopamina con los móviles o con cosas, pero no tienen capacidad de gestión, por ejemplo, cuando un niño o un adolescente está mirando el móvil y simplemente le aparece un WhatsApp, el sonido libera dopamina y eso va general necesidad, mayor dependencia, y eso aparentemente le da felicidad, pero no le ha dado estima, porque lo que está haciendo es romper la capacidad de autocontrol, de apartar lo que nos da la estima de nosotros mismos, es la capacidad de gestión de la situación por nosotros mismos, no que la situación no controle a nosotros. Tenemos auténticos trogloditas emocionales por las calles con 14 y 15 años, niños de 8 años que van a hacer la comunión lo primero que hacen es regalarle un móvil, que por cierto es una de las cosas que les explico a los padres, ¿cómo no van a tener móvil? me dicen, pues entonces los padres necesitan tener explicación de lo que están haciendo.

9. ¿Cuáles cree que son las razones más frecuentes en este tipo de agresiones?

Dos cosas, la incapacidad de asumir normas porque no las has interiorizado, la incapacidad de los padres en habilidades de comunicación sobre todo en personalizar, que los hijos están personalizados con ellos y vuelcan con ellos las normas y, en segundo lugar, algo neurológico, la carencia de conectividad del desarrollo del lóbulo prefrontal y sobre todo en el ventromedial, sino está conectado... son normas muy básicas.

6.2. Anexo 2: Hoja de evaluación de la sesión.

HOJA DE EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

Nombre: _____ N.º de la sesión: _____

Fecha: _____

1. ¿La sesión ha comenzado puntual?

() SI () NO; Tiempo de retraso: _____

2. ¿Te han resultado interesantes los contenidos impartidos en la sesión?

Nada interesantes 0 1 2 3 4 5 6 7 Muy interesantes

3. ¿Te has sentido identificado con alguno de los aspectos tratados en la sesión?

Nada 0 1 2 3 4 5 6 7 Mucho

4. ¿Has aprendido los contenidos estudiados en la sesión?

No he aprendido nada 0 1 2 3 4 5 6 7 He aprendido mucho

5. ¿Cuál ha sido tu nivel de participación en la sesión de hoy?

Ninguna participación 0 1 2 3 4 5 6 7 Mucha participación

6. ¿Cuál ha sido tu nivel de satisfacción con la sesión de hoy?

Nada satisfactorio 0 1 2 3 4 5 6 7 Muy satisfactorio

7. ¿Te ha parecido relevante algún aspecto de los tratados hoy en la sesión?

() SI () NO; ¿Cuál?: _____

8. ¿Descartarías alguno de los puntos trabajados en la sesión de hoy?

() SI () NO; ¿Cuál?: _____

9. ¿Tienes algún comentario? _____

6.3. Anexo 3: Escala Habilidades Sociales (Gismero, 2000).

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

INSTRUCCIONES:

A continuación, aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica o no con cada una de ellas, si le describe o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

Para responder utilice la siguiente clave:

A = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

B = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.

C = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así.

D = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos.

Encierre con un círculo la letra escogida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está respondiendo.

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a ser estúpido.	A B C D
2. Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. para preguntar algo.	A B C D
3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	A B C D
4. Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entro después que yo, me quedo callado.	A B C D
5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que "NO".	A B C D
6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado.	A B C D
7. Si en un restauaran no me traen la comida como le había pedido , llamo al camarero y pido que me hagan de nuevo.	A B C D
8. A veces no se que decir a personas atractivas al sexo opuesto.	A B C D
9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no se que decir.	A B C D
10. Tiendo a guardar mis opiniones a mi mismo.	A B C D
11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A B C D
12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	A B C D

13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.	A B C D
14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A B C D
15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no se como negarme.	A B C D
16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto.	A B C D
17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A B C D
18. Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.	A B C D
19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás	A B C D
20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.	A B C D
21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.	A B C D
22. Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	A B C D
23. Nunca se cómo "cortar" a un amigo que habla mucho.	A B C D
24. cuando decido que no me apetece volver a salir con unas personas, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	A B C D
25. Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	A B C D
26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	A B C D
27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita.	A B C D
28. Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.	A B C D
29. Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo.	A B C D
30. Cuando alguien se me "cuela" en una fila hago como si no me diera cuenta.	A B C D
31. Me cuesta mucho expresar mi ira, cólera, o enfado hacia el otro sexo, aunque tenga motivos justificados.	A B C D
32. Muchas veces prefiero callarme o "quitarme de en medio" para evitar problemas con otras personas.	A B C D
33. Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.	A B C D
TOTAL	

6.4. Anexo 4: Ficha tipos de violencia.

EJEMPLOS TIPOS DE VIOLENCIA

1. Violencia física:

Los padres de Lucas le repiten constantemente que recoja la ropa sucia, pero este siempre les dice que está cansado y que no le apetece. Un día cuando Lucas llegó del instituto sus padres le volvieron a decir que recogiera la ropa de su habitación o esa tarde no le dejarían jugar a la PlayStation, entonces Lucas les dijo que estaba muy cansado y empujó a su padre antes de salir corriendo para encerrarse en su habitación.

- ¿Piensas que Lucas tuvo una reacción violenta? Justifica tu respuesta.
-

- Si Lucas hubiera pegado un portazo al salir de la habitación en vez de empujar a su padre, ¿estaría teniendo una reacción violenta? Justifica tu respuesta.
-

2. Violencia psicológica:

Alejandro queda todas las tardes después del colegio para jugar a las cartas con su vecino Pedro. Una tarde cuando Pedro va a buscar a Alejandro a su casa este se encuentra cansado y con dolor de cabeza y le dice a Pedro que lo deje en paz, que es un imbécil y que no sabe hacer nada solo y por voluntad propia.

- ¿Piensas que Alejandro tuvo una reacción violenta? Justifica tu respuesta.
-

- Si Alejandro le hubiera dicho a Pedro que no quiere jugar, que es un pesado y que se fuera a su casa, ¿estaría teniendo una reacción violenta? Justifica tu respuesta.
-

3. Violencia sexual:

Manolo y Sara son una pareja de adolescentes de 16 años que llevan saliendo 3 años juntos. Un día Manolo le propone a Sara mantener relaciones sexuales, pero Sara se niega y le dice que no está aún preparada. Manolo sigue insistiendo en mantener relaciones con Sara repetidas veces, aunque ella se niegue constantemente. Debido a la insistencia de Manolo, Sara decide acceder a mantener relaciones con él.

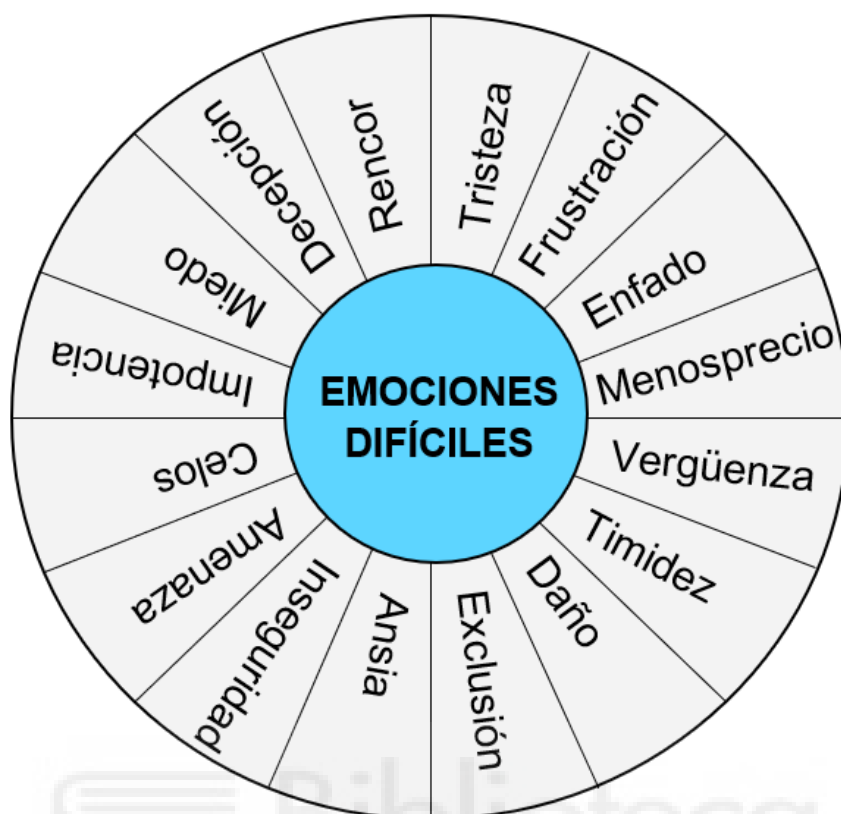
- ¿Piensas que Manolo tuvo una reacción violenta? Justifica tu respuesta.
-

4. Violencia patrimonial o económica:

Amanda es una chica de 17 años que suele quedar todos los fines de semana con sus amigos para irse de copas. Sus padres le han impuesto una paga mensual de 100€ para gastarlos en lo que más le guste. Cuando sus padres le pusieron esa paga a Amanda no le pareció bien y se mostró descontenta. En consecuencia, Amanda le suele quitar todas las semanas dinero de la cartera a su madre para permitirse sus caprichos.

- ¿Piensas que Amanda tuvo una reacción violenta? Justifica tu respuesta.
-

6.5. Anexo 5: Esfera de sentimientos difíciles.



6.6. Anexo 6: Esfera de sentimientos útiles.



6.7. Anexo 7: Versión española de Perceived Stress Scale (EEP-14).

Versión española (2.0) de la Perceived Stress Scale (PSS) de Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983), adaptada por el Dr. Eduardo Remor.

Escala de Estrés Percibido - Perceived Stress Scale (PSS) – versión completa 14 ítems.

Las preguntas en esta escala hacen referencia a sus sentimientos y pensamientos durante el último mes. En cada caso, por favor indique con una “X” cómo usted se ha sentido o ha pensado en cada situación.

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	0	1	2	3	4
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	0	1	2	3	4
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	0	1	2	3	4
4. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	0	1	2	3	4
5. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	0	1	2	3	4
6. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	0	1	2	3	4
7. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	0	1	2	3	4

8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	0	1	2	3	4
9. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	0	1	2	3	4
10. En el último mes, ¿con que frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	0	1	2	3	4
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	0	1	2	3	4
12. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	0	1	2	3	4
13. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	0	1	2	3	4
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	0	1	2	3	4

6.8. Anexo 8: Ficha técnica de resolución de problemas.

PROCESO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Se han distinguido dos componentes en este proceso: 1) Orientación o actitud hacia los problemas, que refleja una actitud general hacia los problemas; 2) Habilidades básicas de resolución de problemas: definición y formulación del problema, generación de soluciones alternativas, toma de decisiones, y aplicación de la solución y comprobación de su utilidad. A continuación, se presentan los elementos de estos componentes.

1. Orientación o actitud hacia los problemas.

- A. Percepción del problema.
- B. Atribución del problema.
- C. Valoración del problema.
- D. Control personal.
- E. Compromiso del tiempo y esfuerzo.

2. Habilidades básicas y de resolución de problemas.

Fase 1. Definición y formulación del problema.

- A. Recogida de información pertinente.
- B. Comprensión del problema.
- C. Establecimiento de metas.
- D. Reevaluación del problema.

Fase 2. Generación de soluciones alternativas.

- A. Especificidad.
- B. Principio de cantidad.
- C. Principio de dilación de la crítica.
- D. Principio de variedad.
- E. Mejora de las soluciones mediante combinaciones, modificaciones e imaginación.
- F. Búsqueda de ayuda en caso necesario.

Fase 3. Toma de decisión.

- A. Criba preliminar.
- B. Anticipación de los resultados de las posibles soluciones.
- C. Evaluación (juicio y comparación) de las posibles soluciones.

- D. Elección de un plan de solución.
- E. Elaboración de un plan de acción.

Fase 4. Aplicación de la solución y comprobación de su utilidad.

- A. Aplicación o puesto en práctica de la solución.
- B. Autorregistro
- C. Autoevaluación
 - C1. Autorreforzamiento.
 - C2. Averiguación y corrección.

Se considera que los resultados de dicha técnica están determinados por dos procesos independientes:

- a) Orientación hacia los problemas

Proceso motivacional que implica esquemas cognitivo-emocionales, los cuales reflejan aquellos sentimientos y pensamiento de una persona sobre una situación problemática de su vida y sobre la habilidad de la misma para resolverlos (creencias, expectativas, valoración personal, respuesta emocional...). Estos esquemas en conjunto con conductas de aproximación y/o evitación tienen la función de facilitar o inhibir la resolución del problema.

- b) Resolución de problemas propiamente dicha.

Búsqueda racional de la solución del problema mediante estrategias que ayudan a solucionar o afrontar dicha situación. Hay cuatro habilidades básicas:

- 1) Definición y formulación del problema
- 2) Generación de soluciones alternativas
- 3) Toma de decisión
- 4) Aplicación de la solución y comprobación de su utilidad.

La resolución de problemas no suele ser un proceso lineal, es decir, puede necesitar movimientos entre las distintas fases, ya sea hacia delante o hacia atrás. Por ejemplo, te puedes encontrar en la fase de toma de decisión y después volver a la definición del problema en busca de más información. Por el contrario, el brainstorming o lluvia de ideas puede emplearse también para la identificación de objetivos en la primera fase o ampliar las consecuencias en la tres

Algunos de los problemas que surgen son:

1. No reconocer un problema y negar que exista.
2. Actitud de indefensión (sentimiento de no poder hacerles frente).
3. No definir el problema de manera adecuada.
4. No generar alternativas suficientes para la solución.
5. No hacer una anticipación correcta de las consecuencias.
6. No tomar una decisión.
7. Elección de una alternativa que sea ineficaz.

Las respuestas emocionales podrían llegar a facilitar, como ser un impedimento en la resolución de la situación problemática, siempre dependiendo de la cualidad, duración e intensidad de las mismas. Cuando las respuestas emocionales interfieran en algún proceso se deberá de enseñar y entrenar a la persona en habilidades de afrontamiento, como por ejemplo: técnicas de relajación, reestructuración cognitiva, etc.

Fuente:

Bados, E. y García-Grau, E. (2014). *Resolución de problemas*. Universidad de Barcelona.



6.9. Anexo 9: Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24).

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5

17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5



6.10. Anexo 10: Ficha reconocimiento de emociones.

¿CÓMO ME LLAMO?



¿Qué emoción soy? ¿Por qué?



¿Qué emoción soy? ¿Por qué?



¿Qué emoción soy? ¿Por qué?



¿Qué emoción soy? ¿Por qué?



¿Qué emoción soy? ¿Por qué?



¿Qué emoción soy? ¿Por qué?

6.11. Anexo 11: Ficha emociones alternativas.

EMOCIONES ALTERNATIVAS

Alegría	Miedo	Ira	Asco	Sorpresa	Tristeza
Eufórico	Asustado	Enfadado	Repulsivo	Excitado	Deprimido
Optimista	Intranquilo	Agresivo	Desagrado	Asombrado	Triste
Feliz	Inquieto	Violente	Aversivo	Estupefacto	Herido
Divertido	miedoso	Furioso	Aborrecido	Exaltado	Rechazo

6.12. Anexo 12: Vídeo demora de la gratificación.



6.13. Anexo 13: Escala de Habilidades Sociales (A. Goldstein & col, 1978).

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (Goldstein et al. 1978)

A continuación, te presentamos una tabla con diferentes aspectos de las “Habilidades Sociales Básicas”. A través de ella podrás determinar el grado de desarrollo de tu “Competencia Social” (conjunto de HH. SS necesarias para desenvolverte eficazmente en el contexto social). Señala el grado en que te ocurre lo que indican cada una de las cuestiones, teniendo para ello en cuenta:

- 1: Nunca 2: Pocas veces
 3: Alguna vez 4: A menudo
 5: Siempre

HABILIDADES SOCIALES		1	2	3	4	5
1	Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo					
2	Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes					
3	Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos					
4	Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada					
5	Permites que los demás sepan que les agradeces los favores					
6	Te das a conocer a los demás por propia iniciativa					
7	Ayudas a que los demás se conozcan entre sí					
8	Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza					
9	Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad					
HABILIDADES SOCIALES		1	2	3	4	5
10	Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad					
11	Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica					
12	Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente					
13	Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal					

14	Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona					
15	Intentas reconocer las emociones que experimentas					
16	Permites que los demás conozcan lo que sientes					
17	Intentas comprender lo que sienten los demás					
18	Intentas comprender el enfado de la otra persona					
19	Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos					
HABILIDADES SOCIALES		1	2	3	4	5
20	Piensas porqué estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo					
21	Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa					
22	Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada					
23	Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás					
24	Ayudas a quien lo necesita					
25	Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes					
26	Controlas tu carácter de modo que no se te “escapan las cosas de la mano”					
27	Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura					
28	Te las arreglas sin perder el control cuando los demás te hacen bromas					
29	Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas					
HABILIDADES SOCIALES		1	2	3	4	5
30	Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte					
31	Dices a los demás cuándo han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución					
32	Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien					
33	Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado					

34	Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido					
35	Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en ese momento					
36	Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo					
37	Consideras con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer					
38	Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro					
39	Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen o hacen otras que se contradicen					
HABILIDADES SOCIALES		1	2	3	4	5
40	Comprendes lo que significa la acusación y por qué te la han hecho y, luego, piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación					
41	Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática					
42	Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta					
43	Resuelves la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante					
44	Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control					
45	Tomas decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea					
46	Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolverte en una determinada tarea					
47	Resuelves qué necesitas saber y cómo conseguir la información					
48	Determinas de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero					
49	Consideras las posibilidades y eliges la que te hará sentir mejor					
50	Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo					

6.14. Anexo 14: Cuestionario de Evaluación del Sistema Familiar (CESF).

Cuestionario de Evaluación del Sistema Familiar –CESF–

A continuación, encontrarás una lista de afirmaciones que describen a las familias. Piensa el grado en que cada una de ellas describe a tu familia y rodea con un círculo la puntuación que mejor puede aplicarse a cada afirmación. Las respuestas posibles son:

1	2	3	4	5
Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre

Por ejemplo:

1.- En mi familia nos pedimos ayuda entre nosotros cuando la necesitamos.

Si crees que en tu familia se pide casi siempre ayuda, deberás rodear el número 5. Si, por el contrario, piensas que casi nunca se pide ayuda, rodearás con un círculo el número 1.

La prueba consta de dos partes; una relativa a cómo es tu familia y otra, a cómo te gustaría que fuese.

No existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal...

¿CÓMO ES TU FAMILIA?

1	2	3	4	5
Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre

1.	Nos pedimos ayuda entre nosotros cuando la necesitamos	1	2	3	4	5
2.	Cuando surge un problema se tiene en cuenta la opinión de los hijos	1	2	3	4	5
3.	Se aceptan las amistades de los demás miembros de la familia	1	2	3	4	5
4.	A la hora de establecer normas de disciplina, se tiene en cuenta la opinión de los hijos	1	2	3	4	5
5.	Preferimos relacionarnos con la familia más cercana (tíos, abuelos, primos...)	1	2	3	4	5
6.	Diferentes personas de nuestra familia mandan en ella	1	2	3	4	5
7.	Nos sentimos más próximos entre nosotros que entre personas que no pertenecen a nuestra familia	1	2	3	4	5

8.	Nuestra familia cambia la manera de realizar las distintas tareas o quehaceres	1	2	3	4	5
9.	Nos gusta pasar el tiempo libre juntos	1	2	3	4	5
10.	Padres e hijos comentamos juntos los castigos	1	2	3	4	5
11.	Nos sentimos muy unidos entre nosotros	1	2	3	4	5
12.	En nuestra familia los hijos también toman decisiones	1	2	3	4	5
13.	Cuando la familia tiene que realizar alguna actividad conjunta, todos los miembros participan	1	2	3	4	5
14.	En nuestra familia las normas o reglas pueden cambiarse	1	2	3	4	5
15.	Se nos ocurren fácilmente cosas que hacer en común	1	2	3	4	5
16.	Nos turnamos las responsabilidades de la casa entre los distintos miembros de la familia	1	2	3	4	5
17.	A la hora de tomar decisiones nos consultamos entre nosotros	1	2	3	4	5
18.	Es difícil saber quién manda en nuestra familia	1	2	3	4	5
19.	El sentimiento de unión familiar es muy importante para nosotros	1	2	3	4	5
20.	Es difícil decir qué tarea realiza cada miembro de la familia	1	2	3	4	5

¿COMO TE GUSTARÍA QUE FUESE TU FAMILIA?

1	2	3	4	5
Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre

ME GUSTARÍA QUE:

1.	Nos pidiéramos ayuda entre nosotros cuando la necesitásemos	1	2	3	4	5
2.	Cuando surgiese un problema se tuviese en cuenta la opinión de los hijos	1	2	3	4	5
3.	Se aceptarán las amistades de los demás miembros de la familia	1	2	3	4	5
4.	A la hora de establecer normas de disciplina, se tuviese en cuenta la opinión de los hijos	1	2	3	4	5
5.	Nos relacionásemos con la familia más cercana (tíos, abuelos, primos...)	1	2	3	4	5
6.	Diferentes personas de la familia mandasen en ella	1	2	3	4	5
7.	Nos sintiésemos más próximos entre nosotros que entre personas que no pertenecen a nuestra familia	1	2	3	4	5

8.	Nuestra familia cambiara la manera de realizar las distintas tareas o quehaceres	1	2	3	4	5
9.	Nos gustase pasar el tiempo libre juntos	1	2	3	4	5
10.	Padres e hijos comentásemos juntos los castigos	1	2	3	4	5
11.	Nos sintiésemos muy unidos entre nosotros	1	2	3	4	5
12.	En nuestra familia, también los hijos tomasen decisiones	1	2	3	4	5
13.	Cuando la familia tuviese que realizar alguna actividad conjunta todos los miembros participásemos	1	2	3	4	5
14.	En nuestra familia, las normas o reglas se pudiesen cambiar	1	2	3	4	5
15.	Se nos ocurriesen fácilmente cosas que hacer en común	1	2	3	4	5
16.	Nos turnásemos las responsabilidades de la casa, entre los distintos miembros de la familia	1	2	3	4	5
17.	A la hora de tomar decisiones, los miembros de nuestra familia nos consultásemos entre nosotros	1	2	3	4	5
18.	Supiésemos quién manda en nuestra familia	1	2	3	4	5
19.	El sentimiento de unión familiar fuese muy importante para nosotros	1	2	3	4	5
20.	Fuese fácil decir qué papel o tarea realiza cada miembro de la familia	1	2	3	4	5

6.15. Anexo 15: Ficha habilidades de comunicación.

TRES ESTILOS DE RESPUESTA

Es posible poder comunicarse de forma asertiva, ya que las habilidades sociales pueden llegar a aprenderse y entrenarse llegando a tener una conducta totalmente asertiva. Para la identificación de la conducta asertiva, será necesario saber distinguirla del resto. A continuación, se muestran los 3 estilos de conducta:

1. Conducta pasiva (o no asertiva)

Esta conducta se caracteriza por tener en cuenta los sentimientos y derechos ajenos, pero no los propios, al igual que los pensamientos. Se actúa así porque no se conocen, por no saber presentarlos de manera idónea o por pensar que no son lo suficientemente importantes para el resto. Normalmente, dicha conducta suele estar generada por una falta de confianza propia y por la atribución de superioridad al resto de personas.

Esta conducta puede estar caracterizada por:

- Evitar la mirada bajando los ojos.
- Dialecto poco fluido con recurrentes pausas y silencios.
- Tono de voz bajo.
- Postura encogida.
- Utilización de muletillas.
- Movimientos nerviosos.

Consecuencias:

- No enfrentamiento a la situación problemática.
- Evita conflictos para reducir su ansiedad.
- Irritación.
- Resentimiento.
- Humillación.

2. Conducta asertiva

Esta conducta tiene en consideración tanto los pensamientos y sentimientos propios como los del resto de las personas. Sería necesario prestar atención a este estilo de

conducta para usarlo en nuestro día a día. Las personas que usan el estilo asertivo en su vida diaria suelen tener beneficios ya que en todo momento reciben una comunicación clara y directa, además supone un aumento significativo de la satisfacción personal.

Algunas de las características del estilo de conducta asertiva son las siguientes:

- Empatía: tener capacidad para ponerse en el lugar del otro.
- Aceptación: capacidad de aceptar
- Autenticidad: capacidad para expresar los sentimientos y actitudes propias.
- Firmeza en los gestos y contacto ocular directo.
- Transmisión de mensajes en primera persona.
- Postura erguida.
- Respuestas directas.

3. Conducta agresiva

Esta conducta solo tiene en consideración los sentimientos y pensamientos propios, ignorando por completo los del resto. No se respetan la postura de los demás, ya que intenta imponerse sobre el resto atacando y sometiendo al otro.

Se caracteriza por:

- Tono elevado.
- No escucha cuando habla.
- Uso de insultos, amenazas, humillaciones, ofensas, etc.
- Cara de enfado.
- Manos cerrados en forma de puño.
- En puntos extremos puede llegar a haber agresión física.

Consecuencias:

- Resentimiento por parte de los demás
- La gente suele alejarse.
- Relaciones sociales inestables y de corta duración.
- Sentimientos de culpa por parte del individuo con un estilo agresivo.

6.16. Anexo 16: Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA).

TECA

Nombre: _____

Sexo: (V) (M) Edad: _____ Fecha: ____/____/____

Las siguientes frases se refieren a sus sentimientos y pensamientos en una variedad de situaciones. Indique cómo le describe cada situación eligiendo la puntuación de 1 a 5 como se indica a la derecha. Cuando haya elegido su respuesta, rodee con un círculo el número correspondiente. Lea cada frase cuidadosamente antes de responder. Conteste honestamente con lo que más se identifique, ya que no hay respuestas correctas o incorrectas. No deje ninguna frase sin contestar.

1. Totalmente en desacuerdo
2. Algo en desacuerdo
3. Neutro
4. Algo de acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

1	Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean.	1	2	3	4	5
2	Me siento bien si los demás se divierten.	1	2	3	4	5
3	No me pongo triste sólo porque un amigo lo esté.	1	2	3	4	5
4	Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él.	1	2	3	4	5
5	Me afectan demasiado los programas de sucesos.	1	2	3	4	5
6	Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista.	1	2	3	4	5
7	Rara vez reconozco cómo se siente una persona con sólo mirarla.	1	2	3	4	5
8	Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas.	1	2	3	4	5
9	Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo.	1	2	3	4	5
10	Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido.	1	2	3	4	5

11	Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos.	1	2	3	4	5
12	Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros.	1	2	3	4	5
13	Reconozco fácilmente cuándo alguien está de mal humor.	1	2	3	4	5
14	No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal.	1	2	3	4	5
15	Intento ponerme en el lugar de los demás para saber cómo actuarán.	1	2	3	4	5
16	Cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría.	1	2	3	4	5
17	Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás.	1	2	3	4	5
18	A veces sufro más con las desgracias de los demás que con ellos mismos.	1	2	3	4	5
19	Me siento feliz sólo con ver felices a otras personas.	1	2	3	4	5
20	Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel.	1	2	3	4	5
21	No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte.	1	2	3	4	5
22	Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa.	1	2	3	4	5
23	No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas.	1	2	3	4	5
24	Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí.	1	2	3	4	5
25	Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia.	1	2	3	4	5
26	Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.	1	2	3	4	5
27	Entender cómo se siente otra persona es algo muy fácil para mí.	1	2	3	4	5
28	No soy de esas personas que se deprimen con los problemas ajenos.	1	2	3	4	5
29	Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva.	1	2	3	4	5
30	Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente.	1	2	3	4	5

31	Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están especialmente contentas sin que me hayan contado el motivo.	1	2	3	4	5
32	Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo.	1	2	3	4	5
33	Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos.	1	2	3	4	5

