

**MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS RELACIONES
SENTIMENTALES ADOLESCENTES A TRAVÉS DEL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL: EL PROGRAMA
PAREJAS CoSIM COMO PROPUESTA DE INTERVENCIÓN***

THE IMPROVEMENT OF THE QUALITY IN TEENAGER SENTIMENTAL
RELATIOSHIPS BY MEANS OF THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL
COMPETENCE: *CoSIM* COUPLE PROGRAM AS A MEDIATION
PROPOSAL

CARMEN VIEJO**, EVA ROMERA***, SORAYA VARGAS****

Resumen

Las primeras relaciones de pareja suelen surgir dentro del grupo de iguales, por lo que las competencias que los y las adolescentes aprendan en este contexto servirán de base para que sus relaciones sentimentales sean de mejor calidad. No obstante, pese a que las amistades y las relaciones de pareja comparten características como el apoyo, el compañerismo y la intimidad, en este nuevo contexto de interacción, los y las adolescentes deberán aprender y desarrollar una compe-

* Este trabajo se ha realizado dentro de los proyectos: PRY040/14 financiado por la Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces y el proyecto 564710 financiado por Europe for Citizens Programme.

** Doctora por la Universidad de Córdoba, España. Facultad de Ciencias de la Educación. Depto. de Psicología. Grupo de Investigación LAECОВI (Laboratorio de Estudios para la Convivencia y Prevención de la Violencia. www.uco.es/laecovi). E-mail: cviejo@uco.es

*** Doctora por la Universidad de Córdoba, España. Facultad de Ciencias de la Educación. Depto. de Psicología. Grupo de Investigación LAECОВI (Laboratorio de Estudios para la Convivencia y Prevención de la Violencia. www.uco.es/laecovi). E-mail: eva.romera@uco.es

**** Estudiante de Máster Interuniversitario en Cultura de Paz. Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Universidad de Córdoba, España. E-mail: sorayavs5@gmail.com

tencia social adaptada a las características de la nueva relación interpersonal. Sin embargo, aún es escasa la literatura y las propuestas de intervención que se han dirigido al análisis y fomento de la competencia social en los y las adolescentes, no como factor protector de situaciones de riesgo en las relaciones interpersonales, sino como precursora de relaciones sentimentales de calidad y como variable para el crecimiento sano de la relación. En esta línea se diseña la presente propuesta, como un plan de intervención dirigido a mejorar las habilidades que conforman la competencia social de chicos y chicas para que las primeras relaciones de pareja sean más igualitarias, satisfactorias y de mejor calidad.

Palabras clave: Programas de intervención primaria, citas, parejas adolescentes, competencia social.

Abstract

The first romantic relationships often arise within the peer group. The relational competences that adolescents learn in this peer context will be the basis for their romantic relationships, and contribute to its quality. Friendships and romantic relationships share features such as support, companionship and intimacy, but in this new context of interaction, adolescents should learn and develop social skills adapted to the characteristics of the new interpersonal relationship. However, there are still scarce literature and intervention proposals that address the analysis and promotion of social competence in adolescents, not as a protective factor of risk situations in interpersonal relations, but as a precursor of romantic relationships quality and as a variable for the healthy growth of the relationship. In this line, this proposal is designed as an intervention plan aimed at improving the skills that make up the social competence of boys and girls to build a more equal, satisfactory and better quality romantic relationships.

Keywords: Primary intervention programs, dating, adolescent couples, social competence.

El inicio en las relaciones de pareja y la competencia social

LA ADOLESCENCIA se concibe como un proceso de transición entre la infancia y la edad adulta; un proceso de cambio, crecimiento y desequilibrio en el que se llevan a cabo diversas tareas psicoevolutivas, no sin los correspondientes aciertos y errores, miedos y valentías. Se trata, por tanto, de un camino lleno de experiencias que requieren aprendizaje, apoyo, confianza, comprensión y diálogo (Espín, 2013) y, en este

sentido, el contexto de los iguales adquiere una importancia fundamental como elemento de compañía, apoyo y modelo de comportamiento.

En esta etapa de eclosión de la independencia y la identidad, los y las jóvenes tienen la necesidad de reconstruir los patrones existentes en sus interacciones sociales cediendo espacio a los iguales, los cuales asumen tareas de apoyo social fundamentales para un ajuste personal adecuado. Entendidas como el conjunto de aportaciones, sean de tipo emocional o material, que la red social cercana proporciona a la persona, estas tareas que, hasta ese momento, habían sido propias del contexto familiar, pasan durante la adolescencia al contexto de los iguales, asumiéndolas en primer lugar el grupo de amigos y amigos íntimos y, en un segundo momento, la pareja (Musitu & Cava, 2003).

Comienza así, en esta etapa, el interés por relacionarse con cierto componente erótico-sentimental con los otros, iniciándose los procesos de cortejo y los primeros acercamientos a las relaciones amorosas e íntimas. En este período, las experiencias románticas constituyen una nueva forma de interacción que, a la vez que se nutren de las características individuales de cada miembro de la pareja en un complejo proceso evolutivo –ya que estas personas, además de ser los que construyen estas relaciones, son el producto de las mismas– (Collins, Hennighawen, Schnit & Sroufe, 1997), tienen una fuerte herencia de los aprendizajes adquiridos en las relaciones con padres y amigos.

En esta línea, la familia, considerada como el primer contexto de desarrollo, puede favorecer o dificultar la futura adaptación de los chicos y chicas al contexto social de los iguales y al de la pareja, siendo que su contribución al desarrollo social de la persona comienza mucho antes de que ésta inicie sus interacciones fuera del contexto familiar (Etxebarria, Fuentes, López & Ortiz, 1999). Las habilidades de apego que los chicos y chicas incorporan a sus modelos de relación social desde su primera infancia van a influir en sus posteriores relaciones sociales, produciendo cierta continuidad en sus formas de relación (Collins et al., 1997); en este sentido, resultan más aceptados en su grupo de amigos y tienden a relacionarse más satisfactoriamente con otros iguales aquellos que han tenido una historia de apego seguro (Collins et al., 1997). Así mismo, algunos estudios (Sánchez, Viejo & Ortega, 2012) han apuntado que los y las adolescentes con más apoyo

social de sus familias tienen estrategias más efectivas y mayores competencias sociales para relacionarse con sus amigos.

El grupo de iguales, por su parte, también contribuye al desarrollo de las relaciones posteriores en el ámbito de la pareja, siendo que aquí se aprende una serie de competencias de afiliación fundamentales para el establecimiento de las relaciones románticas. Esta afiliación proporciona oportunidades, reciprocidad, cuidados, altruismo y protección mutua pero además, en el seno de una relación horizontal como es la de los iguales, de naturaleza igualitaria, el aprendizaje es más rico (Furman, 1999). Furman (1999) sistematiza en tres los enlaces que existen entre las relaciones con los amigos y amigas y las relaciones de pareja: el primero se refiere a la representación que se hace de la amistad y que puede influir en la posterior representación de las relaciones románticas, siendo que ambas proporcionan un tipo de percepción de apoyo similar, caracterizadas por la intimidad y el compañerismo; el segundo alude al grupo de iguales como el contexto en el que nacen, desde una perspectiva evolutiva, las primeras relaciones románticas y se dan las primeras citas; por último, en el tercer enlace se refiere a cómo las relaciones de pareja están influenciadas por la identidad y calidad de las amistades, siendo que los chicos y chicas siguen en sus parejas la norma que el grupo de amigos establece; a este respecto, algunos estudios señalan, por ejemplo, que los adolescentes tienden a tener amigos con el mismo nivel de actividad sexual que ellos (Vargas & Barrera, 2002).

No obstante, dentro de este continuo de aprendizajes, la formación de las primeras parejas abre un nuevo contexto de interacción social que exige a los y las adolescentes el aprendizaje de nuevas habilidades comportamentales y de negociación (Sánchez et al., 2012). La competencia social se revela como un valor fundamental y clave para este propósito, siendo que mantener relaciones positivas con los iguales y demás figuras de apoyo exige integrar no solo habilidades sociales y emocionales, sino además mostrar comportamientos eficaces basados en el respeto hacia los demás y aceptados por el grupo (Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz, en prensa). En este sentido, y en el marco de las interacciones y aprendizajes propios de la etapa adolescente, el desa-

rrollo de una buena competencia social ayudará a los chicos y chicas a establecer y mantener relaciones románticas satisfactorias y de calidad, siendo que esta competencia favorece el desarrollo positivo en los ámbitos donde se requiere un adecuado ajuste tanto personal como social (Latorre, Genovés, Díaz, & Quesada, 2002).

Definida por la combinación de expresividad, apoyo y toma de decisiones mutuos, la satisfacción y sentimiento de calidad positiva dentro de las relaciones sentimentales están relacionados con dos aspectos básicos de una buena comunicación: la auto-revelación y apoyo oyente, de un lado, y el desacuerdo y el conflicto, del lado opuesto (Valkenbeurg & Peter, 2009); aspectos que, por otra parte, los estudios han demostrado muy unidos al género (Leaper & Anderson, 1997). La auto-revelación permite expresar y compartir los propios sentimientos, mientras que el apoyo oyente se refiere a la capacidad de saber escuchar al otro. En ambos casos, las chicas tienen más desarrolladas estas habilidades, siendo que se retroalimentan y que han tenido oportunidad de practicarlas en sus grupos homogéneos de iguales; los chicos, por su parte, tienen más capacidad de auto-revelación con el sexo opuesto que con sus iguales homogéneos, por lo que la posibilidad de entrenamiento no ocurre hasta que el grupo de iguales evoluciona al grupo mixto o pandillas, al inicio de la adolescencia (Dunphy, 1963). En cuanto al desacuerdo y conflicto, los estudios apuntan a que existen diferencias entre ellos y ellas referidas a las formas de afrontamiento: mientras que los chicos se suelen retirar en estos conflictos y tienden a alterarse más, quizá por la dificultad de mostrar sus miedos o de regular las emociones negativas, las chicas tratan de hablar sobre la situación o el objeto de problema (Leaper et al., 1997). La edad también incide en variables como el apoyo: mientras que durante los primeros años de la adolescencia los y las jóvenes afirman percibir menos apoyo en términos de compañerismo, ayuda o afecto de sus parejas y más de otras figuras de apego como padres o hermanos, esto va transfiriéndose a la pareja a medida que avanzan en esta etapa (Furman & Wehner, 1997). Algunos estudios apuntan que, además de la variable edad y la consecuente duración de la pareja, en esta percepción de consolidación de la pareja también intervienen elementos

como el tiempo compartido o la intimidad que se consigue con el otro (Collins, 2003), elementos para los que son clave la competencia social inter e intrapersonal de cada uno de los miembros de la diada. Carecer de estas habilidades de relación sitúa a los jóvenes en una posición de desventaja para el buen desarrollo de sus parejas (Latorre et al., 2002), haciendo que se incremente el riesgo de desarrollar conflictos o, en los casos más extremos, problemas de violencia o conductas sexuales de riesgo (Bascón, Saavedra, & Arias, 2013). En esta línea los estudios señalan que, pese a que la mayoría de los y las adolescentes indican estar satisfechos con la calidad de sus parejas, también indican que en ellas se dan elevadas tasas de violencia verbal y relacional, principalmente (Sánchez, Ortega-Rivera, Ortega Ruiz, & Viejo, 2008).

Trabajar el desarrollo de la competencia social para dar respuesta a la complejidad de esta situación requiere acomodarse en un paradigma amplio de este término, que lo considera el marco bajo el que se desarrollan determinadas habilidades sociales como pudiera ser la asertividad, pero que va más allá e integra a su vez unos componentes no directamente observables como el pensamiento o el sentimiento. En este sentido, la revisión del concepto desarrollada por López de Dicastillo et al. (2004) apunta que, a la tradicional y extendida consideración de un componente interpersonal –entendido como el conjunto de conductas adaptativas como pedir y conceder favores, decir no o defender los derechos propios y respetar los de los demás, etc.–, debe añadirse la consideración de, al menos, dos componentes más: un componente cognitivo y un componente afectivo. En referencia al componente cognitivo se han tenido en cuenta aspectos como el autoconcepto, el conocimiento social o las expectativas sobre la relación, de forma que las personas que tienen mayor dificultad para relacionarse emplean estrategias no asertivas o tienen problemas para ponerse en el lugar del otro, lo que lleva al desequilibrio en la relación y al fracaso de ésta. Este componente correspondería con lo que Segura y Mesa (2011) han denominado *aprender a pensar antes de actuar*, refiriéndose a habilidades cognitivas como el pensamiento causal o la capacidad para definir una situación social, el pensamiento alternativo o la capacidad para pensar diferentes soluciones ante un problema, el

pensamiento consecuencial o la capacidad de valorar y anticiparse a posibles consecuencias, el pensamiento medios-fin o la capacidad de planificar de manera realista, y el pensamiento de perspectiva o la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Estos autores también aluden al tercero de los componentes señalado por López de Dicastillo et al. (2004), el referido a las variables afectivas, denominándolo *educar las emociones y los sentimientos*; este componente recoge la inteligencia intrapersonal referida a la autoestima, la empatía, el autoconocimiento y la autorregulación afectiva, elementos que han demostrado tener un alto impacto en el desarrollo de una calidad positiva en las relaciones.

Sumado a lo anterior, y bajo la consideración de que estos primeros componentes se refieren al ámbito de lo personal, algunos autores coinciden en señalar la necesidad de considerar un cuarto componente: el componente moral, es decir, las metas y los valores morales que otorgan una dirección y una motivación a esa conducta social y que determinan la eficacia de esas conductas en unas situaciones concretas bajo criterios culturales y normativos determinados (Gómez-Ortiz et al., en prensa; Latorre et al., 2002; López de Dicastillo et al., 2004; Segura & Mesa, 2011).

En este sentido, Mesa (2010, p. 32) apunta que ser competente socialmente supone ser capaz de *pensar, sentir y convivir con cierta coherencia moral, determinada por una escala de valores y un razonamiento moral de acuerdo a la edad que se tiene*, lo que en la adolescencia adquiere una especial relevancia por su marcado carácter de adaptación a la situación social (Landazabal, 2001), siendo un valor añadido para el desarrollo de las propuestas de actuación concretas dirigidas al fomento de relaciones positivas.

La tradición de los programas de intervención

Marcados por la tradición del enfoque del déficit, los programas de intervención que se han dirigido a las parejas adolescentes se han desarrollado desde una mirada que busca acabar con las conductas problema: prevención de embarazos no deseados, enfermedades se-

xuales, consumo de sustancias y conductas de riesgo, etc. Entre ellos, ha sido la prevención de la violencia el comportamiento que ha acaparado mayor atención por parte de la comunidad científica, contándose actualmente con numerosos programas que, mayoritariamente desde una perspectiva de prevención primaria, o combinada ésta con la secundaria, tratan de dar respuesta a esta problemática adolescente (Gómez & Anacona, 2014).

Ejemplos de ello son, entre otros, el *Proyecto de Relaciones entre Jóvenes* (Youth Relationships Project; Wolfe et al., 1996), un programa de prevención para jóvenes en riesgo de ejercer violencia de pareja debido a un historial de maltrato infantil o por haber estado expuestos a violencia doméstica; el programa *Citas Seguras* (Safe Dates; Foshee, Bauman, Ennett, Suchindran, Beneield y Linder, 2005), un programa tanto de prevención primaria como secundaria, cuyo objetivo es el cambio de las normas violentas, saber pedir ayuda, estereotipos de género o habilidades de resolución de conflictos, entre otros, creado para aplicarlo de forma generalizada en los colegios; o el programa *La Cuarta R* (The Fourth R; Wolfe et al., 2009), un programa de prevención primaria creado para su aplicación en el entorno escolar incluyendo los estudiantes, los profesores, los padres y la comunidad, y diseñado en torno a 21 temas curriculares relativos a las habilidades que tratan de promover las relaciones saludables, siendo, no obstante, su principal objetivo la prevención de la violencia, el comportamiento sexual de alto riesgo y el uso de sustancias entre los adolescentes (Crooks et al., 2011). Estas iniciativas han sido diseñadas y evaluadas de forma muy positiva, con resultados que sugieren su utilidad para reducir la violencia en las parejas adolescentes (Wolfe, Crooks, Hughes, 2011; Whitaker et al., 2013), si bien son aún muy escasas.

Existen también otras iniciativas, con resultados más modestos pero nada desdeñables, focalizados en lograr una incidencia positiva para la sensibilización de los y las adolescentes ante la problemática, tales como el programa *Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia* (Pick et al., 2010), concebido como un programa breve de sensibilización de violencia en el noviazgo que trabaja, en base a un formato de conferencia interactiva, temas como las habilidades para la vida, qué es y cómo

reconocer la violencia, tipos de violencia, su relación con estereotipos de género y formas saludables de expresar el amor, etc.; o el programa *Construyendo una relación de pareja saludable*, de Póo y Vizcarra (2011), dirigido a incrementar los conocimientos y el rechazo de la violencia desde el trabajo en el aula.

En cualquier caso, de forma casi unánime, la prevención de esta problemática con metodologías pedagógicas está fundamentada en una perspectiva centrada en el déficit, es decir, centrada en evitar la violencia en las parejas adolescentes (Gómez et al., 2014). En este sentido, la evidencia empírica pone de manifiesto que los individuos con falta de habilidades sociales, baja autoestima, ineficacia en la resolución de problemas, etc., tienden a ser víctimas o perpetradores de esta violencia en las parejas (Cornelius & Resseguie, 2007). Si bien, desde un enfoque de intervención primaria, una mirada que actúe sobre esta problemática desde una visión de crecimiento personal, desarrollando una buena competencia social para favorecer la construcción de relaciones saludables y de calidad, contribuiría al desarrollo de la satisfacción general y bienestar de los adolescentes más allá de eliminar el riesgo de violencia.

Esta perspectiva, no obstante, no está exenta de dificultades siendo que los diversos intentos por desarrollar programas para la mejora de la competencia social han chocado con la dificultad para medir esta competencia. Para Rose-Krasnor (1997), se equipara el término competencia al de eficiencia, por lo que la evaluación del constructo dependerá de la interacción en una situación concreta y estará sometido a diversos componentes como la conciencia del yo, el status social, la autonomía y/o la relación con los demás. Desde esta perspectiva, ser o no competente socialmente no estaría tanto en el propio sujeto sino en la relación que éste establezca con la situación y del contexto concreto en el que se desarrolle, de forma que la evaluación debería abordarse desde una perspectiva amplia. Sin embargo, la tradición de los programas de competencia social existentes ha hecho que se basen en un modelo exclusivo del déficit de la habilidad conductual, es decir, únicamente en la evaluación de la puesta en práctica o no de dichas habilidades en su vida diaria, sin considerar que quizás, haya otras

variables –razones motivacionales, afectivas, cognitivas, motoras, etc.– que interfieran en su correcta utilización (Monjas, 1999).

Diversos estudios han señalado el beneficio que tiene para la construcción de las relaciones interpersonales el trabajo con programas que fomenten la comunicación y la interacción entre iguales, competencias fundamentales para un buen ajuste en la sociedad pero, sobre todo, para el ajuste en el contexto social adolescente, sometido a constante cambios (Landazabal, 2001). Aunque aún es necesario avanzar en este ámbito de investigación, los resultados de trabajos preliminares sugieren que se debe enseñar a los jóvenes a relacionarse y comunicarse de manera efectiva los unos con los otros (Leaper et al., 1997). En este sentido, programas como *Ser persona y relacionarse* (Segura & Pérez, 2002) se centran en el trabajo de las habilidades cognitivas, valores morales y habilidades sociales con alumnado de educación secundaria con el objetivo de mejorar sus relaciones sociales en general. Igualmente, se han llevado a cabo algunos programas para mejorar la satisfacción en las relaciones románticas y evitar la violencia mediante el desarrollo de habilidades sociales, como talleres para mejorar la toma de perspectiva, la negociación, la habilidad de escucha, la auto-expresión o resolución conjunta de problemas. Este es el caso del *DaViPoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes* (Muñoz-Maya, Ortega-Rivera, & Sánchez, 2013), programa configurado para desarrollar la competencia emocional y social para la gestión de la vida sentimental de la pareja y la prevención de la violencia en el cortejo y pareja adolescente que, siguiendo a sus autores, se fundamenta en tres pilares básicos: el uso de los iguales como recurso y contexto educativo; el desarrollo de las competencias emocionales en los jóvenes como recursos intrapersonales fundamentales para el desarrollo y establecimiento de relaciones sociales sanas y saludables; y la aproximación a la violencia en la pareja adolescente desde el análisis del cortejo, el inicio, consolidación y la experiencia de ruptura de las relaciones de pareja en la adolescencia. Si bien este parece un buen punto de partida, avalado por los resultados de una evaluación que así

lo demuestran, aún es necesario avanzar en el desarrollo de programas en esta línea de trabajo que promuevan el desarrollo social como herramienta para la construcción efectiva de parejas sentimentales durante la adolescencia.

El programa *Parejas con Competencia Socioemocional, Interactiva y Moral (Parejas CoSIM)*

Con el objetivo de avanzar en la línea de investigación que se ha venido revisando, se plantea a continuación una propuesta de intervención planificada desde una perspectiva de desarrollo personal positivo que promueve la competencia social para favorecer la construcción de relaciones de pareja saludables, de calidad y satisfactorias para sus protagonistas.

La propuesta persigue la finalidad general de mejorar las relaciones de pareja en la adolescencia, de manera que sean más eficaces e igualitarias, a través del fomento y desarrollo de la competencia social en los y las adolescentes a nivel socioemocional o individual, interactivo o social y moral. Concretamente, este programa, denominado *Parejas con Competencia Socioemocional Interactiva y Moral (Parejas CoSIM)*, tiene como objetivos: (a) desarrollar una propuesta de mejora de la competencia a nivel individual que potencie elementos socioemocionales de calidad en la pareja, favoreciendo aspectos positivos, como la autoestima, el autoconcepto positivo, la motivación, y el amor y la intimidad; (b) promover el fomento de esta competencia a nivel interactivo, fomentando la interacción con las demás personas, la cooperación, la negociación de intereses y el apoyo y cuidado; y (c) fomentar los valores morales de la competencia social, tomando conciencia de su eficacia, de los aspectos culturales que influyen y perpetúan ideas como las ideas sexistas, y de los mitos relativos al amor romántico.

Dirigido al alumnado en edad adolescente, entre los 13 y los 16 años, es un programa con diseño pedagógico pensado para ser llevado a la práctica desde las escuelas, en los grupos aulas. De esta forma, es posible realizar pequeñas adaptaciones en las propuestas de intervención para ajustarlas a las necesidades reales de cada grupo de edad, siendo que, generalmente, en torno a las 13-14 años chicos y chicas están en los inicios de estas primeras parejas –es posible que alguno aun no cuente con experiencia propia en el ámbito sentimental– mientras que los grupos de 15-16 años están más experimentados y contarán, en su mayoría, con alguna historia sentimental propia.

Se ha diseñado un total de nueve sesiones divididas en tres grandes ámbitos, teniendo en cuenta los elementos que desde la literatura científica se ha reconocido que definen la competencia social (Gómez-Ortiz et al., en prensa; Latorre et al., 2002; Rose-Krasnor, 1997): el desarrollo del nivel de cognición socio-emocional (sesiones 1-4), el desarrollo del nivel interpersonal (sesiones 5-7) y el desarrollo del nivel moral (sesiones 8 y 9). La Tabla 1 recoge el resumen de los contenidos a trabajar en este programa. Todas las sesiones siguen un formato homogéneo para su desarrollo en una hora aproximadamente con una cadencia semanal (previsiblemente, los grupos de chicos y chicas más jóvenes requieran un poco más de tiempo), con varios momentos comunes: se comienza siempre con una tarea de apertura que tiene por objetivo conocer las teorías implícitas del alumnado acerca de los diversos contenidos a tratar, haciéndolos conscientes de ellas; seguidamente, se plantea una o varias tareas de desarrollo para trabajar los contenidos de la sesión en base a sus ideas previas, tratando de modificar aquellos conocimientos erróneos o avanzar en aquellos que sean sólidos, siempre a través de un proceso de aprendizaje que favorezca la construcción conjunta de significados mediante la discusión y el diálogo conjunto; este proceso de trabajo terminará con una tarea de reflexión que les permita resumir y llegar a identificar los puntos clave aprendidos en cada sesión.

Tabla 1. Resumen de sesiones del Programa *Parejas CoSIM*.

Bloques	Sesiones	Contenidos	Tareas: A, D, R*
Nivel de cognición socio-emocional	<i>Sesión 1:</i> Autoconcepto y autoestima (I)	La imagen y características personales. Autoconcepto, autoestima y yo ideal.	A: Preguntas abiertas + presentación teórica D: "¿Quién soy y cómo me veo?" + "¿Cómo me ven los demás?" R: Debate conjunto
	<i>Sesión 2:</i> Autoconcepto y autoestima (II)	Aceptación y valoración personal. Sentimientos positivos para la mejora de las relaciones.	A: Lectura artículos: ¿De qué depende la autoestima?; ¿La relación con uno mismo? D: "Acentuar lo positivo" R: Debate conjunto + pautas clave
	<i>Sesión 3:</i> Motivación Social	Objetivos y motivaciones personales. Condicionantes de las propias acciones.	A: Preguntas abiertas + presentación teórica D: "¿Quién soy yo?" + "El motor de mis relaciones" R: Debate conjunto
	<i>Sesión 4:</i> Amor e intimidad	La Teoría Triangular del Amor: intimidad, pasión y compromiso. La intimidad en las relaciones de amistad y de pareja.	A: Visionado vídeo Teoría triangular del amor de Sternberg. D: "¿Qué sabemos del amor?" + "Ganamos intimidad" R: Collage del amor
Nivel interpersonal	<i>Sesión 5:</i> Apoyo social y cuidado	Necesidad de apoyo social para el bienestar personal. El apoyo y el cuidado de la red social.	A: Visionado de imágenes. D: "Y tú ¿qué piensas?" + "¿qué doy y qué espero" R: Mural colectivo
	<i>Sesión 6:</i> Cooperación	Ventajas de la cooperación para las relaciones. Diferentes opiniones y puntos de vista.	A: Imágenes y distintas opiniones D: "¿Quién es quién?" + "Ganamos experiencia" R: Fotografías
	<i>Sesión 7:</i> Negociación	Tipos de afrontamiento de conflictos. La negociación para la resolución de problemas: tipos de comunicación.	A: Vídeo: "La importancia de una buena comunicación" D: "Dichos+Hechos=Comunicación" + "¿Cómo lo harías tú?" R: Debate conjunto
Nivel socio-moral	<i>Sesión 8:</i> Sexismo y cultura	Esteriotipos sexistas y micromachismos. Actitudes sexistas en diferentes contextos: educativo, profesional, medios, etc.	A: Análisis de anuncios publicitarios D: "El machismo es historia" + "Campana publicitaria por la Igualdad" R: Puesta en común + Cartelería publicitaria por el centro
	<i>Sesión 9:</i> Mitos del amor romántico	Los modelos idealizados del amor. Mitos y falsas creencias sobre el amor romántico.	A: Encuesta mitos en relaciones de pareja. D: "Mitos y ciencia" + "¿Qué dicen las canciones románticas". R: Encuesta de mitos en relaciones de pareja.

* A= Tarea de Apertura; D= Tarea de Desarrollo; R= Tarea de Reflexión

El programa está previsto para ser implementado por los propios docentes, asumiendo una perspectiva constructiva y significativa del conocimiento, esto es, el rol del profesorado como guía y facilitador será un elemento fundamental, estando dirigido siempre a dar la orientación que los chicos y chicas necesiten en cada momento y a motivar al alumnado desde una perspectiva de actitud y pensamiento crítico a la vez que comprensivo y respetuoso, no solo con los contenidos a tratar sino con la aportación de los demás participantes en las sesiones. Se presenta a continuación el desarrollo de las diferentes sesiones propuestas:

Bloque I: Nivel de cognición socio-emocional

–*Sesión 1: Autoconcepto y autoestima (I)*: Con esta sesión se pretende que el alumnado reflexione acerca de su propia imagen (autoconcepto), de modo que chicos y chicas identifiquen y reconozcan sus características personales y desarrollen una actitud de aceptación y valoración propia (autoestima).

Tarea de Apertura (20’): Abrimos la sesión con preguntas generales para que los chicos y chicas piensen sobre lo que saben acerca del tema: ¿qué es la autoestima?, ¿pensáis que tenéis una autoestima alta o baja?, ¿es algo que cambie o siempre tenéis la misma?, ¿de qué factores depende?, ¿sabéis lo que es el autoconcepto?, ¿está relacionado con la autoestima?, etc. Cerramos esta parte con una pequeña presentación teórica que explique los aspectos clave sobre estos conceptos, la relación entre ambos y la vinculación con el yo ideal. Se puede ilustrar, igualmente, con algún artículo de prensa o artículo divulgativo sobre el tema.

Tarea de Desarrollo I: “Quién soy y cómo me veo” (15’): Se propone a los chicos y chicas hagan una descripción de cómo son ellos, listando atributos que podrán ser positivos, negativos o neutros. Seguidamente, se les pide que enumeren los atributos que les gustaría tener. Finalmente, se les pide que comparen ambas listas y que otorguen una nota a esa primera descripción de ellos mismos. Se les explica que la primera fue el autoconcepto, la segunda era el yo ideal, y la calificación era su autoestima, es decir, la diferencia entre su yo ideal y su autocon-

cepto. Se dejan unos minutos de debate abierto para que expresen sus resultados de forma voluntaria.

Tarea de Desarrollo II: “¿Cómo me ven los demás?” (15’): Reunidos en pequeños grupos de seis miembros, cada uno de los componentes se someterá, mientras toma nota, a que sus compañeros/as indique al menos dos cualidades positivas que crean que tiene. Cuando todos hayan recibido su listado de atributos, conversarán con los demás sobre lo anotado, que deberán explicar y justificar cada una de las cualidades señaladas, reafirmandolas o no con la opinión que cada chico y chica tenía sobre sí mismo.

Tarea de Reflexión (10’): Se propone un debate conjunto para reflexionar, lanzando preguntas como: ¿cómo os habéis sentido durante la actividad?, ¿habíais pensado alguna vez sobre vuestro autoconcepto o autoestima?, ¿cómo habéis reaccionado cuando vuestros compañeros han dicho vuestras cualidades en voz alta?, ¿coincidían con vuestras características o estabais de acuerdo?, ¿cómo os sentís después de esta actividad?

–*Sesión 2: Autoconcepto y autoestima (II)*: Avanzando sobre la anterior, esta sesión pretende que el alumnado sea capaz de hablar sobre sus características personales, promoviendo un proceso de auto-revelación que desemboque en una mejor comunicación en las relaciones sociales.

Tarea de Apertura (20’): Comenzamos la sesión con la lectura de un par de artículos (se proporcionan unos a modo de ejemplo, pero podrían utilizarse otros adaptados a la edad y contexto de los chicos y chicas): “¿De qué depende la autoestima?”, que explica los diferentes aspectos que influyen en la formación de la autoestima y “¿La relación con uno mismo?”, donde se subraya la importancia de los propios pensamientos y evaluaciones para el bienestar general. Se comenta a modo de debate el contenido de ambos textos estimulando la participación de todo el alumnado (disponibles en http://www.diputoledo.es/global/ver_pdf.php?id=4989).

Tarea de Desarrollo: “Acentuar lo positivo” (30’): se trabaja sobre la necesidad de practicar el autoelogio reuniendo al azar al alumnado en parejas y pidiendo que compartan entre ellos algunas de sus características personales, indicándole a su compañero/a dos atributos físicos

que les agraden de sí mismo, dos cualidades de personalidad que les agraden de sí mismo, y una capacidad o pericia que les agrade de sí mismo. Cada comentario debe ser positivo y el compañero/a debe tomar nota para después comentarlo con todo el grupo clase y analizar entre todos cómo se puede aplicar lo aprendido en esta práctica a la vida diaria y qué beneficios se obtendría de ello.

Tarea de Reflexión (10'): Se propone un debate conjunto para reflexionar, lanzando preguntas como: ¿cuántos de vosotros, al oír el trabajo asignado, sonreísteis ligeramente, mirasteis al compañero y le dijo, "tú primero"?, ¿fue difícil señalar una cualidad al iniciar el ejercicio?, ¿por qué pensáis que ocurre esto?, ¿cómo puede afectar eso a vuestra vida diaria?, ¿cómo consideráis ahora el ejercicio? Se cierra el debate proponiendo a los chicos y chicas que elaboren, entre todos, las *pautas clave* de las 2 sesiones sobre autoconcepto y autoestima, resumiendo en no más de 5 frases lo que han aprendido en ellas.

–*Sesión 3: Motivación Social*: Con esta sesión se pretende que el alumnado haga explícitos los objetivos y motivaciones que marcan sus relaciones interpersonales, identificando qué elementos son los que les mueven, siendo conscientes de cómo estos aspectos condicionan sus acciones y conociendo los distintos tipos de motivación que pueden encontrar, no solo en ellos, sino con quienes interactúan.

Tarea de Apertura (15'): La sesión comienza con un debate para todo el grupo con la pregunta ¿qué me motiva a relacionarme con los demás? Procuramos que los chicos y chicas reflexionen sobre lo que significa la motivación y cómo la manejamos en las diferentes relaciones sociales. Cerramos con una breve explicación teórica acerca de los tipos de motivación que pueden tenerse para iniciar una relación social (positiva, negativa, extrínseca, intrínseca), ejemplificando cada uno de ellos e incidiendo en la importancia de tener un patrón motivacional positivo y de percibirse eficaz socialmente como claves para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales.

Tarea de Desarrollo I: "¿Quién soy yo?" (15'): Se pide al alumnado que escriba una historia breve sobre sí mismo. Esta historia tiene que recoger hechos concretos que les hayan ocurrido en los últimos años cuando querían hacer algo o se han planteado algún objetivo, y en los

que hayan tenido que relacionarse con otras personas. Anunciamos que esta historia deberá ser compartida posteriormente con el resto de la clase.

Tarea de Desarrollo II: “El motor de mis relaciones” (20’): Algunos chicos y chicas leerán su historia en voz alta mientras los demás compañeros/as rellenan un registro de análisis en el que deben recoger: qué metas aparecen en relato, qué valores se reflejan, qué tipo de relaciones se establecen, qué estrategias se ponen en marcha para alcanzar las metas, y qué resultados se consiguen. Con ello se pretende abordar cuestiones relativas a las motivaciones propias y ajenas, ya que sólo sabiendo lo que se quiere (meta), puede una persona actuar para conseguirlo; será más o menos fácil de alcanzar de acuerdo a las motivaciones que se tengan. Se comentará en cada caso los resultados obtenidos incidiendo en los diferentes tipos de motivaciones en las relaciones de amistad o de pareja, y profundizando en la forma en la que hubieran podido mejorar cada situación en caso de no alcanzar resultados satisfactorios.

Tarea de Reflexión (10’): Se hace una reflexión final con preguntas abiertas tales como: ¿qué aspectos debo cambiar en mi motivación a la hora de relacionarme?, ¿qué puedo hacer para mejorar mi motivación?, ¿qué tipo de motivación predomina en mi vida?, ¿por qué?, ¿debería seguir así o cambiar algo?

–*Sesión 4: Amor e intimidad*: Con esta sesión se pretende que el alumnado reconozca la intimidad, la pasión y el compromiso como los vértices de la emoción de amor, según la Teoría Triangular de Sternberg, estando presentes en cualquier relación donde media este sentimiento. Se focaliza la atención en el reconocimiento de la intimidad, como vértice en crecimiento a lo largo del desarrollo de la relación de amistad y de pareja, para el que es necesario avanzar en un acercamiento mutuo en el que se conozca a la otra persona y se muestre confianza y preocupación por su bienestar.

Tarea de Apertura (10’): Se proyectará un vídeo acerca de la Teoría Triangular del Amor de Robert Sternberg (<https://www.youtube.com/watch?v=KPMtg3-vR0E>), realizando además una pequeña explicación teórica acerca del contenido visto y pidiendo a los chicos y

chicas que comenten y pongan ejemplos concretos de relaciones que se sitúan en cada uno de los vértices.

Tarea de Desarrollo I: “¿Qué sabemos del amor?” (20’): Se divide a la clase en siete grupos y se pide que cada uno busque información sobre uno de los siete tipos de amor identificadas por Sternberg (cariño, amor romántico, encaprichamiento, amor fatuo, amor vacío, amor sociable, amor consumado). Cada grupo deberá explicara a sus compañeros/as qué ha aprendido.

Tarea de Desarrollo II: “Ganamos intimidad” (15’): Leemos a los chicos y chicas dos historias. En la primera debe reflejarse una pareja adolescente en sus primeros momentos de relación, cuando la pasión es el vértice más desarrollado pero aún no tienen intimidad (no se conocen realmente, no saben de sus preocupaciones, no tienen mucha confianza, no se han presentado a sus amigos/as, etc.); la segunda es la historia de una pareja adolescente que lleva más tiempo junta, tienen experiencias compartidas, se conocen mejor, saben lo que le gusta o no al otro, tienen confianza, etc. Pedimos a los chicos/as que cada uno dibuje, individualmente, el triángulo de cada pareja, considerándolo sobre 3 ejes que serán más o menos largos en función de la “cantidad” de cada componente del amor. Pedimos entonces que se reúnan en pequeños grupos, comparen sus triángulos e identifiquen las diferencias. Dado que una diferencia será respecto a la cantidad de intimidad de ambas parejas, pedimos a los y las adolescentes que piensen qué puede hacer esa pareja para ganar intimidad con su pareja, hagan una lista, y la comenten con sus compañeros/as.

Tarea de Reflexión (15’): Dibujamos un triángulo del amor en un pliego de papel continuo. Pedimos a los chicos/as que lo completen identificando cada uno de sus vértices y las formas de amor a las que da lugar y que busquen en revistas, periódicos, etc. fotografías que reflejen (o les inspiren) cada uno de los diferentes tipos de amor, pegando las imágenes en su lugar correspondiente.

Bloque II: Nivel Interpersonal

–*Sesión 5: Apoyo social y cuidado:* Esta sesión quiere favorecer el reco-

nocimiento de la importancia que tiene el apoyo y el cuidado en las relaciones con las demás personas, destacando los beneficios que se obtienen de tener un buen apoyo social y, al mismo tiempo, de dar apoyo social a las personas con las que nos relacionamos, ya sea en el grupo de iguales con los amigos y amigas o en las relaciones de pareja.

Tarea de Apertura (15’): Se presenta una serie de imágenes al grupo clase en las que se representa la importancia del apoyo para las personas (muestras de cariño, abrazos, ayuda en situaciones difíciles, conversaciones, consuelo por parte de amigos o familiares, etc.). Sin dar ningún tipo de información previa, se pedirá a los chicos/as que, individualmente, escriban sobre qué tema creen que tratan esas imágenes, qué es lo que tienen en común, y lo justifiquen. Posteriormente, se pondrán en común las respuestas y se introducirá el tema de la sesión.

Tarea de Desarrollo I: “Y tú ¿qué piensas?” (15’): Hacemos una lluvia de ideas sobre las ventajas e inconvenientes de contar o no con apoyo social. Para ello, se dividirá la pizarra en dos partes y pediremos a los chicos y chicas que, ordenadamente, salgan y apunten a un lado los beneficios que obtenemos cuando damos y recibimos apoyo social de nuestros amigos y parejas (por ejemplo: aceptación, beneficios en la salud, bienestar, comprensión, consejo seguro, lealtad, etc.) y al otro los aspectos negativos que se derivan de no contar ni dar este tipo de apoyo (por ejemplo: aislamiento, soledad, depresión, baja autoestima, etc.). Terminamos comentando los resultados obtenidos en esta lluvia de ideas. (15 min.)

Tarea de Desarrollo II: “Qué doy y qué espero” (15’): Se pide a los chicos y chicas que, individualmente, escriban en un papel lo que les gustaría obtener de un amigo o amiga, y de una pareja; y en otro papel, lo que ellos aportan a un amigo o amiga y a una pareja o futura pareja. Posteriormente, se hablará en gran grupo acerca de sus respuestas y de la importancia de que la relación esté equilibrada para que se mantenga.

Tarea de Reflexión (15’): Se pide a los chicos/as que, sobre un lienzo de papel continuo, elaboren un mural colectivo en el que describan con una palabra, un dibujo, un símbolo, etc. qué es para ellos el apoyo social, qué les representa, por qué consideran que es importante, o cualquier idea clave que hayan obtenido en esta sesión. El mural se exhibirá en un sitio visible para todos.

–*Sesión 6: Cooperación:* Con esta sesión se quiere lograr que el alumnado comprenda la importancia de la cooperación y el respeto a las diversas opiniones en sus relaciones diarias interpersonales y en la resolución de problemas, comprendiendo el valor que aporta un comportamiento cooperativo frente a otro competitivo en las situaciones complejas.

Tarea de Apertura (10’): Mostramos a los chicos alguna imagen que motive a hablar de los diferentes puntos de vista (por ejemplo, la de un 9 en horizontal, en la que, según desde donde se observe, será un 6 o un 9), haciéndoles ver que la importancia de considerar las diferentes perspectivas para un enriquecimiento general, haciendo que cada una de ellas sume y colabore con el objetivo final.

Tarea de Desarrollo I: “¿Quién es quién?” (30’): Se pide a los chicos/chicas que escriban en una pequeña tarjeta que les damos el nombre de un personaje, persona real, animal, objeto, etc. Puede ser cualquier cosa siempre que sea conocida. Se recogen las tarjetas y se barajan. Se hacen pequeños grupos de 5-6 miembros y se reparte a cada uno una tarjeta que no pueden mirar. Deben pegársela en la frente haciendo que los demás sí vean lo que está escrito. Cuando marquemos el inicio de la actividad, cada persona debe adivinar qué pone en su tarjeta a través de preguntas que haga a sus compañeros/as de equipo, siguiendo las siguientes reglas: solo se puede contestar sí/no; no se puede preguntar a la misma persona hasta que se haya preguntado a los demás compañeros/as del grupo. Un grupo habrá terminado cuando todos sus componentes hayan adivinado el contenido de sus tarjetas. Puede repetirse una segunda vuelta si se ejecuta rápidamente e incorporar alguna variación, por ejemplo, haciendo que algún chico/a no colabore con sus compañeros/as y no responda a las preguntas, o responda mal, o no trate de adivinar su tarjeta.

Tarea de Desarrollo II: “Ganamos experiencia” (10’): Se comenta con los chicos/as la actividad anterior. ¿Qué estrategias han seguido para resolver la situación?, ¿qué elementos han sido claves para avanzar en el objetivo? En caso de que hubiese algún infiltrado: ¿qué ha sucedido?, ¿por qué se ha dificultado la tarea?

Tarea de Reflexión (10’): Pedimos a los chicos y chicas que piensen en alguna situación en la que la cooperación sea una pieza clave (por

ejemplo, torre humana, deportes de equipo, etc.) y que hagan una foto de ello para colocarla en el aula. En caso de no encontrar nada a mano, pueden escenificar ellos una escena y fotografiarla, colocando las fotografías por el aula.

–*Sesión 7: Negociación:* Con esta sesión se pretende hacer visible las formas de comunicación que utilizamos ante un conflicto con otras personas –agresiva, asertiva, pasiva–, reconociendo las potencialidades de cada una de ellas para llegar a un buen entendimiento. De esta forma, se reconoce que es importante aprender a comunicarse de forma adecuada para el buen desarrollo de las relaciones personales cotidianas, valorando la negociación y gestión de conflictos de forma asertiva como la mejor forma de solucionar los problemas.

Tarea de Apertura (15’): Visionado del vídeo: “La importancia de una buena comunicación” (<https://www.youtube.com/watch?v=LrzhWWbILg4>), en el que se muestra la importancia que tiene no solo el contenido de un mensaje oral, sino la forma que se usa para transmitir y comunicar un mensaje, y cómo ello condiciona la dinámica que se establezca entre los oradores. Abrimos un comentario conjunto con los chicos/as sobre el video.

Tarea de Desarrollo I: “Dichos + Hechos = Comunicación” (10’): Se hace una breve presentación teórica para explicar los diferentes tipos de afrontamiento del conflicto que podemos llevar a cabo –dominación, evitación, acomodación, compromiso, colaboración– y sus repercusiones, haciendo especial mención a la importancia de la comunicación en este proceso e identificando los distintos estilos comunicativos –agresivo, asertivo, pasivo–. Se procurará que toda la explicación se lleve a cabo ilustrada con ejemplo, o con pequeños role-playing realizados por el profesor/a exponente.

Tarea de Desarrollo II: Role-playing “¿Cómo lo harías tú?” (25’): Se propone que los chicos y chicas se reúnan en pequeño grupo y aporte, cada uno de ellos, una situación conflictiva en la que identifiquen uno de los tipos de afrontamiento explicados. Pueden ser situaciones reales o inventadas pero verosímiles. Cada grupo debe elegir una de las propuestas y preparar un role-playing para escenificar delante del resto de los compañeros/as quienes deberán identificar: qué está pasando, qué

tipo de afrontamiento se usa, qué tipo de comunicación utiliza cada uno de los implicados, y si se resuelve el conflicto o no y por qué.

Tarea de Reflexión (10'): Se abre un diálogo reflexivo con los chicos y chicas en torno a preguntas tales como ¿por qué crees que es necesaria la colaboración y negociación en las relaciones interpersonales?, ¿qué tipo de estrategias te parece que consiguen los mejores resultados?, ¿qué tipos de afrontamiento del conflicto sueles utilizar?, ¿cambiarías algo después de esta sesión?

Bloque III: Nivel Socio-Moral

–*Sesión 8: Sexismo y Cultura*: Con esta sesión se persigue explicitar algunos de los aspectos culturales que se encuentran fuertemente arraigados en nuestra tradición y que dañan las relaciones entre iguales y de pareja: las actitudes sexistas y los micromachismos. La visibilización e identificación de estos aspectos resulta clave para avanzar en la construcción de relaciones más igualitarias.

Tarea de Apertura (15'): Se proyectan 2-3 anuncios publicitarios en los que se identifiquen algunas actitudes sexistas (por ejemplos: una chica está mal vista por estar con muchos chicos, mientras que un chico está bien visto por estar con muchas chicas; los chicos son mejores en asignaturas de ciencias y las chicas en letras; los altos cargos de empresas están desempeñados por hombres y las labores más sociales o creativas por mujeres; las chicas con carácter son malas y los chicos con carácter son atractivos; etc.). Se pide a los chicos y chicas que describan qué papel desempeñan ellos y qué papel desempeñan ellas en cada anuncio, tomando notas en la pizarra. Se comentan las posibles diferencias.

Tarea de Desarrollo I: “El machismo es historia” (10'): Se hace una breve explicación teórica de cómo la sociedad patriarcal ha instaurado patrones diferenciales para hombres y mujeres que, tradicionalmente, se han ido pasando de generación en generación, exponiendo algunos ejemplos de micromachismos aun presentes en la actualidad.

Tarea de Desarrollo II: “Campaña publicitaria por la Igualdad” (20'): Se pide a los chicos/as que se reúnan por pequeños grupos (4-5

personas) y se les da diferentes materiales: revistas, cuentos, recortes de prensa, etc. También pueden buscar información en internet. Se les pide que elaboren un pequeño cartel publicitario, a modo de collage, con eslóganes atractivos, donde visibilicen algunas de las prácticas sexistas que siguen vigentes en la sociedad.

Tarea de Reflexión (15'): Se comenta con el grupo clase cada uno de los carteles elaborados, justificando los elementos que se hayan incluido en ellos y se colocan estos carteles por el centro educativo para hacer partícipes a los demás cursos de esta "campana publicitaria" por la igualdad.

–*Sesión 9: Mitos del Amor Romántico*: Con la puesta en práctica de esta sesión se quiere conseguir que el alumnado reconozca y desmitifique los modelos idealizados del amor en nuestra sociedad, identificándolos como falacias de amor imposible de lograr y promotoras de falsas expectativas y desilusiones.

Tarea de Apertura (10'): Se presenta a los chicos/as un cuestionario corto de 6-7 preguntas en torno a los mitos del amor romántico para que digan su grado de acuerdo con distintas afirmaciones que los representen (por ejemplo; mi pareja y yo estamos hechos el uno /a para el otro/a y no hay nadie que pueda sustituirlo; Aunque en una relación haya problemas, hay que luchar por superarlos porque por amor se puede todo; sentir celos es normal cuando se está enamorado/a porque es una muestra de interés por la otra persona; mi felicidad depende de la felicidad de mi pareja porque en pareja se es uno solo; etc.).

Tarea de Desarrollo I: "Mitos y ciencia" (10'): Se hace una breve introducción teórica de los mitos del amor romántico, exponiendo cada uno de ellos y desmitificándolos con argumentos. Se explican las consecuencias negativas de establecer una pareja basándose en unos mitos que solo son falacias del amor imposibles de conseguir.

Tarea de Desarrollo II: "Qué dicen las canciones románticas" (30'): Se pide a los chicos/as que se reúnan por grupos pequeños (4-5 personas) y hagan un listado de sus canciones de amor preferidas. Después deben buscar en internet la letra de algunas de ellas (al menos 2-3 canciones) y analizarlas en vista a los mitos expuestos. ¿Qué mitos se reflejan en estas canciones?, ¿hay alguna de ellas que no tengan pre-

sente ningún mito?, ¿cuáles son los mitos que más se repiten? Se hace una puesta en común al grupo clase con los resultados obtenidos.

Tarea de Reflexión (10'): Se pide a los chicos/as que vuelvan sobre el cuestionario inicial y vean si tenían una idea de amor estereotipada de acuerdo a los mitos. ¿Qué mitos son los que están más asentados entre chicos y chicas? ¿Han cambiado de opinión después de esta sesión?, ¿modificarían algunas de sus respuestas?

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue diseñar una propuesta de intervención planificada dirigida al fomento de la competencia social de los adolescentes desde una perspectiva de desarrollo positivo, con el fin de mejorar las relaciones de pareja en términos de calidad, satisfacción e igualdad. Para ello se diseñó el programa *Parejas CoSIM* (Parejas con Competencia Socioemocional, Interactiva y Moral), enfocado a la promoción de tres niveles de la competencia social: nivel de cognición socio-emocional, dirigido al desarrollo de elementos socioemocionales de calidad; nivel interpersonal, en el que se promueve la interacción con las demás personas; y nivel moral, que posibilita la toma de conciencia de los diversos aspectos que influyen en la concepción de estas relaciones.

Este trabajo pone el acento en la prevención de las interacciones y comportamientos violentos que se producen en las relaciones de pareja adolescentes. Su implementación contribuye a incrementar las habilidades sociales, la autoestima, la eficacia en resolución de problemas, etc. que conforman la competencia social (Cornelius et al., 2007), encontrando que la mayoría de programas dirigidos a esta finalidad no cuentan con demasiada efectividad y eficacia hasta el momento (Whitaker et al., 2013). La competencia social ha sido reconocida como un elemento clave para el bienestar psicológico de los adolescentes (Sánchez, Rivas & Torres, 2006), por lo que el desarrollo de programas dirigidos a su promoción se convierte en un objetivo prioritario, no solo como medio para evitar los conflictos sino para contribuir a potenciar unas relaciones interpersonales positivas y de calidad en los

diferentes contextos que demandan a los adolescentes tener la capacidad de poner en práctica todas sus habilidades para responder de manera adecuada (Lorente, 2014).

La novedad del trabajo reside en el fomento de la competencia social de los adolescentes como precursora de unas relaciones de pareja de calidad, poniendo el acento en los aspectos positivos, al contrario que en la mayoría de programas de intervención revisados en la literatura que ponen el foco en actuar sobre los aspectos negativos de estas relaciones, pero no en fomentar lo sano de la relación (Martínez, Justicia & Cabezas, 2010).

La línea en la que se sustenta este trabajo se basa en la relación directa entre competencia social, amistad y relaciones de pareja en la adolescencia (Furman, 1999), lo que nos lleva a deducir que el tener una buena competencia social también ayudará a los jóvenes a establecer relaciones de pareja más adecuadas. La adolescencia es un periodo de grandes cambios y crecimiento, donde los chicos y las chicas empiezan a relacionarse con el otro sexo y las interacciones se vuelven mucho más complejas. Se trata de una etapa evolutiva en la que las nuevas experiencias y formas de interacción positivas adquieren un papel primordial en el desarrollo socioafectivo, lo que conlleva poner el acento en el aprendizaje de las habilidades, motivaciones y actitudes que conduzcan a mejorar la calidad de sus relaciones (Moyeda, Velasco, & Ojeda, 2013). La competencia social se presenta como un constructo psicoeducativo cuya multidimensionalidad incluye componentes conductuales, afectivos, cognitivos y morales (López De Dicastro et al., 2004), los cuales influyen directamente en el desarrollo de relaciones interpersonales positivas y satisfactorias.

La mayoría de chicos y chicas ha tenido alguna experiencia sentimental durante los años de adolescencia (Sánchez et al., 2008). La puesta en práctica de programas de intervención temprana ayudan a los adolescentes a aprender modos saludables de relacionarse, por lo que sería adecuado para todo el alumnado durante la educación secundaria (Fernández-González & Muñoz-Rivas, 2013). Se ha querido prestar atención a este tema con el objeto de contribuir a que estas relaciones sean de mejor calidad, a través del desarrollo de todos los aspectos que se trabajan en el programa y que en diversas investigacio-

nes se han planteado como claves. Es interesante destacar que al igual que las relaciones entre iguales influyen en las relaciones de pareja, también se da este efecto al contrario (Furman, 1999), por lo que las habilidades a fomentar en este trabajo son también útiles para ambos tipos de relaciones. De este modo, desde la escuela y la comunidad educativa se debe trabajar para ayudar a los adolescentes a mejorar sus primeras relaciones y prevenir así muchos de los problemas actuales, como la violencia en las parejas.

El desarrollo favorable del autoconcepto y la autoestima es fundamental en esta etapa, de manera que su trabajo en este programa colabora a que los adolescentes sean más cooperativos, dispongan de mayor integración social, disminuya el desajuste emocional, así como que sean más sociables (Garaigordobil & Durá, 2006) para que puedan emplear estas habilidades positivas en sus relaciones interpersonales. La percepción de apoyo social constituye un elemento básico en el desarrollo de los adolescentes, donde el grupo de amigos y principalmente la pareja cobra cada vez mayor relevancia, contextos que se potencian mutuamente y que exponen al adolescente a nuevas relaciones que pueden generar inseguridades, por lo que se hace necesario su trabajo (Musitu et al., 2003). Se pretende llevar a cabo un cambio en los mecanismos sutiles que existen detrás de los aspectos culturales como el sexismo, a través de la reflexión de problemáticas de la vida diaria tan relevante en el periodo de la adolescencia (Benlloch, Pradas & Solís, 2011). También se recalca la relevancia de abordar en el programa los mitos del amor romántico, que persisten en el pensamiento general bajo en una serie de tópicos que perpetúan las estructuras de poder y desigualdad en estas relaciones (Pérez, Fiol & Guzmán, 2010).

El carácter multidimensional del programa, que aborda la competencia social tanto a nivel de cognición socio-emocional, interpersonal y moral, supone una de sus grandes potencialidades (Trianes & Correa, 2002). Así, se aborda el tema de la competencia social como algo que abarca todos estos aspectos y no solo se centra en algo específico e individual, lo que contribuye a que sea apto para ayudarles a desenvolverse en su vida social en los diferentes contextos en los que se desenvuelven (Giménez-Dasí et al., 2009). En este sentido, se trabaja la competencia social desde una visión global e integradora donde se da

relevancia a la situación y el contexto donde tienen lugar las relaciones interpersonales (De Dicastillo Rupérez, Redín, & Torres, 2004).

En cuanto a las limitaciones, se requiere de mucha colaboración por parte del alumnado, ya que la mayoría de actividades comienzan con las opiniones y experiencias de ellos acerca del contenido para activar sus teorías implícitas, lo que en ocasiones puede hacer el trabajo más complicado si no existe colaboración y actitud favorable a participar. Al mismo tiempo, el diseño de las sesiones es reducido, siendo de interés el ampliar su número para poder contemplar de forma más amplia el desarrollo de la competencia social, donde aspectos como las habilidades emocionales y sociales se aborden con mayor profundidad. No obstante, dada la diversidad de programas que en la actualidad se desarrollan en los centros educativos, contar con una planificación breve y concisa a la vez que eficaz y ajustada a las recomendaciones teóricas supone un punto de interés para la puesta en práctica de este programa. Igualmente, habría que realizar un trabajo y evaluación más prolongados en el tiempo para determinar en qué medida el programa realizado ayuda realmente a que estas relaciones sean más adecuadas a largo plazo y sea generalizable a otros contextos diferentes al escolar. Finalmente, el programa debe estar bien integrado en la dinámica del curso ya que, de forma contraria, las sesiones estarían vistas por el alumnado como un deber más o un castigo. De la misma forma, algunas sesiones se podrían prolongar en caso de no ser bien interiorizadas por alguna parte del alumnado.

Por último, sería relevante continuar con la investigación de la competencia social para mejorar la calidad de las relaciones de pareja adolescentes en futuras investigaciones. Al ser las precursoras de las relaciones de pareja adultas, se podría evitar muchos de los problemas actuales mediante la formación de ciudadanos competentes. En este sentido, sería necesario profundizar más en las distintas habilidades a trabajar dentro de la competencia social para que estos programas sean más eficaces aún, como podría ser la conducta prosocial y la empatía, para desarrollar un funcionamiento social más adecuado y evitar el desajuste personal y social (Spinard & Eisenberg, 2009). El desarrollo conjunto de este programa junto con otros específicos de prevención de la violencia en la pareja sería otra línea a abordar. Del mismo modo,

el trabajo se podría continuar tratando de visibilizar los beneficios de tener relaciones de calidad y el impacto que tiene en el desarrollo general de los y las adolescentes.

Referencias

- Bascón, M., Saavedra, J., & Arias, S. (2013). Conflictos y violencia de género en la adolescencia. Análisis de estrategias discursivas y recursos para la coeducación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 289-307
- Benlloch, I.M., Pradas, M.M. Y., & Solís, C.V. (2011). *Superando discriminaciones y violencias: propuesta participativa para la igualdad entre los sexos en la adolescencia*. (Informe NIPO: 685-12-032-2 Universidad de Valencia). España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Collins, W. A., Hennighausen, K. C., Schmit, D. T., & Sroufe, L. A. (1997). Developmental precursors of romantic relationships: A longitudinal analysis. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 78, 69-84.
- Cornelius, T. L., & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and violent behavior*, 12(3), 364-375.
- Crooks, C. V., Jaffe, P. G., Wolfe, D. A., Hughes, R. y Chiodo, D. (2011). School-based dating violence prevention. From single events to evaluated, integrated programming. En C. M. Renzetti, J. L. Edleson y R. K. Bergen (Eds.), *Sourcebook on violence against women* (pp. 327-349). London: Sage.
- Dunphy, D. C. (1963) The social structure of urban Adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246.
- Espín, M. C. (2013). Crecer en la adolescencia. *Revista Sexología y Sociedad*, 2(5), 2-6.
- Etxebarria, I., Fuentes, M. J., López, F., & Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-González, L., & Muñoz-Rivas, M. J. (2013). Evaluación de un programa de prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo: indicaciones tras un estudio piloto. *Psicología Conductual*, 21(2), 229-247.
- Furman, W. (1999). Friends and lovers: The role of peer relationships in adolescent romantic relationships. *Relationships as developmental contexts*, 30, 133-154.

- Furman, W., & Wehner, E. A. (1997). Adolescent romantic relationships: *A developmental perspective. New directions for child and adolescent development*, 78, 21-36.
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32(141), 37-64.
- Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2009). Competencia social, competencia emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 359-373.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (en prensa). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Psicodidáctica*.
- Gómez, J. A. M. & Anacona, C. A. R. (2014). Prevención de violencia en el noviazgo: una revisión de programas publicados entre 1990 y 2012. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 117-132.
- Landazabal, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología conductual*, 9(2), 221-246.
- Latorre, M. J. L., Genovés, V. G., Díaz, F. J. R., & Quesada, S. G. P. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14 (Suplemento), 155-163.
- Leaper, C., & Anderson, K. J. (1997). Gender development and heterosexual romantic relationships during adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (78), 85-103.
- López De Dicastillo Rupérez, N., Iriarte Redín, C., & González Torres, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *Revista española de pedagogía*, 62(227), 143-156.
- Lorente, S. (2014) Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes. (Tesis doctoral) Facultat de Psicologia. Universitat de València, España.
- Martínez, M. D. C. P., Justicia, F. J., & Cabezas, M. F. (2009). Prácticas de crianza y competencia sociales en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 37-48.
- Mesa Expósito, J.R. (2010). *Resultados del programa de competencia social «Ser persona y relacionarse» con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*. Tenerife: Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna.
- Monjas, M. I. (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños/as y adolescentes*, 4ª ed. Madrid: CEPE.

- Moyeda, I. X. G., Velasco, A. S., & Ojeda, F. J. R. (2013). Relaciones entre estilos de amor y violencia en adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 211-235.
- Muñoz-Maya, B., Ortega-Rivera, F. J., & Jiménez, V. S. (2013). El DaVi-PoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes. *Apuntes de psicología*, 31(2), 215-224.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Ortega, R., Ortega-Rivera, J., & Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72.
- Pérez, V. A. F., Fiol, E. B., & Guzmán, C. N. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de psicología*, 99, 7-31.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Sánchez Jiménez, V., Ortega Rivera, F. J., Ortega Ruiz, R., & Viejo Almanzor, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2(1), 97-109.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T., & Torres, M. V. T. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 353-370.
- Sánchez, V., Viejo, C., & Ortega, R. (2012). El contexto de los iguales y de la pareja como factores predictores de la agresión física y sexual en las parejas adolescentes. *Prolepsis, Monográfico Desafíos Psicológicos*, 1, 123-130.
- Segura M., & Pérez, J. C. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Madrid.
- Segura Morales, M., & Mesa Expósito, J. bR. (2011). *Enseñar a los hijos a convivir. Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Spinard, T. L., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. En Gilman, R., Huebner, E. S. y Furlong, M. J. (Eds.) *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 119-129). New York: Routledge.
- Trianes, M. V., & Correa, A. G., (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 44, 175-189.
- Valkenburg, P. & Peter, J. (2009) Social consequences of the internet for adolescents. A decade of research. *Current directions in psychological science*, 18(1), 1-5.

- Vargas, E., & Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 11(1), 115-134.
- Whitaker, D. J., Murphy, C. M., Eckhardt, C. I., Hodges, A. E., & Cowart, M. (2013). Effectiveness of primary prevention efforts for intimate partner violence. *Partner abuse*, 4(2), 175-195.
- Wolfe, D. A., Crooks, C. V. y Hughes, R. (2011) La Cuarta R: Un Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Pareja en la Adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 193-200.

Recibido: 15.10.15. Aceptado: 16.12.15