

CONSEJERÍA DE SALUD



LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO ADOLESCENTE

RECURSOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN



JUNTA DE ANDALUCÍA

LA PROMOCIÓN DEL
DESARROLLO ADOLESCENTE:
RECURSOS Y ESTRATEGIAS
DE INTERVENCIÓN

La PROMOCIÓN del desarrollo adolescente :
recursos y estrategias de intervención /
[autoría, Alfredo Oliva Delgado ... et al.]. --
[Sevilla] : Consejería de Salud, [2008]

106 p. ; 27 cm

1. Desarrollo del Adolescente 2. Psicología
del adolescente 3. Educación I. Oliva Delgado,
Alfredo

WS 462

LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO ADOLESCENTE: RECURSOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Autoría:

Alfredo Oliva Delgado*

Ángel Hernando Gómez**

Águeda Parra Jiménez*

Miguel Ángel Pertegal Vega*

Moisés Ríos Bermúdez*

Lucía Antolín Suárez*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Sevilla

** Universidad de Huelva

Coordinación:

Irene Fuentes Caro (Servicio de Promoción de la Salud. Consejería de Salud)

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Salud

Diseño y maquetación: OBEMEDIA S.C.

Imprime: xxxxxxxxx

Depósito Legal: xxxxxxx

ISBN: 978-84-691-7393-0

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
1. DE LA CONCEPCIÓN NEGATIVA DE LA ADOLESCENCIA Y EL MODELO DEL DÉFICIT AL MODELO DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE	11
1.1. LA VISIÓN DRAMÁTICA DE LA ADOLESCENCIA	11
1.2. LAS CONSECUENCIAS DE LA VISIÓN DRAMÁTICA DE LA ADOLESCENCIA	14
1.3. UN MODELO DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE BASADO EN LA COMPETENCIA	16
1.3.1. EL MODELO DE DESARROLLO POSITIVO DE LAS 5 CES	19
1.3.1.2. LA INICIATIVA PERSONAL	20
1.3.2. LOS RECURSOS O ACTIVOS PARA EL DESARROLLO	20
2. CONSTRUYENDO UN MODELO DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE: UN ESTUDIO CUALITATIVO	25
2.1. MÉTODO	26
2.2. LAS COMPETENCIAS	28
2.3. EL MODELO GENERADO	30
2.4. CONCLUSIÓN	31
3. LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE	35
3.1. EL PAPEL DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE	36
3.2. LOS PROGRAMAS ESCOLARES PARA LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL	37
3.2.1. ALGUNOS EJEMPLOS DE BUENOS PROGRAMAS ESCOLARES DE DESARROLLO ADOLESCENTE POSITIVO	39
3.2.2. LA EVIDENCIA EMPÍRICA ACERCA DE LA EFICACIA DE LOS PROGRAMAS ESCOLARES DE DESARROLLO POSITIVO	41
3.3. LOS PROGRAMAS ESCOLARES PARA LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE EN EL CONTEXTO NACIONAL	43
3.3.1. EJEMPLOS DE BUENOS PROGRAMAS	44
3.4. ALGUNOS PROGRAMAS ESCOLARES DE AMPLIA DIFUSIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA	52
3.4.1. DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS	52
3.4.2. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS	57
3.5. CONCLUSIÓN	61
4. PROGRAMAS EXTRAESCOLARES O COMUNITARIOS DE DESARROLLO POSITIVO	65
4.1. ¿QUÉ ES UN PROGRAMA EXTRAESCOLAR DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE?	66
4.2. LAS ACTIVIDADES Y LA ATMÓSFERA DE LOS PROGRAMAS EXTRAESCOLARES	68
4.3. CONSECUENCIAS DE LOS PROGRAMAS EXTRAESCOLARES DE DESARROLLO POSITIVO	70
4.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS EXITOSOS	76
4.5. ALGUNOS EJEMPLOS DE BUENOS PROGRAMAS EXTRA-ESCOLARES	79
4.6. CONCLUSIONES	82
5. RECURSOS DE INTERÉS	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

PRÓLOGO

La etapa de la adolescencia ha generado durante las últimas décadas un buen número de investigaciones y un intenso interés entre los profesionales de la intervención, sobre todo debido a la notoriedad y gran preocupación social que suscitan muchos de los problemas propios de este periodo: consumo de drogas, conductas de asunción de riesgos, problemas alimentarios, violencia y comportamiento antisocial, etc. Esta preocupación ha llevado al desarrollo e implementación de muchos programas encaminados a la prevención de estos problemas, sin embargo, durante los últimos años, y sobre todo en Estados Unidos, ha surgido un nuevo modelo a la hora de analizar los comportamientos de jóvenes y adolescentes. Se trata de un modelo centrado en el desarrollo positivo que pone el énfasis en las competencias más que en los déficits, y que considera a los chicos y chicas adolescentes no como un problema a solucionar, sino como un recurso con enormes potencialidades a desarrollar. En este modelo subyace una idea muy ambiciosa, la de que no debemos de conformarnos con una juventud libre de problemas como los arriba mencionados. Nuestro objetivo como profesionales de la educación y la salud debe ir más allá, y perseguir una formación integral del alumnado de secundaria y el desarrollo de competencias que le permita vivir de forma satisfactoria y plena a la vez que realiza una contribución eficaz a la sociedad en la que vive.

Este nuevo enfoque del desarrollo positivo ha tenido su repercusión en el campo de la intervención educativa, ya que ha llevado al desarrollo e implementación de multitud de programas centrados en la promoción del desarrollo adolescente, fundamentalmente en Estados Unidos. Estos programas no han surgido con el objetivo de prevenir determinados problemas o desajustes, sino que buscan favorecer la adquisición de diversas habilidades y competencias para la vida. Muchos de estos programas tienen lugar en el contexto educativo y dentro del horario escolar, sin embargo, cada vez son más frecuentes los que se basan en una serie estructurada de actividades extraescolares, a veces con contenidos que a priori podrían parecer poco relacionados con la promoción del desarrollo adolescente (artísticos, deportivos, de voluntariado, etc.) pero que son eficaces para promover la responsabilidad, la prosociabilidad, la autoestima, la capacidad de planificación y toma de decisiones, o las habilidades relacionales.

En este documento hemos pretendido hacer una presentación exhaustiva de este nuevo modelo del desarrollo durante la adolescencia y de sus implicaciones educativas. En el primer capítulo tratamos de desmitificar la imagen dramática de la adolescencia, sustituyéndola por una más optimista y favorable, y presentamos el modelo del desarrollo positivo adolescente y los recursos o activos para el buen desarrollo. A continuación pasamos a describir los resultados de un estudio empírico en el que la opinión de un amplio número de profesionales expertos en adolescencia ha servido para construir un modelo de las competencias que deben configurar el desarrollo adolescente ideal. El tercer capítulo está centrado en el papel de la escuela en la promoción del desarrollo positivo adolescente y en los programas escolares existentes, tanto a nivel nacional como internacional, que podrían encuadrarse en dicho modelo. También analizamos en él algunos programas de amplia difusión en los centros de nuestra comunidad autónoma. El cuarto capítulo presenta una amplia revisión de los programas extraescolares de desarrollo positivo que se llevan a cabo en otros países y que suponen una alternativa todavía no desarrollada en nuestro contexto. Por último, en el quinto capítulo incluimos una guía de recursos de interés relacionados con la promoción del desarrollo adolescente.

La visión negativa y dramática de la adolescencia deber ser sustituida por otra centrada en el desarrollo positivo, que considera a chicos y chicas como recursos a desarrollar y no como un problema a resolver.



I. DE LA CONCEPCIÓN NEGATIVA DE LA ADOLESCENCIA Y EL MODELO DEL DÉFICIT AL MODELO DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

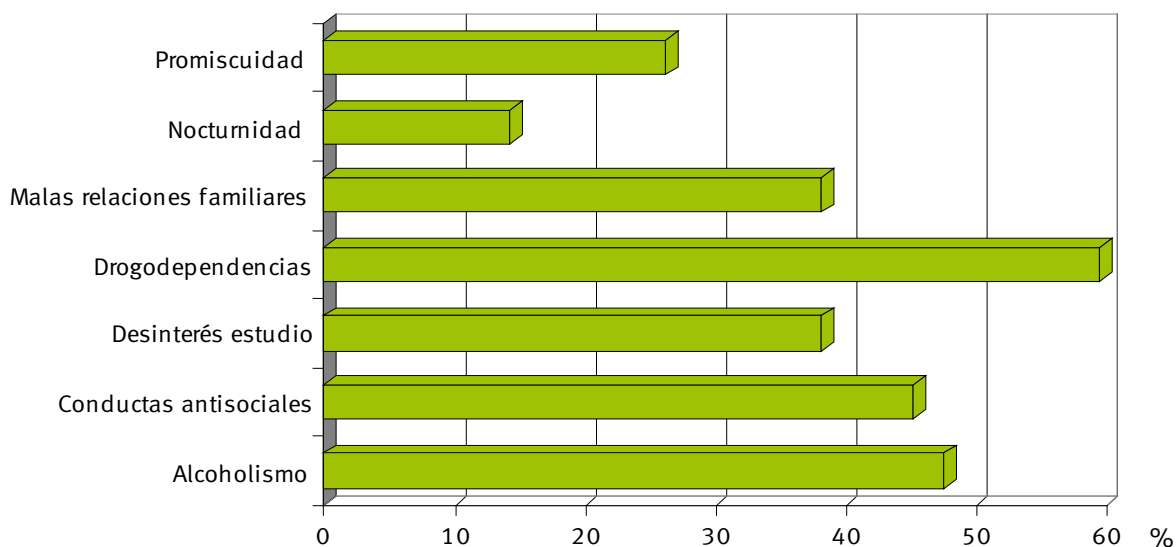
I.1. LA VISIÓN DRAMÁTICA DE LA ADOLESCENCIA

La concepción de la adolescencia como una etapa conflictiva, problemática e incluso dramática ha estado presente en la literatura, la filosofía y la psicología durante la mayor parte del siglo pasado. No obstante, tendríamos que remontarnos mucho tiempo atrás para encontrar las primeras descripciones de los chicos y chicas adolescentes como personas conflictivas y poco racionales, agitadas por sus emociones y que se dejan conducir ciegamente por sus instintos. Autores como Sócrates, Aristóteles, Rousseau o Shakespeare, ya presentaron una imagen apasionada y turbulenta de la adolescencia, aunque tal vez tengamos que situar en Goethe, y concretamente con su obra *“Las desventuras del joven Werther”*, el inicio de la concepción moderna de la adolescencia como periodo de tormenta y drama. Esta visión negativa se extendió más tarde a la psicología con la etiqueta de *“storm and stress”* (tormenta y tensión) en el mundo anglosajón, de forma que las primeras teorías que surgieron sobre esta etapa evolutiva destacaron los aspectos más conflictivos y patológicos. A finales del siglo pasado algunos autores como John C. Coleman, utilizando datos procedentes de las investigaciones realizadas hasta la fecha, cuestionaron firmemente esa concepción dramática, llegando a afirmar que la psicopatología durante esta etapa no era superior a la de otras etapas del ciclo vital.

Hoy día la concepción del *storm and stress* ha sido reformulada a partir de los datos y conocimientos disponibles, y aunque hay suficiente evidencia empírica que apunta a un aumento durante la adolescencia de la conflictividad familiar, la inestabilidad emocional y los comportamientos de riesgo (Arnett, 1999), no puede sostenerse la imagen de la adolescencia como un periodo de conflictos y dificultades generalizadas. Pero si bien en el terreno de la psicología científica esa imagen conflictiva y catastrofista ha sido cuestionada, parece que la representación social dominante en nuestra sociedad sigue manteniendo esos tintes oscuros y dramáticos.

Los resultados de un estudio que hemos llevado a cabo sobre madres y padres de adolescentes, profesionales de la educación secundaria, y personas mayores (Casco y Oliva, 2005) indican que aunque las ideas sobre la adolescencia contienen tanto elementos positivos como negativos, predominan estos últimos. Así, algunos rasgos atribuidos a los y las jóvenes por las personas adultas son el interés por la diversión y el sexo, la impulsividad, la rebeldía, el consumo de drogas y alcohol o los comportamientos vandálicos. Cuando eran preguntados acerca de los comportamientos negativos más característicos de la juventud actual, una muestra de personas de más de 60 años destacó las características que pueden observarse en la figura 1. Merece la pena destacar que casi un 60% consideró que las chicas y los chicos eran consumidores habituales de drogas, y que casi la mitad les atribuyó rasgos como los comportamientos antisociales y el consumo excesivo de alcohol

FIGURA 1. CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS DE LOS Y LAS ADOLESCENTES SEGÚN LAS PERSONAS MAYORES



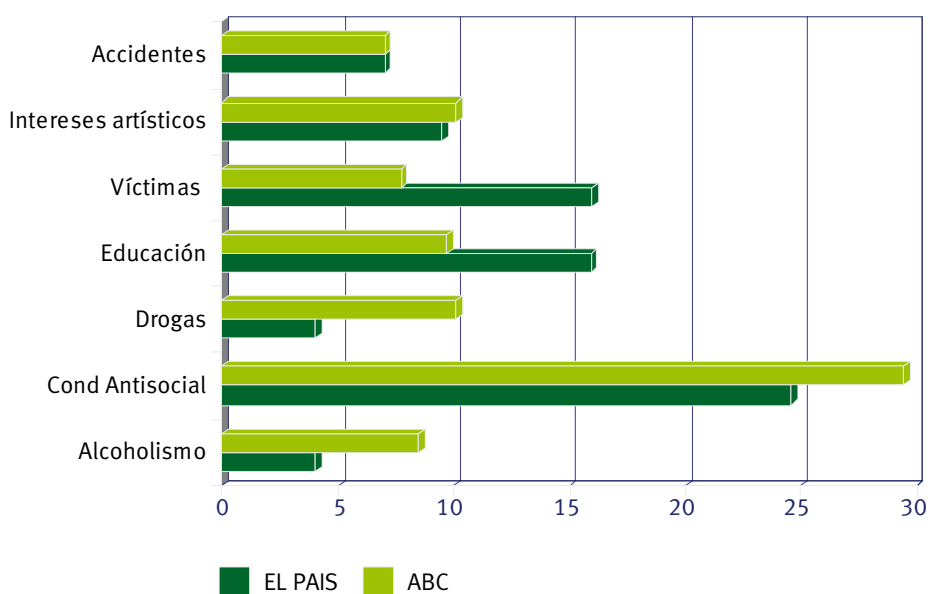
Algunas de estas ideas estereotipadas y negativas acerca de la adolescencia están muy extendidas entre la población general. Se trata de representaciones sociales que damos por ciertas y no cuestionamos a pesar de que no existan muchos datos que las apoyen. Por ejemplo, existe el convencimiento, que se refleja en el gráfico anterior, de que durante la adolescencia se consume cada vez más alcohol. Sin embargo, los datos del Plan Nacional de Drogas indican un decremento más o menos continuo del consumo de alcohol, una cierta estabilización en el caso del tabaco, y una tendencia ascendente entre 1994 y 2004, con un descenso en 2006, en el consumo de cannabis. El informe Juventud en España 2004 (Aguinaga et al., 2005) coincide en la disminución del consumo de alcohol y en un adelanto en la edad de iniciación. No existen datos fiables referidos al consumo antes de 1994, por lo que cualquier referencia a un menor consumo en generaciones anteriores se basará necesariamente en apreciaciones subjetivas y poco rigurosas. En países como Estados Unidos, con registros que se remontan más tiempo atrás, tampoco se observa un aumento claro en el consumo, ya que aunque aumentó hasta mediados de los 70 luego comenzó a descender para volver a aumentar a principios de los 90 y estabilizarse posteriormente. Estas fluctuaciones en la prevalencia de consumo parecen estar relacionadas con los cambios en la percepción que tienen los chicos y chicas adolescentes del daño que provocan las drogas, lo que pone de manifiesto la importancia de los mensajes que padres, madres, profesionales de la educación y medios de comunicación dirigen a la juventud acerca del uso de drogas.

También ha experimentado una tendencia descendente, entre 1999 y 2006, la violencia entre iguales en los centros educativos, al menos eso indican los resultados de los estudios encargados por el Defensor del Pueblo (2006).

La visión catastrofista sobre la adolescencia podría justificarse por diversos motivos. Por una parte, es posible que debido al desfase temporal que se produce desde el momento en que surgen nuevas ideas o descubrimientos científicos hasta que se difunden o popularizan, las ideas sobre la adolescencia que actualmente existen entre la opinión pública se corresponderían con los planteamientos del *storm and stress* que hace más de 30 años eran dominantes en el terreno de la psicología. Por otra parte, hay que tener en cuenta que muchos de los problemas propios de la adolescencia, como el consumo de drogas o los trastornos de la conducta alimentaria, generan una enorme preocupación social por su influencia sobre la salud de chicos y chicas. Finalmente, hay que atribuir una importante responsabilidad en la creación de la visión dramática de la adolescencia a los medios de comunicación por la enorme presencia que tienen en la sociedad actual, y la imagen tan negativa que suelen difundir de la adolescencia. El análisis que llevamos acabo de las noticias que durante 3 meses aparecieron acerca de jóvenes y adolescentes en dos periódicos de tirada nacional como El País y ABC, arrojó

los resultados que pueden verse en la figura 2 (Casco, 2003). Sin duda, hay una cierta coincidencia entre muchos de los contenidos sobre los que versan estas noticias y las características que veíamos que las personas mayores entrevistadas atribuían a los y las jóvenes, ya que más de una cuarta parte de noticias los presenta como responsables de actos delictivos que generan mucho rechazo social, siendo también bastante frecuentes las noticias referidas al consumo de drogas y alcohol.

FIGURA 2. CONTENIDOS DE LAS NOTICIAS EN PRENSA SOBRE JÓVENES Y ADOLESCENTES



1.2. LAS CONSECUENCIAS DE LA VISIÓN DRAMÁTICA DE LA ADOLESCENCIA

De la consideración de la adolescencia como una etapa evolutiva conflictiva pueden derivarse algunas consecuencias indeseables para la juventud. Por una parte, resulta incuestionable que la consideración de un grupo social como conflictivo suele llevar asociada la exigencia de aplicación de medidas coercitivas de restricción de libertades. Por ejemplo, durante los últimos años algunos grupos sociales y políticos han venido defendiendo la derogación de una normativa de carácter marcadamente rehabilitador como es la Ley de Responsabilidad Penal del Menor, por considerarla demasiado blanda

con los delitos cometidos por menores de edad. También se ha solicitado la aplicación de sanciones más coercitivas en los centros educativos para atajar un supuesto incremento de la violencia e indisciplina escolar. La efectividad de estas medidas de carácter restrictivo no sólo no está demostrada, sino que incluso existe evidencia sobre los efectos negativos derivados de su aplicación (Scott y Woolard, 2004). Por otra parte, frente a quienes defendemos un empoderamiento y una mayor participación de los y las adolescentes en la toma de decisiones que les afectan a nivel familiar, escolar y social, la imagen de la adolescencia como momento de inmadurez e irresponsabilidad sugiere todo lo contrario.

Además de constituir un marco de referencia para la interpretación de determinados problemas sociales y para la justificación de algunas decisiones a nivel político y legislativo, esta imagen desfavorable puede generar un intenso prejuicio social hacia este colectivo, e influir negativamente sobre las relaciones entre adultos y jóvenes, aumentando la conflictividad intergeneracional, especialmente en el contexto familiar y en el escolar. También supone una menor sensibilización social hacia las necesidades de chicos y chicas, y puede llevar a que tanto profesionales como población general pasen por alto algunas situaciones de riesgo como el maltrato adolescente, que suele alcanzar una incidencia más elevada que en la etapa infantil y tener consecuencias tan preocupantes como los trastornos depresivos o los comportamientos agresivos y antisociales (Oliva, 2002; 2003).

Evidentemente no todas las consecuencias derivadas de esta imagen de la adolescencia como etapa conflictiva son negativas, así, por ejemplo, hay que destacar que poner la lupa sobre muchos de los problemas de mayor prevalencia durante estos años, como la conducta antisocial, los síntomas depresivos o el consumo de drogas, ha supuesto que tanto la Administración como entidades privadas financien iniciativas dirigidas a investigar e intervenir sobre muchos de estos comportamientos problemáticos. Se trata de una preocupación justificada, puesto que durante estos años vamos a encontrarnos con una clara paradoja, relacionada con el hecho de que aunque la llegada de la pubertad suponga una mayor fortaleza física e inmunológica, un aumento de la fuerza muscular y una mayor competencia cognitiva, la adolescencia va a conllevar un aumento espectacular de la morbilidad y mortalidad. Este incremento está relacionado con problemas en el control de las emociones y las conductas y con la elevada tasa de accidentes, suicidios, homicidios, depresión, consumo de sustancias, trastornos alimentarios, sexualidad de riesgo, etc.

Aunque hay que valorar muy positivamente el desarrollo e implementación de programas dirigidos a prevenir estos comportamientos de riesgo, la contrapartida es que ha llevado a fomentar un modelo de intervención centrado en el déficit, de características

similares al modelo médico tradicional. Este modelo lleva a considerar el desarrollo y el ajuste psicológico durante la adolescencia como la ausencia de problemas. El vocabulario que suele usarse para hablar de desarrollo y salud adolescente está plagado de términos que se refieren a la ausencia de problemas. Así un chico o una chica saludable es quien no consume drogas o alcohol, no se implica en sexo sin protección ni en actividades criminales o antisociales. Se trata de un vocabulario que es fiel reflejo de este modelo o paradigma centrado en el déficit, los riesgos, la patología y sus síntomas. Así, de acuerdo con este paradigma la investigación se dirige a denominar, contar y reducir la incidencia de los riesgos para el desarrollo y las conductas poco saludables, y el desarrollo juvenil positivo es considerado como la ausencia de conductas negativas o problemáticas. Como apuntan Catalano, Berglung, Ryan, Lonczak y Hawkins (2004), esto lleva a un mayor seguimiento de las conductas negativas que de las positivas y un menor interés, con la consiguiente menor inversión de recursos, en el estudio y la promoción de comportamientos positivos. Este sesgo hacia los comportamientos problemáticos se observa también en la carencia de instrumentos o herramientas validadas para evaluar el desarrollo positivo, lo que supone un cierto desconocimiento de la presencia o incidencia de esas conductas o rasgos positivos. Así, mientras que son numerosos los estudios nacionales que se llevan a cabo para conocer la incidencia de conductas problemáticas como el consumo de drogas o la violencia escolar, carecemos de indicadores semejantes referidos a rasgos o comportamientos positivos.

CUADRO: CONSECUENCIAS DE LA IMAGEN NEGATIVA DE LA ADOLESCENCIA

1. Aumento de las medidas coercitivas y de la restricción de libertades individuales.
2. Intenso prejuicio social hacia la juventud que dificulta las relaciones entre adultos y adolescentes.
3. Menor sensibilización hacia las necesidades de los chicos y las chicas.

1.3. UN MODELO DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE BASADO EN LA COMPETENCIA

A pesar del predominio del modelo centrado en el déficit, en los últimos años ha surgido un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia. De acuerdo con este enfoque, una adolescencia saludable y ajustada y

una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo. Así, el modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional.

Este enfoque emplea un nuevo vocabulario, con conceptos como desarrollo adolescente positivo, bienestar psicológico, participación cívica, florecimiento, iniciativa personal o recursos o activos para el desarrollo. Estos conceptos comparten la idea de que toda persona durante su adolescencia tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable.

Este modelo se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal: el desarrollo humano no está pre-determinado, y es probabilística y relativamente plástico pues siempre hay posibilidad y potencialidad para el cambio. Desde este enfoque del desarrollo, la conducta individual y social no puede reducirse a influencias genéticas y se enfatiza que la potencialidad para el cambio en la conducta es una consecuencia de las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, su comunidad y la cultura en que está inmerso. Por lo tanto, debemos mostrarnos optimistas acerca de la posibilidad de intervenir, no sólo de cara a la prevención de conductas problemáticas, sino también para la promoción de conductas positivas.

Podemos afirmar que un chico o una chica adolescente tiene un desarrollo positivo, si está implicado en una serie de relaciones saludables con su contexto. Lo importante es encontrar fórmulas que permitan crear un ajuste óptimo entre la persona y su entorno, a través de políticas públicas y de programas comunitarios. Como tendremos ocasión de comentar más adelante, este último aspecto es fundamental, y nos remite al concepto de recursos o activos para el desarrollo.

Aunque el modelo del desarrollo positivo podría considerarse como opuesto al modelo del déficit, en realidad se trata de modelos complementarios, ya que reducir y prevenir los déficits y problemas de conducta y promover el desarrollo y la competencia son caminos paralelos. La figura 3 refleja la relación entre estos dos modelos. En ella puede observarse como la promoción de los recursos y oportunidades para el desarrollo no sólo promueve la competencia sino que, como consecuencia de ello, hace más resistente a los factores de riesgo y reduce conductas problemáticas, tales como el consumo de drogas, las conductas sexuales de riesgo, la conducta antisocial o los trastornos depresivos.

FIGURA 3. MODELOS SOBRE LA INTERVENCIÓN EN LA ADOLESCENCIA

MODELO	MEDIOS	OBJETIVOS
Modelo del déficit	Reducir/Prevenir los riesgos para el desarrollo	Reducir/Prevenir las conductas problemáticas
Modelo de la competencia	Promover los activos, recursos y oportunidades para el desarrollo	Promover el bienestar, competencia y desarrollo

CUADRO: CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

- Este enfoque considera a jóvenes y adolescentes como recursos a desarrollar más que como problemas a solucionar.
- Enfatiza las potencialidades más que las supuestas carencias de los y las adolescentes, incluso de los más desfavorecidos y vulnerables.
- Parte de una visión de los y las jóvenes como personas deseosas de explorar el mundo, que van ganando en competencias y que adquieren la capacidad para hacer su contribución al mundo en el que viven.
- Persigue el objetivo de comprender, educar e implicar a la juventud en actividades productivas y significativas, en lugar de ocuparse de corregir, curar o tratar sus conductas problema.
- Considera que la ausencia de problemas no garantiza un desarrollo saludable y una preparación para la adultez.
- El desarrollo de las competencias personales es un factor de protección que hace a chicos y chicas más resistentes y previene el surgimiento de problemas de ajuste psicológico y comportamental.

I.3.1. EL MODELO DE DESARROLLO POSITIVO DE LAS 5 CES

Una de las primeras tareas a resolver a la hora de construir un modelo de desarrollo adolescente positivo es definir las competencias que constituyen dicho desarrollo, y que, por lo tanto, pueden constituir objetivos a alcanzar por todo programa que pretenda la promoción del desarrollo adolescente. Quizá el modelo más completo sea el denominado modelo de las 5 ces. Propuesto inicialmente por Little (1993), incluía 4 factores latentes que agrupaban diversas competencias y características psicológicas o conductuales. Algunos autores (Roth y Brooks-Gunn, 2003; Lerner, 2004) añadieron a esta propuesta inicial un quinto factor, con lo que quedó configurado un modelo que captura la esencia de los indicadores de competencias cognitivas, conductuales y sociales que componen el desarrollo adolescente positivo. Los factores son:

Competencia.

Referida a la capacidad para mostrar un buen desempeño en distintas áreas de actividad (social, académica, cognitiva y vocacional). Incluye habilidades sociales como la asertividad, habilidades de resolución de conflictos, competencias cognitivas como la capacidad para tomar decisiones, y académicas.

Confianza.

Es un sentido interno de valoración global positiva de uno mismo y de autoeficacia: autoestima, identidad y autoeficacia.

Conexión.

Se refiere a los vínculos positivos con personas (familia, iguales, adultos) e instituciones que se reflejan en intercambios bidireccionales

Carácter.

Es el respeto por las normas sociales y culturales, la adquisición de modelos de conducta adecuada, el sentido de lo correcto o incorrecto (moralidad) e integridad. También incluye el autocontrol y la ausencia de problemas externos o conductuales.

Cuidado y compasión.

Un sentido de simpatía y empatía e identificación con los demás.

Si todas las 5 ces están presentes surge en el chico y la chica adolescente una sexta C: *contribución*, a sí mismo, a la familia, a la comunidad y a la sociedad civil. Esta contribución tiene un componente conductual y un componente ideológico. Y aunque el curso evolutivo de estos dos componentes está por determinar, es de esperar que en un principio estén diferenciados para ir integrándose a lo largo de la vida.

I.3.1.2. LA INICIATIVA PERSONAL

Aunque no está incluida en el modelo anterior, Reed Larson (2000), otro autor fundamental en el enfoque del desarrollo adolescente positivo, ha destacado el valor de la iniciativa personal, que él considera como un elemento fundamental del desarrollo durante la adolescencia. Esta iniciativa podría definirse como la capacidad para tener una motivación intrínseca y dirigir la atención y el esfuerzo continuado hacia un objetivo que suponga un reto personal. Esta iniciativa es un requisito para otros componentes del desarrollo positivo como la creatividad, el liderazgo, el altruismo o la conducta cívica.

CUADRO: LOS ELEMENTOS CLAVES EN EL DESARROLLO DE LA INICIATIVA

- 1) la motivación intrínseca para la realización de una actividad;
- 2) el compromiso, la atención y el esfuerzo en su realización;
- 3) la continuidad para mantener la motivación y el esfuerzo a lo largo de un periodo prolongado.

I.3.2. LOS RECURSOS O ACTIVOS PARA EL DESARROLLO

Si el modelo del déficit está centrado en identificar los problemas y desajustes, el modelo del desarrollo positivo adolescente, además de definir las competencias que configuran un desarrollo positivo, lleva asociado el concepto de *recursos o activos para el desarrollo*. Este concepto fue propuesto por el Search Institute (Scales y Leffert, 1999), y se refiere a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarios para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia. Se trata de factores que aumentan la capacidad de las personas, las familias, las escuelas y la comunidad para facilitar un desarrollo saludable y aumentar la resistencia a las consecuencias negativas de los factores de riesgo.

Desde este punto de vista, se promueve el desarrollo positivo cuando se emprenden acciones que aumentan las fortalezas individuales (su sentido de identidad o su competencia social), de la familia (la comunicación y el apoyo parental) y de la comunidad (apoyo social o un entorno seguro).

Se trata de un total de 40 recursos (20 internos y 20 externos) que tienen un efecto acumulativo, y que presentamos a continuación.

CUADRO: LOS 40 RECURSOS O ACTIVOS PARA EL DESARROLLO

RECURSOS EXTERNOS

APOYO

1. Apoyo en la familia por parte de los padres y madres que proporcionan ayuda, cariño y supervisión.
2. Comunicación familiar positiva: chicas y chicos se comunican con sus madres y padres de forma fluida buscando orientación y apoyo.
3. Relaciones con otras personas adultas: chicos y chicas reciben apoyo de tres o más personas adultas distintas a sus padres y madres.
4. Barrio que apoya: chicas y chicos perciben un vecindario atento y amigable.
5. Clima escolar que apoya al alumnado: la escuela proporciona un entorno afectuoso y estimulante.
6. Implicación familiar en la escuela: madres y padres están implicados de forma activa en apoyar a sus hijos e hijas para que les vaya bien en la escuela.

EMPODERAMIENTO

7. Comunidad que valora la juventud: chicos y chicas perciben que las personas adultas de su comunidad o barrio valoran positivamente a los y las jóvenes.
8. La juventud como recurso: se asignan a la población adolescente roles útiles en su comunidad.
9. Servicio a los demás: chicas y chicos prestan servicios en su comunidad al menos durante una hora a la semana.
10. Seguridad: jóvenes y adolescentes se sienten seguros en la familia, la escuela y el barrio.

LÍMITES Y EXPECTATIVAS

11. Límites en la familia: la familia tiene reglas y sanciones claras y conoce lo que hace el chico o la chica adolescente fuera de casa.
12. Límites en la escuela: la escuela tiene reglas y sanciones claras.
13. Límites en el barrio: las personas adultas del vecindario suelen responsabilizarse de supervisar la conducta de la juventud del barrio.
14. Personas adultas como modelos: los padres, las madres o/y otras personas adultas ofrecen modelos de conducta responsable y positiva.
15. Influencia positiva de los iguales: las amistades ofrecen modelos de conducta responsable y positiva.
16. Altas expectativas: padres, madres y profesorado animan a chicos y chicas a que trabajen lo mejor que puedan.
17. Actividades creativas: adolescentes y jóvenes pasan tres o más horas semanales en sesiones de música, danza, teatro u otras actividades artísticas.

(CUADRO: LOS 40 RECURSOS O ACTIVOS PARA EL DESARROLLO)

- 18. Actividades para jóvenes: chicos y chicas pasan tres o más horas semanales en actividades deportivas o en organizaciones deportivas o escolares.
- 19. Actividades sociales o religiosas: la juventud dedica una o más horas semanales a actividades de voluntariado o de carácter religioso.
- 20. Tiempo libre: chicos y chicas salen con amigos y amigas sin hacer nada especial dos o menos noches a la semana

RECURSOS INTERNOS

COMPROMISO DEL CHICO O LA CHICA CON EL APRENDIZAJE

- 21. Motivación de logro: el alumnado adolescente siente motivación por trabajar bien en la escuela o instituto.
- 22. Compromiso con la escuela: existe un compromiso activo con el aprendizaje.
- 23. Tareas escolares: dedica al menos una hora diaria a sus deberes o tareas escolares.
- 24. Vinculación con la escuela: se preocupa de su escuela o instituto.
- 25. Lectura por placer: lee por placer tres o más horas a la semana.

VALORES POSITIVOS DE LOS Y LAS ADOLESCENTES

- 26. Prosocialidad: jóvenes y adolescentes valoran mucho ayudar a otras personas.
- 27. Igualdad y justicia social: valora mucho la promoción de la igualdad y la reducción del hambre y la pobreza.
- 28. Integridad: actúa de acuerdo con sus principios y defiende sus ideas.
- 29. Honestidad: dice la verdad incluso cuando no es fácil.
- 30. Responsabilidad: acepta y asume responsabilidades personales.
- 31. Restricción: cree importante limitar algunas conductas de riesgo como el consumo de alcohol y otras drogas.

COMPETENCIA SOCIAL DE LAS Y LOS ADOLESCENTES

- 32. Planificación y toma de decisiones: la chica o el chico adolescente sabe como hacer planes y tomar decisiones.
- 33. Competencia interpersonal: muestra empatía, sensibilidad y habilidades para establecer y mantener relaciones de amistad.
- 34. Competencia cultural: conoce y se muestra cómodo con gente de otras razas o culturas.
- 35. Habilidades de resistencia: puede resistir la presión negativa de los iguales en situaciones de riesgo.
- 36. Resolución pacífica de los conflictos. busca resolver los conflictos de forma no violenta.

(CUADRO: LOS 40 RECURSOS O ACTIVOS PARA EL DESARROLLO)

IDENTIDAD POSITIVA DE LOS Y LAS ADOLESCENTES

37. Poder personal: chicos y chicas sienten que tienen control sobre las cosas que les ocurren.

38. Autoestima: muestra una alta autoestima.

39. Objetivo vital: reconoce que tiene un propósito en su vida.

40. Visión positiva del futuro personal: es optimista sobre su futuro personal.

Los estudios llevados a cabo por el Search Institute (Scales, Benson, Leffert y Blith, 2000) muestran cómo aquellos chicos y chicas adolescentes que gozan de un mayor número de recursos o activos presentan un desarrollo más saludable y positivo. Este desarrollo positivo se pone de manifiesto en algunos indicadores de “florecimiento” como el éxito escolar, las conductas prosociales, el interés por conocer personas de otras culturas, el cuidado del cuerpo y la salud, la evitación de los riesgos, la demora de las gratificaciones o la superación de adversidad. Cuando estos activos no están presentes será menos probable ese desarrollo positivo y serán más frecuentes conductas problemáticas tales como el consumo de sustancias, las conductas sexuales de riesgo, los trastornos depresivos y las tendencias suicidas, los comportamientos antisociales y violentos y los problemas escolares.

La opinión de expertos/as y profesionales ha servido para construir un modelo de desarrollo positivo adolescente que incluye un buen número de competencias agrupadas en cinco grandes áreas, y que representa un desarrollo integral de la persona que va más allá de la mera ausencia de problemas emocionales o conductuales.



2. CONSTRUYENDO UN MODELO DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE: UN ESTUDIO CUALITATIVO

El modelo de las 5 ces surgido en Estados Unidos ha supuesto un nuevo acercamiento al estudio del desarrollo adolescente, y, junto al concepto de activos para el desarrollo, ha tenido en los últimos años una importante repercusión en contextos académicos y profesionales. No obstante, se trata de un modelo aparecido en un contexto cultural distinto al nuestro y que no puede ser trasladado directamente a nuestra comunidad. Por ello, desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla decidimos llevar a cabo un estudio cualitativo que nos permitiera construir un modelo semejante a partir de las opiniones de un grupo de profesionales y personas expertas en el campo de la adolescencia.

Nuestra opción metodológica fue la utilización de dos técnicas de consenso como son el *grupo nominal* y la *técnica Delphi*, que suelen usarse desde hace tiempo como una ayuda para la toma de decisiones en asuntos relativamente novedosos, o abordados desde un nuevo enfoque, y sobre los que no hay suficiente evidencia empírica. Esta metodología facilita la interacción entre personas expertas que aportan su experiencia profesional para arrojar luz sobre el objeto del estudio, y permite obtener un cierto grado de acuerdo o consenso sobre el problema planteado en lugar de basar la decisión en la opinión de una sola persona.

El **grupo nominal** consiste en la reunión de un grupo de personas expertas (entre 10 y 15) que deben responder a la pregunta de investigación planteada por el coordinador o coordinadora del grupo. En una primera parte cada participante responde por escrito y de forma individual a la pregunta, para a continuación pasar a una exposición de todas las ideas generadas. En una segunda parte se votan de forma secreta todas las ideas propuestas en una escala cuantitativa previamente establecida. Tras el recuento de los votos y la discusión por el grupo del resultado obtenido, se hace una segunda votación, que puede volver a repetirse hasta que se obtenga un consenso en el grupo acerca de la mejor solución al problema planteado por el equipo investigador.

La **técnica Delphi** guarda bastante similitud con el grupo nominal, aunque en este caso quienes participan no llegan a reunirse ni conocerse entre sí. La pregunta o preguntas planteadas se envían por correo ordinario o electrónico a las personas expertas, quienes deben responder por la misma vía. El recuento con los resultados de este primer envío vuelve a remitirse a los y las participantes, que deberán expresar su grado de acuerdo con los resultados. Al igual que en el caso del grupo nominal, pueden realizarse sucesivas rondas de recogida de información, hasta que el equipo investigador considere que se ha alcanzado cierto consenso.

Objetivo de nuestra investigación.

En este estudio decidimos utilizar una combinación de ambas técnicas con el objetivo de buscar un consenso entre profesionales acerca de las competencias que configuran un desarrollo adolescente saludable o positivo, es decir, las características individuales que pueden considerarse más importantes de cara a definir a un chico o chica competente y con un buen ajuste. Entre estas características no se tuvieron en cuenta los rasgos físicos.

2.1. MÉTODO

Participantes.

El grupo nominal estuvo formado por 12 profesionales del campo de la psicología, la psiquiatría o la pedagogía seleccionados en virtud de su vinculación profesional con la etapa adolescente. Se contó con profesionales de unidades de salud mental infantil o de servicios sociales comunitarios, profesorado universitario, orientadores y orientadoras de educación secundaria, profesionales que desempeñaban su labor en consultas privadas especializadas en la orientación y el tratamiento de adolescentes y en asocia-

ciones o servicios relacionados con la atención a jóvenes y adolescentes. Todos ellos trabajaban en Sevilla y su provincia.

En el caso de la técnica Delphi se contó con 30 profesionales con características similares, y que desarrollaban su trabajo en distintas ciudades de nuestro país. Todas las personas participantes en ambas técnicas fueron elegidas teniendo en cuenta su experiencia profesional con adolescentes, y procurando que el grupo integrara perspectivas diferentes aportadas desde distintos ámbitos profesionales.

Procedimiento.

Por vía telefónica se contactó con las personas participantes en el grupo nominal, a quienes se explicó los objetivos del estudio y se invitó a participar. Quienes aceptaron fueron convocados a una reunión que tuvo lugar en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla a la que debían llevar un listado de competencias que considerasen importantes para el desarrollo adolescente. El grupo nominal tuvo unas dos horas de duración y fue coordinado por dos miembros del equipo de investigación.

En un primer momento, y tras la consiguiente discusión que supuso la agrupación o segregación de competencias, se elaboró un listado con las aportaciones de los y las participantes que fue expuesto en el encerado. En un segundo momento se realizó una votación secreta en la que se debía puntuar cada competencia de acuerdo con una escala comprendida entre 1 y 10 según su importancia para el desarrollo adolescente.

El correo electrónico fue la forma de contacto con las personas participantes en la técnica Delphi, y al igual que en el caso del grupo nominal, recibieron información acerca del estudio y fueron invitadas a participar en él. Quienes aceptaron participar recibieron el listado que había sido elaborado por el grupo nominal, y se les pidió, como a los miembros de grupo nominal, que puntuasen en una escala de 1 a 10 cada una de las competencias del listado, y que expresasen su opinión acerca del mismo.

Las respuestas obtenidas de los dos grupos de profesionales fueron analizadas conjuntamente y sirvieron para la elaboración de un ranking de competencias ordenadas en función de la importancia atribuida. Este listado ordenado fue reenviado de nuevo a las personas participantes, a quienes se pidió que expresasen su grado de acuerdo con el listado según las siguientes opciones de respuesta (1 “totalmente en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”) y realizasen los comentarios y sugerencias que considerasen pertinentes.

Teniendo en cuenta las sugerencias ofrecidas por el conjunto de profesionales participantes, el equipo de investigación organizó las competencias en un modelo que las agrupaba en áreas o bloques de acuerdo con su semejanza. Este modelo no incluyó

la valoración cuantitativa de las competencias. El modelo se volvió a enviar otra vez al panel de expertos que expresó su grado de acuerdo con el mismo y ofreció sugerencias de mejora.

2.2. LAS COMPETENCIAS

En la tabla 1 figura el listado de competencias surgidos del grupo nominal con las puntuaciones obtenidas mediante la técnica Delphi. La autoestima ocupa el primer lugar seguida de una serie de valores como el respeto a la diversidad, la igualdad o el sentido de justicia. También figuran en posiciones preferentes habilidades relacionadas con el área socio-emocional, como el reconocimiento y manejo de las emociones propias y ajenas, habilidades relacionales o la empatía.

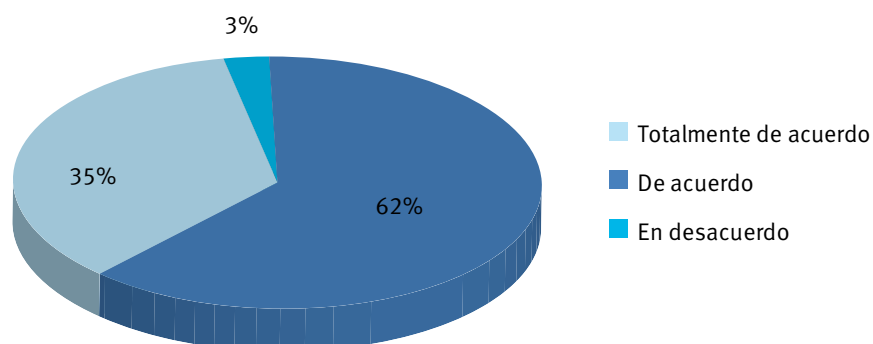
TABLA 1. LISTADO DE COMPETENCIAS ORDENADAS SEGÚN LA IMPORTANCIA ATRIBUIDA POR LAS PERSONAS EXPERTAS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

COMPETENCIA	PUNTUACIÓN MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
1. Autoestima	8,70	1,39
2. Respeto a la diversidad	8,40	1,33
3. Igualdad (género, social...)	8,40	1,34
4. Sentido de la justicia	8,40	1,33
5. Habilidades relacionales	8,22	1,31
6. Reconocimiento y manejo de las propias emociones	8,17	1,90
7. Reconocimiento y manejo de las emociones de otras personas	8,17	1,90
8. Empatía	8,15	1,44
9. Sentido de pertenencia y vinculación	8,10	1,33
10. Habilidades para la resolución de conflictos interpersonales	8,05	1,52
11. Capacidad de análisis crítico	7,80	1,55
12. Pensamiento analítico	7,80	1,55
13. Autoconcepto	7,77	1,46
14. Tolerancia a la frustración	7,72	1,36
15. Prosocialidad	7,72	1,34

16. Habilidades comunicativas	7,70	1,47
17. Asertividad	7,70	1,47
18. Autocontrol	7,55	1,41
19. Autonomía personal	7,52	1,60
20. Autoeficacia	7,52	1,60
21. Responsabilidad	7,45	1,34
22. Optimismo y sentido del humor	7,27	1,60
23. Capacidad para tomar decisiones	7,12	1,36
24. Iniciativa personal	7,12	1,36
25. Compromiso social	6,82	1,63
26. Capacidad de planificación y revisión	6,70	1,73
27. Creatividad	6,50	1,84

El grado de acuerdo del panel de expertos participantes en la técnica Delphi con las puntuaciones asignadas a las competencias puede observarse en la figura 4. La mayoría se mostró de acuerdo o muy de acuerdo con el listado resultante. Sólo un 3% de los expertos mostró su desconformidad, fundamentalmente porque discrepaba con el orden o prelación de las competencias.

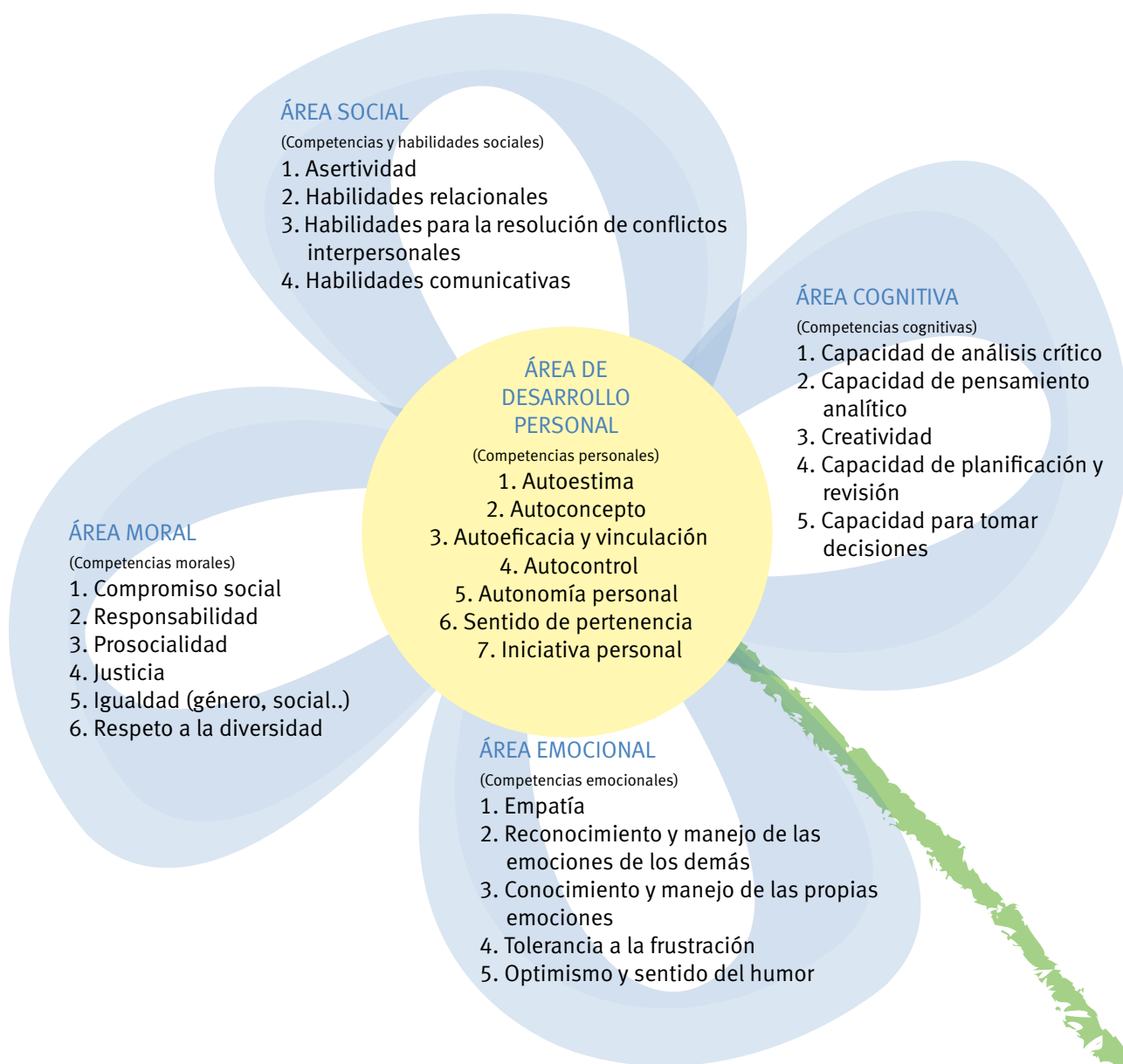
FIGURA 4. GRADO DE ACUERDO MANIFESTADO CON EL LISTADO DE COMPETENCIA POR EL PANEL DE EXPERTOS CONSULTADOS MEDIANTE LA TÉCNICA DELPHI



2.3. EL MODELO GENERADO

Finalmente, el equipo investigador procedió a agrupar las habilidades y competencias anteriores en una serie de bloques o áreas en función de su similitud hasta conseguir el consenso en un modelo de desarrollo positivo adolescente. Este modelo fue enviado al grupo de profesionales y personas expertas, y tras la incorporación de algunas sugerencias menores aportadas por ellos, quedó configurado tal como se presenta en la figura 5.

FIGURA 5. MODELO DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE CONSTRUIDO A PARTIR DEL ESTUDIO EMPÍRICO.



La elección de una flor para representar el modelo no es casual, ya que el concepto de florecimiento (*thriving*) es clave en el modelo del desarrollo positivo. En este modelo que considera que chicos y chicas adolescentes tienen mucha plasticidad y grandes potencialidades, el florecimiento representa el proceso por el que, implicado en relaciones saludables con su contexto, el adolescente se encamina hacia el desarrollo de una integridad personal ideal. También puede decirse que cuando la persona florece comienza a contribuir de forma positiva a la sociedad en la que vive. Por lo tanto, una flor que integra las cinco áreas que definen un desarrollo positivo, y que tiene la capacidad de crecer, representa una buena metáfora gráfica del modelo.

Como podemos ver, las competencias relacionadas con *el desarrollo personal* se sitúan en el centro del modelo. Se trata de habilidades y capacidades básicas que sirven como pilar del resto de competencias y que, a su vez, se nutren de ellas. Autoestima, autoconcepto y autoeficacia comparten categoría con habilidades relacionadas con la individuación, el sentido de pertenencia y vinculación, y la iniciativa personal.

Alrededor del núcleo de competencias relacionadas con la identidad positiva y el desarrollo personal aparecen cuatro grupos. Estas competencias también se relacionan y potencian unas a otras, de modo que el desarrollo personal tiene que ver con las interinfluencias dinámicas que se establecen entre las habilidades y capacidades específicas incluidas en cada uno de los grupos.

Las *competencias del área social* incluyen habilidades comunicativas y relacionales para la vida cotidiana, así como para la resolución de conflictos interpersonales. Por otra parte, el *área cognitiva* se compone de tres tipos de inteligencias -crítica, analítica y creativa- y de las capacidades para la planificación, para tomar decisiones y para la revisión de las decisiones tomadas. El *área moral* incluye valores -sentido de la justicia, respeto a la diversidad, igualdad-, así como el compromiso social y la responsabilidad. Finalmente, las *competencias del área emocional* se asocian a habilidades para conocer y manejar las emociones propias y de las otras personas, la capacidad empática y la tolerancia a la frustración.

2.4. CONCLUSIÓN

Las técnicas de consenso utilizadas en este estudio han permitido construir un modelo de lo que debería ser un desarrollo adolescente positivo a partir de las opiniones y sugerencias de un amplio grupo de personas expertas de nuestro país. El modelo elaborado presenta similitudes pero también claras diferencias con respecto al modelo de las 5 ces. Incluye un total de 27 competencias que se agrupan en 5 grandes áreas, y aunque todas ellas tienen un gran interés, podríamos considerar que hay un área central relativa

al desarrollo personal que integra y recoge aportaciones de las 4 restantes (social, cognitiva, moral y emocional). No obstante, las relaciones entre las competencias de este bloque central, y las integradas en las restantes áreas son bidireccionales, ya que un mayor desarrollo de las competencias personales relacionadas con el yo representará un impulso sobre las demás. El modelo propuesto es global o integral, y va más allá de las concepciones que se limitan a considerar el rendimiento académico o la ausencia de problemas emocionales o conductuales como los únicos indicadores del desarrollo saludable adolescente.

Todas las competencias incluidas en el modelo pueden considerarse dimensiones cuantitativas o un continuo en el que los chicos y las chicas se situarán según tengan un mayor dominio o desempeño en cada una. Por lo tanto, no se trata de poseer o no poseer una competencia, sino de mostrar cierto grado de dominio de la misma. Aunque no es esperable que chicos y chicas alcancen valores muy altos en muchas de estas competencias en la adolescencia inicial o media, se trata de objetivos o habilidades que deben promoverse si queremos fomentar el desarrollo positivo y saludable durante estos años y situar a hombres y mujeres en una posición de partida ideal al comienzo de la adultez.

Como ya hemos comentado, el florecimiento supone un proceso por el que chicos y chicas van materializando todas sus potencialidades y se acercan a una integridad personal ideal. El modelo del desarrollo positivo representa una visión optimista del ser humano, en general, y del adolescente, en particular, en el que cuando se dan las condiciones favorables, y chicos y chicas se ven implicados en relaciones saludables con su contexto, florecen como ciudadanos prosociales y responsables que realizan su contribución personal a la sociedad en la que están inmersos. Por lo tanto, cuando se crean esas condiciones contextuales, no sólo se estará favoreciendo el desarrollo saludable de jóvenes y adolescentes, sino que además estaremos contribuyendo a la mejora de la sociedad.

Los programas de desarrollo positivo que se llevan a cabo en los centros educativos tratan de promover en el alumnado competencias o destrezas que le permitan vivir de forma más satisfactoria y saludable.



3. LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

El modelo del desarrollo positivo adolescente ha supuesto una relativa superación del modelo centrado en el déficit y un aumento del interés por las intervenciones que, más que prevenir la aparición de problemas, pretenden fomentar el desarrollo de competencias y habilidades en chicos y chicas. Este enfoque considera la adolescencia no como un problema que hay que resolver, sino como un recurso a desarrollar, contribuyendo así a formar una ciudadanía responsable y que participe en la sociedad. Este modelo, por lo tanto, supone una inversión a largo plazo, ya que los resultados de cualquier estrategia o programa de intervención se notarán no sólo de forma más o menos inmediata, sino también a lo largo de la vida de quienes participen en ellos.

Las intervenciones realizadas desde el modelo de desarrollo positivo pueden dividirse en dos grandes bloques, aquellas que tienen lugar en el contexto escolar y las que toman la forma de actividades que se llevan a cabo fuera del horario escolar, tanto si son organizadas desde el propio centro, como si son otras las instituciones que impulsan y coordinan la iniciativa. Analizaremos en primer lugar los programas escolares para pasar a continuación a los extraescolares.

3.1 EL PAPEL DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

Actualmente existe un amplio consenso acerca del importante papel que puede desempeñar la escuela en la promoción del desarrollo socio-personal del alumnado, aunque esta función educativa nunca sea evaluada de forma específica y con frecuencia la única medida del éxito de la escuela sea el rendimiento académico. Esta afirmación es especialmente cierta en el caso de la escuela secundaria, ya que en la medida que los alumnos y alumnas avanzan a través de las diversas etapas educativas, es mayor la presión por alcanzar unos determinados objetivos académicos y menor el espacio que ocupan las actividades dirigidas a fomentar el desarrollo socio-personal.

En nuestra opinión, la evaluación de la calidad educativa de los centros no debería basarse sólo en el logro de unos estándares de rendimiento, por mucho que desterrar el denominado fracaso escolar sea la gran prioridad del actual sistema educativo tras los datos ofrecidos por los sucesivos informes internacionales. La escuela secundaria debe perseguir objetivos más amplios, y por tanto, también evaluar su contribución a la mejora del bienestar psicosocial durante la adolescencia, lo que consecuentemente redundará en el bienestar de nuestra sociedad en el futuro.

Las razones del potencial de la escuela para la promoción del desarrollo positivo son muchas, entre ellas, podemos destacar algunas como:

- a) La escuela es un lugar donde los chicos y las chicas pasan mucho tiempo al día y además tiene recursos e infraestructuras que pueden ser aprovechadas para la implantación de programas educativos.
- b) El ambiente escolar tiene una influencia educativa en múltiples aspectos del desarrollo adolescente, más allá del desarrollo intelectual o cognitivo, por ejemplo, en la formación de la identidad personal, la autoestima, las relaciones entre iguales, etc.
- c) Los centros educativos cuentan en su plantilla con profesionales que tienen una preparación específica y que están suficientemente entrenados para llevar a cabo programas que optimicen el desarrollo de su alumnado.
- d) Se dispone del tiempo necesario para el desarrollo de actividades de promoción del desarrollo positivo, ya que el alumnado que acude a los centros de enseñanza secundaria pasa unas 6 horas diarias en ese entorno.
- e) Por los centros de secundaria pasa la práctica totalidad de la población adolescente, y a pesar de la dificultad de introducir nuevos programas debido a la sobrecarga

académica y a la resistencia al cambio, es más fácil llegar a los chicos y a las chicas en la escuela que captarlos en otros contextos.

- f) Las experiencias positivas vividas en el contexto escolar representan un factor de protección ante muchas conductas de riesgo, especialmente para jóvenes que viven en entornos desfavorecidos.

CUADRO: LA ESCUELA SECUNDARIA Y DEL DESARROLLO ADOLESCENTE

La investigación ha destacado los rasgos que caracterizan a las escuelas que funcionan como verdaderas promotoras del desarrollo adolescente (Lerner et al., 2005; Gómez y Ang, 2007):

- 1- *El establecimiento de vínculos personales positivos con el profesorado.* Aunque la escuela es un contexto que favorece enormemente el desarrollo de las relaciones con iguales, debe además promover vínculos positivos con el profesorado, que sean construidos a través de una relación afectuosa y sostenida.
- 2- *La creación de un entorno positivo que represente un clima afectuoso y seguro en el centro.* El centro educativo debe ser un contexto con normas y límites claros, con una cercanía y calidez afectiva en las relaciones y la existencia de una comunidad educativa en la que profesores y profesoras se encuentren en un ambiente de apoyo a su labor.
- 3- *La oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias en los chicos y chicas adolescentes.* Por un lado, oportunidades positivas que supongan para el alumnado la posibilidad de participación y liderazgo en actividades grupales de diverso tipo. Por otro, la implementación de programas de desarrollo positivo, que redunden en el desarrollo de las competencias personales y socio-emocionales necesarias para afrontar exitosamente su adolescencia.

3.2. LOS PROGRAMAS ESCOLARES PARA LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

El interés creciente por el desarrollo positivo durante la adolescencia y la potencialidad de los centros educativos para promover dicho desarrollo justifican que en muchos países, sobre todo en Estados Unidos, se hayan desarrollado e implementado numerosos programas con dicha finalidad. Algunos de estos programas se llevan a cabo de forma exclusiva en escuelas o institutos (*based school programs*), sin embargo, otros forman parte de un programa más amplio que incluye actividades comunitarias, extraescolares, trabajo con familias, etc.

Los programas que se llevan a cabo en la escuela pueden clasificarse en función de los objetivos que persiguen, así podríamos diferenciar entre:

1. **Programas con un enfoque preventivo**, que tienen como objetivo principal la prevención o reducción de algunos comportamientos como el consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias, la violencia entre iguales, las conductas sexuales de riesgo, etc. Aunque estos programas no pueden ser considerados en sentido estricto programas de desarrollo positivo, suelen incluir entre sus objetivos el desarrollo de algunas competencias personales y socio-emocionales como la autoestima o la capacidad para tomar decisiones.

2. **Programas centrados en la promoción del desarrollo positivo, la salud mental y las competencias de los y las adolescentes**. En este caso, el objetivo prioritario de los programas es fomentar determinadas competencias sociales, emocionales o morales que lleven al chico o a la chica a mostrar un mayor equilibrio y ajuste personal. De alguna manera estos programas promueven la salud mental y previenen el surgimiento de problemas emocionales y comportamentales. Este enfoque suele ser más integral, y trata de superar la fragmentación que suponen muchos de los programas preventivos de corta duración, que de forma bienintencionada y poco coordinada, suelen llevarse a cabo en las escuelas. En esta línea se sitúa el *Aprendizaje Socio-Emocional (SEL)*, que es una iniciativa surgida en 1994 en el Instituto Fetzer para dar respuesta a la escasa efectividad de muchas de las intervenciones preventivas fragmentadas llevadas a cabo en el contexto escolar (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2003).

Desde un enfoque amplio ambos tipos de programas podrían ser considerados programas de desarrollo positivo, aunque suelen diferir en los objetivos concretos que persiguen. Así, algunos se centran en promover cambios específicos en competencias de desarrollo personal (autoestima, autoeficacia, identidad), otros en competencias de desarrollo emocional (inteligencia emocional, empatía, autocontrol), competencias sociales (habilidades sociales, habilidades de resolución de conflictos, habilidades comunicativas, asertividad) o cognitivas (pensamiento analítico y crítico, planificación, toma de decisiones). Muchas de estas habilidades o competencias son definidas como *destrezas para la vida*, en tanto que su utilidad trasciende la vida académica y contribuyen a que el o la joven viva de forma más satisfactoria, saludable y plena.

También existe una gran variedad en cuanto al foco de la intervención planteada o a los destinatarios principales de los programas. Por un lado, se dan programas con **foco específico en la conducta del alumnado** y en el desarrollo de competencias o educación en valores. Este tipo de intervenciones suelen basarse en una serie de actividades a llevar a cabo en el aula en sesiones periódicas con la coordinación de un educador o educadora.

Otros programas, sin embargo, pretenden **mejorar el clima del aula**, promoviendo cambios tanto en el alumnado como en el profesorado, e incidiendo específicamente en el establecimiento de vínculos interpersonales positivos (en el seno del alumnado y entre éste y el profesorado). Estos programas pretenden el cambio de las interacciones en el aula a través, por ejemplo, del establecimiento de estrategias de aprendizaje cooperativo, e incluyen la formación del profesorado en técnicas de manejo proactivo del aula, enseñanza interactiva o aprendizaje cooperativo.

Finalmente, algunos programas tienen un foco más global y tratan de promover **cam-bios importantes en la ecología del centro**. Se trata de intervenciones de gran calado que implican a toda la comunidad educativa y que pueden incluir objetivos y actividades recogidos en los dos tipos de programas anteriores, pero que, además, asumen otra serie de retos como mejorar la participación del alumnado y sus familias en la gestión del centro, introducir cambios en el reglamento, llevar a cabo cambios estructurales, etc. Todo ello con el objetivo de promover el desarrollo positivo del alumnado y su contribución a la comunidad.

3.2.1. ALGUNOS EJEMPLOS DE BUENOS PROGRAMAS ESCOLARES DE DESARROLLO ADOLESCENTE POSITIVO

Hemos seleccionados dos de los programas más conocidos, con un diseño curricular bien estructurado y con una eficacia evaluada y comprobada: *Lions-Quest Skills for Adolescence*, original de Estados Unidos, y el australiano *Mind Matters*.

Lions-Quest Skills for Adolescence.

Se trata de un programa integral con múltiples componentes y pensado para chicos y chicas con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años, aunque también existen módulos para otras edades. Puede considerarse un programa mixto, ya que aunque su principal objetivo es promover diversas destrezas y competencias socio-emocionales, también pretende la reducción de conductas de riesgo. En concreto persigue los siguientes objetivos:

- Fomentar habilidades o destrezas básicas para la vida (aprender a aceptar responsabilidades, comunicarse de manera efectiva, definir metas, tomar decisiones saludables y resistirse a la presión grupal y social)
- Promover valores éticos y cívicos (autodisciplina, honestidad, tolerancia, prosocialidad, responsabilidad, etc.)
- El rechazo a la violencia, las drogas y otras sustancias nocivas.
- Fomentar la participación e implicación de la juventud en la comunidad.

Los componentes básicos del programa Lions Quest son:

- 1) Currículum escolar. Consiste en lecciones o unidades que pueden desarrollarse en los diferentes cursos escolares, bien en forma de sesiones específicas o integradas en el currículum escolar de forma transversal.
- 2) Creación de un clima escolar positivo. Para generalizar los efectos positivos de la instrucción en el aula al contexto general de la escuela se procura establecer un entorno escolar seguro con reglas claras y expectativas positivas, y con interacciones positivas y de respeto mutuo entre profesores, profesoras y adolescentes. De esta forma se favorecen y refuerzan los logros conseguidos por las actividades realizadas en el aula.
- 3) Participación de los padres y las madres. Los miembros de la familia son reconocidos como elementos fundamentales del programa, y son invitados a participar en algunas de las actividades.
- 4) Implicación de la comunidad. Los distintos miembros de la comunidad son invitados a participar en la formación y, a través de distintas actividades y técnicas, se les da la oportunidad de apoyar el programa y de tomar parte directa en él.
- 5) Formación. Para asegurar un desarrollo exitoso del programa, todas las personas que van a participar en él deben formarse a través de un taller de formación que se imparte durante los 2 ó 3 primeros días.

Lions Quest Skills for Adolescence presenta una amplia cobertura en EEUU, incluso educadoras y educadores de muchos otros países del mundo han sido certificados para llevar a cabo el programa. Con ello, Lionss Quest se convierte en el programa escolar de desarrollo adolescente positivo más utilizado a nivel internacional. Estadísticas recientes indican que más de 200.000 profesionales están capacitados y certificados para implementarlo.

Mind Matters.

Se trata de un programa curricular ampliamente implementado en Australia, un 86% de las escuelas secundarias del país han participado en él con una eficacia bien demostrada (Rowling y Mason, 2005). El programa forma parte de una estrategia a nivel nacional para la prevención y la promoción de la salud mental que considera las escuelas como elementos claves para la intervención. Por ello trata de hacer de los centros educativos unos contextos más favorables en los que los que chicas y chicos se sientan seguros, valorados y comprometidos.

Mind Matters adopta un enfoque escolar global o integral para la promoción de la salud mental y el desarrollo adolescente a partir del fomento de habilidades o destrezas para la vida. Sus objetivos fundamentales son:

- El desarrollo de habilidades emocionales y sociales que aumenten los recursos y resiliencia de los chicos y chicas adolescentes.
- El fomento del respeto, los vínculos y las conexiones entre jóvenes, educadores, familias y comunidad.
- La promoción de un entorno escolar positivo donde los y las jóvenes se sientan seguros, valorados, implicados y útiles.
- La ayuda a las comunidades escolares de secundaria para planificar y llevar a cabo iniciativas que fomenten un clima de salud mental positivo.
- La promoción de actividades de desarrollo positivo y la consecuente prevención de problemas de salud mental.

Mind Matter constituye un programa desarrollado fundamentalmente a través del currículum escolar con unidades de trabajo sobre las siguientes temáticas:

- a) “The Thriving Self-Being” o Conduciéndose a uno mismo.
- b) “Connect and communicate”- Relacionándote y comunicándote.
- c) Professional domain - Work and learn. Explorando el mundo.
- d) School in the Community - Living together. La escuela en la comunidad. – Viviendo juntos.

Mind Matters contribuye a la preparación de la escuela realizando un taller inicial donde son invitados educadores y familias.

3.2.2. LA EVIDENCIA EMPÍRICA ACERCA DE LA EFICACIA DE LOS PROGRAMAS ESCOLARES DE DESARROLLO POSITIVO

Aunque el término desarrollo adolescente positivo es muy reciente, desde hace varias décadas se vienen llevando a cabo en Estados Unidos programas escolares que, como los comentados en el apartado anterior, pueden ser considerados de desarrollo positivo. A pesar de la amplia experiencia en este campo, la preocupación por la evaluación es una novedad, por lo que la evidencia acumulada sobre la eficacia de estos programas es limitada. Hasta hace poco tiempo, muchos centros educativos estaban convencidos de la necesidad de implementar programas de prevención y promoción del desarrollo, y se pensaba en los beneficios que estos programas proporcionarían sin te-

ner en cuenta la evaluación de su eficacia. Hoy día la situación está empezando a cambiar, y son muchos los programas que están siendo evaluados, lo que está suponiendo que ya dispongamos de algunos datos interesantes relativos a las características de las intervenciones más exitosas.

Distintas revisiones y meta-análisis (Durlak y Wells, 1997; Greenberg et al, 2003; Wilson, Lipsey y Derzon, 2003) han descrito importantes beneficios para los chicos y chicas adolescentes como consecuencia de la participación en estos programas. Entre estos beneficios pueden citarse el aumento de las habilidades sociales, la mejora de las competencias emocionales, la reducción del consumo de sustancias y de los comportamientos violentos y agresivos, el fortalecimiento del vínculo con la escuela, la mayor participación en el aula y el aumento del rendimiento académico.

CUADRO : LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS EXITOSOS

Las evaluaciones llevadas a cabo sobre algunos programas escolares de desarrollo positivo han aportado datos muy interesantes acerca de las características de los programas que resultan más eficaces. Estos programas exitosos son:

- **Programas que conllevan un cambio del clima del centro educativo.** Algunos datos indican que aquellas intervenciones que suponen modificaciones en la organización del contexto escolar logran mejores resultados. Aunque aún no hay evidencia acerca de un modelo de intervención que garantice buenos resultados para cambiar el clima del centro, existen algunos indicios interesantes, como la importancia del fomento del aprendizaje cooperativo, que acarrea una mejora de la convivencia en el centro y una reducción de los comportamientos violentos (Berryhill y Prinz, 2003).
- **Programas de carácter sistémico o *multidominio*.** Los programas que inciden en el alumnado, sus familias y el centro educativo a través de estrategias variadas, son más eficaces que aquellos que centran la intervención exclusivamente en los primeros mediante actividades en el aula.
- **Programas con un enfoque global de promoción del desarrollo.** Se trata de programas que más que perseguir el objetivo de prevenir conductas de riesgo, tratan de fomentar el desarrollo de competencias personales, sociales y emocionales de carácter general.
- **Programas con cierta intensidad y continuidad en el tiempo.** En la mayoría de los casos las intervenciones de corta duración producen resultados también de corta duración. Por tanto, un posible criterio operativo es que los programas duren unos nueve meses o un curso completo para que pueda ser capaz de crear una atmósfera de apoyo y empoderamiento en los y las adolescentes. En este sentido, lo ideal es mantener un programa durante varios cursos académicos.
- **Programas que formen al profesorado y fomenten su implicación.** Es importante que los profesores y profesoras que van a participar en el programa reciban una formación inicial que les conciencie sobre los beneficios que pueden derivarse de la intervención y les prepare para implementarlo de forma más eficaz.

3.3. LOS PROGRAMAS ESCOLARES PARA LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE EN EL CONTEXTO NACIONAL

Aunque en nuestro país existe una menor experiencia en la implementación de programas para la promoción del desarrollo positivo adolescente, en los últimos años se han llevado a cabo algunos programas que podrían ser considerados como tales. En este apartado se presentan algunas experiencias en este campo que van dirigidas a la promoción de algunas competencias importantes para el desarrollo positivo de chicos y chicas, y que han publicado en revistas nacionales algunos resultados de su evaluación. A continuación se expondrán los objetivos que persiguen, la metodología y materiales necesarios y la evidencia empírica sobre los beneficios conseguidos tras su implementación.

Encontramos una gran variedad de objetivos en los programas escolares que hemos revisado aunque la mayoría de ellos coinciden en una serie de competencias básicas, relacionadas con las áreas personal y social a desarrollar. Los hay que se centran más en la educación para la paz, la competencia social y la prevención de la violencia (Trianes y Fernández-Figures, 2001; Díaz-Aguado, 2003), otros que pretenden estimular la realización personal y social (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990; Monjas, 2002); crear y promover el desarrollo del grupo, identificar y analizar percepciones y prejuicios, y analizar la discriminación y disminuir el etnocentrismo (Garaigordobil, 2000; Díaz-Aguado, 1996, 1998); o promover el desarrollo de los factores, variables o recursos que permiten a los chicos y chicas adolescentes buscar el bienestar propio y el de otras personas, así como protegerse de los riesgos y sucesos estresantes (López-Sánchez, Carpintero, Lázaro y Soriano, 2007).

La mayoría de estos programas están diseñados para ser llevados a cabo por el profesorado, de manera individual o en equipos de trabajo, o por profesionales de la orientación de los centros educativos. Incluyen un abanico amplio de actividades que van desde algunas meramente expositivas, hasta otras más propias de la educación participativa. Así, encontramos actividades de lápiz y papel, cuadernillos de cómic, debates y discusiones grupales, juego de roles, análisis de textos, videos, etc. Estas actividades se llevan a cabo en horario escolar, a lo largo de un curso académico y, en bastantes ocasiones, dentro del horario de tutoría lectiva, lo que es comprensible si tenemos en cuenta que esta temática forma parte del bloque “Orientación para la prevención y el desarrollo” incluido en la acción tutorial, donde tienen cabida temas como educación para la salud, educación emocional, habilidades para la vida, habilidades sociales, asertividad, etc.

3.3.1. EJEMPLOS DE BUENOS PROGRAMAS.

A continuación realizamos una breve descripción de los que, a nuestro juicio, constituyen ejemplos de buenos programas para estimular el desarrollo positivo adolescente. Se resumen las metas y objetivos que éstos contemplan, los bloques de contenidos y competencias que trabajan, las actividades y materiales con los que se desarrollan, así como la metodología utilizada y las características de su implementación. Por último, se refieren los resultados alcanzados en las evaluaciones que de ellos se han llevado a cabo.

PROGRAMA PARA ESTIMULAR LA REALIZACIÓN PERSONAL Y SOCIAL. Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal: aprendiendo a realizarse. PIECAP.

Este programa, diseñado por Hernández y Aciego de Mendoza (1990), tiene como **objetivo** estimular la realización personal y social. Las temáticas que trata son las relativas a: el planteamiento de un proyecto vital, la reflexión sobre las relaciones afectivas y sexuales, el sentido del trabajo, la buena utilización del ocio, la preocupación social y la superación de problemas con una actitud constructiva. Puede ser aplicado a partir de los 10 años (preferentemente de 13 a 18 años).

Se estructura en seis unidades de trabajo:

1. Autorrealización: una palabra importante
2. Aprendiendo a autorrealizarse
3. Trabajar y divertirse
4. Amistad y amor
5. Preocupación social
6. Evasión de la realidad.

Estas unidades son desarrolladas a lo largo de diez sesiones. Los autores plantean la necesidad de que los chicos y las chicas participantes lleguen a compromisos de cambio. Compromisos que deben ser explicitados al inicio de cada una de las sesiones de trabajo. Estas sesiones se presentan en un cuadernillo ilustrado a modo de cómic que puede servir de guía al profesorado para el desarrollo de las sesiones, y también ser utilizado como cuadernillo de trabajo para el alumnado. En cada cuadernillo se recogen las ideas básicas de la temática tratada y se busca la reflexión mediante historias, preguntas y frases relacionadas con cada unidad.

El programa utiliza la dinámica de grupos como metodología para trabajar los contenidos. En cada unidad, a modo de elemento motivador, aparece una narración grabada en cinta de audio en la que un grupo de adolescentes se encuentra en situaciones

donde se cuestionan los valores y actitudes que se trabajan en el programa. Los autores también incluyen el uso de la técnica del psicodrama para facilitar la descarga de tensiones y el aprendizaje a través de simulaciones.

Aunque el PIECAP es un programa donde está estructurado el desarrollo de cada sesión, los autores indican que debe ser trabajado de forma flexible, de modo que pueda ser ajustado a las características e intereses del grupo con el que se trabaje.

Respecto a los **resultados**, las evaluaciones realizadas (Aciego de Mendoza, Domínguez y Hernández 1994, 2003) ponen de manifiesto que este programa es especialmente beneficioso para los chicos y las chicas de entre 15 y 18 años. Entre las ventajas que supone la participación en este programa podemos destacar un aumento significativo en varios aspectos:

- a) En palabras de los autores, el “interés y disfrute de los y las adolescentes participantes en la acción y ejecución de proyectos”.
- b) La actitud de comunicación con las personas cercanas.
- c) La actitud de operatividad en el quehacer diario.
- d) La actitud de autoexigencia y cumplimiento de normas sociales.
- e) La actitud de tolerancia, búsqueda de alternativas y superación de problemas.
- f) Una mejora significativa en su autoconcepto.

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE NEGOCIACIÓN, ASERTIVIDAD Y COOPERACIÓN. Programa de Educación Social y Afectiva.

Elaborado por Trianes y Muñoz (1994; Trianes, 1996), este programa parte del principio de que promover la competencia social y la resolución positiva de conflictos interpersonales redundan en la prevención de la violencia escolar. La aplicación del programa implica la enseñanza de estrategias específicas de negociación, asertividad y cooperación/ayuda, y las edades para los que está diseñado se sitúa entre los 9 y los 14 años, es decir, de 4º de Primaria a 2º de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Consta de 3 módulos y 54 actividades. Para cada módulo se establecen como **objetivos**:

- 1) Módulo I, “Mejorar el clima de clase”
- 2) Módulo II, “Solucionar problemas con los demás sin pelearnos”
- 3) Módulo III, “Aprender a ayudar y a cooperar”.

La **metodología** de aplicación del programa tiene un carácter educativo, y las actividades se insertan en el currículum y en la vida diaria de la clase. Además, se considera fundamental la formación del profesorado o de los agentes de intervención que lleven a cabo su implementación. Se utilizan técnicas como los grupos de discusión, el *role-*

playing y la reflexión sobre dilemas morales. El trabajo en las sesiones se concreta en los siguientes procedimientos:

- a) La discusión y reflexión colectiva guiada por la persona coordinadora con el objetivo de fomentar un pensamiento reflexivo.
- b) La enseñanza de habilidades de solución de problemas interpersonales a través de la explicación, el modelado y la práctica con feedback.
- c) La autorregulación, basada en el aumento de la implicación personal en la toma de decisiones colectivas, en el desarrollo de una actitud de compromiso, y en la capacidad de autoevaluarse y autocontrolarse.
- d) El aprendizaje de habilidades para trabajar en grupo de forma cooperativa.

Las evaluaciones realizadas (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006) muestran **resultados** positivos en varios niveles, que van desde el desarrollo profesional de la actividad del profesorado, hasta el aumento del bienestar, la motivación y la implicación del alumnado, pasando por la mejora de las relaciones interpersonales.

PROGRAMA EDUCATIVO DE PREVENCIÓN DEL MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS. El proyecto Sevilla Anti-violencia escolar.

Este programa educativo, diseñado por Rosario Ortega y Colaboradores (Ortega et. al, 1998), fue puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 1997, y se dirige específicamente a la prevención del maltrato entre iguales enmarcándose en un contexto mucho más amplio que tiene como **objetivo** la educación en valores democráticos, de convivencia pacífica, y el fomento de la tolerancia y la educación para la paz. Sus objetivos generales son mejorar el clima de convivencia y las relaciones interpersonales en el ámbito del centro escolar para prevenir la aparición de problemas de violencia, y ha sido implantado en el ámbito de la de la Educación Secundaria Obligatoria.

El programa está destinado a toda la comunidad educativa y presenta una concepción sistémica que tiene en cuenta el gran número de factores que influyen en la convivencia escolar. En este sentido, considera que es la articulación de este amplio conjunto de factores lo que da lugar a un tipo de clima social u otro. A nivel **metodológico** el programa sigue un planteamiento preventivo, trabajando desde el propio desarrollo curricular y poniendo a disposición del profesorado una gran cantidad de actividades. De hecho, el programa cuenta con un material muy variado, incluyendo entre otros, textos teóricos sobre investigaciones, propuestas de actividades, proyectos educativos y técnicas específicas para utilizarlas con agresores y víctimas, además de una bibliografía comentada de recursos útiles para el profesorado y profesionales

de la orientación. Igualmente, presenta una serie de “maletas de instrumentos”, que las autoras definen como conjunto ordenado de intenciones de cambio curricular, y que se articulan en tres programas:

- a) Programa de trabajo en grupo cooperativo.
- b) Programa de gestión democrática de la convivencia.
- c) Programa de educación de sentimientos, actitudes y valores. Dentro de este último se incluye el fomento de los siguientes valores ligados a sentimientos y emociones: respeto a la propia vida y a la de los demás, tolerancia y diálogo, felicidad y alegría, justicia e igualdad, autoestima y aprecio mutuo, solidaridad y ayuda, autonomía, libertad y responsabilidad.

Este proyecto ha mostrado tener buenos resultados en una evaluación realizada con grupos control y experimental y con controles pretest y posttest. En opinión de los y las jóvenes participantes y de sus profesores y profesoras, tras el periodo de intervención, los primeros muestran más satisfacción con las relaciones que mantienen con sus iguales y con la vida en el instituto en general. Al mismo tiempo, los chicos y chicas implicados en violencia escolar disminuyen, especialmente quienes son víctimas y agresores victimizados, reduciéndose las cifras a menos de la mitad.

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

Maite Garaigordobil (2000), elaboró este programa que presenta tres grandes objetivos:

1. Crear y promover habilidades para el desarrollo del grupo, promoviendo entre otros, hábitos de escucha activa o de comunicación asertiva y potenciando las habilidades para trabajar de forma cooperativa.
2. Identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios, contrastando estas percepciones, flexibilizando los propios puntos de vista y reflexionando sobre el origen de dichas percepciones.
3. Analizar la discriminación, disminuir el etnocentrismo y comprender la interdependencia entre personas, grupos y naciones.

El programa ha sido diseñado y adaptado para poder ser administrado a adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, aunque muchas actividades contempladas pueden ser realizadas con grupos de mayor edad. Puede ser administrado por los profesores y profesoras o por personal con formación psicopedagógica del centro.

Constituyen el programa 60 actividades, repartidas en siete módulos de intervención (cada uno contiene de 8 a 10 actividades). Los módulos son:

1. Autoconocimiento-autoconcepto.
2. Comunicación entre los miembros del grupo.
3. Expresión y comprensión de sentimientos.
4. Relaciones de ayuda y cooperación.
5. Percepciones y estereotipos.
6. Discriminación y etnocentrismo.
7. Resolución de conflictos.

El programa se lleva a cabo semanalmente durante un curso escolar. Para su correcta implementación es importante tener en cuenta que se debe realizar en un mismo contexto espacio-temporal, que las personas coordinadoras de las sesiones deben mantenerse a lo largo de todo el programa, y que la estructura y el formato de las diferentes sesiones debe ser semejante.

La autora plantea **sugerencias metodológicas** con respecto a:

- a) La exposición de objetivos e instrucciones de la actividad, que ha de realizarse de forma sintética describiendo claramente sus objetivos, adaptando el lenguaje a las características de los grupos, clarificando las tareas a realizar, el procedimiento y las normas para llevarlas a cabo, procurando adoptar una perspectiva lúdica y promoviendo un clima grupal positivo.
- b) La organización y regulación de la actividad. Así, para favorecer la interacción multidireccional del grupo hay que utilizar diferentes criterios de agrupamiento, de manera que cada adolescente interactúe con el mayor número posible de compañeros y compañeras a lo largo del curso. Es preciso también tener controlado el tiempo de las actividades para que siempre se pueda realizar una pequeña reflexión al término de éstas.
- c) La dirección de la fase de discusión o debate, pues quien coordina debe guiar el análisis de la actividad y la discusión, bien mediante la formulación de preguntas, del análisis de los productos de la actividad generados por el grupo, o de la síntesis de la acción y las verbalizaciones.

Para facilitar el desarrollo de las actividades se utilizan diversas técnicas de dinámica de grupos. Técnicas como los grupos de discusión, el *role-playing*, la lluvia de ideas, las frases incompletas, el estudio de casos o la discusión guiada.

Con respecto a los **resultados** obtenidos, la evaluación experimental realizada ha mostrado que el programa ha ejercido un efecto significativamente positivo en el alumnado participante. Concretamente, su autora describe beneficios a varios niveles (Garai-gordobil, 2000):

1. Relaciones grupales más amistosas y prosociales.
2. Disminución de los prejuicios sociales.
3. Aumento de la asertividad.
4. Descenso de la ansiedad.
5. Aumento de las conductas prosociales.
6. Incremento de las conductas de liderazgo.
7. Disminución de problemas de conducta antisocial.
8. Incremento de la capacidad de empatía.
9. Mejora del autoconcepto y de la autoestima.
10. Mejor concepto del resto de los compañeros y compañeras del grupo.
11. Aumento de las estrategias cognitivas disponibles para afrontar situaciones sociales.
12. Mejora de la capacidad para analizar sentimientos.

PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL: PEHIS.

Monjas (2002), elaboró este programa que, aunque diseñado originalmente para su utilización en Infantil y Primaria, puede utilizarse en Educación Secundaria ya que es muy versátil y se puede adaptar a personas de distintas edades y características. Tiene como meta principal la promoción de la competencia social, desarrollando y fomentando a su vez las relaciones interpersonales positivas con los iguales y con las personas adultas del entorno social. Los **objetivos** concretos que persigue son los siguientes:

- a. Que el alumnado participante adquiriera una serie de conductas de interacción básicas para la relación en los contextos sociales cotidianos.
- b. Que desarrollen y mantengan relaciones positivas y satisfactorias con sus iguales.
- c. Que en sus relaciones con otras personas sean asertivos y expresen sus emociones, afectos y opiniones, recibiendo las de los demás adecuadamente.
- d. Que solucionen de forma autónoma, constructiva y positiva los problemas interpersonales que se les planteen.
- e. Que logren una interacción social positiva con las personas adultas de su entorno.

El programa pretende la adquisición de 30 habilidades de interacción social que se agrupan en seis áreas:

- 1) Habilidades básicas de interacción social.
- 2) Habilidades para hacer amigos y amigas.
- 3) Habilidades conversacionales.
- 4) Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.
- 5) Habilidades de solución de problemas interpersonales.
- 6) Habilidades para relacionarse con las personas adultas.

El programa parte de una **metodología** participativa, y se basa en un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas agrupadas en lo que el autor denomina un “Paquete de entrenamiento”. Al igual que otros programas comentados anteriormente, incluye técnicas concretas como Entrenamiento autoinstruccional, Modelado, Moldeamiento, Reforzamiento, Role-playing, Retroalimentación o Tutorización entre iguales. Las “Fichas de enseñanza” son el soporte principal del programa, y son una guía para el entrenamiento y la enseñanza de las habilidades concretas. Aunque el programa está diseñado para su aplicación por el profesorado en la clase ordinaria con todos los alumnos y alumnas, existen fichas para trabajar las diferentes habilidades en el hogar.

En la evaluación realizada, los **resultados** encontrados evidenciaron diferencias significativas a favor de los grupos experimentales en la mayoría de las variables dependientes consideradas, así mismo, se constató que el PHIS y el modelo de intervención que lleva asociado es efectivo no sólo para los chicos chicas adolescentes, sino también para sus familias y para el profesorado que lo llevó a cabo, ya que entre otros, se mejoraron las relaciones interpersonales.

PROGRAMAS PARA DESARROLLAR LA TOLERANCIA Y PREVENIR LA VIOLENCIA DESDE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Los Programas diseñados por María José Díaz-Aguado (1996, 1998) tienen como objetivos generales fomentar la actitud de tolerancia entre los chicos y chicas adolescentes y prevenir la violencia escolar en los Centros de Educación Secundaria. Estos objetivos se estructuran en torno a siete unidades temáticas:

1. El racismo y la intolerancia
2. La violencia
3. Los jóvenes
4. El pueblo gitano
5. Inmigrantes y refugiados
6. Los derechos humanos
7. La democracia.

Con una **metodología** activa y participativa, estos programas presentan para su desarrollo cuatro procedimientos básicos:

1. Discusiones y debates entre compañeros y compañeras organizados en grupos heterogéneos.
2. Experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo.
3. Experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos.
4. Experiencias de democracia participativa.

Los programas incluyen materiales de apoyo para trabajar en el aula. Cuentan además con una guía informativa de cada unidad y con una serie de materiales complementarios con el fin de que se pueda facilitar su desarrollo transversal desde las distintas áreas y materias curriculares.

Los **resultados** obtenidos en las evaluaciones realizadas comparando los cambios experimentados por los chicos chicas participantes con el grupo control concluyen que los programas resultan de gran eficacia para disminuir el riesgo de ejercer o sufrir violencia, y para aumentar las actitudes de tolerancia, incluso con personas y colectivos con los que anteriormente habían mostrado actitudes intransigentes e intolerantes.

BIENESTAR ESCOLAR Y SOCIAL: UN PROGRAMA DE PROMOCIÓN PARA ADOLESCENTES.

López-Sánchez et al. (2007), elaboran este programa que tiene como **objetivo** promover el desarrollo de los factores y recursos que permiten a los y las adolescentes buscar el bienestar propio y el de otras personas, así como protegerse de los riesgos potenciales de los sucesos estresantes. A través de la intervención educativa, el programa pretende potenciar los recursos personales necesarios para el bienestar personal y social no sólo de los propios chicos y chicas adolescentes, sino también de las personas que les rodean.

El programa se lleva a cabo en diversas sesiones a través de **metodologías** activas. Para el desarrollo de estas sesiones se han diseñado actividades que intentan alejarse del formato tradicional de tareas académicas, puesto que son actividades con dinámicas que traen aparejados procesos de reflexión, donde quienes participan son los principales protagonistas.

El programa consta de siete unidades didácticas con contenidos referidos al concepto de ser humano, los valores y el desarrollo moral, la autoestima, la empatía, las habilidades para la comunicación interpersonal y el autocontrol, Cuenta también el programa con una unidad didáctica previa con el objetivo de establecer las normas de funcionamiento que deben ser tenidas en cuenta en el desarrollo de las sesiones de interven-

ción. Su aplicación se estructura en un mínimo de 15 sesiones con una duración media de una hora, aunque lo ideal es que se desarrolle a lo largo de todo un curso escolar. El programa ha sido diseñado para que pueda aplicarse tanto en contextos escolares como extraescolares, y ya se ha aplicado de forma experimental en grupos de adolescentes escolarizados en centros educativos normalizados y con residentes en centros de protección de menores.

Los **resultados** de la evaluación realizada confirman que la aplicación de este programa mejora el bienestar emocional y social de los adolescentes que participan en él. Además, dicha evaluación ha puesto de manifiesto el interés y la satisfacción de los participantes en el programa, tanto adolescentes como educadores, con sus contenidos y actividades.

3.4. ALGUNOS PROGRAMAS ESCOLARES DE AMPLIA DIFUSIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

En nuestra Comunidad Autónoma existen algunos programas escolares que tienen una amplia difusión en los centros de educación secundaria, los cuales se desarrollan en el marco de los programas educativos de promoción de hábitos de vida saludable que llevan a cabo conjuntamente la Consejería de Educación, la Consejería de Salud y la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Aunque no pueden considerarse programas de desarrollo positivo en sentido estricto, ya que persiguen la prevención de problemas como la violencia escolar o el consumo de drogas, incluyen actividades encaminadas a la promoción de ciertas competencias y habilidades personales y relacionales que están en la base de un desarrollo adolescente positivo y saludable.

En el primer bloque vamos a describir algunos programas de intervención con cierta cobertura en centros andaluces y que han sido seleccionados para el análisis. Destacaremos los objetivos fundamentales de los mismos y la metodología utilizada, así como las características de los destinatarios de la intervención y otras cuestiones organizativas relacionadas con la implantación de los mismos. En el segundo apartado, señalaremos los puntos fuertes de los programas que hemos revisado desde la óptica del desarrollo positivo.

3.4.1. DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS

Y TÚ, ¿QUÉ PIENSAS?

Se trata de un programa de intervención con una metodología participativa y cuyo objetivo es la prevención de las drogodependencias. Diseñado desde la Fundación de

Ayuda contra la Drogadicción (FAD), está dirigido a adolescentes con edades comprendidas entre los quince y los dieciocho años que acuden a centros educativos o asociaciones juveniles. Puede ser implementado tanto en centros escolares como en asociaciones juveniles

Aunque “Y tú, ¿qué piensas” tiene como finalidad la prevención de las drogodependencias, pretende abordar tal cuestión de forma integral, incidiendo en diversas áreas de alguna manera relacionadas con el estilo de vida de los chicos y chicas adolescentes. Áreas como: la vida en grupo, la publicidad y la moda, las relaciones entre la juventud y las personas adultas, el uso del tiempo libre y el ocio, las relaciones personales y la vida en sociedad. Además de informar, se pretende generar debate entre las chicas y los chicos participantes y favorecer el intercambio de ideas sobre dichos temas, así como difundir las conclusiones e intercambiarlas (con otras personas) desde la óptica y la visión de jóvenes y adolescentes.

El eje central del programa es la reflexión grupal y ésta se concreta en un proyecto elaborado por cada grupo participante en el programa de intervención. Dicho proyecto es presentado a un concurso a nivel nacional en distintos soportes y en diversas categorías.

El trabajo en cada tema se centra en los siguientes contenidos:

- 1) La vida en grupo: en el que se describen las ventajas e inconvenientes de vivir entre personas, las condiciones en las que se desarrolla la vida de las personas, los fenómenos que aparecen en el grupo, las formas de participación, etc.
- 2) Publicidad y moda: en el que se analizan el consumo y cómo la publicidad ejerce su influencia en los comportamientos juveniles, las funciones sociales que cumplen, cómo se crean las modas, el impacto ecológico del consumo o la distinción entre actitudes consumistas y consumo responsable.
- 3) Juventud y adultez: en el que se abordan las relaciones entre jóvenes y personas adultas analizando los factores que influyen en los conflictos y las posibles vías de solución, así como algunos mitos relacionados con estas dificultades relacionales.
- 4) Tiempo libre: se centra en las actividades de ocio y tiempo libre de adolescentes y jóvenes tales como el uso de la televisión, la práctica del deporte, la realización de actividades culturales, etc.
- 5) Las relaciones personales: en el que se trabajan las relaciones de pareja, algunos temas referidos a la sexualidad y a las amistades entre jóvenes.
- 6) Juventud en el mundo: se centra en la participación juvenil en la sociedad, la vida de la comunidad y el cambio social.

El programa incluye una Guía Didáctica que puede ser utilizada por el profesorado o por los monitores y monitoras en caso de que éste se desarrolle en una asociación juvenil.

PREVENIR PARA VIVIR

Se trata también de un programa de prevención del consumo de drogas dirigido a las distintas etapas educativas -infantil, primaria y secundaria- con la intención de desarrollarse de forma integrada en lo que sería la vida del aula y la acción educativa del día a día del profesorado. Esta propuesta de intervención requiere tanto de la participación conjunta de profesorado, alumnado y familias, como de la implicación de otros agentes educativos de la escuela –equipo directivo y de orientación por ejemplo- o de la comunidad –profesionales del municipio y la localidad con responsabilidades en programas de intervención-.

Como objetivo prioritario, *Prevenir para vivir* pretende reducir el consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales, así como retrasar el inicio del consumo de estas sustancias. Para conseguir este objetivo principal, persigue lograr otros más específicos relacionados con diferentes ámbitos o áreas de desarrollo.

* Afectivos:

- Aumentar la autoestima del alumnado.
- Incrementar la capacidad de empatía.
- Mejorar la autoexpresión emocional.

* Intelectuales:

- Desarrollar actitudes positivas hacia el mantenimiento de la salud.
- Aumentar el autocontrol.
- Mejorar las habilidades de toma de decisiones.
- Reducir la visión positiva hacia el consumo de drogas.

* Sociales:

- Mejorar las habilidades para la interacción social.
- Aumentar las habilidades de oposición y la capacidad para decir no.
- Fomentar las habilidades de autoafirmación.

Estas áreas y competencias se trabajan de forma específica en cada etapa educativa, siendo el peso de las actividades propuestas también diferente según la etapa del ciclo vital en la que nos encontremos. Así por ejemplo, las actitudes ante las drogas son fundamentales en secundaria, mientras que en primaria se trabajan competencias de carácter más básico. Además, dicho programa supone una propuesta adaptada a cada una de las etapas educativas, proponiendo objetivos primarios y secundarios para cada una de ellas, así como actividades adecuadas para cada momento evolutivo que pueden llevarse a cabo en la escuela y complementarse con actividades dirigidas a madres y padres. *Prevenir para vivir* se plantea también como una propuesta flexible para adaptarse

a la realidad de cada contexto, de tal manera que cada centro educativo puede decidir el ciclo y la etapa concreta por la que quiere comenzar a trabajar y puede ampliar el programa a otros ciclos y/o etapas educativas en momentos posteriores al inicio de su implantación.

Prevenir para vivir ofrece como herramienta a los centros educativos una serie de cuadernos de actividades para el alumnado y para las familias de cada etapa educativa en las que se especifica una descripción de cada actividad, los objetivos que se persiguen, los materiales necesarios para realizarla, su duración, las secuencias en el desarrollo de las actividades y la finalización de cada una de ellas.

Este programa también ofrece formación y asistencia al profesorado que lo precise, mediante diversas vías como consultas puntuales, seminarios o cursos de diversa duración. También incorpora instrumentos que sirven para evaluar el proceso global de implantación del programa y los resultados logrados.

MATERIALES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

La propuesta de un plan escolar de convivencia es una iniciativa de la administración, que años atrás constituía una experiencia piloto en algunos centros andaluces y que ahora se plantea como una necesidad y exigencia a todos los centros educativos. En realidad, a diferencia de los dos programas anteriormente mencionados, el plan de convivencia constituye más bien un programa-marco.

Para responder a una clara demanda social, la *Dirección General de Participación y Equidad en Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía* elabora estos materiales para contribuir a mejorar de la convivencia escolar. Con ellos se pretende facilitar a los centros la elaboración del Plan de Convivencia y la puesta en marcha de medidas para la mejora de dicha convivencia escolar.

Los materiales-guía constan de seis libros cuyos contenidos describimos a continuación:

1) Guía para la elaboración del Plan de Convivencia.

Incluye las orientaciones necesarias para elaborar el Plan de Convivencia de un centro, los objetivos que deben guiar su elaboración y los contenidos a trabajar. Describe el proceso de elaboración de dicho Plan de Convivencia destacando la metodología, la sensibilización, el diagnóstico de la convivencia en el centro, la planificación a partir del diagnóstico, la detección de necesidades formativas de la comunidad educativa, así como una guía del Plan de Convivencia, su difusión, seguimiento y evaluación. Se incluyen además actividades y herramientas concretas para el trabajo con el profesorado, las familias y el alumnado.

2) Normas.

Se trata de un cuadernillo que presenta las normas de convivencia como un recurso educativo más, a la vez que nos muestra actividades, herramientas y modelos para el desarrollo de unas buenas normas que posibiliten la educación para la convivencia democrática en los centros educativos.

3) Aula de Convivencia.

Recoge las finalidades y objetivos del Aula de Convivencia, los criterios y condiciones para que alumnas y alumnos sean atendidos en ella, los criterios pedagógicos para la atención educativa del alumnado, el procedimiento de derivación, el funcionamiento de las personas responsables y cuestiones relacionadas con las instalaciones y el material didáctico.

Los contenidos fundamentales del trabajo en el aula de convivencia giran en torno a los siguientes temas:

- Respetar la vida
- Rechazar la violencia
- Compartir con otras personas
- Escuchar para entender
- Conservar el planeta
- Redescubrir la solidaridad

Los materiales del programa incluyen dos ejemplos de aulas de convivencia que están en marcha en dos centros andaluces -el IES Portada Alta de Málaga y el IES Villa de Setenil de Cádiz-. Cada proyecto muestra materiales específicos para el trabajo concreto que se desarrollará en el aula de convivencia.

4) Mediación en la resolución de conflictos.

Este cuaderno presenta el marco normativo para la puesta en marcha de la mediación en la resolución de conflictos en entornos escolares, y describe el proceso que ha de llevarse a cabo siguiendo unas claras orientaciones. Incluye los objetivos de cada una de las fases de la mediación y una descripción del trabajo de la persona mediadora. También recoge un proyecto para el alumnado ayudante que supone una vía de actuación que ha demostrado su eficacia en otros programas educativos. Este material incluye actividades específicas para la elección y formación de esta figura.

5) Compromiso de convivencia.

Se trata de un cuadernillo en el que se hace hincapié en la necesidad de este compromiso, se abordan los aspectos fundamentales de tal pacto, y se describe su desarrollo y seguimiento. Además, se explica también cómo poner en marcha un programa de tutoría compartida, incluyendo los objetivos, contenidos y las fases para su implementación.

6) Normativa.

Este último documento se centra en la normativa actual sobre la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos públicos, base del Plan de Convivencia. Incluye también los protocolos de actuación ante supuestos casos de acoso escolar, agresiones al profesorado o personal no docente del centro o ante situaciones de maltrato infantil.

3.4.2. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS.

En un apartado anterior apuntamos las características que tenían los programas escolares que la evidencia empírica disponible revelaba como más eficaces para la promoción del desarrollo adolescente. En este punto vamos a analizar en qué medida cada uno de los tres programas anteriores cumple los requisitos de los programas eficaces. Destacaremos los aspectos que desde nuestro punto de vista son más positivos en cada uno de ellos.

- **¿Son programas que conllevan un cambio del clima del centro educativo?**

De todos los descritos, sólo el programa que se presenta en los *Materiales para la mejora de la convivencia escolar* cumple con este criterio, lo cual no debe constituir una sorpresa, ya que un objetivo central en el Plan de Convivencia lo constituye, precisamente, el cambio en el clima del centro educativo de forma que favorezca una convivencia positiva.

La implementación de un buen plan de convivencia implica cambios en la organización física y en el uso destinado de los recursos dentro del centro -la creación del aula de convivencia, la prestación de servicios en dicha aula por parte del profesorado del centro, la formación de alumnado ayudante de cara a la resolución de los conflictos, etc.- Tales espacios y servicios educativos se convierten en herramientas óptimas para modificar el clima del centro. Además, dichos cambios organizativos vinculados a la puesta en marcha del programa favorecen aspectos tan fundamentales como la cooperación, lo que a su vez provoca una mejora en la convivencia y una reducción asociada de las conductas violentas.

- **¿Son programas de carácter sistémico o multidominio?**

El programa *Prevenir para vivir* constituye la excepción por su carácter sistémico, ya que incide en el alumnado, sus familias, la escuela y la comunidad mediante intervenciones concretas que van más allá del trabajo con el alumnado en el aula. Para su puesta en marcha se precisa de la colaboración de diferentes agentes educativos que forman parte del micro y el ecosistema del alumnado, y que cuenta con los recursos de esos escenarios de desarrollo para potenciar el impacto que este programa de prevención del consumo de drogas persigue.

- **¿Son programas con un enfoque global de promoción del desarrollo?**

En general, ninguno de los programas analizados trabaja todas las áreas de desarrollo que deben incluirse en un modelo de desarrollo positivo. Más bien, intentan prevenir conductas de riesgo -en los analizados, relacionadas con el consumo de drogas y otras sustancias- aunque es cierto que alguno de ellos persigue explícitamente como objetivos el desarrollo de los aspectos afectivos, intelectuales y sociales del alumnado.

- **¿Son programas con una cierta intensidad y continuidad en el tiempo?**

El programa *Prevenir para vivir* es un buen ejemplo de una intervención que intenta tener continuidad en el tiempo. Está pensado para ser aplicado en todas las etapas educativas y cumple plenamente con el criterio de la continuidad. El criterio de la intensidad de la intervención es difícil de aplicar ya que depende de cómo se implemente el programa de intervención en cada centro educativo. Lo que sí parece claro es que su aplicación desde las primeras etapas educativas favorecería que en la adolescencia se cuente con herramientas más sólidas que impidan o retrasen el consumo de drogas y otras sustancias.

En cuanto a los *Materiales para la mejora de la convivencia escolar*, pretenden generar cambios organizativos en los centros educativos que se mantengan en el tiempo, por lo que también puede cumplir el criterio de continuidad. Cuando se implementa el programa en su totalidad también podemos hablar de una intervención intensa.

- **¿Son programas que forman al profesorado y fomentan su implicación?**

En el caso de *Prevenir para vivir* se ofrece formación a profesoras y profesores que necesiten realizar consultas puntuales. Igualmente, se organizan seminarios y cursos de diversa duración para satisfacer las demandas formativas de los agentes educativos participantes en el programa. No obstante, por lo general el programa es implementado por profesionales que no han sido formados para su aplicación.

Por su parte, los *Materiales para la mejora de la convivencia escolar* destacan en la guía para la elaboración del Plan de Convivencia la importancia de la detección de necesidades formativas de la comunidad educativa como una de las claves para la puesta en marcha eficaz de esta acción.

TABLA 2. CUMPLIMIENTO DE LOS REQUISITOS DE LOS BUENOS PROGRAMAS ESCOLARES POR PARTE DE LOS TRES PROGRAMAS ANALIZADOS.

	Y TÚ ¿QUÉ PIENSAS?	PREVENIR PARA VIVIR	MATERIALES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR
Programas que conllevan un cambio del clima del centro educativo	No es un objetivo específico de este programa. Pretende, sobre todo, informar a los chicos y chicas adolescentes y hacerlos reflexionar. No obstante, favorece el trabajo cooperativo y puede tener efectos positivos indirectos en el clima del centro, el trabajo cooperativo y la reducción de los comportamientos violentos	La aplicación de este programa no tiene como consecuencia un cambio en el clima del centro. No obstante, el trabajo sistémico que se plantea puede favorecer de forma indirecta una mejora en el clima.	Sí, ya que ese es un objetivo concreto de este programa. Para conseguirlo intenta generar cambios en la organización física y en el uso de los recursos dentro del centro
Programas de carácter sistémico o multidominio	No, ya que se centra en el trabajo del alumnado en colaboración con el profesorado del centro, dejando fuera de su ámbito de impacto a otros contextos importantes como la familia. Aunque son varios los posibles temas sobre los que se trabaja, el programa no garantiza la profundización en todos los dominios relevantes del desarrollo durante la adolescencia	Este programa sí posee esta característica ya que son diferentes los agentes educativos que pueden participar en él, profesorado, familias, niños, niñas y adolescentes, así como otros agentes educativos de la escuela, equipo directivo y de orientación, o de la comunidad, técnicos municipales y locales con responsabilidades en programas de prevención. Además, son diversos los ámbitos del desarrollo que se trabajan como vías para la prevención del consumo de drogas	Sí, de una forma bien organizada ya que incide en el alumnado, sus familias, la escuela y la comunidad mediante intervenciones concretas que van más allá del trabajo con el alumnado en el aula.

(TABLA 2. CUMPLIMIENTO DE LOS REQUISITOS DE LOS BUENOS PROGRAMAS ESCOLARES POR PARTE DE LOS TRES PROGRAMAS ANALIZADOS.)

<p>Programas con un enfoque global de promoción del desarrollo</p>	<p>No, ya que su principal objetivo es prevenir conductas de riesgo relacionadas con el consumo de drogas. No obstante, toca diferentes áreas del desarrollo importantes durante la adolescencia</p>	<p>No, ya que su objetivo principal es la prevención del consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales. Sin embargo, es cierto que se trabajan diversos ámbitos del desarrollo durante la adolescencia -afectivo, intelectual y social-.</p>	<p>No, ya que se centra, sobre todo, en el ámbito de lo social y afectivo intentando favorecer la convivencia en el centro y la resolución adecuada de los conflictos.</p>
<p>Programas con cierta intensidad y continuidad en el tiempo</p>	<p>El programa dura lo que dura la elaboración del proyecto que se presenta a concurso. Dependiendo de cuánto tiempo se dedique al proyecto en cada centro educativo, así será su mayor o menor impacto. No obstante, en principio su duración no tiene que ir más allá de un curso académico.</p>	<p>Su posible aplicación a lo largo de toda la educación obligatoria -a elección de cada centro educativo- convierte a este programa en un ejemplo de la continuidad a la que nos referimos.</p>	<p>Está pensado para convertirse en una herramienta que sirva para generar una cultura de cooperación en el centro. Su continuidad es promovida desde la administración, pero dependerá de la forma e intensidad con la que cada centro educativo desarrolle el programa en todos sus aspectos</p>
<p>Programas que formen al profesorado y fomenten su implicación</p>	<p>El programa se acompaña de una guía didáctica para profesoras y profesores pero no ofrece recursos formativos.</p>	<p>Sí, ya que ofrece consultas puntuales, seminarios o cursos de diversa duración al profesorado que lo necesite. También precisa de la implicación de los educadores</p>	<p>Los materiales pretenden ser una herramienta de formación en sí mismos. El Plan de Convivencia destaca, por ejemplo, la importancia de la detección de necesidades formativas de la comunidad educativa. No obstante, no se aportan recursos formativos más allá de las orientaciones que se presentan en los materiales</p>

3.5. CONCLUSIÓN.

Los datos disponibles hasta la fecha indican que los programas escolares de desarrollo positivo resultan eficaces para promover habilidades y competencias sociales, emocionales y cognitivas durante la adolescencia, a la vez que conllevan una mejora en el clima del centro educativo. Además, aunque no sea su objetivo principal, estos programas consiguen de forma indirecta una reducción de la incidencia de conductas problemáticas o de riesgo, tales como el consumo de sustancias o los comportamientos antisociales. Igualmente, muestran un efecto positivo sobre el rendimiento académico. Hay también que tener en cuenta que aunque no se lleve a cabo una planificación, la enseñanza de estas competencias socio-emocionales suele tener lugar en el aula. Aunque, bien es verdad que suele quedar bajo el criterio del profesor o profesora que imparte la clase, e implícito en un currículum normalmente oculto.

Para que un programa escolar sea eficaz de cara a la promoción del desarrollo positivo adolescente debe reunir ciertas características además de tener un enfoque intensivo de promoción de competencias. Así, debe proponerse de forma planificada la preparación de la escuela para la mejora del clima en las aulas y en el centro, mantenerse la intervención en el tiempo, a ser posible a lo largo de varios cursos, y mejorar las competencias del profesorado de cara a promover el desarrollo socio-personal del alumnado.

Por razones diversas, la realidad se aleja de este perfil ideal que acabamos de dibujar, ya que en el ámbito escolar se da una cierta inflación de programas preventivos. Es decir, en las escuelas existe una multitud de programas de diverso tipo y para todo tipo de problemas (consumo de drogas, violencia escolar, tabaquismo) que de forma aislada pretenden alcanzar efectos positivos concretos. En bastantes ocasiones, la necesidad de intervenir lleva a la implementación de multitud de programas que, mirados en su conjunto, resultan en iniciativas descoordinadas y fragmentadas. Además, estos esfuerzos suelen tener una corta duración e implantarse sin que haya un apoyo y liderazgo real por parte de la dirección y del profesorado del centro, por lo que muchas veces resultan ineficaces e incluso disruptivos para la comunidad educativa. Esta inflación de programas evidencia a su vez la falta de un enfoque global sobre el desarrollo y la salud adolescente. Por tanto, se hace necesaria la adopción de un enfoque global centrado en la promoción del desarrollo positivo adolescente que contribuya a superar la fragmentación actual.

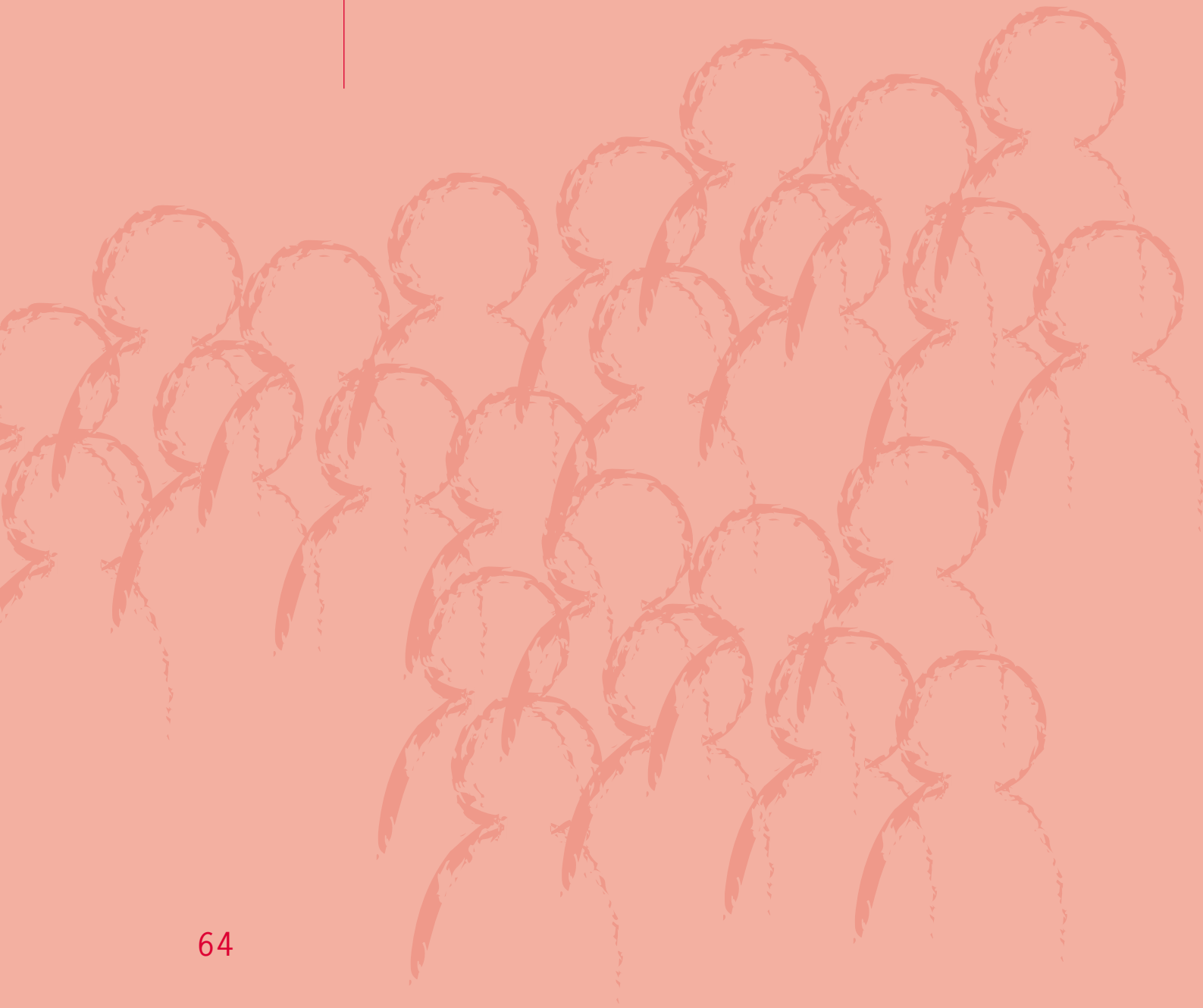
Como hemos apuntado más arriba, resultan más eficaces aquellas intervenciones que combinan el entrenamiento intensivo en competencias con los cambios en la dinámica y ecología del centro educativo. Sin embargo, este tipo de intervención ideal implica un alto coste y un gran esfuerzo por parte de la comunidad educativa, y genera mucha resistencia por parte de algunos sectores del profesorado, tanto por la lógica inercia en

contra del cambio de toda organización, como por las dificultades para encajar en el currículum escolar actividades cuyo objetivo principal no sea la mejora del rendimiento académico. Por ello, en algunas ocasiones estaría más que justificada la implantación de un programa de menor alcance que haya demostrado algunos resultados positivos de cara a la promoción de la salud mental y el desarrollo adolescente.

A nivel nacional, se observa que existe ya un buen puñado de programas que han sido evaluados y han mostrado su eficacia. No obstante, tal vez pueda reprochárseles que suelen incluir un número reducido de competencias, no existiendo ningún programa que recoja la mayoría de las que podríamos considerar que forman parte de un desarrollo positivo adolescente. También se echa en falta la utilización de las nuevas tecnología de la Información y la Comunicación (NTIC), al igual que ciertas carencias a la hora de llevar a cabo acciones conjuntas con la familia y la comunidad, de manera que las acciones escolares pudieran combinarse con otras llevadas a cabo en esos contextos.

Para finalizar, nos gustaría destacar que el objetivo último de estos programas no es la reducción de determinados problemas y comportamientos de riesgo propios de la adolescencia, sino la promoción de habilidades y competencias. Aunque muchos programas de este tipo han tenido consecuencias favorables a nivel preventivo, en otros casos se han mostrado ineficaces para reducir conductas poco saludables, como el consumo de tabaco (Mandel, Bialous y Glantz, 2006). Por lo tanto, a pesar de sus beneficios sobre el desarrollo personal de los chicos y chicas adolescente, estos programas no constituyen la panacea capaz de prevenir todo tipo de problemas, y deberían ir acompañados de intervenciones específicas centradas en problemas concretos que hayan demostrado su eficacia.

La participación en actividades extraescolares está relacionada con niveles más altos de autoestima, autocontrol y aspiraciones de logro, con mejores habilidades sociales y cognitivas y con una menor implicación en conductas de riesgo.



4. PROGRAMAS EXTRAESCOLARES O COMUNITARIOS DE DESARROLLO POSITIVO

Hasta ahora hemos analizado programas diseñados para la promoción del desarrollo adolescente positivo que se llevan a cabo en centros educativos y dentro del horario escolar, no obstante, también existe una amplia oferta de actividades que se llevan a cabo fuera de ese horario y que, en algunos casos, pueden considerarse programas de desarrollo positivo adolescente. De hecho, podemos decir que estos programas están en auge, debido al interés cada vez más creciente de la administración por desarrollar actividades estructuradas fuera del horario escolar que sean algo más que un relleno de tiempo, y que faciliten al adolescente experiencias enriquecedoras que aumenten sus perspectivas, mejoren diferentes habilidades y les faciliten un contexto de socialización.

Con mucha frecuencia padres y madres se quejan de que sus hijos e hijas adolescentes dedican una gran parte de su tiempo de ocio a la realización de actividades no estructuradas con sus iguales (simplemente a estar en la calle con ellos), a ver la televisión o al uso de las nuevas tecnologías (sobre todo video-juegos e Internet). La evidencia acumulada (Feldman y Matjasko, 2005) sobre las consecuencias favorables para el desarrollo adolescente que tiene la participación en actividades extraescolares estructuradas ha potenciando el interés por desarrollar programas de actividades en las que chicos y chicas puedan implicarse tras salir de clase. Actividades que faciliten el

desarrollo positivo previniendo al mismo tiempo los posibles problemas tanto internos como externos. Además, la seguridad y supervisión que estas actividades representan para los padres y madres ha propiciado iniciativas a nivel local para aumentar la oferta disponible, especialmente para los jóvenes de entornos más desfavorecidos, ya que se entiende que estos programas pueden tener un efecto compensador que palie algunas de las carencias de partida de los jóvenes de entornos más marginales.

Estas iniciativas de proporcionar a jóvenes y adolescentes oportunidades para participar en actividades organizadas que estimulen su desarrollo son más frecuentes en algunos países del norte de Europa y Estados Unidos, lugares donde existe tradición de facilitar una amplia oferta de actividades extra-escolares (deportes, música, arte) y de programas comunitarios. No obstante, esto no es la norma en nuestro país, y aunque en España no existe tradición de facilitar a chicas y chicos actividades regladas y estructuradas fuera del horario escolar con el objetivo de estimular su desarrollo, también es cierto que este tipo de actividades están cada vez más presentes en las vidas de los adolescentes, y que con bastante seguridad en los próximos años asistiremos a un aumento de este tipo de programas. Programas fuera del horario académico que no sean una simple prolongación de la jornada y el currículum escolar, sino que tengan como objetivo proporcionar experiencias enriquecedoras que permitan a los adolescentes ampliar sus perspectivas, mejorar su socialización y potenciar sus habilidades, sin saturarlos ni sobrecargarlos y permitiéndoles disfrutar de una cantidad razonable de tiempo libre y de ocio necesaria para cualquier persona.

4.1. ¿QUÉ ES UN PROGRAMA EXTRAESCOLAR DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE?

Existen muchas actividades de ocio o tiempo libre que difícilmente podrían ser consideradas de desarrollo positivo. Un programa de desarrollo positivo debe cumplir varios requisitos, independientemente de los contenidos de las actividades que incluyan, que pueden estar relacionadas con el arte, la música, el deporte, el voluntariado, etc. Un aspecto clave tiene que ver con los objetivos que se pretenden conseguir con las actividades, y aunque no existe un consenso total al respecto, Catalano et al (2004) han realizado una propuesta muy aceptada por la comunidad científica. Estos autores, tras analizar un gran número de programas realizados en las tres últimas décadas para paliar los problemas adolescentes en un primer momento, y estimular el desarrollo positivo después, han identificado diez objetivos básicos de los buenos programas que pretendan promover el desarrollo positivo durante la adolescencia. Estos objetivos concretos de los programas de desarrollo positivo adolescente son los siguientes:

1. **Promover vínculos entre el chico o la chica adolescente y otras personas significativas:** en la familia, en el grupo de iguales, en la escuela, en la comunidad...
2. **Fomentar la resiliencia.** Entendiendo la resiliencia como la capacidad para adaptarse a los cambios y a los sucesos estresantes de forma flexible y saludable.
3. **Promover competencias:**
 - a. **Sociales.** Como la correcta codificación e interpretación de las claves sociales, la generación de soluciones efectivas ante los problemas interpersonales, la anticipación realista de las consecuencias y los posibles obstáculos de las propias acciones, y el trasladar las decisiones sociales a comportamientos efectivos.
 - b. **Emocionales.** Tales como reconocer y manejar las propias emociones y las de las demás personas, expresar sentimientos y conocer su intensidad, ser capaz de retrasar las gratificaciones, controlar los impulsos, reducir el estrés, manifestar empatía y esperanza hacia el futuro.
 - c. **Cognitivas:** habilidades para entender las perspectivas de otras personas y las normas sociales, para ser capaz de resolver los problemas de forma lógica y optimizando los recursos. Igualmente, incluye las competencias necesarias para el éxito académico.
 - d. **Comportamentales:** habilidades para comportarse de manera exitosa teniendo en cuenta tres dimensiones, la comunicación verbal, la no verbal y comportamientos concretos como ayudar a otras personas, evitar las situaciones negativas y participar en actividades positivas.
 - e. **Moral:** habilidades para medir y responder de forma ética o teniendo en cuenta principios de justicia social.
4. **Promover y apoyar la autodeterminación:** la habilidad para pensar de forma autónoma y tomar decisiones coherentes con dichos pensamientos.
5. **Promover y apoyar la espiritualidad:** la espiritualidad la relacionan con aspectos religiosos (espíritu, alma, dios, iglesia), pero igualmente, señalan que incluiría aspectos relacionados con el desarrollo del razonamiento moral o el compromiso moral y social.
6. **Promover la autoeficacia:** la percepción de que cada persona puede alcanzar sus deseos y objetivos a través de sus propias acciones.

7. **Promover el desarrollo de una identidad clara y positiva:** una organización interna coherente sobre quien soy yo.
8. **Promover las expectativas de futuro:** tener una visión de esperanza y optimismo frente al futuro.
9. **Promover el reconocimiento del comportamiento positivo** en el grupo.
10. **Promover las normas prosociales y el comportamiento prosocial** en diferentes contextos.

CUADRO: LOS REQUISITOS DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO POSITIVO.

Un programa de desarrollo positivo adolescente debe cumplir cinco requisitos.

1. En primer lugar, debe intentar cubrir al menos cinco de los objetivos que figuran en el listado anterior.
2. Por otro lado, debe tener en cuenta tanto variables de desarrollo positivo que promover, como comportamientos problemáticos a intentar eliminar.
3. En tercer lugar, debe partir de un currículum estructurado de actividades que permita su replicación en otro momento y por otros profesionales.
4. Debe extenderse, al menos, durante nueve meses o a lo largo de un curso académico.
5. Debe haber sido eficazmente implementado, y, si es posible, evaluado.

4.2. LAS ACTIVIDADES Y LA ATMÓSFERA DE LOS PROGRAMAS EXTRAESCOLARES

Roth y Brooks-Gunn (2003) afirman que un programa de desarrollo positivo juvenil o adolescente debe ayudar a sus participantes a desarrollar competencias que les permitan crecer, desarrollar sus habilidades y convertirse en personas adultas saludables, responsables y preocupadas por los demás. Para ello, no es suficiente con perseguir unos objetivos concretos (objetivos que acabamos de exponer en un punto anterior), sino que se tiene que proceder de una forma determinada. En otras palabras, no sería suficiente con saber **qué** se persigue, sino que saber el **cómo** también es muy importante. De hecho, los buenos programas de desarrollo positivo son los que, además de

perseguir ciertos objetivos, lo hacen a través de unas actividades determinadas y en un clima o atmósfera concretos.

En cuanto a lo primero, las **actividades** deben proveer de oportunidades, tanto formales como informales, de “nutrir” los intereses de jóvenes y adolescentes, de facilitarles la práctica de nuevas habilidades y conseguir un reconocimiento social y personal, ya que en última instancia, deben contribuir a la construcción de la propia identidad a través la fijación de valores, de la estimulación de sus capacidades y del conocimiento de sus intereses. Igualmente, deben permitir la exposición a nuevas realidades, la participación social y su implicación en nuevos retos.

CUADRO: LAS ACTIVIDADES DE LOS PROGRAMAS EXTRAESCOLARES DE DESARROLLO POSITIVO.

Las actividades que estimulan el desarrollo positivo deberían recoger cuatro aspectos.

1. Dar al chico o a la chica adolescente la oportunidad de generar nuevas habilidades.
2. Darle la oportunidad de implicarse en actividades reales y que supongan un reto.
3. Ampliar sus horizontes, yendo más allá de sus actividades cotidianas.
4. Aumentar el apoyo recibido en otros contextos (familia, escuela o comunidad).

Por otro lado, debe proporcionar una buena **atmósfera**, que es aquella en la que el programa tiene lugar en un contexto seguro, tanto física como psicológicamente, que permite a chicas y chicos establecer un fuerte sentido de pertenencia y compromiso con las actividades y con el grupo. Al mismo tiempo, la atmósfera implica la existencia de normas y responsabilidades explícitas y claras expectativas de éxito para los y las adolescentes.

CUADRO: LA ATMÓSFERA DE LOS PROGRAMAS EXTRAESCOLARES DE DESARROLLO POSITIVO.

Como aspectos concretos que incluiría una buena atmósfera se encontrarían:

1. Animar el desarrollo de relaciones de apoyo con personas adultas y con iguales.
2. Dar *poder* al adolescente.
3. Reflejar expectativas de comportamientos positivos.
4. Proveer oportunidades de reconocimiento social.
5. Proveer de servicios estables y de larga duración.

Además de la importancia de las actividades que se desarrollan y de la atmósfera en la que tienen lugar, los programas extraescolares cuyo objetivo es estimular el desarrollo positivo adolescente deben parte de su eficacia a las redes sociales que en ellos se establecen. La estructura de las actividades extraescolares proporciona a jóvenes y adolescentes acceso a relaciones afectuosas con otras personas que no son miembros de su familia, lo que va a aumentar su red de apoyo social y los recursos con los que podrán contar en un futuro para afrontar las situaciones difíciles que se les presenten.

Aunque como vemos, sabemos mucho sobre los mecanismos que explican los beneficios de la participación en este tipo de programas, todavía queda mucho por hacer y se necesitan más investigaciones que permitan identificar los mecanismos específicos a través de los cuales la participación en estas actividades influye en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

4.3. CONSECUENCIAS DE LOS PROGRAMAS EXTRAESCOLARES DE DESARROLLO POSITIVO.

Los datos disponibles indican que la participación de adolescentes y jóvenes en actividades extraescolares y organizaciones juveniles está relacionada con toda una serie de ventajas evolutivas, especialmente para quienes viven en entornos más desfavorecidos. Son muchos los estudios que relacionan la realización de actividades extraescolares con los logros académicos. Además, existe bastante evidencia de una fuerte relación entre la realización de actividades extraescolares en la adolescencia y los logros adultos a nivel educacional y ocupacional. Incluso algunas investigaciones documentan una acción protectora de estas actividades contra la implicación en actos delictivos y conductas de riesgo (Landers y Landers, 1978; Mahoney, 2000; Marsh y Kleitman, 2002). Si la participación en este tipo de actividades está relacionada positivamente con elevados niveles de compromiso y logros educacionales y ocupacionales, no es de extrañar que prevengan la aparición de conductas de riesgo, especialmente en chicos y chicas que no cuentan con muchos recursos personales y sociales en un momento clave para su desarrollo como es la adolescencia.

Estas actividades son una buena forma de utilizar el tiempo por parte de los chicos y las chicas adolescentes, ya que les proporcionan oportunidades para adquirir y practicar habilidades físicas, sociales e intelectuales que pueden usar en muchos contextos, incluida la escuela, y adquirir experiencia a la hora de enfrentarse a nuevos desafíos. Por otro lado, les permite contribuir a la comunidad y desarrollar un sentido de pertenencia a ella que, al mismo tiempo, les facilita conseguir reconocimiento social y establecer

unas redes sociales con iguales y personas adultas que les pueden servir de ayuda en el presente y en el futuro.

En líneas generales, la participación en actividades regladas fuera del horario escolar y en organizaciones juveniles está relacionada con niveles más elevados de autoestima, sentimientos de autocontrol de la propia vida y mayores aspiraciones de logro (Eccles y Barber, 1999; Marsh, 1991). Además, influye positivamente en la construcción de la propia identidad. En este sentido, la participación en estas actividades estimula la fijación de valores, talentos e intereses, y a través de ellas, chicas y chicos disponen de más posibilidades para su desarrollo personal, por lo que proporcionan un foro de expresión y afianzamiento de su identidad (Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003).

Igualmente, la participación en este tipo de programas está relacionada con toda una serie de ventajas a nivel de relaciones interpersonales, como mayor capacidad de iniciativa y de toma de decisiones, mejor manejo de los conflictos, mayores habilidades de comunicación y en general, más habilidades sociales (Eccles et al. 2003; Elder y Conger, 2000). Relacionado con esto último, y a medio camino entre lo social y lo cognitivo, algunos estudios ponen de manifiesto los cambios en el uso del lenguaje de los y las adolescentes que participan en organizaciones juveniles. Estos cambios incluyen un mayor uso del condicional, lo que refleja un desarrollo del pensamiento hipotético y un estilo más conveniente para resolver los conflictos interpersonales. También usan más estrategias que requieren clarificación o explicaciones de sus compañeros y compañeras, y una mayor variedad de registros (legal, amistoso o de apoyo, formal) en sus discursos dependiendo de las situaciones. Por otro lado, la participación en este tipo de actividades y organizaciones está relacionada con un menor consumo de drogas y la emisión de menos conductas de riesgo, así como con una mayor frecuencia de conductas saludables y un desarrollo más positivo en general. Así, la participación en actividades extraescolares está relacionada con mayor interés y participación política y en grupos de voluntariado, con la práctica continuada de deportes y con una mejor salud mental durante la adultez.

Para concretar y siguiendo la propuesta de Larson et al. (2004), estas actividades realizadas en el marco de programas para el desarrollo positivo adolescente tienen una serie de consecuencias positivas para los chicos y chicas que se resumen en las cinco siguientes:

1. **El desarrollo de la iniciativa.** Iniciativa es la capacidad de organizar el propio esfuerzo a lo largo del tiempo para conseguir un objetivo. Los y las jóvenes suelen tener menos habilidades para desarrollar y ejecutar planes de forma efectiva que las personas adultas. Los buenos programas para estimular el desarrollo positivo hacen que sus miembros se impliquen en actividades para la consecución de objetivos, por lo que

el desarrollo de habilidades de toma de iniciativa aumenta debido a los retos que se encuentran a la hora de conseguirlos. En estas actividades se aprende que el éxito está relacionado con “empezar pronto”, manejar bien los tiempos y esforzarse para conseguir lo que se quiere. De hecho, se aprende que el éxito de un proyecto está relacionado con el esfuerzo invertido. Además de lo anterior, en este tipo de programas los chicos y chicas suelen desarrollar un pensamiento más lógico y estratégico, dirigido a responder de forma eficaz a los retos que representan las actividades que deben desarrollar. El aumento de la iniciativa que aparece en este tipo de actividades suele transferirse a otros contextos de la vida, incluyendo, por ejemplo, el escolar y el profesional.

2. **La transformación de su motivación.** Muchas chicas y chicos de nuestro contexto están crónicamente aburridos, y curiosamente, los mayores niveles de aburrimiento surgen en actividades que suponen un reto y que exigen un esfuerzo importante (como el trabajo escolar). Para desarrollarse adecuadamente como persona adulta, hay que aprender a estar motivado por los retos y a aprender a disfrutar del trabajo. Las actividades organizadas para jóvenes son un contexto fundamental para aprender a disfrutar de retos serios, parecidos a los que se enfrentarán durante la adultez. Aunque muchos chicos y chicas comienzan a participar en estas actividades por motivos extrínsecos (dinero, salir con amigos y amigas, por imposición familiar...), a medida que pasa el tiempo estos motivos adquieren un carácter intrínseco, y a pesar del duro trabajo, la mayoría señala que permanecen en el programa porque la propia actividad se ha convertido en una recompensa en sí misma. Este cambio se produce por varios motivos. En primer lugar, estos programas ofrecen a los y las adolescentes la oportunidad de implicarse en actividades nuevas y atractivas. Por otro lado, la implicación en la propia actividad también la convierte en más motivadora. En tercer lugar, estos programas ofrecen oportunidades para experimentar el éxito (en la medida que se implican en actividades que se han elegido personalmente y en las que se esfuerzan), y este éxito provoca una mayor atracción por la tarea que la hace más motivadora. Una vez descubierta la capacidad de disfrutar del trabajo y de los retos, no es de extrañar que chicas y chicos la transfieran a otras facetas de sus vidas como la escuela.

3. **La adquisición de capital social.** El desarrollo adolescente consiste por un lado, en la adquisición de nuevas habilidades y disposiciones, y por otro, en la formación de relaciones interpersonales incluyendo a las personas adultas. La relación con personas de más edad implica beneficios para los y las jóvenes en la medida que les ofrecen información y otros recursos que los conectan con el mundo adulto. Este capital social no es sólo bueno para jóvenes y adolescentes, sino también para la comunidad porque

permite el intercambio de conocimientos y recursos, favoreciendo la creación de una sociedad civil saludable a través de la confianza que se desarrolla entre sus miembros. A través de estos programas, chicas y chicos abren un poco más sus ojos al mundo (gracias entre otros, a la interacción con personas expertas de la comunidad) y salen de su mundo infantil. Descubren que la gente real trabaja para conseguir metas reales, y suelen tener más claras algunas ideas respecto a su futuro, sobre todo en lo referente al mundo profesional.

4. **Creando puentes entre la diferencia.** Las relaciones con el grupo de iguales permiten, entre otros logros, entender y aprender de las diferencias humanas. En una sociedad como la actual, es fundamental que los y las jóvenes aprendan a crear puentes entre las diferencias, esto es, entender, respetar y crear relaciones con otras personas independientemente de su religión, etnia o cualquier otro aspecto de diversidad. Los programas para jóvenes tienen un potencial único para desarrollar estas competencias. En ellos se aprende a crear puentes ante las diferencias en un proceso formado por tres pasos:

- a. La interacción con personas que son diferentes en algún aspecto.
- b. Aprender de ellas y empezar a verlas de una forma más positiva.
- c. Una nueva forma de pensar sobre las otras personas que afecta a los patrones de interacción concretos.

5. **Fortaleciendo el desarrollo de la responsabilidad.** Ser alguien responsable es una de las principales características que definen el paso del mundo infantil al mundo adulto. Comparados con jóvenes de otras culturas, en el mundo occidental nuestros chicos y chicas no suelen enfrentarse a situaciones en las que sus actuaciones influyan mucho a otras personas, por lo que su sentido de responsabilidad queda diluido en el mundo adulto. Sin embargo, muchos de los programas que buscan el desarrollo positivo adolescente aumentan la responsabilidad de sus participantes a través de tres fases:

- a. Chicas y chicos comienzan una tarea y se sorprenden por su capacidad para responder de forma adecuada a sus demandas. En un primer momento sienten ansiedad y nerviosismo ante la inseguridad de no responder de forma adecuada, pero cuando obtienen éxito se sienten bien. Aunque son los chicos y las chicas quienes descubren que son capaces de actuar de manera responsable, el apoyo que las figuras adultas pueden facilitar en este momento es fundamental, ya que, pueden ser una guía fundamental a la hora de generar las condiciones necesarias para que este redescubrimiento de la responsabilidad se produzca.

- b. A medida que siguen obteniendo éxitos, descubren que este éxito es indicativo de una característica personal estable que se pone en marcha, al menos, en las actividades del programa. En este momento, el actuar de forma responsable se convierte en una forma de comportamiento en la que chicas y chicos se sienten cómodos dentro del programa, pero que no tiene por qué generalizar a otros contextos de su vida.
- c. Supone una generalización de la responsabilidad a otros dominios. Como resultado de la implicación en actividades que resultan exitosas y que son responsabilidad personal, chicas y chicos adquieren un sentido interno de responsabilidad general.

Finalmente, nos gustaría destacar dos aspectos relacionados con la evidencia empírica acerca de las consecuencias de estos programas. Por un lado, que los estudios longitudinales parecen confirmar la relación entre la participación en estas actividades y el desarrollo positivo a lo largo del tiempo, ya que los efectos suelen continuar incluso una vez terminada la participación en el programa concreto (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008). Esto nos lleva a pensar que a través de su participación en las diversas actividades, los chicos y las chicas adquieren unas capacidades que habrán generado un crecimiento positivo adicional una vez terminado el programa. Por otro lado, que estos programas son especialmente útiles para jóvenes que provienen de entornos desfavorecidos, ya que pueden tener un efecto compensatorio y ofrecer a chicas y chicos recursos de los que no disponen en su contexto de referencia. Recursos que van a facilitar por ejemplo la consecución de logros escolares y académicos (Mahoney, 2000; Mahoney y Cairns, 1997).

CUADRO: LAS CONSECUENCIAS DE LOS PROGRAMAS EXTRAESCOLARES

1. El desarrollo de la iniciativa.
2. La transformación de la motivación.
3. La adquisición de capital social.
4. La creación de puentes entre la diferencia.
5. El desarrollo de la responsabilidad.

EL PAPEL DE LAS PERSONAS ADULTAS EN ESTOS PROGRAMAS.

En los programas extraescolares de desarrollo positivo se pueden encontrar importantes diferencias en el grado de implicación de las personas adultas, desde aquellos en los que existen monitores que tienen una presencia continua y funciones importantes de coordinación y supervisión, hasta otros en los que las figuras adultas están prácticamente ausentes. En cualquier caso, la mayoría de programas cuentan con la presencia de personas mayores que, en función de cómo trabajen, pueden apoyar de forma más o menos adecuada los procesos de desarrollo adolescente. Estas personas tendrán que tener muy presente el difícil equilibrio entre fomentar la iniciativa y el sentido de *agencia* de los y las adolescentes, y dirigir y supervisar al mismo tiempo el desarrollo de las actividades. Así, será positivo que fomenten la autonomía adolescente facilitando al mismo tiempo una guía y una estructura que les ayude a desarrollar los programas.

Pero en concreto, ¿qué principios generales deben guiar el trabajo de las personas adultas implicadas en los programas de desarrollo adolescente? Larson et al (2004) han ofrecido algunas sugerencias:

1. **Seguir lo que hacen los y las jóvenes:** apoyar los objetivos y decisiones que toman las chicas y los chicos adolescentes respecto las actividades del programa, lo que refuerza su papel como agentes activos de su desarrollo. Esto permite el aprendizaje de los propios errores y la reflexión para, si fuera necesario, hacer las cosas de forma diferente en un futuro.

2. **Desarrollar una cultura en la que chicos y chicas quieran participar.** Esto implica crear una cultura que subraye la acción adolescente y su liderazgo, lo que puede animarles a trabajar y fomentar su sentido de responsabilidad.

3. **Supervisar.** Esta supervisión implica contribuir al desarrollo de las actividades e intervenir si es necesario en el caso de que haya problemas. Esta tarea no es fácil, ya que muchas veces las personas adultas se debaten entre dejar a los chicos y chicas equivocarse, o intervenir para que no lo hagan y que la actividad tenga éxito. El equilibrio es difícil porque la intervención adulta puede minar la autonomía adolescente.

4. **Andamiar y dar apoyos.** A veces la intervención adulta tiene que ir encaminada a estructurar o reconfigurar las tareas para hacerlas más asequibles a los y las jóvenes en función de sus capacidades. En determinadas situaciones, introducir un nivel apropiado de estructuración en la tarea es necesario para facilitar su éxito.

5. **Animar a hacer cosas difíciles.** Se debe animar e impulsar a los chicos y chicas adolescentes a que adopten nuevos roles e ideas para que vayan más allá de lo conocido, asumiendo nuevas responsabilidades en nuevos temas y teniendo en cuenta siempre sus capacidades cada momento determinado.

6. **Saber adaptarse a las diferentes situaciones.** El papel de las personas adultas es difícil porque tienen que encontrar un balance entre tener una posición asimétrica en algunas situaciones, y simétrica en otras. Deben moverse en lo que Vygotsky denomina *Zona de Desarrollo Próximo*, andamiando y apoyando el proceso de desarrollo. En otras palabras, deben ayudar a crear las condiciones en las que los retos estén acordes con las habilidades y capacidades adolescentes. En esta tarea muchas veces hay más arte que ciencia, y deben improvisar e ir ajustándose paulatinamente a las diferentes situaciones.

4.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS EXITOSOS.

Como se desprende de todo lo comentado anteriormente, los programas extraescolares de calidad centrados en el desarrollo positivo son un recurso fundamental que proporciona los apoyos y oportunidades necesarios para el éxito evolutivo general de los chicos y chicas adolescentes, especialmente los de entornos más deprivados. No obstante, para que estos programas sean eficaces tienen que contar con una serie de elementos claves. Siguiendo el trabajo de Hall et al. (2003), podrían destacarse los siguientes:

1. **Que tengan lugar en contextos seguros y estables.** Niños y adolescentes necesitan tener acceso a lugares o instalaciones en los que se sientan seguros física y psicológicamente, donde desarrollen un sentido de pertenencia y propiedad. Además, el programa debe proporcionar una estructura predecible y la relación con personas adultas afectuosas y cercanas. Hay diversas estrategias para proporcionar esta seguridad: instalaciones seguras, estrategias que incrementen la interacción positiva entre iguales y disminuyan las interacciones negativas, que existan límites, estructuras y rutinas claras y consistentes.

2. **Que aporten cuidados y servicios básicos.** Chicas y chicos necesitan tener acceso a servicios básicos apropiados, no costosos, y confidenciales cuando sea necesario (referidos por ejemplo a la sexualidad, alimentación, salud mental...). Aunque la mayoría

de los programas extra-escolares no están equipados para proporcionar esta atención, cuando sea necesario deben poder derivarlos a los servicios disponibles.

3. **Que permitan establecer relaciones afectuosas.** Las relaciones afectuosas positivas son quizá el elemento más importante de cualquier programa exitoso. Las figuras adultas que apoyan y se preocupan por los y las jóvenes son las que les proporcionan una guía segura, se muestran realmente interesadas, siendo al mismo tiempo responsables y atentas. De hecho, estos programas pueden incluir distintas figuras, desde profesionales de plantilla, hasta estudiantes de cursos superiores que actúan como monitores o mediadores, pasando por personal voluntario.

4. **Que estimulen la creación de redes y conexiones.** Chicas y chicos necesitan oportunidades para desarrollar redes sociales estratégicas y relaciones duraderas que proporcionen apoyo. A su vez, las conexiones significativas entre los distintos contextos son muy positivas para su desarrollo, especialmente en la adolescencia tardía. Estos programas pueden servir para que unos y otras creen el capital social mencionado anteriormente, y para acercarlos a instituciones sociales importantes, que de otra manera permanecerían distantes.

5. **Que aporten experiencias relevantes y desafiantes.** Adolescentes y jóvenes necesitan experiencias que supongan un reto, que sean apropiadas y diversas y que le den la posibilidad de probar nuevas cosas, construir habilidades y fortalecer su sentido de competencia. Aunque proporcionar refuerzo escolar ha sido el objetivo de muchos programas, es importante no pasar por alto la oportunidad única que suponen para implicar a los chicos y chicas en actividades creativas que vayan más allá de los contenidos escolares y que los expongan a nuevas ideas, hobbies y experiencias de aprendizaje. Cuando se siente que lo que se aprende es relevante, es más probable la implicación con motivación y por iniciativa propia.

6. **Que manifiesten altas expectativas.** Estar en contextos en los que las personas adultas muestran altas expectativas hacia los y las adolescentes es muy beneficioso. Los programas efectivos crean intencionalmente una cultura que afirma el potencial de cada participante y le comunica claras expectativas. Las actividades de los programas incluyen oportunidades para que chicas y chicos demuestren nuevas competencias y reciban retroalimentación adulta y del grupo de iguales. Varios estudios han demostrado que estas altas expectativas combinadas con oportunidades concretas para satisfacerlas llevan a un aumento de la motivación y la implicación.

7. **Que faciliten oportunidades para opinar, elegir y contribuir.** Los y las adolescentes necesitan un abanico de oportunidades formales e informales para participar de acuerdo con su edad. Los programas efectivos crean un sentimiento de pertenencia que facilita la participación positiva en el programa y que es al mismo tiempo un poderoso predictor del logro posterior. Las oportunidades de contribuir de forma productiva en el contexto extra-escolar pueden ser muy importantes para adolescentes que se sienten desconectados de otras instituciones. De hecho, existe evidencia de que la acción cívica en estos años es una puerta de entrada para la participación cívica a lo largo de la vida.

8. **Que permitan la instrucción personalizada y de alta calidad.** Los programas extra-escolares están muy bien situados para proporcionar oportunidades flexibles de aprendizaje que se ajusten a las necesidades e intereses individuales de las personas participantes. Tienen al menos un centro de interés claro (deporte, arte, servicio a la comunidad) o una combinación de varios, y dedican esfuerzos a ayudar a sus participantes a construir habilidades mediante la relación con personas adultas expertas en la materia.

9. **Que desarrollen prácticas ajustadas a la edad de los y las participantes.** Es fundamental que exista un ajuste entre las necesidades individuales y las características del contexto. Así, estos programas deben mostrarse flexibles y cambiar en la medida que los chicos y chicas vayan madurando. Los programas extraescolares deberían ser diseñados de manera que proporcionen oportunidades cada vez mayores para la autonomía, la participación en la planificación, el liderazgo y el reto intelectual.

10. **Que tengan cierta continuidad a lo largo del tiempo.** Para que un programa tenga influencia sobre el desarrollo positivo de chicos y chicas debe tener una cierta duración. Algunos estudios han encontrado una relación significativa entre la duración y los resultados positivos, de forma que a partir de los dos años de participación se observan ventajas evolutivas demoradas en la adultez temprana (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008).

CUADRO: LA HIPÓTESIS DE LA SATURACIÓN

Recientemente, algunas investigaciones han puesto en entredicho los beneficios de una implicación excesiva en actividades extraescolares (Rosenfeld y Wise, 2000). Según dichas investigaciones, niños, niñas y adolescentes sufren con frecuencia una presión tan intensa por parte de sus familias para participar en actividades, que puede llevarles a desajustes emocionales. Además, el exceso de tiempo dedicado a estas actividades podría dejar poca cabida a un tiempo libre real.

Con el objetivo de comprobar dicha hipótesis, Mahoney, Harris y Eccles (2006) revisaron la evidencia empírica existente hasta la fecha y analizaron el uso del tiempo libre en una muestra de adolescentes norteamericanos, encontrando escaso apoyo a la misma. Los resultados de su estudio indicaron:

- 1) Que la motivación principal de los y las adolescentes para participar en estas actividades organizadas era intrínseca y no debida a la presión familiar.
- 2) Que la juventud estadounidense no estaba sobrecargada, con un promedio de 5 horas semanales de dedicación y un 40% de adolescentes que no participaba en ninguna actividad.
- 3) Que la evidencia indica claramente una asociación positiva entre la participación intensiva en actividades extraescolares y diversos indicadores de ajuste psicológico. Recientemente, Gardner, Roth y Brooks-Gunn (2008) también han encontrado que una implicación intensiva y duradera durante la adolescencia está relacionada con logros ocupacionales, educativos y cívicos en la adultez temprana.

Por lo tanto, los datos disponibles no apoyan la hipótesis de la saturación o sobre-programación de actividades, sino que parecen indicar todo lo contrario: la participación intensiva en actividades y programas de desarrollo positivo durante la adolescencia produce beneficios que incluso se mantienen hasta la adultez.

4.5. ALGUNOS EJEMPLOS DE BUENOS PROGRAMAS EXTRA-ESCOLARES.

Aunque bien es cierto que las instituciones están preocupadas por el desarrollo durante la adolescencia, y que con cierta frecuencia ponen en marcha iniciativas para mejorar este desarrollo, con demasiada frecuencia todo el esfuerzo invertido en el diseño e implementación de los programas queda empañado por la ausencia de una buena evaluación que permita conocer no sólo las bondades y puntos flacos del diseño del programa y su puesta en marcha, sino de las ventajas y los logros experimentados por las personas que participaron en ellos. A pesar ello, existen programas que han dado muestras de su validez como instrumentos para estimular el desarrollo positivo (Jarrett, Sullivan y Watkins, 2005). A continuación ponemos algunos ejemplos de programas llevados a cabo en Estados Unidos. Los 3 primeros programas serán descritos de forma breve y nos extenderemos algo más en la descripción del cuarto. Estos programas han sido seleccionados por cumplir, entre otros, los requisitos que figuran a continuación:

- Estar considerados como buenos programas y tener una buena evaluación por parte de distintos profesionales.
- Estar centrados en el desarrollo juvenil.
- Implicar a los y las jóvenes en tareas a través de las cuales conseguir objetivos relacionados con el desarrollo positivo.
- Hacer un intento consciente y concreto por conectar a los y las jóvenes con las personas adultas de la comunidad.

El primer programa es el *Clarkston FFA: a rural school-based program*, que se lleva a cabo en una comunidad rural de los Estados Unidos de América. Está diseñado para formar a sus participantes en tareas relacionadas con la agricultura y el trabajo con los recursos naturales del campo. Este programa ofrece a sus participantes gran variedad de oportunidades para su interacción con figuras adultas de la comunidad a través de diferentes actividades (competiciones en el campo –seleccionar el mejor animal o la mejor verdura, asistir a ferias, hablar con granjeros de la comunidad...).

El segundo es el *Art-first: an urban arts program*. Este programa ofrece formación relacionada con el arte a jóvenes de diversa procedencia étnica y racial de una gran ciudad del medio oeste de los Estados Unidos de América, generando una red entre personas que viven en diferentes partes de la ciudad y que están interesados en el arte. Este programa no sólo ofrece entrenamiento concreto en técnicas como pintura, escultura o animación, sino que también ofrece la oportunidad de visitar galerías y museos así como facilitar información sobre las salidas profesionales del mundo del arte.

El tercer y último programa seleccionado es el *Youth action: an urban civic program*. Quienes participan en este programa son principalmente adolescentes afro-americanos que viven en diferentes barrios de la misma gran ciudad que el programa Art-first. Este programa conecta a sus participantes con una red de jóvenes y personas adultas interesadas en temas de justicia social. A través de él, chicos y chicas se implican en diferentes campañas sociales asociadas con temas que les interesan. Muchas de esas campañas están centradas en cambiar las políticas del sistema educativo público. Una vez que se identifica un tema de interés, los y las participantes realizan una investigación profunda sobre el tema, lo que les ofrece información para desarrollar e implementar un plan de acción concreto para trabajarlo. A través de estos programas chicas y chicos entran en contacto con personas de la comunidad que incluyen al personal educativo, a personajes de la esfera política y a otras implicadas en diferentes asociaciones vecinales.

Para la evaluación de los programas, en cada uno de ellos fueron elegidos un grupo de 10 a 13 adolescentes que realizaron entrevistas telefónicas cada dos semanas así como entrevistas en profundidad personales al inicio, a la mitad y al final del período de estudio (entre 12 y 16 semanas). Los adultos leaders de cada uno de los programas (4 en total) también fueron entrevistados cada dos semanas. Igualmente, semanalmente o cada dos semanas se observó alguna sesión en cada uno de los tres programas utilizando la técnica de observación participante.

Los tres programas generaron toda una serie de beneficios en los chicos y chicas que participaron. Beneficios que iban desde el fomento de la iniciativa personal, hasta el aumento de su red de apoyo y de su capital social, pasando por un aumento claro de su responsabilidad frente a las otras personas o a una actitud de mucha más aceptación y respeto hacia la diversidad.

EL PROGRAMA 4-H (ALL STAR).

Finalmente, nos extenderemos algo más en la descripción del Programa Juvenil 4-H (All Star). El 4-H es un programa educativo extraescolar para jóvenes de entre 9 y 18 años de edad que tiene el objetivo general de ayudar a los chicos y a las chicas a descubrir y desarrollar su potencial en diferentes áreas. Las 4 haches representan la cabeza (*Head* en inglés), el corazón (*Heart*), las manos (*Hands*) y la salud (*Health*), ya que la filosofía del programa pretende afianzar todas estas facetas. La cabeza como símbolo del pensamiento y el razonamiento para afrontar mejor los retos, el corazón como reflejo de la parte más emocional necesaria para ser una persona ajustada, las manos como ejemplo del trabajo y el esfuerzo necesario para ser un buen ciudadano y finalmente, la salud como motor y fuerza para gozar de la vida y vivirla con calidad.

Concretamente, el programa pretende enseñar a los y las jóvenes a que:

- Desarrollen su iniciativa y aprendan a asumir responsabilidades.
- Se desarrollen como líderes y sean capaces de ser útiles a otras personas.
- Desarrollen la habilidad de convivir y colaborar con las demás personas.
- Adquieran conocimientos y destrezas que les permitan explorar diversas profesiones y opciones vitales.
- Sientan satisfacción por el trabajo realizado y por los logros alcanzados.
- Sepan escoger entre varias alternativas y planear una vida plena.
- Desarrollen una imagen personal positiva.

Quienes desean participar en el programa se inscriben para trabajar anualmente en uno de los proyectos que engloba dicho programa. Para elegirlo, chicas y chicos deben tener en cuenta sus necesidades e intereses, el tiempo disponible, su situación familiar, la adaptabilidad al lugar donde viven y la disponibilidad de las herramientas y el equipo necesario.

(EL PROGRAMA 4-H (ALL STAR))

Un proyecto 4-H consta básicamente de tres elementos. En primer lugar, de una serie de actividades previamente planificadas sobre un tema de interés para el o la joven. En segundo lugar, de orientaciones a cargo de una persona voluntaria que es líder o guía del proyecto, y finalmente, de unos objetivos que se pueden conseguir y que deben ser evaluados posteriormente.

Un elemento interesante de los proyectos es que los líderes son con frecuencia miembros de la familia de los y las participantes o algunos de sus profesores y profesoras. Entre otras tareas, estos líderes tienen que ayudar a planificar, organizar y conseguir información sobre el proyecto, distribuir los materiales necesarios, motivar a los y las jóvenes para que establezcan objetivos que puedan alcanzar y evaluar, así como para que establezcan sus propios criterios de trabajo de acuerdo a sus capacidades e intereses.

Existe una gran variedad de proyectos concretos en los que se puede participar. Proyectos que van desde la cría de animales o el cultivo de plantas, hasta otros más relacionados con ámbitos científicos y tecnológicos, pasando por algunos referidos al medio ambiente, la alimentación, nutrición y salud, la comunicación y el arte, o el trabajo en la comunidad. Para poner un ejemplo concreto, uno de los proyectos está relacionado con la “ciencia de la vida familiar”, y en él se trabaja con los chicos y las chicas para que aprendan por ejemplo a coser su propia ropa, a que sepan organizar las tareas cotidianas que conlleva la vida familiar o a que tengan adecuados hábitos de consumo.

A través de diferentes evaluaciones, el programa ha demostrado contribuir al desarrollo positivo de los chicos y chicas participantes, así como a la prevención de problemas de conducta (Lerner et al., 2005). A través del 4-H, jóvenes y adultos trabajan conjuntamente, lo que mejora las relaciones intergeneracionales creando un ambiente de apoyo y afecto entre las personas participantes. Igualmente, el programa ha ayudado a mejorar las habilidades sociales de los y las jóvenes, aumentando su sentido de autoeficacia, su capacidad para resolver problemas y su éxito académico

4.6. CONCLUSIONES.

Los programas basados en actividades extra-escolares representan una buena alternativa y un buen complemento a los programas escolares de cara a la promoción del desarrollo positivo adolescente. La evidencia empírica disponible hasta el momento indica que estas actividades no sólo preparan a los y las jóvenes para una adultez productiva y saludable mediante la adquisición de competencias, sino que también van a influir positivamente en su ajuste interno y externo previniendo la aparición de problemas emocionales y conductuales. También han demostrado una influencia positiva sobre el rendimiento académico.

Mientras que en la escuela se observa una relativa inflación de programas de diversa índole que producen una cierta saturación del currículum escolar, el horario extra-esco-

lar está bastante más despejado. Jóvenes y adolescentes disponen de mucho tiempo libre que suelen emplear en actividades no estructuradas que ofrecen escasos beneficios desde el punto de vista de la promoción del desarrollo y la adquisición de competencias, por lo que una buena oferta de programas extraescolares, tanto si son organizadas desde la escuela como si la oferta proviene de cualquier otra entidad pública o privada, representan un importante factor de prevención de riesgos y de promoción del desarrollo adolescente y juvenil.

Es importante que estos programas cumplan una serie de requisitos para que se muestren efectivos, como que incluyan un currículum bien planificado y estructurado de actividades extraescolares, que tengan una larga duración, a ser posible varios años, que incluyan actividades motivadoras que supongan retos y nuevas experiencias para sus participantes, y que creen una atmósfera de seguridad y empoderamiento en la que se puedan establecer vínculos con adultos e iguales. El papel de las figuras adultas es también un elemento clave que debe ser cuidado con esmero, sin embargo, los contenidos de las actividades no parecen ser muy determinantes del éxito del programa, ya que se han mostrado eficaces programas con contenidos muy diversos, desde los centrados en el voluntariado y la intervención en la comunidad, hasta los que incluyen actividades musicales, artísticas o deportivas. También hay que mencionar que la evaluación de las actividades organizadas es un aspecto clave a tener en cuenta, y que permitirá avanzar en el desarrollo e implementación de programas realmente eficaces.

Por último, hay que destacar que, al igual que ocurría con los programas escolares, los que se llevan a cabo fuera del horario escolar tampoco tienen como objetivo final la prevención de conductas de riesgo, sino la promoción y adquisición de competencias, aunque en algunos casos se hayan observados beneficios a ese nivel. Por ello, los programas extraescolares de desarrollo positivo no deben convertirse en un sustituto de otras intervenciones específicas que tengan como objetivo la prevención de problemas comportamentales. Los programas de desarrollo positivo y los de carácter preventivo representan actividades que se complementan perfectamente.



5. RECURSOS DE INTERÉS

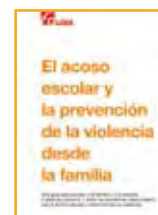
En este apartado se incluyen una serie de programas y de páginas web que representan recursos para la promoción del desarrollo adolescente tanto en el contexto escolar como en el familiar y el comunitario.

PROGRAMAS Y PÁGINAS WEB NACIONALES

El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. DÍAZ AGUADO, M^aJ. Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid. 2006

http://www.educa.madrid.org/binary/570/GUIA_ACOSO_ESCOLAR.pdf

Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia.



Prevenir para vivir

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/planesyprogramas/PROGRAMASEDUCATIVOS/PROGRAMAS_HABITOS_DE_VIDA_SALUDABLE/PREVENIR&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0

Es un programa de prevención del consumo de drogas, elaborado por la FAD y realizado por la Consejería de Educación en colaboración con la Consejería para



la Igualdad y el Bienestar Social, dirigido al alumnado de la ESO y sus familias. Se trata de un programa eminentemente práctico, basado en actividades de distintas naturaleza, que trabajan la autoestima, el autocontrol, actitudes favorables hacia la salud y otros hábitos.



Y tú, ¿Qué piensas?

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/planesyprogramas/PROGRAMASEDUCATIVOS/PROGRAMAS_HABITOS_DE_VIDA_SALUDABLE/Y_TU_QUE_PENSAS&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0

Programa desarrollado por La Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, en colaboración con la Consejería de Educación y la Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social, dirigido a jóvenes de entre 15 y 18 años. Se centra en la prevención de las drogodependencias y facilita herramientas para trabajar desde la escuela.

PDE: Programa de Desarrollo Emocional

<http://www.crecebien.es/>

Cursos dirigidos a fomentar el desarrollo psicológico y emocional, a través de la mejora del autoconcepto, la confianza en sí mismo y en los demás, la puesta en práctica de habilidades sociales y toma de decisiones efectiva, pensamiento positivo, relajación, control de las emociones perjudiciales (ira, celos, ansiedad...) y fomento de emociones saludables (alegría, sorpresa...).

Programa de Educación de Adolescentes

www.berriztu.com/pea.htm

Recurso de orientación e intervención especializada dirigido principalmente a adolescentes en conflicto social. Afronta la intervención desde una perspectiva global, llevando a cabo acciones en los diferentes contextos en los que se relaciona. Interviene tanto con adolescentes (área biológica-corporal, psicosocial, formativa y laboral), como con la familia (apoyo y orientación, mediación ante los conflictos, asesoramiento sobre otros recursos, etc).

Las habilidades sociales en el currículo. MONJAS, I. y otras. (Centro de Investigación y Documentación Educativa)CIDE 2000

<http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/HABILIDADES.pdf>

Programa que tiene como objetivo principal la promoción de la competencia so-

cial. Aunque diseñado para su utilización en educación infantil y primaria, puede usarse en educación secundaria.

Construyendo salud: Promoción del desarrollo personal y social. (Centro de Investigación y Documentación Educativa) CIDE 2002.

http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/Libros-01.htm#C_salud

El objetivo es adquirir una serie de habilidades y recursos útiles en la vida cotidiana: resolver problemas de un modo eficaz, hacer frente a los intentos de persuasión, manejar emociones molestas, comunicarse eficazmente, hacer nuevos amigos, defender nuestros derechos, elegir adecuadamente las actividades de ocio, cooperar con los demás.

Programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en Derechos Humanos. Intervención con adolescentes. GARAIGORDOBIL, M.

<http://www.elkarrekin.org/elk/Lib/Jardun2006/Aurk/411130MGaraigordobil.pdf>

Programa evaluado experimentalmente que contiene propuestas de trabajo y está dirigido a niños y niñas de 12 a 14 años. Se basa en el juego cooperativo fomenta diversas variables relacionadas con los derechos humanos, como son la comunicación, las relaciones de ayuda y confianza, la capacidad de cooperación grupal, la expresión emocional, el respeto por las diferencias, la aceptación del otro.

Materiales para la Educación en Derechos Humanos. ESO y Bachiller. AZKARATE, G. y otros. Ararteko. 2000.

http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/Mat_DD_HH.pdf

Ejercicios prácticos para desarrollar la Educación en Derechos Humanos en el aula.

Convivencia escolar: un enfoque práctico. Federación de Enseñanza de CCOO. Madrid 2001

<http://www.usmr.ccoo.es/frem/convivencia/convive/libro.pdf>

A lo largo de 480 páginas se presenta una síntesis de seis programas para la mejora de la convivencia y se ofrecen las experiencias muy diversas de centros de Primaria y Secundaria que han desarrollado propuestas muy diversas, una parte bajo los enfoques de los programas: Atlántida, Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, Educación y competencia social, ANDAVE, La Pentacidad y Convivir es vivir.



Educación para la Convivencia y para la Paz. Educación Secundaria Obligatoria. ZURBANO, JL. Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra. 2001

http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/conv_sec.pdf

Conjunto de propuestas para trabajar Educación para la Paz y la Convivencia.

Manual formativo sobre promoción de la no violencia entre niños, niñas y adolescentes. Espinosa, M^a A. y otras. Plataforma de Organizaciones de Infancia. Madrid 2003

Manual para facilitar el diseño de acciones de enseñanza-aprendizaje que potencien valores de no violencia basados en la participación, la comunicación las habilidades sociales, desarrollo personal,...

Tomo 1:

http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bibliinter/Manual_T1.pdf

Tomo 2:

http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bibliinter/Manual_T2.pdf



La convivencia democrática y la disciplina escolar. Proyecto Atlántida. Madrid 2003.

www.proyecto-atlantida.org/download/ConvivenciaLibro.pdf

Conjunto de propuestas teóricas y experiencias de convivencia en centros y comunidades educativas.



Educación Emocional. Propuestas para la Tutoría. Educación Secundaria Obligatoria. Conselleria de Cultura y Educació. Generalitat Valenciana. Valencia. 2002

<http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bibliinter/EMOCIONAL.pdf>

Conjunto de actividades para el desarrollo de la Educación Emocional.



Vamos a hablar "Hiru Txandatan". El método de los tres turnos. Guía didáctica para educadores. Edita ELKARRI. Bilbao 1999

<http://www.edualter.org/material/tresturnos.pdf>

Módulo didáctico pensado para su experimentación con jóvenes de entre 12 y 18 años, especialmente en centros de Educación Secundaria. Útil para desatascar situaciones de diálogo bloqueado. El juego que se propone puede realizarse en dos horas, lo que no impide un aprovechamiento más amplio.

Guía Cuento Contigo. Módulo 1: Convivencia entre iguales. Módulo 2: Convivencia en la Interculturalidad. Departamento de Educación, Cultura y Deporte - ADCARA. Zaragoza 2006

http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinte/ARAGON_Cuento_contigo_mod1.pdf

http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinte/ARAGON_Cuento_contigo_mod-2_Intercult.pdf

Conjunto de propuestas de actuación en las etapas escolares. Destinadas a profesorado, padres, madres y tutores; alumnado y personal de los centros educativos.



El maltrato entre escolares. Guía para jóvenes. Guía para padres. FERNÁNDEZ GARCÍA, I. Y HERNÁNDEZ SANDOICA, I. Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. 2006

http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinte/D-MenorMadrid_el_maltrato_entre_escolares_jovenes.pdf

http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinte/D-MenorMadrid_el_maltrato_entre_escolares_padres.pdf

Material divulgativo de aspectos teóricos y prácticos en torno a la convivencia entre iguales, señalando la relevancia de que sean los propios adolescentes o sus padres y madres quienes perciban de manera significativa y sensible la importancia de cuidar las relaciones afectivas, emocionales y de trato cotidiano con los iguales.



Guía para trabajar con padres y madres de adolescentes.

Se trata de una Guía para trabajar con grupos de padres y madres de adolescentes editada por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía en el marco del programa Forma-Joven. La guía incluye un total de 10 sesiones con actividades para desarrollar con grupos en las que se trabajan aspectos como la comunicación, el afecto, la disciplina, el manejo del ocio y el tiempo libre o las drogas.

(Añadir enlace)



Adolescentes.

Son una serie de 3 revistas editadas por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía en el marco del programa Forma-Joven dirigidas a madres y padres de adolescentes. En ellas se proporciona información con un estilo claro y directo acerca de los cambios propios de la adolescencia, la forma de mejorar la relación entre padres y madres e hijos/as, algunos de los problemas propios de esta etapa, etc. (Enlace)



A continuación se presentan algunos materiales de una colección, editada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que tiene por objetivo ofrecer un conjunto de herramientas que faciliten la concreción y el desarrollo de acciones dirigidas tanto a la mejora de la convivencia como a crear espacios socio-comunitarios que con la cooperación de todos los agentes educativos y sociales impulsen la sensibilización y la acción a favor de la Cultura de Paz.



Guía para elaborar un proyecto integral de Escuela: espacio de paz. José Tuvilla Rayo

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/Materiales/PublicacionesdelaConsejeriadeEducacion/GUIAESPCIO-PAZ/1172826567477_1148472332174_guia_eep.pdf



Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. José Tuvilla Rayo

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/Materiales/PublicacionesdelaConsejeriadeEducacion/convivenciaescolar/1176980175677_convivencia_resol_conflictos_tuvilla-1.pdf



Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar. J. A. Binaburo Iturbide. Beatriz Muñoz

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/Materiales/PublicacionesdelaConsejeriadeEducacion/Binaburo/1180434404974_educardesdeelconflicto_reg_2x1x1x.jose.abinaburo.pdf

Tiempo de mediación.

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/Materiales/tiempomediacion/1169550913758_.tmediac.cuaderno_trabajo.pdf



La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Rosario Ortega y colaboradores.

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/Materiales/PublicacionesdelaConsejeriadeEducacion/laconvivencias/1176711828081_convivenciaqosarioortega.pdf

Material para la mejora de la convivencia escolar. Materiales, elaborados por la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, se pretende facilitar a los centros la elaboración del Plan de Convivencia y la puesta en marcha de mediadas para la mejora de la convivencia escolar.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/jsp/contenido.jsp?pag=/convivencia/contenidos/Materiales/PublicacionesdeLaConsejeriadeEducacion/MATERIALESCONVIVENCIA&seccion=publicaciones>



<http://www.formajoven.org>

Página institucional del programa Forma Joven en Andalucía. Este programa intersectorial es una colaboración entre las Consejerías de Salud, Educación e Igualdad y Bienestar Social, y trata de reducir la morbilidad y mejorar la respuesta a los problemas de salud de adolescentes y jóvenes. Ofrece noticias, artículos, informes, materiales, recursos y puntos Forma Joven.

Dirigido a todo tipo de usuarios.

www.integralia.info

Empresa andaluza que incluye entre sus áreas de trabajo a la infancia y la adolescencia. Sus programas incorporan estrategias psicológicas y educativas intentando fomentar el desarrollo personal, socioafectivo, de las habilidades interpersonales, la educación en igualdad y derechos humanos, el entrenamiento en habilidades sociales y técnicas atencionales, el ocio y tiempo libre, el apoyo escolar y el refuerzo educativo.

Dirigido a jóvenes.

www.cnice.mec.es/padres/desarrollo_psicologico/adolescencia/

Portal Web del Ministerio de Educación que ofrece recursos de información y comunicación para la comunidad educativa, servicios y contenidos para el profesorado, alumnado y centros educativos. Promueve la producción y difusión de recursos educativos en línea.

Dirigido a profesionales y padres.

www.kidshhealth.org/teen/en_espanol/

Página donde se tratan secciones como preguntas y respuestas sobre el cuerpo, la mente, la salud sexual, nutrición y salud, drogas y alcohol, enfermedades, infecciones, seguridad y primeros auxilios, escuela y trabajo.

Dirigido a jóvenes.

<http://escuelaparapadres.mforos.com/200659/3268179-asociacion-educacional-juntos-crecer/>

Foro en el que se podrán obtener información acerca de programas, cursos y otros recursos para facilitar las relaciones en el entorno familiar.

Dirigidos tanto a padres y madres como a adolescentes.

<http://guiajuvenil.com/>

Guía informativa dirigida a tratar temas relacionados con la adolescencia, los cambios que la misma supone tanto a nivel personal como en la dinámica de la familia, así como estrategias y consejos para la resolución de problemas de comunicación y el fomento del diálogo en el entorno familiar.

Dirigido a padres, madres y adolescentes.

<http://www.tresw.net/aulamadrid/>

La Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid pone en marcha Escuela de Familia, una iniciativa que reúne talleres de formación dirigidos no sólo a padres y madres, sino al conjunto de sus miembros, que pretende ofrecer pautas que faciliten la convivencia en la familia y su función educadora en materias especialmente problemáticas. Además, han creado el Aula Virtual de la Escuela de Familia, para que, a través de Internet, todos los miembros de la familia puedan acceder a esas enseñanzas que les ayuden a mejorar sus relaciones y la resolución de los conflictos sin necesidad de desplazamiento.

Dirigido a las familias y los jóvenes.

<http://www.portaldelmenor.es/>

Web dedicada a ofrecer una navegación segura y de calidad tanto a través del Portal cómo a través de los enlaces incluidos en el mismo. De este modo ofrece a los alumnos numerosos y diversos recursos, así como líneas de ayuda y atención que les permitan afrontar distintos problemas y situaciones.

Dirigido a jóvenes.

<http://socioemocional.blogspot.com/2008/02/programas-de-educacin-socioemocional.html>

Blog dedicado a la educación de la inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales. Espacio de reflexión pública sobre la teoría y la práctica de la educación emocional o socioemocional.

Dirigida a profesionales.

<http://www.telepolis.com/cgi-bin/web/DISTRITODOCVIEW?url=/consultoresprofesionales/doc/Convivencia/proginter.htm>

En esta página podemos encontrar una recopilación de materiales interesantes referidos a la intervención con adolescentes: Cursos, publicaciones, programas de intervención, etc.

Dirigido a profesionales.

www.educacionvalores.org

Informa de los proyectos que se están llevando a cabo en la comunidad. Uno de los que cuenta con mayor apoyo es el de “Mi escuela y el mundo”, proyecto educativo de formación en valores dirigido a personas educadoras y niñas y niños de edades comprendidas entre seis y doce años. Trabaja contenidos como educación en valores, tiempo libre, escuelas del mundo, convivencia, educación para la ciudadanía, igualdad, comunicación, cooperación, discapacidad, prevenir la violencia, etc.

Dirigido a profesionales y jóvenes.

www.edualter.org

Red de recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad., noticias, agenda, materiales educativos, bibliografías, directorio y literatura tanto infantil y juvenil.

Dirigido a profesionales y jóvenes.

www.ceapa.es

Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de alumnos/as. Contiene materiales para la formación de familias, documentos, publicaciones, formación, legislación y foros.

Dirigido a padres y madres.

www.juntadeandalucia.es/patiopjoven

Organismo público adscrito al Ministerio de Igualdad encargado de promover actuaciones en beneficio de las y los jóvenes de nuestro país, a través de la puesta en marcha de iniciativas y actividades que tienen como fin facilitar su participación en la sociedad.

Dirigido a jóvenes.

www.observatoriadolescencia.org

Portal donde se recoge información a cerca de investigaciones y estudios actuales centrados en la adolescencia.

Dirigido a profesionales.

www.aossa.es

Empresa especializada en realizar actividades de ocio y tiempo libre para chicos y chicas entre los 6 y los 18 años, enfatizando aspectos socioeducativos y saludables.

Dirigido a jóvenes.

www.doc2001.com

Empresa especializada en la gestión integral de servicios de ocio y tiempo libre, que a través de concursos públicos y concesiones administrativas ha sido seleccionada para desarrollar programas socioeducativos, deportivos, lúdicos y recreativos.

www.joves.org

El JIS es una organización no gubernamental creada en 1994 por un grupo de jóvenes de la ciudad de Hospitalet. Barcelona. El principal objetivo del JIS es sensibilizar a los jóvenes y conseguir que se impliquen en diferentes temas sociales, potenciando así valores como la igualdad o la solidaridad.

Dirigido a jóvenes.

http://www.catedu.es/convivencia/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=29

Portal de convivencia de la Comunidad de Aragón. Desarrolla actuaciones de mejora de la convivencia en los centros educativos que favorezcan la comunicación y las relaciones interpersonales entre alumnos/as, profesores/as, familiares y el resto del centro.

Dirigido a profesionales, familiares y jóvenes.

educagenero.iespana.es

Espacio elaborado por el Instituto de Sexualidad donde se encuentran materiales educativos y guías para la Educación Sexual, Género y Prevención de la Violencia de Género, organizados por ciclos educativos e incluyendo materiales complementarios.

Dirigido a profesionales.

www.igualaria.net

Red de jóvenes por la igualdad y contra la violencia de género. Es un proyecto co-organizado por el Área de Juventud de la Diputación Provincial de Málaga y AHIGE (Asociación de Hombres por la Igualdad de Género). Incorpora algunas de las siguientes secciones: agenda, noticias, encuentros, chat, enlaces de interés, propuestas para la vida cotidiana.

Dirigido a jóvenes.

www.eduso.net

Portal de educación social que pone en marcha iniciativas y actividades que tienen como objetivo facilitar la participación de los jóvenes en la sociedad.

Dirigido a los jóvenes.

www.inturjovent.com

ITURJOVEN (Instituto andaluz de la Juventud), promueve actividades lúdicas y recreativas con la intención de ampliar las posibilidades y recursos de los jóvenes andaluces.

Dirigido a jóvenes.

www.educarex.es/recursos/mci/2004/11

Conjunto de recursos para el tratamiento de habilidades sociales y cognitivas indicado para jóvenes de 1º y 2º de ESO.

Dirigido a profesionales.

http://www.cruzrojajuventud.org/portal/page?_pageid=94,53081&_dad=portal30&_schema=PORTAL30

Guía de orientación editada por Cruz Roja Juventud. Desarrolla, desde la perspectiva del análisis y la investigación, el fenómeno de la violencia juvenil en los centros escolares para poder llegar a establecer programas de intervención y prevención aplicables a la realidad educativa.

Dirigido a profesionales

PROGRAMAS Y PÁGINAS WEB INTERNACIONALES

Lions Quest

www.lions-quest.org/

Página donde puede hallarse información de diferentes programas educativos como es el “Lions Quest” que trabaja con profesionales del ámbito de la educación.

Mind Matters

<http://cms.curriculum.edu.au/mindmatters/>

Página en la que pueden encontrarse recursos relacionados con el programa Mind Matters. Este programa forma parte de una estrategia australiana a nivel nacional para la prevención y la promoción de la salud mental que considera las escuelas como elementos claves para la intervención.

I Can Problem Solve (ICPS)

www.researchpress.com

Programa de prevención de la violencia que ayuda a que los y las jóvenes piensen nuevas formas de resolver sus problemas diarios sin recurrir a la violencia.

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)

www.channing-bete.com

Compañía que ofrece recursos para ayudar a sus usuarios a mejorar su calidad de vida a través de programas de sensibilización y cambios comportamentales y/o cognitivos.

Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)

www.esrnational.org

Programa de carácter social centrado en la educación y el aprendizaje emocional a través de la resolución de conflictos y las relaciones entre iguales. Ayuda a los jóvenes a desarrollar las habilidades apropiadas para reducir la violencia y los prejuicios, cuidar las relaciones sociales y construir una vida sana.

Second Step

www.cfchildren.org

Programa de prevención de la violencia para implantar en la escuela. Los estudiantes aprenden a practicar habilidades sociales vitales, tales como la empatía, la resolución de problemas, la cooperación, etc.

SSDP

<http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/promising/programs/BPP17.html>

Programa de intervención multidimensional dirigido a reducir los problemas de conducta juveniles a través del trabajo con los padres, madres, profesorado y los propios jóvenes.

www.csee.net

Center for Social Emotional Education. Es una organización que ayuda a las escuelas a integrar el aprendizaje socioemocional en los contenidos académicos.

<http://www.lifeskillstraining.com/>

Página donde puede hallarse información de diferentes recursos educativos así como del programa “Life Skills Training” (LST).

<http://www.positiveaction.net/about/index.asp?ID1=7&ID2=706>

Página donde puede hallarse información de diferentes recursos educativos así como del programa “Positive Action”.

www.casel.org

CASEL es una colaboración que trabaja para promover la ciencia, basada en la evidencia de la práctica social y de aprendizaje emocional (SEL). Ofrecen libros, artículos y resúmenes que sintetizan los avances científicos de la SEL y explican sus implicaciones para la práctica.

www.proyectcornerstone.org/html/spanish/index.htm

Proyecto implantado en el Condado de Santa Clara (EEUU) con el objetivo de movilizar la comunidad promoviendo el cambio de la reacción de los niños y los jóvenes (conectando con ellos/as promoviendo su prosperidad en lugar de identificarlos como un problema).

<http://www.ibe.unesco.org>

Centro de la UNESCO especializado en los contenidos, los métodos y la estructura de la educación. Se basa en la creación de redes para compartir conocimientos especializados sobre el desarrollo curricular en todas las regiones del mundo teniendo por objeto introducir criterios modernos en el diseño curricular y la aplicación, mejorar las habilidades prácticas y promover el diálogo informado a nivel regional e internacional.

www.responsiveclassroom.org

Portal de recursos para profesionales de la educación donde pueden encontrar artículos con noticias, vivencias para la convivencia en el aula y en el centro educativo en general.

www.peaceeducation.com

Fundación que promueve la educación de niños, niñas y adultos, la resolución de conflictos y que promociona técnicas de mediación en las familias, la escuela y la comunidad.

www.tribes.com

Web que se centra en el programa Tribes TLC, programa de reducción de la violencia estudiantil, los conflictos, las drogas y el alcohol, el absentismo y el fracaso escolar, etc.

www.GLEF.org

George Lucas Educational Foundation.

Página dirigida a educadores y adolescentes que ofrece recursos educativos en diferentes formatos (artículos, revistas, vídeos, etc).

www.character.org

Character Education Partnership. Organización de carácter educativo dirigida al desarrollo adolescente en la escuela y en su comunidad.

www.nprinc.com

National Professional Resources. Organización que ofrece material audiovisual de actualidad sobre temas de carácter educativo. Suelen ser distribuidos en la escuela y entidades públicas y privadas para facilitarles herramientas a los padres y profesionales.

http://www.paho.org/spanish/ad/fch/ca/ca_desarrollo.violencia.pdf

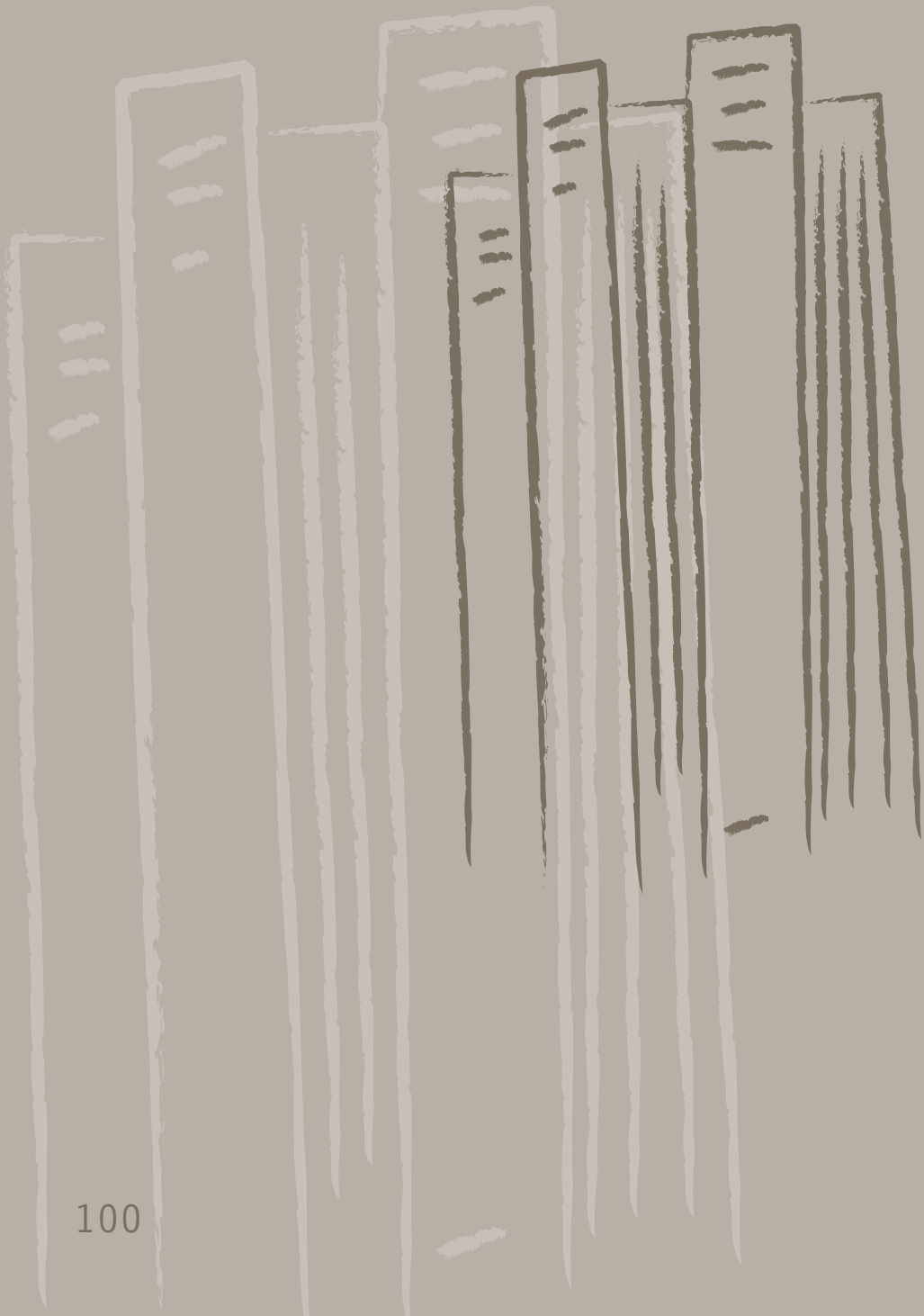
Web que ofrece una revisión sistemática de la literatura sobre los programas de prevención de la violencia que hayan sido científicamente evaluados y que tengan como enfoque el concepto de la promoción del desarrollo saludable de los jóvenes, además de prevenir la violencia.

http://arccade.org/cms_drupal/node/26

La organización ARCCADE se centra en promover el desarrollo positivo de la juventud con intervenciones preventivas, la investigación aplicada, el entrenamiento, y la consulta.

http://www.cnaturenet.org/reports/8_2007/participants.html

Espacio dedicado a contenidos y recursos que intentan conectar a los jóvenes con la naturaleza.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema* 15, 589-594.
- Aguinaga, J., Andreu, J., Chacón, L. Comas, D., López, A. y Navarrete, L. (2005). *Informe 2004 Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Arnett, J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54, 5, 317-326.
- Berryhill, JC, y Prinz, RJ (2003). Environmental Interventions to Enhance Student Adjustment: Implications for Prevention. *Prevention Science*, 4, 65-87.
- Casco, F. (2003). *Ideas y representaciones sociales de la adolescencia*. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral no publicada.
- Casco, F.J. y Oliva, A. (2005). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171-185.

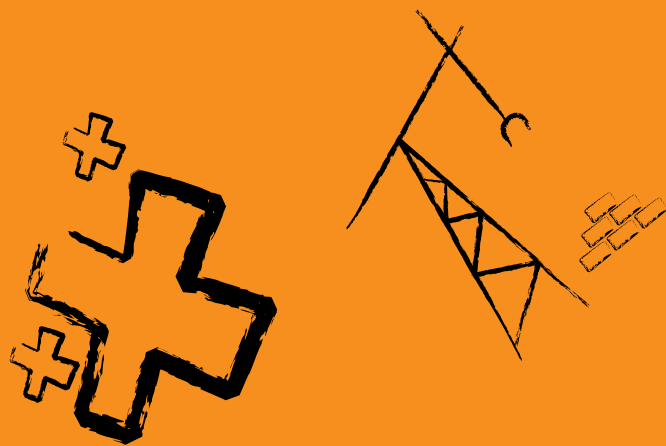
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. y Hawkins, D. (2004) Positive youth development in the United States: Research Findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-based Social and Emotional Learning Programs*. Chicago: Author.
- Defensor del Pueblo (2006). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. y cols. (1996). *Programas de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J. (1998) Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 63-77.
- Durlak, J.A. y Weissberg, R.P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Eccles, J. S. y Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball or marching band: what kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., y Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889.
- Elder, G. H. Jr., y Conger, R. D. (2000) *Children of the Land: Adversity and success in rural America*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica para adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología*, 25, 357-376.
- Gardner, M., Roth, J., y Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success two and eight years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44, 814-830.
- Gomez, B.J. y Ang, P.M. (2007). Promoting Positive Youth Development in Schools. *Theory into practice*, 46, 97-104.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Hall, G., Yohalem, N., Tolman, J., y Wilson, A. (2003). *How afterschool programs can most effectively promote positive youth development as a support to academic achievement*. National Institute on Out-of-School Time.
- Hernández, P., y Aciego de Mendoza, R y Domínguez, R. (1994). Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación del programa PIECAP. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47, 339-347
- Hernández, P., y Aciego de Mendoza, R. (1990). *PIECAP: Programa instruccional emotivo para el crecimiento y la autorrealización personal*. Madrid: TEA
- Jarrett, R. L., Sullivan, P. J. y Watkins, N. D. (2005) Developing social capital through participation in organized youth programs: qualitative insights from three programs. *Journal of Community Psychology*, 33, 41-55

- Landers, D. y Landers, D. (1978). Socialization via interscholastic athletics, its effects on delinquency. *Sociology of Education*, 51, 299-303.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183.
- Larson, R., Jarrett, R., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P., Walker, K., Watkins, N., y Wood, D. (2004). Organized youth activities as contexts of positive development. En A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 540–560). New York: Wiley.
- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J.B., Theokas, C., et al., (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71.
- Little, R. R. (1993). *What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presented at the Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium,
- López-Sánchez, F., Carpintero, E., Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2007). Bienestar personal y social: un programa de promoción para adolescentes. En J. N. García (Coord.). *Dificultades de desarrollo. Evaluación e intervención* (pp. 15-224). Madrid: Pirámide.
- Mahoney, J.L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderador in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71, 502-516.
- Mahoney, J. L. y Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241-253.
- Mahoney, J. L., Harris, A. L., y Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20, 1-31

- Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Marsh, H., y Kletiman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464-511.
- Monjas, M.I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) Para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE
- Oliva, A. (2002). Maltrato adolescente. *Bienestar y Protección Infantil*, 1, 71-90.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15, 373-383.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. et al (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Rodrigo, M.J., Maíquez, M., García, M.; Medina, A., Martínez, M. y Martín, J.C. (2006). La influencia de las características personales y contextuales en los estilos de vida en la adolescencia: aplicaciones para la intervención en contextos de riesgo psicosocial. *Anuario de Psicología*, 37, 263-281.
- Rosenfeld, A., y Wise, N. (2000). *The over-scheduled child: Avoiding the hyper-parenting trap*. New York: St. Martin's Press.
- Roth, J., y Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32, 170-182.
- Sánchez, A.M., Rivas M.T. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 353-370.

- Scales, P.C. y Leffert, N. (1999). *Developmental Assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: Search Institute.
- Scales, P.C., Benson, P.L., Leffert, N., y Blyth, D.A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving outcomes among adolescents. *Applied Developmental Science*, 27-46
- Scott, E.S., y Woolard, J.L. (2004). The legal regulation of adolescence. In R.M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: DDB.
- Trianes, M.V. y Muñoz, A.M. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Cuadernos de Puerta Nueva. Delegación Provincial de Educación
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., y Derzon, J. H. (2003). The effects of school violence prevention programs on aggressive and disruptive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.



JUNTA DE ANDALUCIA