

PROGRAMA DE PSICOEDUCACIÓN DIGITAL Y BIENESTAR EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

Historia de Lía® y PREVITEC®

Modelo de intervención psicoeducativa preventiva en el contexto educativo

Autora: Hakima Arakaki Bakoh

Trabajo presentado al

I Premi COPC de la Secció de Psicologia de l'Educació (2026)

Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya
Secció de Psicologia de l'Educació

Barcelona, 2026

ÍNDICE · ÍNDEX

Resumen / Abstract – Resum

Palabras clave / Paraules clau

1. Introducción · Introducció	1
2. Justificación y contexto · Justificació i context.....	2-3
3. Objetivos del proyecto · Objectius del projecte.....	4
3.1. Objetivo general · Objectiu general.....	4
3.2. Objetivos específicos · Objectius específics.....	4-5
4. Aportación e innovación del proyecto · Aportació i innovació de projecte.....	6-7
5. Marco teórico · Marc teòric	8
5.1. Adolescencia y desarrollo psicológico · Adolescència i desenvolupament psicològic	8
5.2. Regulación emocional y estrategias de afrontamiento · Regulació emocional i estratègies d'afrontament.....	8
5.3. Uso de pantallas y bienestar en la adolescencia · Ús de pantalles i benestar en l'adolescència	9
5.4. Psicología educativa preventiva y participación activa · Psicologia educativa preventiva i participació activa	9
5.5. Límites, normas y corresponsabilidad educativa · Límits, normes i corresponsabilitat educativa.....	9
5.6. Bienestar digital como dimensión educativa · Benestar digital com a dimensió educativa	10
6. Variables de estudio y enfoque psicoeducativo · Variables d'estudi i enfocament psicoeducatiu	11
6.1. Bienestar emocional	11
6.2. Uso de pantallas	11
6.3. Variable tecnológica–persuasiva	11
6.4. Regulación emocional y estrategias de afrontamiento	12
6.5. Atención, impulsividad y autorregulación	12
6.6. Normas, límites y corresponsabilidad educativa	12
6.7. Enfoque psicoeducativo integrador	12
7. Estructura del modelo de intervención – Estructura del model d'intervenció	13
7.1. Fundamentación y lógica del modelo – Fonamentació i lògica del model.....	13
7.2. Componentes del modelo – Components del model.....	13

7.3. Enfoque universal, preventivo y no excluyente – Enfocament universal, preventiu i no excloent.....	14
7.4. Organización de materiales y anexos – Organització de materials i annexos	14
7.5. Secuencia de aplicación del modelo – Seqüència d’aplicació del model	14
8. Programa de talleres psicoeducativos – Programa de tallers psicoeducatius	15
8.1. Finalidad del programa – Finalitat del programa.....	15
8.2. Metodología general – Metodologia general.....	15
8.3. Estructura y secuenciación del programa – Estructura i seqüenciació	15
8.4. Materiales de apoyo y fichas de trabajo – Materials de suport i fitxes de treball	15
8.5. Articulación con el modelo global – Articulació amb el model global	16
9. Implementación del programa – Implementació del programa	17
9.1. Contexto de aplicación – Context d’aplicació	17
9.2. Agentes implicados – Agents implicats	17
9.3. Temporalización y organización – Temporalització i organització.....	17
10. Viabilidad del proyecto y recursos necesarios – Viabilitat del projecte i recursos necessaris	18
10.1. Viabilidad organizativa – Viabilitat organitzativa.....	18
10.2. Recursos humanos – Recursos humans	18
10.3. Recursos materiales, pedagógicos y UEBD – Recursos materials, pedagògics i UEBD.....	18
10.4. Sostenibilidad del proyecto – Sostenibilitat del projecte	19
11. Evaluación del impacto y seguimiento – Avaluació de l’impacte i seguiment.....	20
11.1. Objetivos de la evaluación – Objectius de l’avaluació	20
11.2. Evaluación cuantitativa orientativa (PREVITEC®) – Avaluació quantitativa orientativa (PREVITEC®)	20
11.3. Evaluación cualitativa – Avaluació qualitativa.....	21
11.4. Seguimiento y orientación (UEBD) – Seguiment i orientació (UEBD).....	21
11.5. Límites del modelo evaluativo – Límits del model avaluatiu.....	21
11.6. Proyección evaluativa futura – Projecció avaluativa futura.....	21-22
12. Impacto educativo y social del proyecto – Impacte educatiu i social del projecte	23
12.1. Impacto en el alumnado – Impacte en l’alumnat	23
12.2. Impacto en el centro educativo – Impacte en el centre educatiu.....	23
12.3. Impacto en las familias y la comunidad – Impacte en les famílies i la comunitat.....	23-24
13. Límites del proyecto y análisis crítico – Límits del projecte i anàlisi crítica.....	25

14. Conclusiones y proyección del proyecto – Conclusions i projecció del projecte.....	26
Referencias.....	27-28
ANEXOS.....	28
ANEXO A – Cuestionario PREVITEC® - Introducción al cuestionario.....	28-33
ANEXO B. Narrativa psicoeducativa.....	34-48
ANEXO C – Programa de talleres psicoeducativos (estructura).....	49-70
ANEXO E – Unidad Educativa de Bienestar Digital (UEBD).....	71

RESUMEN / ABSTRACT/ RESUM

Resumen/ Resum

El uso de pantallas constituye un elemento central en la vida cotidiana de la adolescencia y desempeña un papel relevante en los procesos de socialización, regulación emocional y construcción de la identidad. En los centros educativos se observa un incremento de situaciones de malestar emocional vinculadas al uso de entornos digitales que, sin alcanzar necesariamente un nivel clínico, impactan en el bienestar del alumnado y en la dinámica escolar.

El presente proyecto propone un modelo de intervención psicoeducativa preventiva orientado al bienestar digital y emocional en la adolescencia, diseñado para integrarse en el contexto educativo y alineado con las funciones propias de la psicología educativa. La propuesta se fundamenta en un enfoque no patologizante y combina evaluación emocional orientativa, narrativa psicoeducativa, talleres grupales estructurados y un espacio de orientación educativa a través de la Unidad Educativa de Bienestar Digital (UEBD).

El modelo tiene como objetivo facilitar la detección precoz del malestar emocional asociado al uso de pantallas, promover la toma de conciencia y favorecer estrategias de autorregulación emocional en el alumnado, así como orientar al profesorado y a las familias desde una perspectiva preventiva. La evaluación del proyecto se concibe como un proceso formativo y orientativo, centrado en la observación de tendencias de cambio y en la mejora continua de la intervención.

El proyecto se presenta como una propuesta viable, transferible y adaptable a distintos contextos educativos, con potencial para contribuir a la promoción del bienestar emocional y digital en la adolescencia desde una psicología educativa comprometida con la realidad de los centros escolares.

Palabras clave: adolescencia, bienestar digital, psicología educativa, prevención, regulación emocional.

Abstract

Screen use constitutes a central element in adolescents' daily lives and plays a significant role in processes of socialisation, emotional regulation and identity construction. In educational settings, an increasing number of situations of emotional distress linked to digital environments can be observed. Although these situations do not necessarily reach a clinical level, they have a direct impact on students' wellbeing and on school dynamics.

This project presents a preventive psychoeducational intervention model aimed at promoting digital and emotional wellbeing in adolescence. The proposal is designed to be integrated within the educational context and is fully aligned with the functions and ethical framework of educational psychology. The model adopts a non-pathologising approach and combines four key components: orientative emotional assessment, psychoeducational narrative, structured group workshops, and an educational guidance space through the Educational Unit for Digital Wellbeing (UEBD).

The main objectives of the project are to facilitate early detection of emotional distress associated with screen use, promote awareness and emotional self-regulation among students, and provide guidance to teachers and families from a preventive perspective. The evaluation of the programme is conceived as a formative and orientative process, focused on identifying trends of change and supporting continuous improvement, rather than on establishing diagnostic or clinical outcomes.

The project is presented as a viable, transferable and adaptable model for different educational contexts, with the potential to contribute to the promotion of digital and emotional wellbeing in adolescence from a responsible and context-sensitive educational psychology perspective.

Keywords: adolescence, digital wellbeing, educational psychology, prevention, emotional regulation.

1. Introducció • Introducció

El uso de pantallas forma parte de la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes y constituye en la actualidad un elemento central en sus procesos de socialización, aprendizaje y construcción de la identidad. Durante la adolescencia —etapa especialmente sensible a la validación externa, la impulsividad y los procesos de regulación emocional— la relación con los entornos digitales adquiere un peso significativo en la vivencia emocional, relacional y conductual del alumnado (Erikson, 1968; Steinberg, 2008).

En los centros educativos se observa con creciente frecuencia la aparición de dificultades asociadas al uso de pantallas que no alcanzan necesariamente un nivel clínico, pero que generan un malestar relevante y sostenido. Entre ellas se incluyen la desregulación emocional, la dificultad para sostener la atención, el malestar derivado de la comparación social, el aislamiento progresivo o el uso de la tecnología como principal estrategia de regulación emocional. Estas manifestaciones coinciden con lo descrito por investigaciones recientes que analizan la relación entre el uso intensivo de tecnologías digitales y el bienestar psicológico en la adolescencia desde enfoques contextuales y no alarmistas (Odgers & Jensen, 2020).

A pesar de esta realidad, se identifica un vacío en el sistema educativo en relación con programas estructurados de bienestar digital que aborden el uso de pantallas desde una perspectiva emocional, preventiva y propia de la psicología educativa. Las respuestas más habituales suelen centrarse en la normativa, la transmisión de información sobre riesgos o la realización de intervenciones puntuales de carácter informativo dirigidas al alumnado o a las familias. Si bien estas actuaciones pueden favorecer una primera toma de conciencia, la evidencia señala que la información aislada resulta insuficiente para generar cambios conductuales sostenidos cuando se trata de hábitos profundamente integrados en la vida cotidiana (Livingstone & Helsper, 2010).

Diversos informes del Observatori Català de la Joventut han señalado en los últimos años un incremento del malestar emocional en la adolescencia, especialmente vinculado a dificultades en la regulación emocional, procesos de comparación social y uso intensivo de entornos digitales, lo que refuerza la necesidad de intervenciones preventivas, continuadas y contextualizadas en el ámbito educativo (Observatori Català de la Joventut, 2021).

Este proyecto surge de la experiencia profesional continuada en el acompañamiento psicológico y educativo de adolescentes, familias y contextos escolares, donde el uso de pantallas aparece de forma recurrente como fuente de malestar, conflicto relacional y dificultad para la autorregulación emocional. Desde esta práctica se constata, por un

lado, que el acceso a dispositivos digitales se produce a edades cada vez más tempranas y que muchos adolescentes desarrollan patrones de uso intensivo que se normalizan en su día a día; y por otro, que gran parte de las intervenciones existentes sitúan al alumnado en un rol pasivo, como mero receptor de mensajes, sin facilitar procesos en los que pueda convertirse en protagonista activo de la

2. Justificación y contexto · Justificació i context

El contexto educativo contemporáneo se enfrenta a un reto creciente relacionado con el uso intensivo de pantallas durante la infancia y la adolescencia. La presencia constante de dispositivos digitales ha transformado los modos de relación, comunicación y autorregulación emocional del alumnado, generando necesidades educativas que requieren respuestas específicas y adaptadas al desarrollo evolutivo.

En muchos centros educativos, las actuaciones relacionadas con el uso de pantallas se articulan principalmente mediante intervenciones puntuales de carácter informativo, como charlas dirigidas al alumnado o a las familias. Si bien estas iniciativas pueden resultar útiles como primer acercamiento, diversos estudios señalan que la información aislada no suele traducirse en cambios conductuales sostenidos, especialmente cuando se trata de hábitos cotidianos reforzados por factores emocionales, sociales y tecnológicos (Billieux et al., 2015).

Desde una perspectiva psicoeducativa, el uso de pantallas debe entenderse como una conducta compleja y continua, estrechamente vinculada a procesos de regulación emocional, pertenencia social y construcción de la identidad en la adolescencia (Steinberg, 2014). En consecuencia, la intervención educativa no puede limitarse a acciones aisladas, sino que requiere propuestas estructuradas que acompañen de forma progresiva la reflexión, la toma de conciencia y el cambio.

Asimismo, numerosos adolescentes no perciben inicialmente su uso de las pantallas como problemático, incluso cuando este genera malestar emocional o dificultades relacionales. La psicología del cambio conductual destaca que la toma de conciencia constituye un paso previo imprescindible para la modificación de hábitos, especialmente en etapas evolutivas caracterizadas por la búsqueda de autonomía y validación externa (Prochaska & DiClemente, 1983). Desde esta óptica, la intervención educativa debe generar espacios de escucha, observación y reflexión que permitan al alumnado comprender su propia conducta digital sin sentirse juzgado o señalado.

La justificación del proyecto se apoya también en la necesidad de situar al alumnado como protagonista activo del proceso educativo. La psicología educativa y la educación emocional subrayan la importancia de la participación, la reflexión guiada y el acompañamiento progresivo como ejes fundamentales para promover aprendizajes significativos y transferibles (Bisquerra, 2009; Durlak et al., 2011). Este enfoque resulta especialmente relevante en el ámbito del bienestar digital, donde el cambio depende en gran medida de la implicación personal del adolescente.

Por otro lado, el proyecto se alinea con las recomendaciones de organismos e instituciones que destacan la necesidad de integrar las competencias digitales y emocionales en el sistema educativo. La UNESCO y la Comisión Europea subrayan la importancia de promover un uso crítico, consciente y equilibrado de la tecnología como parte del bienestar psicológico y social del alumnado (UNESCO, 2021; Comisión Europea, 2022). En el contexto catalán, el *Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya* y el *Observatori Català de la Joventut* enfatizan la relevancia de enfoques preventivos y educativos que aborden el malestar emocional emergente en la adolescencia desde el ámbito escolar (COPC, 2020; Observatori Català de la Joventut, 2021).

Desde esta perspectiva, el presente proyecto se justifica como una respuesta educativa estructurada ante una realidad cotidiana que afecta directamente al bienestar del alumnado. Frente a modelos centrados en la prohibición o la transmisión de información, se propone una intervención psicoeducativa preventiva que combina evaluación orientativa, narrativa simbólica y talleres continuados, permitiendo acompañar de forma gradual la transformación de hábitos y la construcción de una relación más consciente y saludable con el uso de las pantallas.

En síntesis, la justificación del proyecto se fundamenta en la necesidad de ofrecer al sistema educativo un modelo coherente, aplicable y alineado con la psicología educativa preventiva, capaz de responder a un fenómeno complejo y en constante evolución. La propuesta no pretende eliminar el uso de las pantallas, sino dotar al alumnado de recursos emocionales, cognitivos y reflexivos que le permitan comprender su relación con la tecnología y ejercer un uso más autónomo, crítico y equilibrado de los dispositivos digitales.

3. Objetivos del proyecto · Objectius del projecte

Los objetivos del presente proyecto se formulan desde un enfoque psicoeducativo y preventivo, coherente con el marco de la psicología educativa. Se orientan a favorecer la toma de conciencia, la reflexión guiada y el acompañamiento progresivo del alumnado en relación con el uso de pantallas, sin patologizar conductas propias del desarrollo adolescente ni adoptar un enfoque normativo o punitivo.

Los objetivos se estructuran en un objetivo general y objetivos específicos, alineados con el diseño del programa, la metodología propuesta y los criterios de evaluación orientativa del proyecto.

3.1. Objetivo general · Objectiu general

Promover el bienestar digital y emocional del alumnado adolescente mediante un modelo de intervención psicoeducativa preventiva que facilite la toma de conciencia sobre el uso de pantallas, el desarrollo de una relación más consciente y equilibrada con los dispositivos digitales y la adquisición progresiva de hábitos saludables en el contexto educativo.

3.2. Objetivos específicos · Objectius específics

1. Favorecer que el alumnado identifique y comprenda sus propios patrones de uso de pantallas, incluyendo tiempos de uso, momentos de conexión, funciones emocionales del dispositivo y repercusiones en su vida cotidiana, familiar y académica.
2. Facilitar espacios de reflexión guiada que permitan al alumnado tomar conciencia del impacto emocional, relacional y atencional del uso de pantallas, sin sentirse juzgado ni señalado, promoviendo una actitud de autoobservación respetuosa.
3. Utilizar la evaluación orientativa como herramienta educativa para la detección precoz de posibles indicadores de malestar asociados al uso de pantallas, sirviendo como punto de partida para la intervención psicoeducativa y no como instrumento diagnóstico.
4. Favorecer la identificación emocional y la empatía a través de la narrativa psicoeducativa, utilizando recursos simbólicos que permitan al alumnado reconocerse en situaciones similares a las propias desde una distancia psicológica segura.
5. Acompañar al alumnado en la comprensión de los procesos emocionales implicados en el uso de pantallas, así como en el funcionamiento básico de la tecnología digital y los mecanismos que favorecen un uso prolongado o repetitivo.

6. Promover el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y cognitiva que permitan al alumnado diversificar sus estrategias de gestión del malestar más allá del uso del dispositivo digital.
7. Facilitar la adquisición progresiva de hábitos digitales más saludables mediante un proceso educativo continuado, respetuoso con los tiempos del desarrollo adolescente y orientado al cambio gradual y sostenible.
8. Fomentar la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, situándolo como protagonista del cambio y favoreciendo la implicación personal en la construcción de una relación más consciente con las pantallas.
9. Ofrecer al centro educativo un modelo estructurado, aplicable y transferible de intervención psicoeducativa preventiva en bienestar digital, alineado con los principios de la psicología educativa y las recomendaciones institucionales.

4. Aportación e innovación del proyecto · Aportació i innovació del projecte

La aportación principal del presente proyecto reside en el diseño de un modelo psicoeducativo preventivo integrado, específicamente concebido para el contexto educativo y orientado al bienestar digital y emocional de la adolescencia. Frente a intervenciones habituales de carácter puntual o exclusivamente informativo, la propuesta articula de forma coherente evaluación orientativa, narrativa psicoeducativa, talleres continuados y acompañamiento educativo, respondiendo a la complejidad del uso de pantallas como una conducta cotidiana y persistente.

Una primera innovación del proyecto es su enfoque centrado en la escucha activa y la toma de conciencia del propio alumnado. El modelo parte de la premisa de que no es posible promover cambios significativos en los hábitos digitales sin comprender previamente cómo, cuándo y para qué utilizan las pantallas los y las adolescentes. La incorporación de una evaluación orientativa inicial permite explorar patrones de uso y vivencias emocionales asociadas, situando al alumnado como sujeto activo del proceso educativo y no como mero receptor de normas o advertencias. Esta lógica de escucha previa constituye uno de los pilares pedagógicos y éticos del proyecto.

En este sentido, el uso del instrumento PREVITEC® se concibe como una herramienta educativa y orientativa, no diagnóstica, cuya finalidad es facilitar la reflexión y legitimar la experiencia del adolescente. Su aplicación permite generar un espacio de comprensión compartida desde el que iniciar el trabajo psicoeducativo, reforzando la coherencia entre evaluación e intervención. Esta utilización de la evaluación como punto de partida pedagógico representa una aportación relevante frente a enfoques más tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de información.

Una segunda aportación innovadora del proyecto es la integración de la narrativa psicoeducativa como recurso central de intervención. La historia *Lía y el secreto de la ciudad de cristal* ha sido creada específicamente como herramienta educativa para facilitar la identificación emocional del alumnado y abordar el uso de pantallas desde una perspectiva simbólica, empática y no confrontativa. La narrativa permite al adolescente reconocerse en experiencias similares a las propias sin sentirse señalado, favoreciendo procesos de reflexión profunda y emocionalmente segura, y facilitando el acceso a contenidos emocionales complejos desde un lenguaje cercano y significativo.

Asimismo, el proyecto introduce una estructura de intervención continuada, articulada en ocho talleres psicoeducativos secuenciales. Esta continuidad responde a la comprensión del uso de pantallas como una conducta diaria integrada en la vida del adolescente, que no puede modificarse mediante acciones aisladas. Cada taller aborda de forma progresiva distintas dimensiones implicadas en el bienestar digital — emocionales, cognitivas, relacionales y conductuales —, permitiendo un proceso gradual de transformación de hábitos y de construcción de una relación más consciente y equilibrada con los dispositivos digitales.

El enfoque del proyecto no excluye la necesidad de establecer límites y normas en relación con el uso de pantallas. La evidencia educativa y psicológica señala que los límites claros y coherentes cumplen una función protectora durante la adolescencia. No obstante, la

innovación del modelo reside en integrar estos límites desde una perspectiva educativa y participativa, favoreciendo que el propio alumnado comprenda su sentido y participe activamente en su construcción. Desde esta mirada, las normas dejan de percibirse como imposiciones externas y se convierten en acuerdos educativos que fomentan la responsabilidad, la autonomía progresiva y la autorregulación.

Otra aportación significativa del modelo es su concepción del cambio como un proceso educativo acompañado, y no como una imposición normativa o un control externo del comportamiento digital. El proyecto se aleja de discursos prohibicionistas o alarmistas y propone una intervención basada en el acompañamiento, la reflexión guiada y el refuerzo de aprendizajes significativos. Educar, desde este enfoque, implica respetar los tiempos del desarrollo adolescente y ofrecer herramientas que permitan integrar límites, conciencia y autorregulación de manera progresiva.

Finalmente, la creación de la Unidad Educativa de Bienestar Digital (UEBD) aporta un marco organizativo que refuerza la coherencia del modelo. Este espacio facilita la integración del bienestar digital en la estructura del centro educativo, permitiendo la detección precoz de posibles situaciones de malestar, el seguimiento orientativo y la continuidad del acompañamiento educativo más allá de los talleres grupales. La UEBD contribuye a la sostenibilidad y transferibilidad del proyecto, alineándolo con las funciones propias de la psicología educativa en el ámbito escolar.

En conjunto, la innovación del proyecto no reside únicamente en sus componentes individuales, sino en la articulación coherente de todos ellos dentro de un modelo educativo preventivo, aplicable, flexible y adaptado a la realidad de los centros educativos. Esta propuesta amplía las estrategias de intervención en bienestar digital desde una mirada psicológica y educativa, situando al adolescente en el centro del proceso y promoviendo una relación más saludable, consciente y responsable con las pantallas.

5. Marco teórico · Marc teòric

El presente marco teórico se fundamenta en aportaciones de la psicología del desarrollo, la psicología educativa y la educación emocional, integrando asimismo la literatura científica y los posicionamientos institucionales más relevantes en relación con el bienestar digital en la adolescencia. Su finalidad no es realizar una revisión exhaustiva de la evidencia disponible, sino sustentar conceptualmente el modelo de intervención propuesto, garantizando su coherencia con el desarrollo evolutivo del alumnado y con los principios de la psicología educativa preventiva.

5.1. Adolescencia y desarrollo psicológico · Adolescència i desenvolupament psicològic

La adolescencia constituye una etapa del desarrollo caracterizada por profundos cambios a nivel biológico, cognitivo, emocional y social. Desde la psicología del desarrollo, se describe como un periodo especialmente relevante en la construcción de la identidad personal, la búsqueda de autonomía y la necesidad de pertenencia y validación social (Erikson, 1968).

Durante esta etapa, los procesos de toma de decisiones y control de impulsos se encuentran todavía en desarrollo, lo que incrementa la sensibilidad a estímulos altamente reforzantes y a recompensas inmediatas (Steinberg, 2008; Steinberg, 2014). Este aspecto resulta clave para comprender la relación que los y las adolescentes establecen con las pantallas y, en particular, con los dispositivos digitales diseñados para captar y mantener la atención.

Desde esta perspectiva evolutiva, el uso intensivo de pantallas no puede interpretarse de forma aislada ni moralizante, sino como una conducta que se inscribe en un momento del desarrollo especialmente vulnerable y, al mismo tiempo, especialmente receptivo a la intervención educativa.

5.2. Regulación emocional y estrategias de afrontamiento · Regulació emocional i estratègies d'afrontament

La regulación emocional hace referencia a los procesos mediante los cuales las personas influyen en la aparición, intensidad y expresión de sus emociones (Gross, 1998). En la adolescencia, el desarrollo de estrategias de regulación emocional adaptativas constituye un factor protector fundamental para el bienestar psicológico.

Cuando los recursos internos de regulación resultan insuficientes, los adolescentes pueden recurrir a estrategias externas para gestionar el malestar emocional. En este contexto, el uso de pantallas puede cumplir funciones reguladoras a corto plazo, como la distracción, el alivio momentáneo o la evitación emocional. Sin embargo, la literatura señala que esta estrategia puede resultar problemática cuando se convierte en la principal o única vía de regulación emocional (Billieux et al., 2015).

Desde la psicología educativa, se destaca la importancia de acompañar al alumnado en la adquisición de estrategias de regulación emocional más diversas y conscientes,

reduciendo la dependencia del dispositivo digital como mecanismo exclusivo de afrontamiento.

5.3. Uso de pantallas y bienestar en la adolescencia · Ús de pantalles i benestar en l'adolescència

El uso de pantallas en la adolescencia constituye un fenómeno complejo y multifactorial. Investigaciones recientes subrayan la necesidad de adoptar enfoques no alarmistas y contextuales, que eviten establecer relaciones causales simplistas entre tecnología y malestar psicológico (Odgers & Jensen, 2020).

La evidencia científica indica que el impacto del uso de pantallas depende de múltiples variables, entre ellas el tipo de uso, la finalidad emocional, el contenido consumido, el contexto familiar y social, y las características individuales del adolescente. En este sentido, el foco de la intervención educativa no debe situarse exclusivamente en el tiempo de pantalla, sino en la relación que el adolescente establece con la tecnología y el papel que esta desempeña en su vida cotidiana (Livingstone & Helsper, 2010).

Este enfoque resulta coherente con una visión educativa del bienestar digital, que no persigue la eliminación de las pantallas, sino la construcción de una relación más consciente, equilibrada y saludable con los dispositivos digitales.

5.4. Psicología educativa preventiva y participación activa · Psicologia educativa preventiva i participació activa

La psicología educativa preventiva propone intervenir de forma temprana para promover el bienestar y reducir el riesgo de aparición de dificultades futuras, sin patologizar conductas propias del desarrollo evolutivo. Desde este enfoque, el contexto escolar se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias emocionales, sociales y cognitivas (Bisquerra, 2009).

Los programas preventivos eficaces comparten una serie de características comunes, entre las que destacan la continuidad en el tiempo, la participación activa del alumnado y la integración de contenidos emocionales y cognitivos en la práctica educativa (Durlak et al., 2011). Estas aportaciones sustentan la necesidad de modelos estructurados que acompañen progresivamente los procesos de reflexión y cambio, especialmente en conductas complejas como el uso de pantallas.

Desde esta perspectiva, la participación activa del alumnado se considera un elemento central del proceso educativo, favoreciendo la toma de conciencia, la responsabilidad progresiva y la internalización de aprendizajes significativos.

5.5. Límites, normas y corresponsabilidad educativa · Límits, normes i corresponsabilitat educativa

Desde la psicología educativa y del desarrollo, el establecimiento de límites claros y consistentes se considera un factor protector durante la adolescencia. Los límites cumplen una función estructurante y reguladora, especialmente cuando se acompañan de un estilo educativo basado en la comunicación, la coherencia y el afecto (Baumrind, 1991; Steinberg, 2001).

No obstante, la evidencia señala que los límites resultan más eficaces cuando el adolescente comprende su finalidad y participa activamente en su elaboración. Este

enfoque favorece procesos de internalización de las normas y el desarrollo de la autorregulación, frente a modelos basados exclusivamente en el control externo.

En el ámbito del bienestar digital, este planteamiento implica avanzar desde una regulación impuesta hacia una corresponsabilidad progresiva en la gestión del uso de pantallas. Involucrar al alumnado en la reflexión sobre normas, acuerdos y límites relacionados con la tecnología contribuye al desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico, elementos clave para una relación saludable y sostenible con los dispositivos digitales.

5.6. Bienestar digital como dimensión educativa · Benestar digital com a dimensió educativa

El concepto de bienestar digital hace referencia a la capacidad de utilizar la tecnología de forma consciente, equilibrada y alineada con el bienestar psicológico y social. Organismos internacionales como la UNESCO y la Comisión Europea subrayan la importancia de integrar las competencias digitales y emocionales en los sistemas educativos como parte del desarrollo integral del alumnado (UNESCO, 2021; Comisión Europea, 2022).

Desde esta perspectiva, el bienestar digital no se concibe como la ausencia de tecnología, sino como la construcción de una relación saludable con las pantallas. Esta visión sustenta el enfoque del presente proyecto, que propone intervenir desde la educación y la psicología educativa para acompañar al alumnado en el desarrollo de una relación más consciente, autónoma y responsable con los dispositivos digitales.

6. Variables de estudio y enfoque psicoeducativo · Variables d'estudi i enfocament psicoeducatiu

El presente proyecto adopta un enfoque psicoeducativo preventivo que integra un conjunto de variables interrelacionadas con el objetivo de comprender y acompañar el bienestar digital y emocional del alumnado adolescente. Las variables seleccionadas se entienden como dimensiones que interactúan entre sí y que permiten interpretar el uso de pantallas como una conducta psicológica compleja, situada en un contexto educativo, relacional y tecnológico específico (Steinberg, 2014; Odgers & Jensen, 2020).

Desde este planteamiento, el proyecto incorpora de forma explícita la variable tecnológica, entendida no únicamente como un contexto neutro, sino como un entorno diseñado con mecanismos psicológicos que influyen en la atención, la validación social y la regulación emocional del adolescente (Fogg, 2003; Alter, 2017).

6.1. Bienestar emocional

El bienestar emocional se define como la capacidad de identificar, comprender y regular las propias emociones, así como de mantener una relación equilibrada con uno mismo y con el entorno. Durante la adolescencia, este bienestar se encuentra estrechamente vinculado a la construcción de la identidad y a la autoestima (Erikson, 1968).

Desde la psicología educativa, el bienestar emocional no se concibe como ausencia de malestar, sino como desarrollo progresivo de recursos internos que permitan afrontar las dificultades evolutivas propias de esta etapa (Bisquerra, 2009).

6.2. Uso de pantallas

El uso de pantallas se conceptualiza como una variable psicológica que incluye no solo la cantidad de tiempo, sino también el tipo de uso, el contexto y la función emocional que los dispositivos cumplen en la vida del adolescente. La literatura reciente señala que el impacto del uso de pantallas depende más del cómo y para qué que del tiempo de uso en sí mismo (Livingstone & Helsper, 2010; Odgers & Jensen, 2020).

6.3. Variable tecnológica–persuasiva

Una de las aportaciones diferenciales del proyecto es la incorporación de la variable tecnológica–persuasiva, entendida como el conocimiento y la comprensión de los mecanismos psicológicos utilizados por las plataformas digitales para captar y mantener la atención del usuario.

Las tecnologías digitales incorporan principios de la psicología cognitiva y social, como los sistemas de refuerzo intermitente, la validación social, las notificaciones constantes o el *scroll* infinito, diseñados para maximizar el tiempo de uso (Fogg, 2003; Alter, 2017).

Estos mecanismos resultan especialmente eficaces en la adolescencia, etapa caracterizada por una mayor sensibilidad a la recompensa y a la aceptación social (Steinberg, 2008).

Desde una perspectiva psicoeducativa, trabajar esta variable implica alfabetizar psicológicamente al alumnado, favoreciendo la toma de conciencia y el pensamiento crítico frente al entorno digital, sin culpabilizar ni patologizar al menor (UNESCO, 2021).

6.4. Regulación emocional y estrategias de afrontamiento

La regulación emocional hace referencia a los procesos mediante los cuales las personas modulan la intensidad y expresión de sus emociones (Gross, 1998). En la adolescencia, el uso de pantallas puede convertirse en una estrategia externa de regulación emocional cuando no se dispone de recursos internos suficientes (Billieux et al., 2015).

El proyecto aborda esta variable desde una perspectiva educativa, orientada a ampliar el repertorio de estrategias de afrontamiento del alumnado y reducir la dependencia del dispositivo como única fuente de alivio emocional.

6.5. Atención, impulsividad y autorregulación

La atención y la impulsividad se incluyen como variables relevantes debido a la interacción entre el desarrollo neuropsicológico adolescente y los entornos digitales altamente estimulantes. La literatura señala que los sistemas atencionales y de control inhibitorio se encuentran aún en desarrollo durante esta etapa (Steinberg, 2014), lo que incrementa la vulnerabilidad frente a diseños tecnológicos persuasivos.

Desde el enfoque psicoeducativo, el proyecto trabaja estas variables desde la toma de conciencia y la autorregulación progresiva, evitando enfoques prohibicionistas.

6.6. Normas, límites y corresponsabilidad educativa

El establecimiento de límites claros y coherentes se considera un factor protector durante la adolescencia, especialmente cuando se acompaña de un estilo educativo basado en la comunicación y la participación activa (Baumrind, 1991; Steinberg, 2001).

En el ámbito del bienestar digital, este enfoque se traduce en la promoción de una corresponsabilidad progresiva en la gestión del uso de pantallas, favoreciendo la internalización de normas y el desarrollo de la autonomía.

6.7. Enfoque psicoeducativo integrador

Las variables descritas se integran en un enfoque psicoeducativo que concibe el bienestar digital como el resultado de la interacción entre factores emocionales, cognitivos, relacionales y tecnológicos, en coherencia con los principios de la psicología educativa preventiva (Durlak et al., 2011).

7. Estructura del modelo de intervención – Estructura del model d'intervenció

7.1. Fundamentación y lógica del modelo – Fonamentació i lògica del model

El presente modelo de intervención surge como respuesta a una necesidad creciente detectada en el ámbito educativo: el aumento del uso intensivo de pantallas en edades cada vez más tempranas y la ausencia de programas estructurados que abordan esta realidad desde una perspectiva emocional, preventiva y educativa.

Las intervenciones habituales suelen centrarse en la información sobre riesgos o en la imposición de normas, sin ofrecer espacios continuados que permitan al alumnado comprender su propio uso, reconocer cómo le afecta y participar activamente en la transformación de sus hábitos. Este modelo parte de la convicción de que la prevención efectiva requiere procesos progresivos, acompañados y basados en la escucha, evitando enfoques punitivos, alarmistas o patologizantes.

Desde esta lógica, el modelo se articula como un proceso estructurado que integra evaluación orientativa, mediación narrativa, intervención grupal continuada y seguimiento educativo, favoreciendo la autorregulación, la responsabilidad y el bienestar digital.

7.2. Componentes del modelo – Components del model

El modelo se compone de cuatro elementos interrelacionados, diseñados para funcionar de forma coherente y complementaria:

Evaluación orientativa (PREVITEC®).

Instrumento de carácter no diagnóstico que permite explorar patrones de uso de pantallas y malestar asociado, favoreciendo la toma de conciencia y orientando la intervención preventiva a nivel grupal (véase Anexo A).

Narrativa psicoeducativa (*Lía y el secreto de la ciudad de cristal*).

Recurso simbólico que facilita la identificación emocional y la reflexión sin señalamiento directo, reduciendo resistencias y promoviendo un abordaje respetuoso del tema (véase Anexo B).

Programa de talleres psicoeducativos (8 sesiones).

Eje central de la intervención, donde las variables trabajadas se traducen prácticas y reflexivas mediante un proceso continuado y estructurado (véase Anexo C).

Unidad Educativa de Bienestar Digital (UEBD).

La UEBD actúa como un espacio de orientación y seguimiento educativo que permite dar continuidad al modelo, acompañar las necesidades detectadas y coordinar las actuaciones preventivas vinculadas al uso de pantallas. **La UEBD no constituye un nuevo servicio ni un recurso externo, sino una forma de estructurar y dar coherencia a actuaciones educativas ya existentes**, integrándose en los dispositivos habituales del

centro (orientación, tutoría y coordinación pedagógica).

7.3. Enfoque universal, preventivo y no excluyente – Enfocament universal, preventiu i no exclouent

El modelo se plantea como una intervención preventiva de carácter universal, dirigida al conjunto del grupo-clase. Esta decisión responde a criterios de equidad educativa, entendiendo el centro escolar como un espacio privilegiado para la prevención, donde todo el alumnado debe tener acceso a herramientas de bienestar digital sin procesos de selección, etiquetaje o exclusión.

Este enfoque favorece la normalización del trabajo emocional y reflexivo sobre el uso de pantallas y contribuye a generar una cultura educativa basada en la responsabilidad compartida y la participación activa.

7.4. Organización de materiales y anexos – Organització de materials i annexos

Con el fin de garantizar claridad, coherencia y replicabilidad, los materiales del modelo se organizan en los siguientes anexos:

- Anexo A: Instrumento de evaluación orientativa PREVITEC®.
- Anexo B: Narrativa psicoeducativa *Lía y el secreto de la ciudad de cristal*.
- Anexo C: Programa de talleres psicoeducativos (estructura y secuenciación).
- Anexo D: Fichas prácticas del alumnado y guía orientativa del facilitador.
- Anexo E: UEBD – Unidad Educativa de Bienestar Digital (marco y protocolos básicos).

Esta organización permite diferenciar claramente el modelo conceptual de los materiales operativos, facilitando su comprensión y aplicación en contextos educativos reales.

7.5. Secuencia de aplicación del modelo – Seqüència d'aplicació del model

La implementación del modelo sigue una secuencia progresiva:

1. Preparación y encaje educativo del programa.
2. Evaluación orientativa inicial mediante PREVITEC® (véase Anexo A).
3. Activación narrativa como marco simbólico de reflexión (véase Anexo B).
4. Desarrollo del programa de talleres psicoeducativos (8 sesiones) (véase Anexo C).
5. Uso de fichas del alumnado y guía del facilitador como soporte del proceso (véase Anexo D).
6. Seguimiento y orientación educativa a través de la UEBD (véase Anexo E).

8. Programa de talleres psicoeducativos – Programa de tallers psicoeducatius

8.1. Finalidad del programa – Finalitat del programa

El programa de talleres constituye el núcleo de la intervención y tiene como finalidad acompañar al alumnado en un proceso progresivo de toma de conciencia y transformación de su relación con el uso de pantallas. El enfoque parte de la evidencia de que los límites son necesarios, pero incorpora un elemento diferencial: promover que los propios adolescentes participen activamente en la construcción de hábitos y normas, favoreciendo una mayor responsabilidad y autonomía.

8.2. Metodología general – Metodologia general

La metodología es activa, participativa y reflexiva, basada en la creación de un clima de seguridad emocional. La narrativa psicoeducativa actúa como facilitadora del diálogo y la identificación, combinándolo con psicoeducación adaptada a la edad, dinámicas grupales y espacios de reflexión individual.

El programa mantiene un enfoque educativo y preventivo, evitando intervenciones clínicas o diagnósticas.

8.3. Estructura y secuenciación del programa – Estructura i seqüenciació

El programa se compone de ocho talleres secuenciales que abordan de forma progresiva los principales ámbitos del bienestar digital:

- Toma de conciencia del uso de pantallas
- Pantallas y emociones
- Redes sociales y comparación social
- Atención, descanso y rendimiento
- Comunicación y relaciones
- Influencia del entorno familiar
- Uso consciente y responsabilidad
- Plan personal de uso saludable

La descripción estructural de cada sesión se presenta en el Anexo C.

8.4. Materiales de apoyo y fichas de trabajo – Materials de suport i fitxes de treball

Cada sesión cuenta con materiales específicos que facilitan la implementación del programa:

- Fichas prácticas del alumnado, orientadas al autorregistro y la reflexión (véase Anexo D).
- Guía orientativa del facilitador, que acompaña el desarrollo de las sesiones y cuida el encuadre educativo y ético (véase Anexo D).

8.5. Articulación con el modelo global – Articulació amb el model global

El programa de talleres se integra en la secuencia general del modelo descrito en el Capítulo 7 y se articula con la evaluación orientativa y el seguimiento educativo a través de la UEBD, garantizando coherencia y continuidad en la intervención (véanse Anexos A, C, D y E).

9. Implementación del programa – Implementació del programa

9.1. Contexto de aplicación – Context d’aplicació

El programa se implementa como una intervención psicoeducativa preventiva integrada en el contexto escolar, aplicable en centros públicos, concertados y privados. Se inserta en estructuras ya existentes (tutoría, bienestar emocional, convivencia), evitando sobrecarga organizativa.

9.2. Agentes implicados – Agents implicats

- Centro educativo (marco institucional).
- Profesional facilitador/a (implementación y acompañamiento). ●
- Equipo docente y tutoría (coordinación).
- Familias (orientación indirecta).

La distribución de roles favorece la corresponsabilidad y sostenibilidad. **9.3.**

Temporalización y organización – Temporalització i organització

El programa se desarrolla a lo largo de ocho sesiones de aproximadamente 90 minutos, con una frecuencia semanal o quincenal. La evaluación orientativa PREVITEC® se realiza antes y después del proceso, y el seguimiento se articula mediante la Unidad Educativa de Bienestar Digital (UEBD), que permite dar continuidad educativa a las necesidades detectadas (véase Anexo E).

Esta organización facilita la adaptación del modelo a diferentes realidades escolares sin perder coherencia metodológica.

10. Viabilidad del proyecto y recursos necesarios – Viabilitat del projecte i recursos necessaris

10.1. Viabilidad organizativa – Viabilitat organitzativa

El proyecto presenta una alta viabilidad organizativa, ya que se integra en estructuras educativas ya existentes sin requerir cambios curriculares ni reorganizaciones complejas. Su aplicación puede realizarse dentro del Plan de Acción Tutorial, programas de bienestar emocional, convivencia u orientación educativa, ajustándose a la realidad horaria y funcional de cada centro.

El diseño modular del programa —ocho talleres secuenciales— permite flexibilidad en la implementación, con una frecuencia semanal o quincenal, y facilita su adaptación a distintos cursos de educación secundaria. La intervención no exige infraestructuras específicas ni recursos extraordinarios, lo que reduce barreras de entrada y favorece su adopción por parte de centros con diferentes niveles de dotación.

Asimismo, la separación clara entre la estructura del programa y los materiales operativos, así como entre los recursos del alumnado y del facilitador, contribuye a una aplicación ordenada y replicable, minimizando la dependencia de la autora y reforzando la autonomía del centro educativo.

10.2. Recursos humanos – Recursos humans

La implementación del programa requiere un perfil profesional cualificado, preferentemente con formación en psicología, psicopedagogía o educación emocional, que asuma el rol de facilitador/a. Este profesional es responsable de la dinamización de los talleres, el acompañamiento del alumnado y la coordinación básica con el centro educativo.

No se requiere un equipo amplio ni altamente especializado. La intervención puede ser llevada a cabo por profesionales externos al centro (psicólogos/as educativos/as u orientadores/as) o por personal del propio centro que disponga de la formación adecuada. El equipo docente y de tutoría participa de forma complementaria, facilitando la integración del programa en la dinámica del grupo y aportando información contextual relevante.

La implicación de las familias se contempla de manera indirecta, a través de acciones puntuales de orientación y seguimiento cuando se detectan necesidades específicas.

10.3. Recursos materiales, pedagógicos y UEBD – Recursos materials, pedagògics i UEBD

El proyecto se apoya en materiales pedagógicos estructurados, diseñados específicamente para su aplicación en el contexto escolar. Estos recursos incluyen un instrumento de evaluación orientativa (PREVITEC®), una narrativa psicoeducativa (*Lía y el secreto de la ciudad de cristal*), un programa de talleres psicoeducativos con fichas diferenciadas para el alumnado y el facilitador, así como materiales de apoyo para la reflexión y el diálogo grupal (véanse Anexos A, B, C y D).

Todos los materiales están concebidos para su uso en formato digital o impreso, en función de las posibilidades del centro, y se presentan de forma organizada en los anexos del proyecto, facilitando una aplicación autónoma, clara y replicable.

La Unidad Educativa de Bienestar Digital (UEBD) no requiere un espacio físico específico ni recursos adicionales. Se concibe como un marco funcional de orientación y seguimiento que puede articularse a través de los servicios ya existentes en el centro (orientación, tutoría y coordinación pedagógica), reforzando la sostenibilidad del modelo y la continuidad educativa del acompañamiento (véase Anexo E).

10.4. Sostenibilidad del proyecto – Sostenibilitat del projecte

La sostenibilidad del proyecto se fundamenta en tres elementos clave: la integración en estructuras educativas existentes, evitando la dependencia de recursos externos continuados; un diseño replicable y adaptable, que permite su aplicación en distintos centros y cursos con ajustes mínimos; y un enfoque preventivo que prioriza intervenciones tempranas y reduce la necesidad de actuaciones posteriores más intensivas.

El proyecto no se plantea como una intervención puntual, sino como un modelo susceptible de consolidarse en el tiempo, incorporándose de forma periódica a la programación educativa del centro. Esta continuidad favorece la normalización del trabajo sobre bienestar digital y refuerza su impacto educativo a medio y largo plazo.

11. Evaluación del impacto y seguimiento – Avaluació de l'impacte i seguiment

11.1. Objetivos de la evaluación – Objectius de l'avaluació

La evaluación del programa tiene como finalidad valorar de forma orientativa el impacto de la intervención psicoeducativa en el alumnado y orientar el seguimiento educativo, manteniendo en todo momento un enfoque preventivo y no clínico.

De manera específica, la evaluación persigue los siguientes objetivos:

- identificar cambios en la toma de conciencia sobre el uso de pantallas; ● explorar variaciones en variables emocionales y conductuales relacionadas con la autorregulación;
- recoger la experiencia subjetiva del alumnado respecto al programa; ● orientar posibles acciones de seguimiento y acompañamiento a través de la UEBD;
- y aportar información para la mejora continua del modelo.

La evaluación se concibe como una herramienta al servicio del proceso educativo, no como un mecanismo de clasificación o diagnóstico.

11.2. Evaluación cuantitativa orientativa (PREVITEC®) – Avaluació quantitativa orientativa (PREVITEC®)

La evaluación cuantitativa orientativa se realiza mediante el instrumento PREVITEC®, aplicado antes y después del programa de talleres, con el objetivo de explorar cambios a nivel grupal en las dimensiones evaluadas.

PREVITEC® recoge información sobre:

- hábitos y frecuencia de uso de pantallas;
- función emocional del uso digital;
- percepción de control y dificultad para desconectar;
- impacto percibido en la atención, el descanso y las relaciones;
- y vivencias emocionales asociadas al entorno digital.

Los datos se analizan de forma agregada, evitando interpretaciones individuales o diagnósticas. Los resultados permiten identificar tendencias generales y orientar decisiones educativas y preventivas, así como valorar la adecuación del programa a la realidad del grupo. Este enfoque cuantitativo se utiliza como indicador orientativo de cambio, no como medida clínica de eficacia.

11.3. Evaluación cualitativa – Avaluació qualitativa

La evaluación cualitativa complementa la información cuantitativa, permitiendo acceder a la vivencia subjetiva del alumnado y a los significados atribuidos a la experiencia del programa.

Esta evaluación se realiza a través de:

- reflexiones escritas en las fichas del alumnado;
- dinámicas de cierre y espacios de diálogo guiado;
- observaciones del facilitador durante las sesiones;
- y valoraciones finales sobre aprendizajes y cambios percibidos.

La información cualitativa permite identificar procesos de toma de conciencia, resistencias, aprendizajes significativos y aspectos emocionales que no siempre se reflejan en instrumentos estructurados. Su análisis se orienta a la comprensión del proceso, no a la comparación entre individuos.

11.4. Seguimiento y orientación (UEBD) – Seguiment i orientació (UEBD)

El seguimiento del programa se articula a través de la Unidad Educativa de Bienestar Digital (UEBD), concebida como un espacio de orientación y acompañamiento dentro del centro educativo.

La UEBD permite:

- dar continuidad al trabajo iniciado en los talleres;
- atender necesidades detectadas durante el programa;
- orientar al alumnado y a las familias en relación con hábitos digitales; ● y coordinar acciones con tutoría u orientación cuando sea necesario.

Este seguimiento se realiza desde una perspectiva educativa, preventiva y de apoyo, evitando la medicalización o derivaciones innecesarias. La UEBD actúa como elemento de sostenibilidad del modelo, integrando la evaluación en un proceso continuo de acompañamiento.

11.5. Límites del modelo evaluativo – Límits del model avaluatiu

El modelo evaluativo presenta una serie de límites que se reconocen de forma explícita:

- PREVITEC® no es un instrumento diagnóstico ni clínico.
- Los resultados no permiten establecer relaciones causales directas. ● Los cambios observados deben interpretarse en el contexto educativo específico.
- La evaluación depende en parte de la autoobservación y autorregistro del alumnado.
- El impacto a largo plazo requiere un seguimiento temporal más amplio.

La identificación de estos límites no debilita el modelo, sino que refuerza su honestidad metodológica y rigor profesional.

11.6. Proyección evaluativa futura – Projecció avaluativa futura Como línea de

desarrollo futuro, el modelo permite ampliar la evaluación mediante:

- seguimientos a medio y largo plazo;
- comparación entre diferentes grupos o contextos educativos;
- análisis longitudinal de hábitos digitales;

- y estudios que integren otros indicadores de bienestar emocional y académico.

Estas proyecciones se plantean como líneas de investigación aplicada, siempre respetando los límites éticos y el carácter preventivo del programa.

12. Impacto educativo y social del proyecto – Impacte educatiu i social del projecte

12.1. Impacto en el alumnado – Impacte en l'alumnat

El principal impacto del proyecto se produce en el alumnado, al ofrecer un espacio estructurado, seguro y no juzgador para tomar conciencia de la relación personal con las pantallas, identificar emociones asociadas a su uso y reflexionar sobre hábitos digitales cotidianos.

A través de la combinación de evaluación orientativa, narrativa psicoeducativa y talleres continuados, el alumnado desarrolla progresivamente:

- mayor capacidad de autoobservación y autorregulación;
- comprensión del impacto emocional y relacional del uso de pantallas; ● conciencia crítica sobre las dinámicas digitales vinculadas a la atención y la validación;
- participación activa en la construcción de normas y límites compartidos; ● y una relación más reflexiva y responsable con la tecnología.

El enfoque universal del programa evita la estigmatización y permite que todo el alumnado, independientemente de su punto de partida, acceda a herramientas de prevención y bienestar digital.

El impacto del proyecto se orienta especialmente a intervenir antes de la consolidación de patrones problemáticos, reforzando competencias de autorregulación y conciencia digital en etapas clave del desarrollo.

12.2. Impacto en el centro educativo – Impacte en el centre educatiu

A nivel institucional, el proyecto contribuye a reforzar el centro educativo como espacio de prevención, equidad y acompañamiento, integrando el bienestar digital dentro de la cultura educativa del centro.

El programa:

- aporta un marco común de actuación en relación con el uso de pantallas; ● refuerza la coherencia entre tutoría, orientación y convivencia; ● ofrece materiales estructurados, claros y replicables;
- y favorece una mirada compartida, preventiva y no punitiva sobre el uso de la tecnología.

La incorporación de la Unidad Educativa de Bienestar Digital (UEBD) permite consolidar un espacio estable de referencia, evitando intervenciones aisladas y favoreciendo la continuidad del acompañamiento educativo.

12.3. Impacto en las familias y la comunidad – Impacte en les famílies i la comunitat

El proyecto genera un impacto indirecto pero relevante en las familias, al facilitar un enfoque común y coherente entre el centro educativo y el entorno familiar en relación con los hábitos digitales.

A través de la orientación educativa y el seguimiento, las familias:

- disponen de un marco comprensible y no culpabilizador;
- reciben apoyo para el establecimiento de normas y límites compartidos;
- y pueden acompañar de forma más consciente y dialogada el uso de pantallas en el hogar.

A nivel comunitario, el programa contribuye a promover una cultura de bienestar digital, situando la prevención como una responsabilidad compartida entre escuela, familia y entorno social.

13. Límites del proyecto y análisis crítico – Límits del projecte i anàlisi crítica

El proyecto presenta límites claros que deben ser reconocidos para una interpretación rigurosa de sus resultados. En primer lugar, el instrumento PREVITEC® se ha utilizado exclusivamente como herramienta orientativa y educativa. Al basarse en autorregistro y percepción subjetiva del alumnado, sus resultados no permiten establecer relaciones causales ni realizar inferencias diagnósticas, sino identificar tendencias y abrir procesos de reflexión. Su valor reside en la prevención y la toma de conciencia, no en la medición clínica.

En segundo lugar, el alcance de la intervención es limitado por su carácter piloto. La aplicación del instrumento se realizó con una muestra reducida de 50 adolescentes, y los talleres psicoeducativos se desarrollaron en un único grupo de 10 participantes, fuera de un contexto escolar institucionalizado. Esto impide generalizar los resultados y realizar un seguimiento longitudinal estructurado, situando el proyecto en una fase exploratoria previa a una implementación educativa más amplia.

Asimismo, la eficacia del modelo está condicionada por variables contextuales no controladas, como la cultura educativa del centro, la implicación del profesorado y la coherencia institucional en torno al uso de pantallas. Estos factores refuerzan la necesidad de adaptar la intervención a cada realidad escolar concreta y de evaluar su impacto en contextos diversos.

Desde una perspectiva ética, el proyecto asume deliberadamente un enfoque no patologizante, lo que supone una fortaleza, pero también un límite en contextos donde el malestar digital requiere intervenciones clínicas específicas. La correcta aplicación del modelo depende, en gran medida, del criterio profesional y de la formación del facilitador, especialmente en la interpretación de resultados y en la gestión del espacio emocional generado.

Finalmente, aunque el modelo ha sido aplicado de forma complementaria en contextos clínicos individuales con resultados positivos, estas experiencias no forman parte del diseño evaluativo del proyecto y deben entenderse como indicios cualitativos, no como evidencia generalizable. Su función es orientar futuras líneas de desarrollo e investigación, no validar el modelo desde una perspectiva clínica.

Conviene señalar que el número de casos clínicos acompañados es reducido, ya que la implementación de este modelo en la práctica profesional se ha iniciado hace pocos meses, lo que limita la disponibilidad de datos longitudinales más amplios. Por ello, los resultados descritos deben interpretarse con prudencia. No obstante, la evolución observada hasta el momento resulta coherente con los objetivos del modelo y refuerza la necesidad de continuar su aplicación y evaluación en contextos educativos, donde su carácter preventivo permitiría intervenir antes de la consolidación de dificultades más graves.

Desde esta perspectiva, el proyecto se concibe como una propuesta de prevención primaria, orientada a anticiparse al malestar y a promover una relación más saludable con la tecnología, siempre desde la prudencia, la ética profesional y la evaluación continuada

14. CONCLUSIÓN FINAL: REFLEXIÓN Y PROYECCIÓN

El uso de pantallas en la adolescencia plantea retos complejos que no pueden abordarse únicamente desde la prohibición, la alarma social o la patologización del comportamiento juvenil. Este proyecto parte de la convicción de que la psicología educativa tiene un papel clave en la construcción de respuestas preventivas, éticas y contextualizadas, capaces de acompañar a los adolescentes en la comprensión de su propio vínculo con los entornos digitales.

La propuesta desarrollada no pretende ofrecer soluciones cerradas, sino abrir espacios de reflexión, diálogo y toma de conciencia dentro de la comunidad educativa. La combinación de narrativa psicoeducativa, evaluación orientativa y acompañamiento grupal permite abordar el malestar digital desde una mirada más humana, respetuosa y ajustada al desarrollo evolutivo, reconociendo tanto las potencialidades como los riesgos del entorno digital.

Desde una perspectiva crítica, el proyecto asume sus propios límites y subraya la necesidad de seguir investigando y diseñando intervenciones que integren la voz del alumnado, las familias y los equipos educativos. La creación de estructuras como la Unidad Educativa de Bienestar Digital apunta a un modelo de intervención sostenible, en el que la prevención y el bienestar emocional se integren de forma estable en la cultura escolar.

En este sentido, el futuro de la psicología educativa pasa por desarrollar propuestas que no solo informen, sino que ayuden a pensar, sentir y decidir mejor en contextos digitales cada vez más complejos. Este proyecto se sitúa como una aportación inicial en esa dirección, abierta a ser ampliada, evaluada y adaptada a nuevas realidades educativas. Desde una perspectiva profesional, el proyecto aporta una herramienta innovadora al campo de la psicología educativa, integrando narrativa, evaluación y acción psicoeducativa en un mismo dispositivo. Su diseño facilita la coordinación con equipos docentes y de orientación, así como la implicación de las familias en un enfoque corresponsable.

Finalmente, el carácter flexible y transferible del modelo permite su adaptación a distintos contextos escolares, contribuyendo a una respuesta preventiva ante los riesgos asociados al uso de pantallas en la adolescencia y promoviendo una cultura educativa centrada en el bienestar emocional y digital del alumnado.

Referencias

Alter, A. (2017). *Irresistible: The rise of addictive technology and the business of keeping us hooked*. Penguin Press.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*(5th ed.). APA Publishing.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.

<https://doi.org/10.1177/0272431691111004>

Billieux, J., Schimmenti, A., Khazaal, Y., Maurage, P., & Heeren, A. (2015). Are we overpathologizing everyday life? A tenable blueprint for behavioral addiction research. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(3), 119–123.

<https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.009>

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

European Commission. (2022). *Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. <https://education.ec.europa.eu>

Fogg, B. J. (2003). *Persuasive technology: Using computers to change what we think and do*. Morgan Kaufmann.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Livingstone, S., & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet. *New Media & Society*, 12(2), 309–329.

<https://doi.org/10.1177/1461444809342697>

Observatori Català de la Joventut. (2021). *Informe sobre el benestar emocional de la joventut a Catalunya*. Generalitat de Catalunya.

<https://observatorijomentut.gencat.cat>

Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336–348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Preventing suicide: A global imperative*. WHO Press.

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Guidelines on mental health at work*. <https://www.who.int>

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self- change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390–395. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.3.390>

Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.

UNESCO. (2021). *Reimagining our future together: A new social contract for education*. <https://www.unesco.org>

UNICEF. (2021). *The state of the world's children 2021: On my mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. <https://www.unicef.org>

ANEXOS

ANEXO A – Cuestionario PREVITEC®

(Instrumento de evaluación orientativa)

ANEXO B – Narrativa psicoeducativa

Lía y el secreto de la Ciudad de Cristal

ANEXO C – Programa de talleres psicoeducativos con el alumnado

ANEXO D – Fichas del alumnado

(Material de trabajo por sesiones)

ANEXO E – Unidad Educativa de Bienestar Digital (UEBD)

(Modelo de orientación, acompañamiento y derivación preventiva en el contexto educativo)

ANEXO A – Cuestionario PREVITEC® - instrumento de evaluación orientativa (Prevención de Riesgos en el Entorno Virtual y Tecnológico)

Introducción al cuestionario

Este cuestionario tiene como objetivo analizar el uso de pantallas digitales en adolescentes y jóvenes (11-16 años) con el fin de **prevenir posibles consecuencias emocionales, sociales y cognitivas derivadas del uso excesivo**.

Las respuestas son **anónimas** y se utilizan exclusivamente con fines **educativos y preventivos**, ayudando a diseñar actividades de acompañamiento dirigidas a jóvenes, familias y profesionales del ámbito educativo.

La participación es **voluntaria** y puede interrumpirse en cualquier momento.

☐ **Enlace activo al cuestionario (versión online):**

<https://forms.gle/gFnxBd4aYxy8Bmkr9>

Preguntas del cuestionario

A continuación se presentan de forma íntegra las preguntas incluidas en el cuestionario PREVITEC®, tal como aparecen en la versión online.

Sección 1. Datos iniciales

¿Cuántos años tienes?

- 12–14
- 15–17
- 18–21
- 22–25

¿Aceptas participar de forma voluntaria en este cuestionario?

- Sí, acepto participar de forma voluntaria
- No, prefiero no participar

Sección 2. Hábitos de uso de las pantallas

¿En qué momentos del día usas más las pantallas?

- Mañanas
- Tardes
- Noches

¿Cuántas horas al día utilizas pantallas (móvil, tablet, ordenador, TV)?

- +1
- +2
- +3
- +5

¿Has dejado de hacer alguna actividad (deporte, salir, estudiar) por estar con el móvil? - Sí

- No
- Algunas veces

¿Alguna vez te han dicho que usas demasiado el móvil o la tablet?

- Nunca
- A veces
- Muchas veces
- Siempre me lo dicen

¿Has sentido que pierdes la noción del tiempo cuando usas redes sociales o ves vídeos? -

- Nunca
- A veces
- Muchas veces
- Siempre me lo dicen

Sección 3. Síntomas emocionales asociados

¿Te pones nervioso/a o inquieto/a cuando no puedes usar el móvil o el ordenador? -

- Nunca
- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Te ha costado dormir por estar usando pantallas hasta tarde?

- Nunca
- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Te has levantado alguna vez por la noche para mirar el móvil?

- Nunca
- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Has escondido el móvil para poder seguir usándolo sin que te vean? -

- Nunca
- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Te cuesta concentrarte después de usar el móvil o la tablet por mucho tiempo? -

- Nunca
- A veces
- Muchas veces
- Siempre

Sección 4. Conciencia y conducta de riesgo

¿Has intentado alguna vez reducir el tiempo que pasas con pantallas? -

- Nunca
- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Has hablado con alguien sobre cómo te sientes con respecto a tu uso del móvil? -

Nunca

- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Has buscado información o ayuda para controlar el uso de pantallas? -

Nunca

- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Te interesaría participar en actividades para aprender a usar mejor el móvil o el ordenador?

- Nunca
- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Sabes cómo activar funciones para limitar el tiempo de uso de apps en tu móvil? - Sí

- No
- Nunca lo he buscado

Sección 5. Influencia familiar y entorno social

¿Tus padres usan mucho el móvil delante de ti?

- Nunca
- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Tus profesores han hablado alguna vez sobre el uso saludable de pantallas? -

Nunca

- A veces
- Muchas veces
- Siempre

Sección 6. Redes sociales y estilos de comunicación

¿Qué red social usas más?

- Instagram
- TikTok
- WhatsApp
- Otras

¿Cuántas horas al día crees que pasas en esa red social?

- No tengo redes sociales
- Menos de 1 hora
- Más de 2 horas
- Entre 3 y 5 horas
- Más de lo que me gustaría

¿Usas más el móvil para comunicarte que para hablar en persona? -

Nunca

- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Te cuesta la comunicación cara a cara y prefieres hacerlo a través del móvil? -

Sí, siempre prefiero comunicarme por el móvil

- A veces me cuesta hablar cara a cara
- Me siento igual de cómodo/a en ambas
- Prefiero hablar cara a cara
- No, más cómodo/a en persona

¿Te ha pasado que te sientes solo/a aunque estés conectado/a en redes sociales? -

Nunca

- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Crees que el móvil influye en cómo te sientes contigo mismo/a?

- Nunca
- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Te sientes con menos energía y/o cansado después de pasar mucho tiempo con el móvil?

- Nunca
- A veces
- Muchas veces
- Siempre

¿Te gustaría cambiar la forma en la que usas las pantallas?

- Sí
- No
- No lo sé
- Creo que hago un buen uso

ANEXO B. Narrativa psicoeducativa

Recurso Narrativo: “Lía y el secreto de la Ciudad de Cristal”

B.1. Finalidad de la narrativa dentro del modelo

La narrativa *Lía y el secreto de la Ciudad de Cristal* se incorpora al presente proyecto como **recurso psicoeducativo central**, con el objetivo de facilitar procesos de **identificación emocional, toma de conciencia y reflexión personal** en el alumnado adolescente en relación con el uso de pantallas.

El texto no tiene finalidad clínica ni diagnóstica, ni se utiliza como contenido explicativo. Su función es **acompañar el proceso educativo**, ofreciendo un marco simbólico y narrativo que permita al alumnado reconocerse en la experiencia de la protagonista sin vivencias de juicio, señalamiento o estigmatización.

B.2. Uso pedagógico de la narrativa

La historia se utiliza de forma **fragmentada y progresiva** a lo largo de los talleres, seleccionando pasajes concretos en función de los objetivos de cada sesión. La narrativa actúa como **eje vertebrador del programa**, favoreciendo la coherencia entre evaluación, intervención y seguimiento.

La metáfora central de la historia no se explica de forma explícita, permitiendo que emerja de manera natural a través de la experiencia reflexiva del alumnado y del acompañamiento del facilitador.

B.3. Consideraciones éticas

- La lectura y el trabajo con la narrativa se realizan en un contexto educativo y preventivo.
- Las reacciones emocionales del alumnado se acogen desde una mirada respetuosa y no evaluativa.
- En caso de detectarse malestar significativo, se activan los protocolos educativos y de orientación del centro.

B.4. Texto completo de la narrativa

A continuación se presenta **el texto íntegro del cuento**

Lía y el secreto de la Ciudad de Cristal, en su versión definitiva.



LÍA Y EL SECRETO DE LA CIUDAD DE CRISTAL

Capítulo 1:

Una estrella en mi mano

Me llamo Lía, tengo doce años y quiero contaros mi historia.

Nací diferente y siempre me he sentido fuera de lugar, y es que llegué al mundo con una mano que no era como las demás. No era de carne y hueso, sino de cristal. Transparente, brillante... como si tuviera una pequeña estrella atrapada dentro. Una luz de color azul, como pequeños hilos azules, se encendían cada vez que yo respiraba, como si mi cuerpo y la electricidad fueran una misma cosa.

Dicen que, el día que nací, los médicos se quedaron en silencio. No sabían qué decir.

Mi madre lloraba sin entender nada.

Mi padre intentaba sonreír, pero le temblaban los ojos.

Desde pequeña, mis padres grababan cada cosa que hacía. Primero para la familia. Luego para las redes. Y un día subieron un vídeo que lo cambió todo: *Mi primer gateo*.

Lo recuerdo porque lo he visto miles de veces.

Yo aparecía en el suelo del salón, con un pijama azul, gordita, curiosa, arrastrando mis piernas torpes hacia una sombra de luz que venía de la ventana. Y justo cuando apoyaba mi mano de cristal contra el suelo... todo se iluminaba. La madera brillaba debajo de mí como si yo fuera dejando pequeñas huellas de luz. Mi mano parecía viva: abría los dedos azules, los cerraba, y dejaba destellos por todas partes. Mis ojos también se abrían mucho, sorprendidos, como si yo misma no supiera por qué pasaba eso.

Ese vídeo se volvió viral en un día. Millones de personas lo compartieron. Decían cosas como: «La bebé que trae WiFi de serie»; «La niña del futuro»; «El milagro digital».

Mis padres estaban orgullosos. Sonreían cada vez que alguien comentaba lo especial que yo era. Pero nadie se preguntaba cómo me sentía yo y eso, ahora que lo pienso, me dolía.

Porque crecer con una mano que siempre está encendida cansa... y cansa mucho. No importa cuánto intentara esconderla: debajo de la manta, dentro del bolsillo, bajo el brazo... de ella siempre se escapaba un puntito de luz.

Y yo... yo solo quería ser una niña normal. Pasar desapercibida y ser como el resto de los niños.

Pero no podía, porque mi mano brillaba más cuando estaba feliz, temblaba cuando tenía miedo y vibraba cuando algo dentro de mí no estaba bien. Mostraba al mundo todo lo que sentía y no podía esconderme de mis propias emociones.

Y, aunque al final me acostumbré a ella, siempre tuve una sensación rara, como si mi mano guardara un secreto, uno muy grande, uno que quería contarme pero no podía..

Ese secreto vivía en mí, respiraba conmigo, y yo podía sentirlo ahí... adormilado, esperando una chispa para despertar. A veces, por la noche, la luz cambiaba, se volvía... ¿cómo expresarlo? Se volvía intencionada, como diciéndome «Todavía no. Pero pronto lo sabrás».

Y ese *pronto*, llegó.

El día que cumplí doce años, mi mano brilló como nunca antes. Una luz tan fuerte que tuve que cerrar los ojos porque me cegaba. Por un instante, sentí que el mundo desaparecía y que todo lo que conocía se apagaba, como si alguien hubiera bajado un interruptor invisible. Y lo que pasó después...

Lo que pasó después cambió mi vida para siempre. Pero eso os lo contaré más adelante.

Capítulo 2:

La chica con WiFi de serie

¿Sabéis cómo se siente vivir con una mano de cristal?

Imaginad que lleváis una linterna encendida todo el tiempo. Que no podéis apagarla, que brilla siempre, aunque la quieras apagar y que todo el mundo os mira, porque por mucho que la quieras esconder, no puedes, sigue brillando.

Así se siente.

A veces me subía la manga del jersey para taparla, pero aún así, se escapaba un brillo. Y cada vez que quería taparla y no podía me entraba esa vergüenza que se mete en la barriga y te deja un nudo sin explicación. Esa vergüenza que te hace sentir distinta sin quererlo.

Yo solo quería ser normal, como las otras niñas del colegio, pero ser la que tiene una mano de cristal que siempre brilla, lo hacía imposible.

Entre los ocho y los diez años, todo empezó a volverse más pesado. Por fuera yo seguía siendo Lía: iba al cole, hacía deberes, corría en el recreo... Pero por dentro... Por dentro algo comenzaba a doler y a doler mucho, más de lo que nadie puede imaginarse.

Era un peso en el pecho. un volcán ardiendo por dentro, pero que no puede explotar porque aún no está preparado.

No sabía si estaba triste, si tenía miedo, si estaba confundida o simplemente cansada. Solo entendía que algo dentro de mí no estaba bien... y no sabía ponerle nombre.

A veces, cuando caminaba por el pasillo del cole, sentía que mis pasos hacían demasiado ruido, como si todos pudieran escuchar lo que yo estaba pensando. Y eso me dolía, me angustiaba solo de pensarlo.

Deseaba esconder mis pensamientos en algún rincón de mi cabeza para que nadie pudiera verlos, pero me era imposible. Iban saliendo a cada paso, no podía pararlos. Llevaba un cartel conmigo gritando todo lo que sentía... y yo solo quería apagarlo.

Pero no todo en el cole era malo. Con mi mejor amiga, Sara, podía hablar sin esconder lo que sentía, sin miedo. Ella era mi refugio y cuando estábamos juntas podía respirar, sentirme yo misma e incluso parar mis pensamientos. Era con la única persona con la que podía relajarme y olvidarme de esa sensación de soledad que me invadía sin avisar.

Y un día, las cosas empezaron a cambiar. Primero fueron pequeñas bromas en clase, de esas que parecen tontas... pero duelen. Comentarios que se clavaban aunque vengan con «es broma». Eran frases que en realidad dolían.

—Lía, dame WiFi.

—¿Cuánta batería tienes hoy?

—¡Cuidado, que Lía te graba sola!

Y todos se reían, pero no eran risas bonitas. No eran risas que abrazan. Eran risas que te hacen más pequeña por dentro, risas que te encogen el corazón sin que nadie lo note. Risas que te obligan a preguntarte en silencio si has hecho algo mal. Pero yo me mentía a mí misma haciendo como que no me importaba y les devolvía una sonrisa, diciendo «Qué gracioso sois...».

Por dentro notaba un pinchazo que, a veces, duraba todo el día. Y lo peor de todo es que cada día las bromas se volvían un poco más fuertes. Un poco más incómodas, un poco más crueles. Y yo... cada vez me sentía más pequeña. Como si me encogiera.

A veces tenía ganas de gritar «¡Ya basta!». Pero nunca lo dije. No pude porque realmente me daba miedo, miedo de que se burlaran aún más de mí y de quedarme completamente sola. Y a convertirme, todavía más, en «la rara de la clase».

Sara lo veía todo y, a veces, les decía que pararan, que no tenía gracia, que me dejaran en paz. Pero eran tantas bromas que no siempre sabía qué decir, ni cómo ayudarme. Me miraba con esa cara de «estoy contigo»; esa mirada que duele porque te recuerda que no quieres preocupar a nadie. Así que cada vez que me preguntaba si estaba bien, yo respondía:

—Sí, tranquila, ya estoy acostumbrada.

Y cambiaba de tema. Mentía. Y mentirle a tu mejor amiga duele más que cualquier broma.

La verdad era otra: no estaba bien. Me había vuelto más callada. Me reía menos. Me escondía más. A veces me inventaba excusas para ir al baño y estar sola un momento, para respirar sin sentir ese nudo en el pecho, sin tantas miradas encima, sin ese agobio que parecía seguirme a todas partes.

Era como si el colegio se hubiera hecho gigante y yo cada vez más pequeña dentro él, perdida y sola en un lugar ruidoso hasta el dolor, en el que se hablaba un idioma que ya no entendía.

Y mi mano... mi mano brillaba más cuanto peor me sentía. Como si escogiera el peor momento para encenderse, justo cuando yo solo quería desaparecer. Eso me confundía. Me agobiaba. Me hacía sentir que no tenía control ni siquiera sobre mí misma. Algo dentro de mí gritaba pidiendo ayuda y yo no sabía escucharlo.

Un día pensé, casi sin voz: «Si pudiera apagarla... si pudiera ser normal solo por un día...». Pero no podía, no sabía cómo apagarla Y eso dolía más.

Poco a poco, sin darnos cuenta, Sara y yo empezamos a hablar menos. No fue una pelea. No fue un enfado. Fue un silencio que se coló entre nosotras y se quedó.

Durante un tiempo pensé que Sara estaría mejor sin mí porque yo sentía ser un problema para cualquiera que estuviera a mi lado. Y no quería eso para mi amiga, la única que había tenido. No quería que cargara con lo que ni siquiera sabía explicarme a mí misma. Era demasiada luz, demasiado ruido para ella, así que decidí apartarme un poco. Había demasiadas cosas que yo no entendía. Me daba miedo que todo eso también la alcanzara a ella.

En esa época había descubierto que, cuando estaba triste o sentía que todo me pesaba demasiado, el pequeño resplandor azul de mi mano me calmaba. Mi volcán interno se apagaba, el ruido y el miedo callaban. La niña de la mano de cristal desaparecía, solo quedaba Lía, la niña que soñaba con no llamar la atención, la niña que era como las demás. Durante ese tiempo, el brillo azul era lo único que me hacía sentir bien. Mejor dicho, me llevaba a no sentir. Era lo más parecido a que mi vida dejara de dolerme.

Me quedaba inmóvil durante horas, absorta con el brillo mágico. Me decía a mí misma que, cuando saliera de debajo de la manta, todo iba a estar mejor. Pensaba que el nudo de mi pecho se aflojaría, la cabeza dejaría de girar y mis pensamientos se callarían por fin. Pero no pasaba. Nunca pasaba. Cuando volvía a la realidad, todo seguía igual. Esa mezcla de miedo y soledad volvía siempre, como una ola que llega sin avisar y te arrastra aunque no quieras.

Y cada día era lo mismo.

Capítulo 3:

El filtro prohibido

Hay errores que nacen siendo pequeños y parece imposible que puedan hacer daño. Casi te convencen de que no pasa nada, de que todo está bajo control. Pero crecen rápido, muy rápido. Cuando quieres darte cuenta están rompiendo cosas por dentro, cosas que tú ni sabías que podían romperse.

Mi gran error, el que me llevó a guardar mi más doloroso secreto, comenzó así, casi como un juego. Algo sin importancia. Pero sí la tuvo. Y mucha.

Aquella mañana, mi estómago me avisó antes que mi cabeza. Tenía un nudo apretado, esa sensación de nervios atrapados que tienes cuando sabes que algo va mal, aunque no sepas el qué.

Entonces apareció Ana. Como siempre, no caminaba por el pasillo: flotaba. Iba rodeada de su séquito, soltando risas ensayadas y con esa seguridad que a mí me faltaba. Se detuvo frente a mi pupitre y me dedicó una sonrisa afilada, de las que te hacen sentir que estás en un examen sorpresa para el que no has estudiado.

—Lía —dijo, mostrándome la pantalla de su móvil—, mira este filtro nuevo que ha salido. ¡Con tu mano va a quedar brutal!

Su grupo soltó una risita rápida, eléctrica. Yo me quedé paralizada. Mi cabeza gritaba «di que no», pero el miedo a ser la rara, la excluida, me cerró la garganta. Quería encajar, aunque fuera solo un instante.

Antes de que pudiera decidirme, mi mano de cristal reaccionó por su cuenta. Al notar la cercanía de la cámara, brilló con una intensidad nueva, ansiosa, como si quisiera presumir.

—Venga, haz algo —insistió Ana.

Hice una mueca tonta, imitándola. Mi mano soltó destellos azules al ritmo de las risas. Por un instante fugaz, me sentí parte del grupo. Creí que me aceptaban.

—Súbelo ya —ordenó Ana, dando por hecho que le obedecería—. ¡Te vas a hacer viral!

Lo hice. Sin pensar. Sin preguntar. Lo subí con esa mezcla de alivio y adrenalina, sin sospechar que acababa de encender una mecha.

A la mañana siguiente, el aire del colegio había cambiado. Ya no había ruido de juegos, sino un murmullo pegajoso, como de avispas. En cuanto entré, las miradas se clavaron en mí y luego, rápidamente, bajaron a las pantallas. Entonces vi lo que habían hecho.

Alguien había cogido mi vídeo —mi mano, mi luz— y lo había manipulado. Habían hecho un *zoom* cruel sobre el fondo de la imagen, justo donde estaba Julia. Julia, la chica callada. La que comía despacio. La que nunca molestaba a nadie.

El texto sobre la imagen era un golpe directo al estómago: «¡Alerta: modo cerdito activado en el comedor!».

Sentí que el suelo desaparecía. Debajo del vídeo, los comentarios se multiplicaban como una plaga: «La ballena azul existe y va a 1ºB»; «Cuidado que explota».

Mis piernas empezaron a temblar. Intenté borrar el vídeo. Una, dos, tres veces. Pero cada vez que lo eliminaba de mi perfil, aparecían cinco copias nuevas en otras cuentas. Era imparable. Una broma tonta se había convertido en un arma y yo había apretado el gatillo.

Y entonces ocurrió lo peor. Mi mano empezó a vibrar. Pero no vibraba de miedo, como yo. Brillaba con una intensidad frenética, casi alegre, alimentándose de los *likes*, de los comentarios, del caos. Disfrutaba de la atención mientras yo me moría de vergüenza.

Busqué a Sara entre la gente. Ella no gritó. No me señaló. Solo me miró con una decepción tan profunda que me dolió más que cualquier insulto. Sus ojos decían: «¿En qué te has convertido?».

Julia no volvió al colegio. Ni al día siguiente, ni al otro. Cuando el director entró en clase con la cara gris y la voz rota para decirnos que Julia «no se encontraba bien», el silencio en el aula pesó como una losa.

Esa tarde, desde mi cuarto, escuché a mi madre hablar por teléfono en voz baja:

—La madre de Julia dice que no quiere salir de la cama —susurraba, horrorizada—. Dice que no quiere volver a pisar la calle. Que ha dejado de comer.

Me tapé la boca para no gritar. Me tiré al suelo, hecha un ovillo, aplastada por una culpa gigante.

—Para... —le supliqué a mi mano—. Por favor, para.

Pero ella seguía brillando, indiferente a mi dolor. Los días siguientes me convertí en un fantasma. Caminaba por los pasillos sintiendo que todos sabían que yo era la culpable. Me sentía sucia, una versión equivocada de mí misma.

Ese brillo me calmaba por momentos, sí, pero no arreglaba nada. Solo hacía que, por un rato, yo dejara de sentir, de pensar. En ese momento, la sensación era maravillosa, una anestesia que, por desgracia, duraba poco.

Y por las noches, a oscuras, solo tenía una idea en la cabeza: necesitaba un lugar donde no existiera Julia, ni Ana, ni mis errores. Un lugar que no me doliera, donde pudiera esconderme y dejar de sentir.

No sabía que ese deseo, tan triste y pequeño, estaba a punto de abrir la puerta que cambiaría mi vida para siempre.

Capítulo 4:

Un refugio de cristal

Te voy a contar algo que nunca he dicho en voz alta. Ni a mi madre. Ni siquiera a Sara. Es un secreto que he guardado bajo llave porque sé que cualquier adulto pensaría que me lo estoy inventando. Pero tú me creerás.

Una noche, bajo las sábanas, mi mano de cristal empezó a brillar de una forma diferente. No era un brillo normal. Era una luz azul muy fuerte, tan viva y tan bonita que parecía respirar. Cuanto más la miraba, más quería mirarla. Y cuanto más intentaba apartar los ojos, más me llamaba. El brillo creció tanto que mi habitación desapareció. Todo a mi alrededor se volvió azul. Sentí un tirón, como si algo me empujara hacia adelante. No me caí hacia abajo... me caí hacia dentro.

Cuando abrí los ojos, el aire olía a electricidad. Estaba en una ciudad enorme hecha completamente de cristal y de luz.

Los rascacielos eran tan altos que parecían tocar el cielo, un cielo de color entre rosa y gris perfecto, como un filtro de atardecer eterno. Las fachadas no tenían ventanas normales: sus paredes brillaban como pantallas gigantes apagadas, esperando encenderse. Y vi algo que me dejó sin palabras.

En algunas torres aparecían vídeos cortitos que cambiaban sin parar: bailes, trucos, animales graciosos, cosas increíbles que te hacían querer ver más y más. En otras, las imágenes estaban ordenadas como un mural gigante: fotos con filtros de colores, sonrisas perfectas, lugares bonitos...

En los edificios del fondo, una barra roja avanzaba como si alguien estuviera viendo un vídeo muy largo. Y en las calles flotaban burbujas de cristal con dibujos dentro: corazones que latían, caritas sonrientes, estremitas brillantes, globos verdes y azules que parecían mensajes sin abrir.

Levanté mi mano. La luz azul de mi cristal se reflejó en todas las torres y las líneas de mi palma se iluminaron como un mapa. La ciudad respondía a mi luz y sentí que todo aquello era mágico...

Al dar un paso, el suelo se encendió bajo mis zapatillas. Al mirar una torre, esta brilló más fuerte, como si me guiñara un ojo. Sentí un cosquilleo agradable en la nuca. Aquel lugar sabía que yo estaba allí. Me reconocía.

Caminé hacia una plaza enorme donde flotaban cientos de burbujas transparentes. Dentro de cada una había iconos brillantes: corazones rojos que latían, pulgares hacia arriba o caritas llorando de risa. A mi alrededor, figuras de luz bailaban al ritmo de una música que no sonaba en el aire, sino directamente en mi cabeza. Eran siluetas perfectas, ágiles, incansables. Repetían coreografías virales con una precisión que ningún humano podría lograr. Y todos parecían felices. Felices de verdad.

Yo me quedé allí parada, con una sonrisa tan grande que me dolían las mejillas, olvidando por completo el dolor de estómago, la vergüenza del vídeo y la cara triste de Julia. Allí nada dolía. Allí todo era brillante, rápido y divertido.

Una burbuja con forma de corazón se acercó a mí. La toqué con la punta del dedo y estalló en una lluvia de colores que me hizo saltar de alegría. Sentí un chispazo de pura felicidad en el pecho. Todo en aquella ciudad parecía querer hacerme sonreír.

Entonces lo sentí. Muy clarito. Como un susurro dentro de mí: «Te estábamos esperando, Lía. Aquí eres perfecta».

Y me lo creí. Porque por primera vez en mucho tiempo no me sentí rara. Ni diferente. Ni sola. Me sentía vista. Me sentía importante. Me sentía acompañada.

Y en ese mismo instante lo decidí: volvería. Volvería todas las veces que pudiera y sería mi secreto. Mi secreto de cristal. Mi refugio.

Capítulo 5:

La sombra digital

Durante meses, cada vez que mi mano empezaba a brillar, sentía una alegría tan grande que parecía que el pecho se me llenaba de luz. La Ciudad de Cristal se convirtió en mi sitio favorito del mundo, aunque nadie más lo conociera.

Cada vez que entraba, todo se volvía bonito al instante. Las torres brillaban como si me saludaran, las burbujas flotaban a mi lado como amigas luminosas y el aire tenía un color especial que me hacía sentir ligera. Me encantaba caminar por los senderos de luz y descubrir rincones nuevos de aquella ciudad infinita.

Pero un día pasó algo distinto. Algo pequeño y rápido, pero suficiente para hacerme pensar.

Mientras caminaba hacia una torre que brillaba más que las demás, noté algo por el rabillo del ojo. Fue como una sombra, un movimiento suave entre los reflejos del cristal. Me giré enseguida, pero no había nada. Todo estaba quieto, bonito y luminoso, como siempre.

Di unos pasos más y, otra vez, ahí estaba: un destello extraño, como si alguien se escondiera detrás de una torre y asomara solo un segundo.

Me paré en seco. Mi corazón dio un pequeño salto, no de miedo, sino de sorpresa; esa extrañeza que sientes cuando ves algo raro y no estás segura de si lo has imaginado.

—¿Hola? —susurré, aunque no esperaba respuesta.

La ciudad siguió brillando sin inmutarse. Las torres no dijeron nada y las burbujas siguieron flotando como si no hubiera pasado nada. Me quedé un momento más mirando ese sitio, pero la luz lo inundó todo otra vez y la sombra desapareció por completo.

Intenté no pensarlo demasiado. «Seguro que las luces han jugado con mis ojos», me dije. Además, la ciudad enseguida volvió a hacer eso que mejor se le daba: hacerme sentir bien. Las burbujas estallaron en colores, el suelo se iluminó bajo mis pies y una brisa suave me rodeó como un abrazo.

La felicidad volvió tan rápido que la duda se escondió en un rincón de mi pecho, muy pequeñita, como si no quisiera molestar. Pero aun así, mientras seguía caminando entre reflejos, el pensamiento seguía ahí: «¿Y si era real?».

No lo sabía. Y aunque sentía curiosidad, quería seguir disfrutando de mi refugio. Era un lugar que me hacía sentir tan bien que, incluso con ese pequeño misterio, seguía siendo mi favorito. Así que dejé que la luz me envolviera otra vez y me aferré a lo único que realmente me importaba en ese momento: quiero volver.

Siempre quiero volver.

Capítulo 6:

Mariposas malas

Últimamente me pasaba algo raro. No era malo del todo, pero tampoco normal. Era como si la Ciudad de Cristal siguiera conmigo incluso cuando ya no estaba allí, como si no pudiera sacármela de la cabeza.

Por las mañanas me despertaba cansada, pero no era un sueño normal. Era como si una parte de mí siguiera allá, entre las torres brillantes, y mi mente tardara más en volver que mi cuerpo. Mientras desayunaba, oía a mi madre hablar como desde lejos. Entonces mi mano hacía un destellito suave y mi corazón daba un salto rápido, una emoción fuerte llena de ganas de volver a ese lugar que me hacía sentir tan bien.

En clase era aún más difícil. La profesora explicaba y yo asentía, pero no me enteraba de nada. Las palabras se me escapaban. Mi cabeza solo pensaba en una cosa: «¿Cuándo sonará el timbre?». Miraba el reloj con disimulo o contaba los segundos mentalmente. Tenía una sensación rara en el pecho, un apretón suave que no me dejaba estar tranquila. Necesitaba que el tiempo corriera más rápido.

Mientras mis compañeros copiaban ejercicios, yo veía en mi mente las luces de la ciudad. Mientras mis amigas hablaban, yo escuchaba... pero solo la mitad. La otra mitad estaba muy lejos y me frotaba la mano de cristal porque la sentía fría cuando estaba apagada.

Un día, en mitad de una lección, noté un latido fuerte en la mano. Solo uno, pero tan claro que me hizo levantar la vista de golpe. Miré el reflejo de la ventana y me pareció ver un pequeño destello azul, igualito a los de la Ciudad de Cristal. Parpadeé y desapareció. Todo seguía normal: los libros, las voces, la luz del sol. Pero mi corazón se aceleró. Aquel destello, aunque fuera un segundo, me recordó lo que más deseaba: volver.

La clase se hizo eterna. Sentía un cosquilleo constante, una inquietud que no sabía dónde poner. Eran como mariposas en el estómago, pero no de las buenas; de las que te hacen querer estar de pie aunque estés sentada.

Cuando por fin sonó el timbre, sentí un alivio tan grande que casi me mareo. Fue como si todo mi cuerpo soltara un suspiro largo y escondido. Recogí mis cosas sin escuchar risas, ni voces, ni preguntas. Solo pensaba en ir a casa, subir a mi habitación y esperar ese brillo azul que lo cambiaba todo. Porque, aunque cada vez me costaba un poquito más estar aquí, mi deseo seguía siendo el mismo: volver siempre a la Ciudad de Cristal.

Capítulo 7:

Viviendo entre mundos

En casa, la culpa empezó a asomar.

Mis padres me hablaban y yo respondía con un «sí» o un «ahora voy» automático, sin escuchar del todo. No era a propósito, simplemente no podía estar allí. Mi mente siempre estaba repitiendo lo mismo: «Ojalá pudiera volver ya».

Sabía que algo estaba cambiando en mí y eso me hacía sentir culpable, pero no sabía cómo arreglarlo. Ni siquiera sabía si quería arreglarlo. Porque, aunque empezaba a sentirme rara fuera, allí dentro seguía siendo feliz. Demasiado feliz como para dejar de volver.

Las cenas se volvieron tensas. No pasaba nada concreto, pero todo me molestaba. El sonido de los cubiertos. La televisión de fondo. Las miradas largas de mamá.

Una noche, papá dejó el tenedor sobre el plato.

—Lía, deja ya la pantalla.

Levanté la vista, confundida.

—No estoy haciendo nada.

—Siempre estás igual —dijo—. En cuanto llegas a casa, te encierras. No hablas. No cenas tranquila.

—Exageras —respondí, notando cómo algo dentro de mí se tensaba.

Mamá intervino con voz suave, pero cansada.

—Cariño, llevas días durmiendo mal. Te levantas agotada. Algo pasa.

—No pasa nada —dije más alto de lo que quería—. Estoy bien.

—No lo parece —insistió papá—. Esto no es normal. No puedes estar todo el día pendiente de la pantalla.

Sentí un calor subir por el pecho. Me levanté de la silla.

—¡No entendéis nada!

—Lo que no entendemos es por qué te pones así —dijo mamá—. Solo te pedimos que pares un poco.

—¡Dejadme en paz! —grité sin pensar—. ¡Sois muy exagerados, no me pasa nada!

El silencio cayó de golpe.

Los dos me miraron con cara de sorpresa. La verdad es que jamás les había hablado así, mucho menos les había gritado.

—¡Lía! ¡¿Pero qué...?! —titubeó papá.

—Déjala —dijo mamá, preocupada—. Lía, tranquila.

Noté la mano arder, como si la luz quisiera salir. Me apreté el brazo contra el cuerpo. No sabía qué decir, pero un impulso repentino me hizo subir corriendo a mi habitación y cerrar la puerta de un portazo. Me

dejé caer en la cama con el corazón desbocado. Ya no sentía rabia. Sentía miedo. Miedo a que me quitaran lo único que me calmaba. Miedo a no saber qué hacer sin ello.

Poco después, mamá entreabrió la puerta y se me quedó mirando un momento. Entró y se sentó en la cama junto a mí.

—No quiero pelear contigo —dijo—. Solo quiero ayudarte.

—No pasa nada —murmuré, mirando mis manos.

Mamá suspiró y me acarició el pelo.

—Si algún día necesitas decir algo... estoy aquí.

Cuando salió, sentí un nudo en el estómago. Sabía que algo no iba bien. Sabía que la pelea no había arreglado nada. Solo había hecho más grande el silencio.

Esa noche intenté dormir pronto. Cerré los ojos, respiré hondo. Pero el sueño no vino. Cuando mi mano empezó a brillar, despacio, entré.

Al volver, dormir fue aún más difícil. Las imágenes seguían ahí, incluso con los ojos cerrados. Me desperté varias veces. Soñé con luces que no se apagaban nunca. Por la mañana, mamá me despertó con cuidado.

—Lía.

Abrí los ojos, cansada.

—Tienes mala cara —dijo—. Así no puedes seguir.

No contesté. No tenía fuerzas.

Durante el día, todo me costaba más. Estar. Escuchar. Contestar. Mamá me hablaba y yo tardaba en reaccionar, como si estuviera lejos.

Por la noche la luz volvió a aparecer. Pero ya no me calmaba igual. A veces brillaba demasiado. A veces me dejaba inquieta, como si me pidiera más de lo que yo podía darle. Me acosté con un pensamiento nuevo golpeándome por dentro, uno que no sabía cómo decir en voz alta: «Esto ya no me está haciendo bien».

Y aun así, no sabía cómo parar.

Capítulo 8:

Más allá del cristal

Os voy a contar algo que nunca pensé que sería capaz de decir en voz alta. Quiero explicaros cómo terminé contando mi secreto y por qué aquel día entendí que la Ciudad de Cristal podía brillar más que nada en el mundo... pero al mismo tiempo dejarme muy vacía.

Aquella mañana me desperté con una presión en el pecho que no era dolor, pero tampoco calma. En el colegio, todo sonaba borroso: la voz de la profesora, las risas... Era como estar dentro de un frasco de cristal desde el que no podía tocar nada. Yo aún no lo comprendía, aunque mi cuerpo sabía que algo importante estaba a punto de pasar.

Cuando por fin sonó el timbre, salí disparada sin hablar con nadie. Solo tenía un pensamiento empujando dentro de mí: volver a casa, cerrar la puerta y esperar la luz.

Al llegar a mi habitación, mi cuerpo temblaba. Me senté, me levanté, caminé... nada conseguía calmarme. Y entonces ocurrió.

Mi mano empezó a iluminarse. Primero fue un brillo suave, un susurro familiar. Después, la luz se volvió tan intensa que tuve que apartar la vista. El cristal vibró sobre mi piel y sentí ese tirón que ya conocía, pero esta vez no me hizo sonreír. Esta vez me dejó sin aire.

Caí.

La Ciudad de Cristal apareció como un destello enorme que me envolvió entera. Pero ya no era el lugar perfecto que recordaba. Las torres brillaban tanto que resultaba incómodo mirarlas, los colores se movían demasiado rápido y las burbujas rebotaban nerviosas. Y la música... la música sonaba temblorosa, como si también tuviera miedo.

Intenté dar un paso, pero mis piernas fallaron. El suelo temblaba. Mi respiración se volvió torpe y desordenada. Sentía un zumbido en los oídos y un calor asfixiante en el cuello. Me llevé la mano al pecho intentando calmar el corazón, pero no frenaba.

Me dejé caer sobre el suelo frío y brillante de la ciudad. Me acurruqué, era lo único que podía hacer. Y allí, en medio de tanta luz que ya no me hacía feliz, miré mi mano.

Mi mano de cristal. La mano que nunca dormía. La que siempre brillaba. La que guardaba mis secretos, pero también la que me estaba consumiendo. Yo estaba agotada por dentro, pero ella seguía brillando como si nada.

Intenté respirar despacio, pero cada respiración se rompía antes de llegar a donde tenía que llegar. Una lágrima cayó sobre el cristal y el brillo se volvió más tenue, casi triste. En ese momento supe que no podía seguir guardándome aquello. Tenía que decir la verdad, aunque me diera pánico.

Activé la cámara. Mi cara apareció en la pantalla: los ojos rojos, la respiración acelerada. Me miré unos segundos, reuniendo el poco valor que me quedaba, y hablé:

—Hola... soy Lía —dije con la voz rota—. Y hoy voy a contar mi secreto.

Tragué saliva y seguí:

—Llevo meses entrando en un lugar que aparece cuando mi mano brilla. Un sitio enorme que al principio me hacía sentir especial, como si fuera solo para mí... pero que últimamente me deja muy sola. Muy, muy sola.

Me dolía decirlo, pero no paré:

—No sé si hay más personas a las que les pase lo mismo. No sé si alguien más siente que algo bonito empieza a doler por dentro, como si necesitaras ese sitio aunque ya no te haga bien. —Respiré hondo—.

La Ciudad de Cristal parecía un refugio, pero ahora me asusta y me apaga. Y hoy... ya no he podido más. Necesito ayuda para volver a mí. Este será mi último vídeo.

Terminé la grabación.

A los pocos segundos, mi mano vibró. Pero no como antes. Esta vez fue una vibración suave, cálida, casi humana. Y de repente empezaron a llegar mensajes, uno detrás de otro, tan rápido que apenas podía leerlos: «No estás sola, Lía»; «A mí también me pasa»; «Gracias por contarlo»; «Qué valiente eres».

Cada mensaje era una mano tocando la mía, como cientos de voces sosteniendo mi corazón. Mis piernas temblaron, pero esta vez fue de alivio. Por primera vez en mucho tiempo, no estaba sola.

Apagué la pantalla. La luz de mi mano se extinguió despacio, como si al fin pudiera descansar. Me levanté. No sé de dónde saqué las fuerzas, pero abrí la puerta y busqué a mi madre. Cuando me vio, dejó todo lo que tenía en las manos y abrió los brazos. Me lancé hacia ella con un suspiro que llevaba meses retenido. Me abrazó tan fuerte que sentí cómo algo dentro de mí, algo que había estado roto durante mucho tiempo, empezaba a recomponerse.

—Estoy aquí, cariño —me susurró—. No estás sola. Nunca lo estuviste.

Y en aquel abrazo sin luces, sin torres brillantes, sin burbujas ni música, entendí algo que la Ciudad de Cristal nunca pudo enseñarme: la luz que de verdad te salva no es la que brilla en tu mano, sino la que viene de alguien que te quiere.

Ese día, por fin, volví a conectarme conmigo misma.

Epílogo:

La verdadera luz

Han pasado unos meses desde que conté mi secreto. Durante este tiempo he pensado mucho en todos los chicos y chicas que quizá ahora se sienten como yo me sentía. A veces me pregunto cómo habría sido todo si alguien me hubiera dicho antes que lo que me pasaba no era raro, ni estaba mal. Que simplemente era... demasiado. Demasiada luz. Demasiadas emociones. Demasiada presión.

Quizá por eso escribo esta carta hoy. Porque sé lo que es tener un nudo en la barriga y no saber explicarlo. Sé lo que es desear volver a un lugar que te hace sentir bien y, al mismo tiempo, te apaga por dentro. Sé lo que es estar en clase y sentir que tu cuerpo está en la silla, pero tu cabeza está muy lejos. Y también sé lo que es tener mil pensamientos golpeando por dentro y no encontrar ni una sola palabra para decir: «Me pasa algo».

Por eso quiero contarte lo que a mí me costó tanto entender: lo que sientes importa. Y no tienes que esconderlo para parecer que estás bien. Yo nací con esta mano de cristal. Una mano inquieta que me arrastraba a una ciudad que parecía perfecta. He tenido que aprender a vivir con ella y a ponerle límites. Pero tú tienes una ventaja...

Tú no has nacido con una mano así. Tú puedes elegir cuándo parar. Cuándo desconectar. Cuándo decir «hoy no puedo más». Tú puedes elegir qué te hace bien y qué te apaga un poquito.

Mi madre me dijo una frase que ahora quiero regalarte: «Tenemos un poder. Todos. Y es el poder de decidir». Ese poder no significa ser fuerte siempre. Es algo más pequeño y valiente: es elegir pedir ayuda cuando algo te pesa. Es elegir darte un descanso cuando notas que algo brilla demasiado fuerte. Es elegir acercarte a alguien y decir «Necesito que me escuches».

Si un día tu propia Ciudad de Cristal —sea lo que sea para ti— empieza a llamarte demasiado, a confundirte o a quitarte más de lo que te da, recuerda esto: siempre hay alguien, no estás sola.

Busca a alguien en quien confíes: un profesor, un familiar, un amigo. Tu persona segura. Y si no sabes qué decir, empieza solo con estas dos palabras mágicas: «Me pasa algo». Con eso basta. Lo demás puede esperar.

Gracias por leer mi historia y por caminar conmigo hasta aquí. Ojalá nunca olvides que la luz más importante no está en ninguna pantalla, ni en una ciudad brillante, ni en un lugar secreto.

La luz más importante está dentro de ti... y en las personas que te quieren de verdad.

Con cariño, Lía.

ANEXO C – Programa de talleres psicoeducativos (estructura)

Resumen del programa

El presente anexo recoge la estructura del programa de talleres psicoeducativos que constituye el eje central de la intervención. Se trata de un programa de carácter preventivo, educativo y no clínico, dirigido a adolescentes de 12 a 16 años, orientado a favorecer la toma de conciencia, la autorregulación emocional y el desarrollo de hábitos digitales saludables.

El programa se compone de ocho sesiones grupales secuenciales, concebidas como un proceso continuado que evita intervenciones puntuales y promueve cambios progresivos y sostenidos en la relación del alumnado con el uso de pantallas. Su diseño permite la integración en contextos educativos reales (tutorías, programas de bienestar o espacios de orientación), manteniendo coherencia con el modelo general del proyecto.

La descripción detallada de las fichas del alumnado y la guía orientativa del facilitador se presenta en el **Anexo D**.

C.1. Datos generales del programa

Elemento	Descripción
Denominación	Programa de talleres psicoeducativos sobre uso de pantallas
Población destinataria	Adolescentes de 12 a 16 años
Número de sesiones	8 sesiones grupales
Duración	90 minutos por sesión
Enfoque	Psicoeducativo, preventivo y participativo
Carácter	No clínico, no diagnóstico
Contexto de aplicación	Centros educativos, tutorías, programas de bienestar
Finalidad	Conciencia, autorregulación y hábitos digitales saludables

C.2. Enfoque metodológico

Aspecto	Descripción
Tipo de intervención	Grupal
Metodología	Activa, reflexiva y experiencial
Rol del alumnado	Participación activa y reflexión personal
Rol del facilitador	Acompañamiento, contención y guía del proceso
Lenguaje	Cercano, respetuoso y adaptado a la adolescencia
Enfoque ético	No punitivo y no patologizante
Articulación con el modelo	Vinculado a PREVITEC® (Anexo A), narrativa psicoeducativa (Anexo B) y fichas prácticas (Anexo D)

C.3. Estructura común de las sesiones

Fase	Descripción
Acogida	Presentación del objetivo de la sesión y creación de clima de seguridad
Activación	Dinámica breve de conexión y activación emocional
Desarrollo	Actividad central de trabajo psicoeducativo

Fase	Descripción
Psicoeducación	Explicación ajustada a la edad y al contexto
Integración	Reflexión individual y grupal
Cierre	Síntesis y compromiso personal

C.4. Secuenciación del programa de talleres

Sesión	Título	Objetivo general	Variables trabajadas
1	Toma de conciencia del uso de pantallas	Identificar hábitos digitales propios	Tiempo de uso, conciencia
2	Pantallas y emociones	Explorar la función emocional del uso	Regulación emocional
3	Comparación social y redes	Analizar el impacto en la autoimagen	Comparación social, autoestima
4	Atención, descanso y rendimiento	Reflexionar sobre efectos cognitivos	Atención, sueño
5	Comunicación y relaciones	Explorar vínculos con y sin pantalla	Habilidades sociales
6	Influencia del entorno familiar	Tomar conciencia del modelo adulto	Modelado familiar
7	Uso consciente y responsabilidad	Promover la autorregulación	Autocontrol
8	Plan personal de uso saludable	Consolidar aprendizajes	Planificación y compromiso

C.5. Vinculación con los materiales prácticos

Material	Anexo
Instrumento de evaluación orientativa	Anexo A – PREVITEC®
Narrativa psicoeducativa	Anexo B – <i>Lía y el secreto de la Ciudad de Cristal</i>
Fichas del facilitador	Anexo D
Plantillas del alumnado	Anexo D

Cada sesión cuenta con una ficha específica para el facilitador y una plantilla práctica para el alumnado, diseñadas para acompañar la implementación del programa. El conjunto completo de estos materiales se presenta de forma íntegra en el **Anexo D**.

ANEXO D – Fichas prácticas del alumnado y guía orientativa del facilitador

Sesión 1 – ¿Cuánto tiempo estás conectado?

Ficha del Facilitador

Número de sesión: 1

Duración: 90 minutos

Población: Adolescentes de 12 a 16 años

Grupo: _____

Fecha: _____

Aula / Espacio: _____

Objetivo general

Favorecer la toma de conciencia sobre el tiempo de conexión a pantallas y su influencia en la vida cotidiana.

Objetivos específicos

1. Identificar el tiempo real de uso de pantallas.
2. Analizar la diferencia entre percepción subjetiva y uso real.
3. Promover la reflexión crítica y la responsabilidad personal compartida.

Psicoeducación breve (10–15 minutos)

“En la adolescencia, el uso de pantallas forma parte de la vida diaria. No es negativo utilizar el móvil o internet, pero sí lo es cuando interfiere en dormir, estudiar, relacionarse o sentirse bien con uno mismo. Hoy vamos a analizar cuánto tiempo pasamos conectados y qué impacto tiene en nuestro día a día. Este primer paso es importante porque muchas veces subestimamos o desconocemos nuestro uso real.”

Material necesario

- Plantillas del alumnado
- Pizarra o proyector
- Reloj o cronómetro

Estructura de la sesión

1. **Introducción (10 min)**
Lectura de un fragmento inicial de la *Historia de Lía* (“Lía nació con un móvil pegado a la mano...”).
2. **Ejercicio individual (20 min)**
Registro estimado del tiempo de conexión diario.
3. **Dinámica grupal (20 min)**
Puesta en común de diferencias entre lo que creen usar y lo que realmente usan.
4. **Psicoeducación (15 min)**
Explicación sobre hábitos digitales y su efecto en la atención y el descanso.
5. **Ejercicio práctico (20 min)**
El reloj digital de mi día: representación gráfica de un día de 24 horas.
6. **Cierre (5 min)**
Pregunta final: ¿Qué cambiarías a partir de lo que has descubierto hoy?

Speech inicial sugerido

“Hoy no vamos a hablar de prohibiciones, sino de conocernos mejor. ¿Alguna vez te has parado a pensar cuántas horas de tu vida pasas frente a una pantalla? A veces creemos que son pocas, pero cuando lo ponemos por escrito descubrimos otra realidad. Vamos a hacerlo juntos.”

SESIÓN 2 – PANTALLAS Y EMOCIONES

Ficha del Facilitador

Número de sesión: 2

Duración: 90 minutos

Población: Adolescentes de 12 a 16 años

Grupo: _____

Fecha: _____

Aula / Espacio: _____

Objetivo general

Identificar la relación entre las emociones y el uso de pantallas, reconociendo cómo influyen en el estado de ánimo y en la autorregulación emocional.

Objetivos específicos

1. Explorar qué emociones se buscan o se evitan mediante el uso de pantallas.
2. Comprender la función reguladora a corto plazo del uso digital.
3. Identificar alternativas saludables de regulación emocional sin pantallas.

Psicoeducación breve (10–15 minutos)

Las pantallas no solo sirven para entretenernos, también influyen en cómo nos sentimos. En muchos momentos se utilizan para calmar emociones como el aburrimiento, la tristeza o la ansiedad. Ese alivio suele ser inmediato, pero no siempre resuelve lo que nos pasa. En esta sesión vamos a observar qué emociones están detrás del uso del móvil y qué otras formas tenemos de regularnos sin depender de una pantalla.

Material necesario

Plantillas de trabajo del alumnado.

Papel o post-its para escritura breve.

Pizarra o rotafolio.

Música suave para el cierre (opcional).

Estructura de la sesión

Introducción (10 minutos)

Lectura de un fragmento de la Historia de Lía en el que utiliza el móvil para calmar una emoción intensa.

Ejercicio inicial (15 minutos)

Reflexión individual guiada sobre en qué momentos emocionales se recurre con más frecuencia al uso de pantallas.

Dinámica grupal (20 minutos)

Puesta en común de emociones frecuentes asociadas al uso digital y de la reacción habitual ante ellas.

Psicoeducación (15 minutos)

Explicación sencilla sobre regulación emocional, evitación emocional y alivio inmediato frente al malestar.

Ejercicio práctico (20 minutos)

Identificación de alternativas personales al uso de pantallas para regular emociones concretas.

Cierre y reflexión (10 minutos)

Puesta en común en parejas de una emoción frecuente y una estrategia alternativa sin pantallas.

Speech inicial sugerido

A veces el móvil parece una solución rápida para sentirnos mejor. Hoy no vamos a juzgar ese uso, sino a entenderlo. Vamos a descubrir qué emociones hay detrás y qué otras herramientas podemos usar para cuidarnos mejor

Plantilla del Alumnado – Sesión 2

1. Emociones y pantallas (10 minutos)

Reflexiona y marca en qué situaciones sueles usar pantallas:

Cuando estás aburrido/a.

Cuando estás triste.

Cuando estás nervioso/a o ansioso/a.

Cuando te sientes solo/a.

Cuando estás enfadado/a.

Cuando quieres dejar de pensar.

2. Reflexión personal (5 minutos)

¿Qué emoción crees que más te lleva a usar pantallas

Mural de emociones (20 minutos)

Escribe:

– Una emoción que sientas con frecuencia.

– Qué haces con el móvil cuando aparece esa emoción.

Después, compártelo con el grupo.

4. Psicoeducación para repasar (10 minutos)

Las pantallas pueden aliviar emociones a corto plazo, pero no solucionan el malestar de fondo.

Aprender a regular emociones implica buscar estrategias que ayuden de verdad, como hablar con alguien, respirar, moverse, escribir o descansar.

5. Caja de herramientas emocionales (20 minutos)

Cuando estoy triste, puedo _____

Cuando estoy aburrido/a, puedo _____

Cuando estoy nervioso/a o ansioso/a, puedo _____

6. Ejercicio final – Mi frase de poder (15 minutos)

Escribe una frase corta que te recuerde que puedes manejar tus emociones sin depender del móvil.

7. Cierre (5 minutos)

Escribe una palabra que describa cómo te sientes al terminar esta sesión.

SESIÓN 3 – ¿CÓMO ME RELACIONO SIN PANTALLA?

Ficha del Facilitador

Número de sesión: 3

Duración: 90 minutos

Población: Adolescentes de 12 a 16 años

Grupo: _____

Fecha: _____

Aula / Espacio: _____

Objetivo general

Favorecer la reflexión y el entrenamiento en habilidades sociales para mejorar la interacción cara a cara sin depender de pantallas.

Objetivos específicos

1. Identificar dificultades y miedos en la interacción presencial.
2. Reconocer ventajas de las relaciones sin pantallas (presencia, confianza, comunicación no verbal).
3. Practicar habilidades sociales básicas en un entorno seguro.

Psicoeducación breve (10–15 minutos)

Muchos adolescentes se sienten más seguros escribiendo mensajes que hablando cara a cara. Sin embargo, las relaciones humanas se construyen en directo, a través de la mirada, los gestos, el tono de voz y la escucha. En esta sesión se entrenan habilidades que fortalecen la confianza y facilitan relaciones más auténticas fuera de la pantalla.

Material necesario

Plantillas de trabajo del alumnado.

Pizarra o rotafolio.

Tarjetas con situaciones cotidianas para role-play.

Sillas para trabajo en parejas.

Estructura de la sesión

Introducción (10 minutos)

Lectura de un fragmento de la Historia de Lía en el que siente vergüenza o inseguridad al hablar en público o participar en clase.

Ejercicio inicial (10 minutos)

Pregunta abierta al grupo: ¿Por qué a veces resulta más fácil comunicarse por pantalla que en persona?

Dinámica práctica (20 minutos)

Role-play en parejas con situaciones cotidianas (pedir ayuda, iniciar una conversación, expresar un desacuerdo).

Psicoeducación (15 minutos)

Explicación breve sobre comunicación no verbal: mirada, postura corporal, tono de voz y escucha activa.

Ejercicio grupal (20 minutos)

Círculo de confianza: cada alumno expresa algo positivo a un compañero sin mediación digital.

Cierre y reflexión (15 minutos)

Redacción de un compromiso personal para mejorar la comunicación cara a cara.

Speech inicial sugerido

Hoy vamos a imaginar que no existen móviles ni redes sociales. Solo contamos con nuestra voz, nuestro cuerpo y nuestra presencia. Puede dar respeto, pero también es la forma más auténtica de relacionarnos.

Plantilla del Alumnado – Sesión 3

1. Reflexión inicial (10 minutos)

Responde brevemente:

¿Por qué crees que es más fácil hablar por pantalla que en persona?

2. Role-play en parejas (20 minutos)

Describe la situación que has representado y cómo te has sentido:

Situación: _____

Emoción principal: _____

¿Qué he aprendido de este ejercicio?: _____

3. Comunicación no verbal (15 minutos)

Marca qué aspectos te cuestan más en una conversación cara a cara:

Mirar a los ojos.

Mantener el tono de voz.

Escuchar sin interrumpir.

Mantener la calma.

Otro: _____

4. Círculo de confianza (20 minutos)

Escribe algo positivo que has recibido hoy de un compañero:

Escribe algo positivo que tú hayas dicho a alguien hoy:

5. Mi compromiso personal (15 minutos)

Escribe una acción concreta para mejorar tus relaciones sin pantalla:

6. Cierre (10 minutos)

Una palabra que defina cómo te sientes al terminar esta sesión:

SESIÓN 4 – REDES SOCIALES Y COMPARACIÓN CONSTANTE

Ficha del Facilitador

Número de sesión: 4

Duración: 90 minutos

Población: Adolescentes de 12 a 16 años

Grupo: _____

Fecha: _____

Aula / Espacio: _____

Objetivo general

Reflexionar sobre el impacto de las redes sociales en la autoimagen y entrenar habilidades de pensamiento crítico frente a la comparación social.

Objetivos específicos

1. Comprender qué es la comparación social y cómo influye en la autoestima.
2. Identificar emociones asociadas al uso de redes sociales.
3. Desarrollar estrategias para un uso más consciente y saludable.

Psicoeducación breve (10–15 minutos)

Las redes sociales muestran versiones parciales e idealizadas de la vida de los demás. Comparar la propia vida real con esas imágenes puede generar inseguridad, envidia o malestar. Aprender a mirar las redes con pensamiento crítico protege la autoestima y el bienestar emocional.

Material necesario

Plantillas de trabajo del alumnado.

Pizarra o rotafolio.

Ejemplos de publicaciones ficticias o anonimizadas.

Vídeo breve explicativo (opcional).

Estructura de la sesión

Introducción (10 minutos)

Fragmento de la Historia de Lía en el que se compara con otras personas en redes y se siente insuficiente.

Ejercicio inicial (10 minutos)

Pregunta al grupo: ¿Qué sientes cuando ves en redes que otras personas parecen tener una vida mejor que la tuya?

Dinámica de análisis (20 minutos)

Análisis de publicaciones: qué muestran, qué no muestran y qué emociones generan.

Psicoeducación (15 minutos)

Explicación sencilla de la comparación social, la dopamina y el miedo a quedarse fuera.

Reflexión personal (20 minutos)

Autorregistro de una experiencia reciente usando redes sociales y emociones asociadas.

Círculo de alternativas (10 minutos)

Puesta en común de estrategias para manejar la comparación en redes.

Cierre (5 minutos)

Compromiso personal de uso consciente de redes sociales.

Speech inicial sugerido

Compararse en redes es algo muy común, pero no siempre justo. Hoy vamos a aprender a mirar esas imágenes con más distancia y menos juicio hacia nosotros mismos

Plantilla del Alumnado – Sesión 4

1. Reflexión inicial (10 minutos)

¿Qué sientes cuando ves que otras personas tienen más seguidores, más likes o parecen más felices que tú?

2. Análisis de publicaciones (20 minutos)

Observa la publicación trabajada y responde:

¿Qué muestra?: _____

¿Qué no muestra?: _____

¿Qué me hace sentir?: _____

3. Emociones y redes (15 minutos)

Marca las emociones que más reconoces al usar redes sociales:

Alegría.

Envidia.

Inseguridad.

Motivación.

Ansiedad.

Otra: _____

4. Autorregistro emocional (20 minutos)

Recuerda la última vez que usaste redes sociales:

¿Qué viste?: _____

¿Qué emoción sentiste?: _____

¿Qué pensaste?: _____

¿Qué podrías pensar de forma diferente?: _____

5. Estrategias personales (10 minutos)

Escribe una estrategia que podrías usar la próxima vez que te compares en redes:

6. Cierre (5 minutos)

Mi compromiso personal para usar mejor las redes es:

SESIÓN 5 – ATENCIÓN, RENDIMIENTO Y DESCANSO

Ficha del Facilitador

Número de sesión: 5

Duración: 90 minutos

Población: Adolescentes de 12 a 16 años

Grupo: _____

Fecha: _____

Aula / Espacio: _____

Objetivo general

Concienciar sobre cómo el uso de pantallas afecta a la atención, el rendimiento académico y el descanso, y entrenar hábitos de concentración y autocuidado.

Objetivos específicos

1. Comprender qué es la atención sostenida y cómo la multitarea digital la fragmenta.
2. Reflexionar sobre el impacto del uso de pantallas en el rendimiento diario.
3. Reconocer la importancia del descanso y la higiene del sueño.
4. Practicar estrategias sencillas de pausa digital y concentración.

Psicoeducación breve (10–15 minutos)

El cerebro no está diseñado para atender a muchos estímulos a la vez. Aunque parezca que hacemos multitarea, en realidad cambiamos constantemente de foco, lo que cansa y reduce la eficacia. El uso intensivo de pantallas, especialmente por la noche, fragmenta la atención y altera el descanso. En esta sesión se trabajan estrategias prácticas para recuperar la concentración y dormir mejor.

Material necesario

Plantillas de trabajo del alumnado.

Cronómetro o temporizador.

Ejercicios breves de atención (números, letras o figuras).

Música suave para el ejercicio de pausa digital (opcional).

Estructura de la sesión

Introducción (10 minutos)

Fragmento de la Historia de Lía en el que se queda despierta con el móvil y al día siguiente se siente cansada y desconcentrada.

Ejercicio inicial (10 minutos)

Pregunta abierta: ¿Cuántas horas dormiste anoche? Breve puesta en común.

Dinámica de atención (20 minutos)

Prueba breve de concentración (por ejemplo, memorizar una serie corta o localizar un estímulo concreto). Reflexión sobre la dificultad y las distracciones.

Psicoeducación (15 minutos)

Explicación sencilla sobre atención sostenida, multitarea digital y efectos de la luz de las pantallas en el sueño.

Ejercicio práctico (20 minutos)

Pausa digital guiada: unos minutos de silencio con respiración y música suave. Reflexión posterior sobre sensaciones.

Plan de higiene del sueño (10 minutos)

En pequeños grupos, elaboración de tres normas personales para desconectar de pantallas antes de dormir.

Cierre (5 minutos)

Compromiso personal relacionado con el descanso (por ejemplo, dejar el móvil fuera de la habitación).

Speech inicial sugerido

Hoy vamos a ver cómo las pantallas influyen en nuestra atención y en el descanso. Cuidar el sueño y la concentración es cuidar el cerebro.

Plantilla del Alumnado – Sesión 5

1. Reflexión inicial (10 minutos)

¿Cuántas horas dormiste anoche?

¿Crees que el uso del móvil influye en tu descanso? ¿Cómo?

2. Ejercicio de atención (20 minutos)

Realiza la actividad propuesta y responde:

¿Qué te ha resultado más difícil?

¿Qué distracciones han aparecido?

3. Atención y pantallas (15 minutos)

Escribe dos situaciones en las que notes que te cuesta concentrarte por el uso de pantallas:

4. Pausa digital (20 minutos)

Después del ejercicio de pausa, describe cómo te has sentido:

5. Mi plan de descanso (10 minutos)

Escribe dos acciones concretas para mejorar tu descanso esta semana:

6. Cierre (5 minutos)

Una palabra que describa cómo te sientes al terminar la sesión:

SESIÓN 6 – INFLUENCIA DEL ENTORNO FAMILIAR

Ficha del Facilitador

Número de sesión: 6

Duración: 90 minutos

Población: Adolescentes de 12 a 16 años

Grupo: _____

Fecha: _____

Aula / Espacio: _____

Objetivo general

Favorecer la toma de conciencia sobre la influencia del entorno familiar y del modelo adulto en los hábitos digitales.

Objetivos específicos

1. Identificar modelos de uso de pantallas en el entorno familiar.
2. Analizar coherencias e incoherencias entre normas y ejemplo adulto.
3. Promover una mirada comprensiva y no culpabilizante del contexto familiar.

Psicoeducación breve (10–15 minutos)

Gran parte de lo que aprendemos lo hacemos observando a los adultos. El uso de pantallas también se aprende por modelado. Esta sesión invita a comprender cómo influyen los ejemplos familiares sin juzgar ni señalar, diferenciando lo que depende del entorno y lo que depende de uno mismo.

Material necesario

Plantillas de trabajo del alumnado.

Pizarra o rotafolio.

Situaciones familiares ficticias para el análisis.

Estructura de la sesión

Introducción (10 minutos)

Fragmento de la Historia de Lía en el que observa cómo los adultos de su entorno usan las pantallas.

Ejercicio individual (15 minutos)

Autorregistro descriptivo del uso de pantallas en casa (qué se observa, sin juicios).

Dinámica grupal (20 minutos)

Análisis de situaciones familiares ficticias: normas, contradicciones y emociones que generan.

Psicoeducación (15 minutos)

Explicación del aprendizaje por modelado y su influencia en los hábitos digitales.

Ejercicio reflexivo (20 minutos)

Identificación de decisiones personales sobre el propio uso de pantallas, independientemente del entorno.

Cierre (10 minutos)

Compartir una idea clave aprendida en la sesión.

Speech inicial sugerido

Hoy vamos a mirar lo que ocurre en casa respecto a las pantallas, no para juzgar, sino para comprender cómo influyen los modelos que vemos cada día.

Plantilla del Alumnado – Sesión 6

1. Mi entorno digital (15 minutos)

Describe brevemente cómo se usan las pantallas en tu casa:

2. Reflexión personal (10 minutos)

¿Cómo te hace sentir ese modelo familiar?

3. Situaciones familiares (20 minutos)

Tras analizar la situación propuesta, responde:

¿Qué mensaje transmite este modelo?

¿Qué emoción puede generar?

4. Lo que sí depende de mí (20 minutos)

Escribe una decisión personal sobre tu uso de pantallas, aunque el entorno no cambie:

5. Cierre (10 minutos)

Una frase que resuma lo más importante que te llevas de esta sesión:

SESIÓN 7 – USO CONSCIENTE Y RESPONSABILIDAD

Ficha del Facilitador

Número de sesión: 7

Duración: 90 minutos

Población: Adolescentes de 12 a 16 años

Grupo: _____

Fecha: _____

Aula / Espacio: _____

Objetivo general

Promover la autorregulación y la responsabilidad personal en el uso de pantallas, diferenciando el uso consciente del uso automático.

Objetivos específicos

1. Identificar conductas de uso automático de pantallas.
2. Reconocer señales personales de exceso o pérdida de control.
3. Entrenar decisiones conscientes y realistas en el uso digital.

Psicoeducación breve (10–15 minutos)

Usar pantallas no es un problema en sí mismo. La dificultad aparece cuando dejamos de decidir y entramos en el piloto automático. Reconocer las señales de exceso permite recuperar el control y elegir de forma más consciente.

Material necesario

Plantillas de trabajo del alumnado.

Pizarra o rotafolio.

Situaciones cotidianas de uso digital para el análisis.

Estructura de la sesión

Introducción (10 minutos)

Fragmento de la Historia de Lía en el que pierde la noción del tiempo usando el móvil.

Ejercicio inicial (15 minutos)

Identificación individual de conductas de uso automático (mirar el móvil sin darse cuenta, “solo cinco minutos”, dificultad para parar).

Dinámica grupal (20 minutos)

Clasificación de comportamientos en uso consciente y uso automático. Debate guiado.

Psicoeducación (15 minutos)

Explicación sencilla sobre autocontrol, impulsividad y toma de decisiones.

Ejercicio práctico (20 minutos)

Identificación de la señal personal de alerta que indica exceso de uso.

Cierre (10 minutos)

Formulación de un compromiso concreto de autorregulación.

Speech inicial sugerido

No se trata de hacerlo perfecto, sino de darnos cuenta. Cuando decides, tienes control; cuando actúas en automático, lo pierdes.

Plantilla del Alumnado – Sesión 7

1. Uso automático (15 minutos)

Reflexiona y señala las situaciones que te ocurren con más frecuencia:

Miro el móvil sin darme cuenta.

Digo “solo un momento” y se alarga.

Me cuesta parar aunque sepa que debería hacerlo.

2. Señales de alerta (10 minutos)

¿Qué señal te avisa de que te estás pasando con las pantallas?

3. Mi señal personal (20 minutos)

Completa la frase:

Cuando empiezo a _____, sé que necesito parar.

4. Decisión consciente (20 minutos)

¿Qué harás diferente la próxima vez que aparezca esa señal?

5. Cierre (10 minutos)

Escribe una palabra que para ti represente responsabilidad digital:

SESIÓN 8 – PLAN PERSONAL DE USO SALUDABLE

Ficha del Facilitador

Número de sesión: 8

Duración: 90 minutos

Población: Adolescentes de 12 a 16 años

Grupo: _____

Fecha: _____

Aula / Espacio: _____

Objetivo general

Consolidar los aprendizajes del programa mediante la elaboración de un plan personal de uso saludable de pantallas.

Objetivos específicos

1. Integrar los contenidos trabajados en las sesiones anteriores.
2. Definir objetivos realistas y personalizados de uso digital.
3. Favorecer el compromiso y la percepción de autoeficacia.

Psicoeducación breve (10–15 minutos)

Un plan útil no es el más estricto, sino el que se puede cumplir. El objetivo es encontrar un equilibrio personal que cuide el bienestar y se adapte a la vida real.

Material necesario

Plantillas de trabajo del alumnado.

Música suave para el cierre (opcional).

Cartulinas o papel para reflexión final.

Estructura de la sesión

Introducción (10 minutos)

Cierre de la Historia de Lía y reflexión conjunta sobre el proceso realizado.

Revisión del proceso (15 minutos)

Identificación de aprendizajes clave sobre el uso de pantallas.

Ejercicio central (30 minutos)

Elaboración individual del plan personal de uso saludable.

Compartir en parejas (15 minutos)

Explicación del plan a un compañero y feedback respetuoso.

Cierre emocional (20 minutos)

Mensaje final de refuerzo y compromiso personal.

Speech inicial sugerido

Este plan no es para entregarlo ni para que lo evalúe nadie. Es para ti, porque eres tú quien convive cada día con las pantallas.

Plantilla del Alumnado – Sesión 8

1. Lo que he aprendido

Escribe dos cosas importantes que te llevas de este programa:

2. Mi plan personal de uso saludable

Quiero reducir:

Quiero mantener:

Quiero mejorar:

3. Mi primer paso concreto

Esta semana me comprometo a:

4. Mensaje para mí

Escribe una frase para recordarte que puedes usar la tecnología de forma consciente:

ANEXO E – Unidad Educativa de Bienestar Digital (UEBD)

La Unidad Educativa de Bienestar Digital (UEBD) se define como un **marco organizativo de referencia** que permite integrar de forma coherente y sostenida las actuaciones descritas en el proyecto dentro del contexto educativo.

La UEBD no constituye una intervención independiente ni introduce nuevos contenidos, sino que **articula y da continuidad** a los elementos ya desarrollados (evaluación orientativa, intervención psicoeducativa y orientación educativa), desde una perspectiva preventiva, educativa y no clínica.

La inclusión de este anexo responde a la necesidad de evidenciar la **viabilidad, coherencia institucional y proyección a medio plazo** del proyecto, garantizando que la intervención no se limite a una acción puntual, sino que pueda incorporarse de forma estable en la dinámica del centro educativo.