



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

*Programa de Doctorado: Investigación en Psicología
RD 99/2011*

(Ψ) Facultat de Psicologia

**PROGRAMA DE DESARROLLO POSITIVO
ADOLESCENTE EN CONTEXTO RURAL
(DPAR): DISEÑO, INTERVENCIÓN Y
EVALUACIÓN DE SU EFICACIA.**

Tesis Doctoral

Diana Paricio Andrés

Dirigida por:

María Florencia Rodrigo Giménez

Paz Viguer Seguí

Valencia, noviembre 2020

AGRADECIMIENTOS

Cuanto más practicamos la gratitud, más nos damos cuenta de todas las cosas por las que estar agradecido. Y esta ocasión, sin duda lo merece.

Agradezco enormemente la guía, el conocimiento y la entrega a lo largo de estos 6 años en este proyecto a mis directoras de tesis: Dra. María F. Rodrigo y Dra. Paz Viguier. María, has hecho que el SPSS sea un buen compañero de investigación, algo impensable hace unos años. Gracias por tu capacidad de trabajo, la forma en la que me has explicado cada análisis estadístico y por tus palabras de aliento cuando dejaba entrar la duda. Paz, desde el día que me senté en tu despacho para comentarte la idea del Trabajo Final de Máster hasta hoy en día, me has ido aconsejando y de alguna manera, mentorizando, también a nivel profesional a través de la optimización evolutiva. He podido crecer profesionalmente gracias a tu confianza, rigurosidad y buen hacer.

Quiero dar las gracias a todos los centros de Educación Secundaria que han participado en esta tesis (IES Sierra de Palomera (Cella), IES Valle del Jiloca (Calamocha), IES La Canal de Navarrés (Navarrés), IES Isabel de Villena (Valencia) e IES Gúdar-Javalambre (Mora de Rubielos)), a sus equipos directivos, a los/as tutores/as y a todo el alumnado. Especialmente quiero agradecer su apoyo a Nuria, directora del IES Gúdar-Javalambre, a Diego y Rosalía, miembros del AMPA del IES Gúdar-Javalambre, y a Enrique miembro de AGUJAMA, sin su plena confianza en el Programa DPAR desde el momento en que se lo presenté no hubiese sido posible ninguna de las dos ediciones.

Gracias a los/as antiguos/as alumnos/as del IES Gúdar-Javalambre por vuestro tiempo, interés e iniciativa. Habéis sido la guía y ejemplo para muchos/as alumnos/as. Gracias por compartir de una manera tan cercana y honesta vuestro proyecto de vida.

Papá, tu originalidad, tu capacidad para con la gente y tu carisma, es algo que nos regalaste y que vivirá en mí, siempre. Gracias por hacerme valorar las diferencias de las personas como cualidades; llevo tu corazón conmigo. Mamá, gracias por darme la vida, no entonces, sino cada día. Es más sencillo caminar así, tu amor incondicional y tu sabiduría me acompañan a cada paso. Miguel y Marta gracias por vuestros consejos siempre acertados y por hacer que la familia crezca con las sonrisas más preciosas del mundo. También quiero dar las gracias a toda mi familia, tíos, tías y primos, por vuestro apoyo permanente. A

Eduardo y Gisela, gracias por cada abrazo, por vuestra confianza en que todo iba a ir bien y por vuestro amor a todos los niveles.

A mi compañero de viaje, por tu amor, por tu humor, por tu escucha y guía. Cuando no conseguía ver por el humo, me dabas fuerzas para soplar y ver todo con más claridad. Disfrutar ante todo del camino a tu lado ha sido la clave para poder realizar este proyecto. *Gracias, más, por favor...*

A mis amigas y amigos, *Vegueros*, compis de la uni (*BE*), Ange, Cande, Ele, Mario, Lucas, Cedri, Lore, Cris, Ale, Toni, a mis otros hermanos *Dalafér*, a Raquel y Manolo por vestirle con el mejor traje... y especialmente a Sara por llevar tan bien el timón en la segunda edición del Programa DPAR. Gracias infinitas por vuestra escucha, palabras de ánimo, amor y confianza. Me considero muy afortunada de teneros.

A mis compañeras y compañeros de trabajo, sois otra parte muy importante de mi vida. Raquel y Cris también estáis muy presentes. Gracias a todas por vuestras enseñanzas, por cuidar tan bien nuestros paladares, por vuestro apoyo y cariño.

ÍNDICE

- ÍNDICE DE TABLAS.....	9
- ÍNDICE DE FIGURAS.....	10
- JUSTIFICACIÓN	12
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	20
1.1. ¿QUÉ ES EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE?	21
1.1.1. Desarrollo y evolución del concepto de desarrollo positivo adolescente.....	22
1.1.2. La necesidad de un desarrollo positivo en la adolescencia.....	24
1.1.3. Modelos de desarrollo positivo.....	27
1.2. DESARROLLO POSITIVO: LA INCORPORACIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO EN DIFERENTES CONTEXTOS.....	43
1.2.1. Programas nacionales escolares en educación secundaria.....	44
1.2.2. Programas internacionales escolares en educación secundaria.....	47
1.2.3. Programas extraescolares.....	50
1.3. AGENTES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE.....	57
1.3.1. Adolescentes.....	57
1.3.2. Profesorado.....	63
1.3.3. Familia.....	65
1.3.4. Comunidad o barrio.....	69
1.4. CONTENIDOS Y CLAVES PARA LA EFICACIA DE INTERVENCIONES BASADAS EN EL DESARROLLO POSITIVO EN LA ADOLESCENCIA.....	71
1.5. LA NECESIDAD DE UNA PROPUESTA INTEGRAL ATENDIENDO AL CONTEXTO RURAL.....	74
CAPÍTULO 2. DISEÑO DEL PROGRAMA DPAR: DESARROLLO POSITIVO PARA ADOLESCENTES RESIDENTES EN EL MEDIO RURAL.....	79
2.1. PRESENTACIÓN.....	80
2.2. DESTINATARIOS.....	86
2.3. OBJETIVOS.....	87

2.4. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN.....	88
2.5. DURACIÓN Y ESTRUCTURA GENERAL DEL PROGRAMA.....	96
2.6. CONTENIDO Y ACTIVIDADES.....	100
2.6.1. Contenido y módulos	100
2.6.2. Estructura de las sesiones.....	104
2.6.3. Actividades.....	104
2.6.3.1. <i>Actividades de preparación</i>	105
2.6.3.2. <i>Actividades de intervención</i>	106
2.6.3.3. <i>Actividades de cierre</i>	108
2.7. RECURSOS.....	108
2.7.1. Recursos humanos.....	109
2.7.2. Recursos técnico-materiales.....	109
2.7.3. Recursos financieros.....	110
2.8. EVALUACIÓN.....	111
CAPÍTULO 3. ESTUDIO DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DPAR.....	121
3.1. ESTUDIOS PRELIMINARES.....	122
3.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	123
3.3. ESTUDIO I: IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DPAR EN 2º Y 3º DE LA ESO.....	126
3.3.1. Método.....	126
3.3.1.1. <i>Participantes</i>	126
3.3.1.2. <i>Variables e instrumentos</i>	128
3.3.1.3. <i>Procedimiento</i>	132
3.3.1.4. <i>Diseño y análisis estadísticos</i>	133
3.3.2. Resultados.....	133
3.4. ESTUDIO II: IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DPAR EN 1º Y 2º DE LA ESO.....	143
3.4.1. Método.....	143
3.4.1.1. <i>Participantes</i>	143
3.4.1.2. <i>Variables e instrumentos</i>	145
3.4.1.3. <i>Procedimiento</i>	146
3.4.1.4. <i>Diseño y análisis estadísticos</i>	146

3.4.2. Resultados.....	147
3.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	164
3.5.1. Área de desarrollo personal.....	165
3.5.2. Área emocional.....	167
3.5.3. Área social.....	170
3.5.4. Área cognitiva.....	172
3.5.5. Área moral.....	174
3.5.6. Rendimiento académico.....	176
3.5.7. Conductas disruptivas.....	178
3.5.8. Satisfacción con el Programa DPAR.....	180
CAPÍTULO 4. CONCLUSIÓN Y PROSPECTIVA DE FUTURO.....	183
4.1. CONCLUSIONES GENERALES	184
4.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE FUTURO.....	187
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	191
ANEXOS.....	224
- ANEXO 1. DOSSIER CON LAS ESCALAS DE EVALUACIÓN.....	225
- ANEXO 2. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN.....	237
- ANEXO 3. ESTRUCTURA Y CRONOGRAMA DEL PROGRAMA DPAR.....	239
- ANEXO 4. ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DPAR.....	242
- ANEXO 5. JORNADA DE PUERTAS ABIERTAS.....	328
- ANEXO 6. BOLETÍN 1ER. TRIMESTRE PARA PADRES Y MADRES.....	329
- ANEXO 7. GUION ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	339

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cambios realizados en el Programa DPAR para mejorar su eficacia.....	81
Tabla 2. Módulos del Programa DPAR.....	100
Tabla 3. Presupuesto económico del Programa DPAR.....	110
Tabla 4. Escalas utilizadas pre-post intervención.....	111
Tabla 5. Características de la muestra por condición.....	127
Tabla 6. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas.....	133
Tabla 7. Correlaciones de Pearson entre las variables de Desarrollo Positivo, rendimiento académico e identidad grupal (Tiempo 1).....	135
Tabla 8. Correlaciones de Pearson entre las variables de Desarrollo Positivo, rendimiento académico e identidad grupal (Tiempo 2).....	136
Tabla 9. Estadísticos descriptivos y ANOVA de medidas repetidas en variables PYD y rendimiento académico.....	138
Tabla 10. Análisis de efectos simples.....	139
Tabla 11. Características de las muestras en los grupos de intervención y control.....	144
Tabla 12. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas.....	147
Tabla 13. Correlaciones de Pearson entre las variables de Desarrollo Positivo, rendimiento académico e identidad grupal (Tiempo 1)	149
Tabla 14. Correlaciones de Pearson entre las variables de Desarrollo Positivo, rendimiento académico e identidad grupal (Tiempo 2)	150
Tabla 15. Estadísticos descriptivos y ANOVA mixto en variables PYD.....	152
Tabla 16. Análisis de efectos simples.....	155
Tabla 17. Registro de convivencia en el grupo de intervención y en el grupo control....	159
Tabla 18: Estructura, actividades y temporalidad del Programa DPAR.....	239

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de desarrollo positivo adolescente en nuestro contexto.....	33
Figura 2. Cartel Programa DPAR (primera implementación).....	81
Figura 3. Cartel Programa DPAR (segunda implementación).....	83
Figura 4. Modelo ecológico-contextual del adolescente.....	85
Figura 5. Estructura del Programa DPAR.....	97
Figura 6. Bloques de la entrevista.....	117
Figura 7. Esquema de los objetivos generales y específicos de esta investigación.....	123
Figura 8. Procedimiento para la recogida de los datos.....	133
Figura 9. Medias pre-post intervención obtenidas por los grupos	140
Figura 10. Resultado de la pregunta 5 de Cuestionario de Satisfacción.....	141
Figura 11. Medias obtenidas por los grupos en rendimiento académico.....	143
Figura 12. Medias pre-test y post-test en los grupos de intervención y control en las variables PYD.....	156
Figura 13. Medias obtenidas por los grupos en rendimiento académico	158
Figura 14. Total de amonestaciones en el grupo de intervención y control.....	159
Figura 15. Resultado de la pregunta 5 de Cuestionario de Satisfacción.....	160

JUSTIFICACIÓN

El Desarrollo Positivo Adolescente (*Positive Youth Development -PYD-*) surgió en la década de 1990 como respuesta al modelo deficitario de desarrollo adolescente que había sido predominante durante todo el siglo XX (Burkhard et al., 2019; Damon, 2004; Lerner et al., 2009; Oliva, 2015; Tolan et al., 2016). Mientras que este modelo de déficit consideraba a los jóvenes como "problemas a resolver", la perspectiva PYD percibe a los/as adolescentes como "recursos para ser desarrollados". Considera que la reducción o ausencia de factores de riesgo no dirige al adolescente inevitablemente a un desarrollo saludable (Catalano et al., 2002; Lerner et al., 2005). Estos modelos reconocen que el adolescente tiene gran potencial de crecimiento (Benson et al., 2006) y que mediante el fortalecimiento de activos a través de relaciones y de contextos que promuevan ese desarrollo, fomentan el bienestar y el desarrollo pleno del adolescente (Schusler et al., 2017; Snyder y Flay, 2012).

De todos los modelos de PYD, el modelo de las Cinco Cs es el más investigado (Heck y Subramaniam, 2009), y describe ampliamente cómo se contribuye al desarrollo saludable y positivo del adolescente. Cada C representa un rango de atributos presentes en los/as adolescentes (Lerner et al., 2000; Lerner et al., 2005). La competencia se refiere a un sentido de capacidad en áreas específicas como las sociales, académicas, cognitivas y vocacionales; Confianza en un sentido global de autoeficacia y autoestima; Conexión con relaciones positivas y recíprocas con los compañeros, la familia, la escuela y la comunidad; el Carácter de la moralidad, la integridad y la adhesión a la sociedad y normas culturales; y el Cuidado de la simpatía y la empatía hacia los demás (Lerner et al., 2005). Se sugiere que estos resultados llevan a los jóvenes a contribuir a la sociedad civil, mejorando tanto a la comunidad como a su propio desarrollo en curso. Esto se conoce como la sexta C de contribución (Lerner et al., 2005). Las Cinco C se consideran indicadores de prosperidad para el desarrollo adolescentes (King et al., 2005) y supone un enfoque adecuado para alcanzar los objetivos y los resultados deseados de los programas de PYD (Lerner et al., 2000; Roth y Brooks-Gunn, 2003).

Las investigaciones en las últimas dos décadas, han demostrado empíricamente que las intervenciones basadas en un enfoque de desarrollo positivo mantienen sus beneficios en los adolescentes a largo plazo (Durlak y Weissberg, 2013; Taylor et al., 2017) y que al mejorar significativamente las habilidades, actitudes positivas, comportamiento prosocial y

rendimiento académico, también ejercen como factor de protección contra el surgimiento de problemas posteriores, ya sea conductas delictivas o trastornos clínicos (Catalano et al., 2002; Durlak et al., 2011; Oliva, 2015; Roth y Brooks-Gunn, 2003; Taylor et al., 2017; Tolan et al., 2014).

Apoyar a los jóvenes y prepararlos para la edad adulta debería ser un objetivo clave para los gobiernos y sus políticas (Lerner et al., 2018). Ejemplo de ello lo encontramos en países como EEUU o Nueva Zelanda. Por su parte, EEUU cuenta con los Programas 4-H a través del apoyo del gobierno y de más de 100 universidades públicas, permite impulsar programas de desarrollo positivo a niños/as y adolescentes en todos los estados del país y en comunidades rurales, suburbanas y urbanas. Cuenta con una red de 500.000 voluntarios y 3.500 profesionales que actúan como mentores y gestores de estos programas llegando a 6 millones de participantes. Los proyectos están centrados en áreas como salud, ciencia, agricultura y participación cívica en un ambiente positivo donde reciben orientación de mentores/as adultos/as, tienen la oportunidad de aprender haciendo, de desarrollar habilidades para la vida y de asumir roles de liderazgo proactivo. Se realizan dentro y fuera de las escuelas, en clubes escolares y comunitarios y campamentos de 4-H. En el 2002, en la Universidad de Tufts, comenzó un estudio longitudinal, que se repitió anualmente durante ocho años, participando más de 7000 adolescentes de diversos orígenes de los 42 estados de EEUU (Lerner et al., 2013). Se comparó el desarrollo de los/as jóvenes que participan en los programas basados en PYD con los que participan en otros programas juveniles (Lerner et al., 2013). Este estudio demostró la eficacia de los programas basados en este enfoque y desarrolló medidas para las Cinco Cs, pudiendo ser utilizadas para definir y medir el PYD (Bowers et al., 2010; Geldhof et al., 2014; Lerner et al., 2005; Phelps et al. 2009). El segundo ejemplo lo encontramos en Nueva Zelanda, considerado uno de los países con mayor diversidad étnica, donde a través del Ministerio de Desarrollo de la Juventud colabora con universidades, empresas y organizaciones juveniles para implementar programas PYD con el objetivo de mejorar el bienestar de la juventud (Mercier et al., 2019). Los programas abarcan una amplia gama de actividades incluyendo pero no limitándose a la tutoría, servicios y voluntariado, programas de aventura, artes y cultura y campamentos. Se realizan en entornos comunitarios, escolares e institucionales. Existe gran cantidad de investigaciones que muestran la eficacia de los programas de PYD en Nueva Zelanda (Arahanga-Doyle et al., 2018; Bullen et al., 2012; Deane y Harré, 2014;

Deane et al., 2017; Farruggia et al., 2011; Grocott y Hunter, 2009; Hayhurst et al., 2015; Mercier et al., 2019). En cambio, en España no contamos con ese apoyo y gestión de recursos a nivel nacional.

En el ámbito internacional, además de los mencionados anteriormente, encontramos algunas propuestas eficaces y validadas científicamente como Positive Adolescent Training through Holistic Social Programmes (Project PATHS) en Hong Kong (Ma y Shek, 2019) o Changing Lives Program (Arango et al., 2008). En cambio, en España son muy escasos los programas escolares o extraescolares diseñados con el objetivo específico de estimular el PYD (Oliva, 2015), y más aún contar con propuestas evaluadas y con eficacia demostrada (Oliva, 2015). Algunos ejemplos son el Programa de Responsabilidad Personal y Social (Escartí et al., 2009), el Programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional (Caballero, 2015) o el programa de intervención psicoeducativo y comunitario Construyendo Mi Futuro (Rodrigo et al., 2006), dirigido a adolescentes de 11 a 18 años.

El PYD es un enfoque de apoyo a la juventud, que cree que todos los/as jóvenes pueden desarrollarse positivamente y proporciona vías para que esto ocurra (Benson et al., 2007). En este sentido, basándonos en el modelo de desarrollo positivo adolescente de Oliva et al. (2010), desarrollado en la Universidad de Sevilla, nos planteamos diseñar un programa de intervención psicosocial en el ámbito escolar en un entorno rural, así como evaluar su eficacia. A diferencia de programas anteriores de PYD, como programas extraescolares con participación comunitaria (Caballero, 2015; Mercier et al., 2019; Lerner et al., 2005; Rodrigo et al., 2006) o programas escolares con implicación del equipo docente o personal externo (Ma y Shek, 2019; Escartí et al., 2009), no tenemos referencias en España de programas en los que jóvenes adultos de la comunidad, como referentes para promover conductas positivas, hayan participado en las aulas, como lugar idóneo para fomentar el PYD y menos todavía en el medio rural. Es importante tener en cuenta que en el medio rural el centro educativo es el lugar de mayor encuentro con otros iguales. Además, de que un estudio preliminar realizado por este equipo de investigación (Paricio et al., 2020a), proporciona evidencia empírica del papel que la identidad social tiene en el PYD. Se demuestra que la identificación con la clase es importante para el desarrollo psicológico en una etapa de cambios e inestabilidad asociada a la adolescencia, y que su contribución es especialmente relevante en el contexto rural. Esta identificación puede ser

un mecanismo para que los adolescentes de áreas rurales se sientan unidos, logren una identidad compartida, y hagan frente a sus circunstancias particulares.

El Programa de Desarrollo Positivo para Adolescentes residentes en el medio Rural (Programa DPAR) se centra en la promoción del bienestar adolescente a través del desarrollo de competencias (Lerner et al., 2005; Oliva et al., 2010) que faciliten una mejor adaptación a los nuevos retos a los que tienen que hacer frente (Benson et al., 2006; Roth y Brooks-Gunn, 2015). El programa de intervención desarrollado estimula el desarrollo positivo de manera integral, y supone un avance en este ámbito dado que los pocos programas de intervención desarrollados en España se han realizado desde el prisma del modelo del déficit o a través de una o dos áreas concretas (Oliva, 2015). Un segundo punto para destacar, como sugiere la literatura (Hecht y Shin, 2015; Hoffman, 2009), es que se ha tenido en cuenta el contexto y la cultura para realizar la intervención. Así pues, nos acercamos a los programas de PYD Versión 3.0 que proponen Roth y Brooks-Gunn (2015). Por un lado, a través de la participación de adultos jóvenes, concedores del centro y del entorno rural, los/as adolescentes son expuestos a modelos que les permiten visualizar diferentes proyectos de vida y establecen una relación positiva, cercana y de confianza, considerada esencial para el desarrollo adolescente (Catalano et al., 2004; Larson, 2011; Pittman et al., 2003). Por otro lado, un mayor nivel formativo de los adultos favorece una mayor predisposición para alcanzar un nivel elevado de estudios entre los jóvenes y, por tanto, reducir el abandono escolar (López et al., 2016). Esta situación escasea en entornos rurales, por ello, se ha considerado oportuno garantizar esta vinculación con los adultos participantes como un instrumento que estimule la continuidad en la formación de los adolescentes.

En tercer lugar, en el medio rural encontramos una baja densidad población, en su mayoría personas mayores, con escasez de transporte público entre municipios y limitadas alternativas de ocio. Además, la mayoría de los centros de educación secundaria situados en contexto rural cuentan con una gran interinidad docente, lo que limita la posibilidad de proyectos consistentes en el tiempo. Además de estas características, estudios internacionales muestran que los adolescentes que crecen en entornos rurales en comparación con entornos urbanos muestran una mayor vulnerabilidad (Jiang et al., 2016; Elliott y Larson, 2004; Smokowski et al, 2013; Viner et al., 2012), y que además es más probable que se involucren en conductas de riesgo como consumo de alcohol, tabaco,

marihuana y otras drogas, y en conductas sexuales de riesgo (Atav y Spencer, 2002). Además, los adolescentes de entornos rurales cuentan con más barreras de acceso a recursos sanitarios en relación con la salud mental y sexual, que incluyen imposibilidad de transporte, falta de información de recursos, preocupación por la confidencialidad, vergüenza y estigma social (Curtis et al., 2011; Elliott y Larson, 2004).

En el ámbito escolar se ha encontrado, por ejemplo, una fuerte prevalencia de las experiencias de bullying en las escuelas rurales (Dulmus et al., 2006), un mayor fracaso escolar en comparación con las zonas suburbanas y las ciudades empobrecidas en EEUU (Provasnik et al., 2007), y una mayor incidencia de una conducta inadecuada durante la escuela media (Witherspoon y Ennett, 2011). En el caso de España, los adolescentes tempranos (11 o 12 años) que residen en un contexto rural experimentan una importante transición de la escuela, espacio con un número reducido de aulas y un maestro de referencia, al instituto, espacio con gran número de clases y de profesores. Este suceso provoca importante cambio en las experiencias sociales (Weiss y Bearman, 2007) y nuevos desafíos académicos. Aspectos que destacar de este contexto, y que se desarrollan de manera transversal en el Programa DPAR, son que las experiencias escolares y el sentido de valoración y pertenencia escolar contribuyen a predecir el logro académico y las aspiraciones para los adolescentes de zonas rurales (Irvin et al., 2011). Al mismo tiempo, la transición a la escuela secundaria ofrece nuevas oportunidades para la realización de actividades extracurriculares y la posibilidad de amistades con pares más afines (Sussman et al., 2007).

En cuarto lugar, siguiendo las recomendaciones de estudios previos (Catalano et al., 2002; Durlak et al., 2011; Roth & Brooks-Gunn, 2015), la implementación fue estructurada y consistente en el tiempo, con tres educadores por aula (psicólogo, tutor y antiguo alumno), y mediante una metodología que promueve el crecimiento personal. Se introduce una gran variedad de contenidos, así como la interacción positiva, cercana y de apoyo de otros significativos, como, por ejemplo, entre profesores y compañeros (Coatsworth y Conroy, 2009), o entre antiguos alumnos y alumnos. Todo ello, ha creado un entorno de aprendizaje favorable (Catalano et al., 2002; Hall et al., 2003) y con un alto componente motivador al tratarse de actividades diferentes a las estrictamente curriculares que realizan en las aulas. Además, la mayoría de las actividades se han realizado en la clase, y ello ha podido contribuir a favorecer el sentido de pertenencia e identificación con la clase. Se ha

demostrado que uno de los aspectos fundamentales para favorecer el desarrollo de la identificación con un grupo es realizar programas con actividades que impliquen a todo el grupo (Steffens et al., 2019).

Por último, diversos autores subrayan la necesidad de mejorar la metodología en la evaluación de programas que promuevan competencias en los adolescentes (Agans et al., 2020; Catalano et al., 2004). Por ello, se garantizó el rigor metodológico en la evaluación de la eficacia del programa, utilizando una metodología mixta mediante instrumentos de medida con demostrada fiabilidad y validez y entrevistas semi-estructuradas, e incluyendo un grupo de control y medidas pre-test en ambos grupos.

El programa DPAR ha mostrado resultados positivos, que apoyan y amplían los obtenidos mediante otros programas en diferentes competencias personales, como la autoestima, autoeficacia e identificación grupal (Deane y Harré, 2014; Furness et al., 2017; Grocott y Hunter, 2009; Scarf et al., 2018), en competencias emocionales, como la empatía y alexitimia (Caballero, 2015; Cabello et al., 2016; Norton y Watt, 2014; Taylor et al., 2017), en competencias sociales, como las habilidades relacionales, la asertividad y la resolución de conflictos (Collins et al., 2020; Noltemeyer et al., 2018) y en competencias cognitivas, como el rendimiento académico (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003). Hay que destacar que en nuestro estudio la mejora fue especialmente relevante en las variables autoeficacia, identificación grupal, alexitimia, habilidades relacionales y resolución de conflictos.

Es importante destacar que este es el primer estudio que incluye todas las dimensiones de PYD a partir del modelo de Oliva et al. (2010), con alumnos adolescentes de un contexto rural. Aporta consistencia a los efectos y aprendizajes generados por el programa DPAR, para ser implementado en otros centros educativos. Sugiere fomentar la relación con el adulto joven residente o con vinculación con el entorno rural, como un recurso a potenciar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como facilitador de conductas positivas. Además, muestra que la clase del adolescente que reside en un contexto rural es un grupo efectivo para mejorar las habilidades socioemocionales y la valoración positiva hacia el centro educativo (Paricio et al., 2020a). Abre nuevos caminos, especialmente al tratar todas las competencias de manera holística e integral, lo que deja un amplio margen para futuras investigaciones en otros contextos rurales y urbanos.

Por todo ello, el objetivo general de esta tesis doctoral es doble y consiste en diseñar y evaluar la eficacia de un programa integrado en el currículo escolar para promover el PYD (Programa de Desarrollo Positivo para Adolescentes residentes en el medio Rural - *Programa DPAR*-) en adolescentes de 1º a 3º de ESO con la finalidad de promover un desarrollo óptimo y que esto pueda tener un impacto positivo en el rendimiento académico y en la reducción de conductas disruptivas. Nuestro trabajo consta de cuatro capítulos: el capítulo uno presenta el marco teórico de este programa, recogiendo los principales modelos teóricos de desarrollo positivo adolescente e incluye información que justifica nuestro programa en cuanto a metodología, contenidos, destinatarios, contexto, etc. El capítulo dos describe el diseño del Programa DPAR: objetivos, metodología, evaluación y planificación de la intervención. Posteriormente el capítulo tres describe el estudio sobre la eficacia del *Programa DPAR*. En él, se analiza el efecto del programa a lo largo de dos cursos escolares, un primer curso en alumnos/as de 2º y 3º de ESO y de 1º y 2º de ESO en su segunda implementación, a partir de cinco áreas de PYD (personal, emocional, social, cognitiva y moral). Asimismo, se analizan los cambios promovidos por el programa en rendimiento académico y conductas disruptivas. El capítulo cuatro de nuestro estudio presenta las principales conclusiones del trabajo realizado, sus limitaciones y la perspectiva de investigación.

En definitiva, esta tesis pone énfasis en la capacidad del/la adolescente para desarrollar sus propias competencias en un entorno que brinde dicha oportunidad. Habilidades personales, sociales, emocionales, cognitivas y morales que puede poner en práctica en su momento presente y en su adultez. Considera, además, que el medio rural, más allá de la denominada *España vaciada*, es un contexto con características particulares que deben ser fortalecidas, a partir de sinergias entre adolescente, profesorado, familia y comunidad rural.

CAPÍTULO 1.

MARCO TEÓRICO

1.1. ¿QUÉ ES EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE?

El desarrollo positivo adolescente (*Positive Youth Development, PYD*) se centra en mejorar los puntos fuertes de los jóvenes, estableciendo contextos atractivos y de apoyo, y que proporcionen oportunidades de interacción bidireccional y de manera constructiva con su contexto (Lerner et al., 2009; Snyder y Flay, 2012). Para este enfoque, una adolescencia sana y una transición a la adultez favorable demanda algo más que la evitación de comportamientos de riesgo y demandan la consecución de una serie de logros evolutivos. Según Oliva (2015), el modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, poniendo énfasis en la existencia de condiciones saludables y expandiendo el concepto de salud para incluir habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional.

Este enfoque emplea un nuevo vocabulario (florecimiento, iniciativa personal, bienestar emocional, desarrollo positivo, etc.), para describir a los/as adolescentes que afrontan de forma exitosa esta etapa del ciclo vital (Lerner et al., 2005). Los conceptos citados anteriormente comparten la misma visión de que todo adolescente tiene el potencial necesario para un desarrollo exitoso y saludable. También, consideran que la conducta individual no puede limitarse a influencias genéticas y remarcan que para que el cambio en la conducta sea potencialmente efectivo es debido a las consecuencias de las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, comunidad y la cultura en la que está inmersa (Oliva, 2015). Por tanto, el desarrollo positivo es un marco integrador que tiene en cuenta los aspectos cognitivos y sociales, habilidades emocionales e intelectuales necesarias para que los jóvenes funcionen plenamente en la sociedad (Larson, 2000).

Las intervenciones basadas en este modelo consideran que la prevención no es sinónimo de promoción, sino que ambas son complementarias (Oliva, 2015). La promoción de los recursos y oportunidades para el desarrollo no solo promueve diversas competencias, sino que fomenta la resistencia a los factores de riesgo y reduce conductas problemáticas, como el consumo de tóxicos, las conductas sexuales de riesgo, la conducta antisocial o los trastornos depresivos (Benson et al., 2004).

No hay una única definición de desarrollo positivo y las definiciones operativas de los constructos clave del desarrollo positivo adolescente varían, por ejemplo, para el

modelo de las cinco Cs (Lerner et al., 2009) o el *modelo de activos de desarrollo* (Benson et al., 1998). Sin embargo, todos ellos comparten un enfoque común en la construcción de las competencias personales, habilidades sociales y actitudes positivas de los jóvenes (por ejemplo, el desarrollo de activos) a través de relaciones positivas, apoyos sociales y oportunidades que fortalecen los activos y ayudan a los jóvenes a prosperar en sus entornos (por ejemplo, la mejora del medio ambiente) (Taylor et al., 2017).

1.1.1. Desarrollo y evolución del concepto de desarrollo positivo adolescente

Durante la adolescencia, los jóvenes experimentan cambios drásticos en los ámbitos cognitivo, emocional, social y físico (Steinberg, 2007). Estos cambios intensifican la vulnerabilidad de los adolescentes con la búsqueda frecuente de recompensas de manera inmediata a través de conductas de riesgo (por ejemplo, consumo de drogas y alcohol; adicción al juego y a Internet; conductas sexuales inadecuadas; conductas suicidas y autolíticas; maltrato y violencia entre iguales, etc.). Para Toro (2010), es un proceso lleno de situaciones cambiantes y nuevas a las que es necesario adaptarse: cuerpo en constante cambio, nuevos deseos, motivaciones e intereses, otro tipo de relaciones sociales, nuevos roles sociales, aumento de su autonomía, etc. Toda adaptación implica estrés y el estrés es fuente de problemas, disfunciones y trastornos.

La idea de que la adolescencia es una etapa complicada y conflictiva ha estado presente a lo largo de la historia, desde autores como Sócrates, Rousseau o Aristóteles que la definían como “concupiscentes de carácter y les encanta hacer siempre lo que desean. Son muy seguidores de las pasiones venéreas”, “son apasionados, de cólera pronta, y se dejan llevar con facilidad por los impulsos. Se dejan llevar por la ira, no soportan ser tenidos en poca consideración y se irritan sobremanera si se consideran víctimas de la injusticia” (citado por Delval, 1994). Esta visión negativa y dramática se extendió al estudio científico de la adolescencia, de forma que las primeras concepciones y teorías se han enmarcado en gran medida en una "perspectiva de déficit" en la que la segunda década de la vida se consideraba según autores como Hall o Freud un período de tormenta y estrés, de perturbación del desarrollo o de crisis (citado en Lerner y Steinberg, 2009). Además de en el ámbito científico, la imagen catastrofista y conflictiva de la adolescencia forma parte de la representación social dominante en nuestra sociedad. Muestra de ello es un estudio

llevado a cabo por Casco y Oliva (2004) en el que los adultos entrevistados destacaron como aspectos negativos de los adolescentes el interés por el sexo, la impulsividad, la rebeldía, el consumo de drogas o los comportamientos vandálicos.

De acuerdo con este paradigma, la investigación pone su foco de atención en las conductas negativas más que en las positivas y a un menor interés en el estudio y la promoción de comportamientos positivos (Catalano et al., 2004). Los adolescentes, desde este punto de vista, son problemas para manejar (Roth y Brooks-Gunn, 2003) y el desarrollo positivo juvenil es considerado como la ausencia de conductas negativas o problemáticas (Oliva, 2015).

La influencia dominante de la "perspectiva del déficit" en los objetivos de la investigación, las políticas y la práctica se refleja en la prevalencia de las medidas de riesgo y las conductas problemáticas que son recogidas con mayor frecuencia por los investigadores y por las organizaciones mediante programas y servicios (Moore, 2017). Se trata de un modelo necesario pero insuficiente, debido a que reducir factores de riesgo no lleva inevitablemente a la promoción del desarrollo y la competencia personal (Oliva, 2015).

No obstante, a pesar del predominio del modelo centrado en el déficit, en las últimas décadas ha surgido en Estados Unidos un enfoque centrado en las competencias y habilidades de desarrollo positivas durante la adolescencia (Damon, 2004; Larson, 2000), que tiene sus bases a principios de los años 80 mediante el modelo de competencia (Albee, 1980) dentro del ámbito de la psicología comunitaria o la propuesta de Waters y Sroufe (1983); estos autores consideraban al individuo competente cuando es capaz de utilizar los recursos personales y contextuales para conseguir resultados evolutivos exitosos. Para estos autores, el modelo vigente centrado en la enfermedad y las debilidades dejaba a los sujetos en una situación de dependencia total de los servicios profesionales para solucionar sus problemas de salud (Oliva, 2015).

Todo ello acompañado de un cambio de paradigma en la psicología (la denominada Psicología Positiva) impulsado especialmente por los estudios de Seligman y Csikzentmihalyi (2000). En la Psicología actual se percibe un creciente interés por la promoción del funcionamiento óptimo, y no únicamente en la reducción o eliminación del malestar o la superación de los déficits (Giménez et al., 2010). Este movimiento considera

que para el estudio de la naturaleza humana se debe emplear una visión que complemente a la que se tenía hasta el momento, por tanto, no sustituirla, sino sumativa, para comprenderla en su plenitud. Frente a esa percepción sesgada hacia lo negativo, este movimiento se centra en el estudio de las emociones positivas y el bienestar (Vázquez, 2009).

Según Oliva (2015), el impulso más radical hacia un enfoque centrado en la promoción de la fortaleza ha venido de la mano de Martín Seligman y su propuesta de refundación de la psicología para recuperar el estudio de los aspectos psicológicos positivos del ser humano. Se encuentra un paralelismo con la evolución del concepto de salud según la Organización Mundial de la Salud (OMS), ya que pasa a considerar a la salud como un estado completo de bienestar físico, psíquico y social y no la mera ausencia de enfermedad. Otro autor importante por su aportación a este campo es Corey Keyes (2007). Este autor considera que una buena salud mental requiere, además de la ausencia de trastornos, la presencia de ciertos rasgos o competencias personales. También la transición de este enfoque se ha visto influenciada por la tradición humanista presente en el campo de la psicología, que consideró la promoción del bienestar y la felicidad y la potenciación del desarrollo personal como un objetivo clave para la psicología. Aunque más adelante se profundiza en la aportación de la psicología positiva al desarrollo positivo adolescente, en general se han seguido tres líneas de trabajo: 1) El estudio de las experiencias y emociones positivas tales como la felicidad, el bienestar, la autorealización o el placer; 2) El estudio de las fortalezas y virtudes personales que posibilitan las experiencias positivas; 3) El estudio de las características que deben tener instituciones como familia, escuela o comunidades para favorecer tanto las experiencias positivas como las fortalezas personales.

En definitiva, la perspectiva de desarrollo positivo adolescente va más allá de la visión negativa y deficitaria de la juventud que dominó la ciencia del desarrollo, la psicología, la educación, la sociología, la salud pública y otros campos a lo largo del siglo XX y se dirige hacia una visión de las fortalezas, de las cualidades y resultados positivos que deseamos que la juventud desarrolle (Oliva, 2015).

1.1.2. La necesidad de un desarrollo positivo en la adolescencia

Los estudios llevados a cabo por el *Search Institute* (Scales et al., 2000) revelan como los/as jóvenes que cuentan de un mayor número de recursos o activos presentan un desarrollo más sano y favorable. Estos activos se definen a los recursos individuales,

familiares, escolares o comunitarios que brindan el soporte y las experiencias necesarias para la promoción de un desarrollo positivo adolescente (Marina, 2016). Si en el modelo del déficit se habla de factores de riesgo para hacer referencia a las circunstancias que aumentan la probabilidad de que surjan trastornos, y de factores de protección para referirse a las que la disminuyen, el activo para el desarrollo define las circunstancias o recursos que promueven competencias en el adolescente (Oliva, 2015). Algunos indicadores son el éxito escolar, el interés por conocer personas de otras culturas, las conductas prosociales, el cuidado del propio cuerpo y su salud, la evitación de conductas riesgosas, la mayor tolerancia a la frustración o superar la adversidad. Cuando estos activos no están presentes se tienen menos probabilidades de alcanzar un desarrollo positivo y será más habitual la aparición de trastornos emocionales y comportamentales. Por todo ello, las características de los diferentes contextos en los que participa el/la adolescente, como por ejemplo el apoyo y afecto en la familia, el acceso a programas o actividades extraescolares en las que poder participar o la presencia de modelos adultos positivos ya sea en la familia, centro educativo o comunidad, facilitarán que los chicos y las chicas puedan resolver satisfactoriamente las tareas evolutivas propias de la adolescencia, y favorecerán a la promoción de la competencia y el desarrollo positivo adolescente (Oliva et al., 2010; Marina, 2017).

En el estudio realizado por Catalano y sus colaboradores (2004), encontraron que las intervenciones basadas en el desarrollo positivo adolescente mejoraron la calidad de vida de los jóvenes, el autocontrol de las personas, sus habilidades interpersonales, la resolución de problemas, la calidad de sus relaciones con sus pares y con los adultos, su compromiso con la educación y su compromiso académico. Aunque estos ejemplos de activos no son el foco de interés para el desarrollo positivo, algunas intervenciones también han disminuido el uso de sustancias, la toma de riesgos y las conductas problemáticas.

Paralelamente se han realizado grandes avances en la neurociencia mediante nuevas técnicas, como la imagen por resonancia magnética, permitiendo observar el funcionamiento del cerebro adolescente. En la revisión de Marina (2016) sobre los avances en este campo, el autor explica que entre los cambios claves en el funcionamiento cognitivo en la adolescencia se encuentra un mayor número de habilidades de procesamiento de la información: la eficiencia del procesamiento, la velocidad, las respuestas fluidas y la memoria. Durante la adolescencia, Woolfolk (2006 citado en Marina, 2016) estudió cómo

el hipocampo crea nuevas dendritas y sinapsis que aumentan la memoria a corto plazo. Aumenta también el cuerpo caloso, que pone en comunicación los dos hemisferios, lo que es importante para la realización de tareas complejas (Keshavan et al., 2002). Así pues, uno de los descubrimientos más consistentes es que hay una disminución de materia gris y un aumento de materia blanca es decir las fibras mielinizadas que conectan todas las regiones del cerebro. La mielina puede aumentar hasta cien veces la velocidad de transmisión de la información, lo que supone una enorme ampliación de la eficacia del sistema cerebral (Marina, 2016). En definitiva, la gran plasticidad del cerebro adolescente aumenta su capacidad de aprender y de consolidar lo aprendido, dando una oportunidad a los agentes externos de aprovechar este periodo sensitivo excelente para el aprendizaje y la creatividad.

Es necesario también aumentar las expectativas, no solo de los padres (Marina, 2017, p. 88) sino de la sociedad en general sobre los adolescentes, y las expectativas de los adolescentes sobre ellos mismos. Como si de una profecía autocumplida se tratase, desde las diferentes esferas sociales se ha creado una representación social negativa del adolescente y de alguna manera el adolescente ha tenido que cumplir con aquello que se espera de él, en vez de reconocer que está en una época de oportunidades. Benson et al. (2004), como promotor del movimiento “educación positiva para los jóvenes”, considera que para favorecer a los adolescentes se deben aumentar las expectativas sobre ellos, ofreciéndoles funciones útiles en la comunidad y fomentando el servicio a los demás. En esta misma línea, Damon y Gregory (1997) impulsaron las Cartas de Jóvenes (Youth Charter), para promover la autoidentificación de los adolescentes con un conjunto coherente de normas morales, a partir de la participación en su comunidad. Por su parte, Mihaly Csikszentmihalyi (citado en Marina, 2017, p. 107) considera que todos los adolescentes tienen un talento para algo. Este autor defiende que la razón del desistimiento no es cognitiva, sino que tiene que ver con la motivación y, ésta, con patrones de personalidad y entorno social. Cuánto más tiempo y esfuerzo dedican al estudio y práctica depende en gran parte del apoyo material y emocional que los padres le den, y, en segundo plano, la escuela. El desarrollo del talento en estudiantes jóvenes requiere una determinada mentalidad, basada en hábitos cultivados en los entornos primarios que con el tiempo arraigan de tal manera que terminan formando algo así como un rasgo de personalidad.

Según Marina y colaboradores (2015), un enfoque más amplio y holístico que ayude a los y las adolescentes a tomar consciencia del gran potencial que tiene, aporta mayor

credibilidad en el ámbito científico y en el político. Consideran pues, que la prevención de los diferentes problemas evolutivos debe realizarse, pero desde un marco más amplio que promocióne los resultados positivos en los/as jóvenes. Más adelante en este trabajo, se profundiza en los programas escolares nacionales e internacionales que se están llevando a cabo desde este enfoque.

1.1.3. Modelos de desarrollo positivo

Los modelos de desarrollo positivo cambian el enfoque centrado en evitar problemas, déficits o psicopatología para promover habilidades, activos y bienestar psicológico como los intereses críticos en el desarrollo y la intervención. A continuación mencionamos dos modelos con gran influencia para el desarrollo positivo adolescente (*Competencia Social* (SC; Waters y Sroufe, 1983), *Aprendizaje Social y Emocional* (SEL; Elias et al., 1997)), a menudo confundido por la literatura como modelo PYD, ya que cuenta con competencias y habilidades englobados en dicho modelo. Posteriormente se profundiza en los modelos de desarrollo positivo.

Competencia Social. La Competencia Social se centra en comprender y promover relaciones interpersonales y habilidades sociales efectivas. No es una teoría independiente de los procesos de desarrollo, pero es una aplicación de los marcos conceptuales de la teoría del procesamiento de la información social, la teoría cognitiva social, la teoría del procesamiento de las emociones y la teoría de la inteligencia emocional (Waters y Sroufe, 1983).

Guerra y Bradshaw (2008), a través de muchos estudios y de una revisión conceptual previa, seleccionaron cinco competencias sociales encontradas consistentemente en la infancia y la adolescencia y consideradas necesarias para el desarrollo positivo:

- a) Un sentido positivo de sí mismo o la posesión de autoconciencia, agencia y alta autoestima. Esta competencia proporciona a los jóvenes una base para establecer objetivos de vida personalizados y significativos (Guerra y Bradshaw, 2008).
- b) El autocontrol, que se considera la "capacidad de regular y gestionar el afecto y el comportamiento de forma controlada versus automática" y adaptar tanto el afecto como el comportamiento a medida que cambia la situación (Guerra y Bradshaw, 2008, pag.8).
- c) Habilidades para tomar decisiones, definidas como la capacidad de tomar decisiones acertadas. Los niños socialmente bien adaptados tienen más probabilidades de atender

adecuadamente las señales sociales y de utilizar esas señales para tomar decisiones sobre comportamientos sociales adecuados (Guerra y Bradshaw, 2008).

d) Un sistema moral de creencias se define como un sistema interno de creencias sobre cómo las personas deben comportarse con los demás. Este sistema de creencias ayuda a los jóvenes a desarrollar una identidad que incorpora un sentido de lo correcto y lo incorrecto, el deber y las responsabilidades, y consideraciones éticas (Damon, 2004).

e) Conexión prosocial, que se refiere a un sentido de pertenencia. Se ha demostrado empíricamente que la conectividad predice la competencia concurrente (Jacobsen et al., 1994).

En todos los estudios, grupos de edad y poblaciones, el marco de la Competencia Social se basa en ver el aumento de las competencias sociales como reducir el comportamiento problemático, mejorar las capacidades de afrontamiento y resiliencia y promover un funcionamiento positivo (Greenberg et al., 2003).

Aprendizaje Social y Emocional. Elias y sus colegas definieron el Aprendizaje Social y Emocional como los procesos mediante los cuales los individuos aprenden y desarrollan la capacidad de comprender, manejar y expresar los aspectos sociales y emocionales de la vida (Elias et al., 1997). En enfoque se encuentra liderado por la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, CASEL; 2012), interesado en avanzar en el estudio de estas habilidades como elementos centrales de la educación. CASEL sirvió para organizar la conceptualización de Aprendizaje Social y Emocional en cinco habilidades esenciales:

a) La *autoconciencia* se compone de habilidades relacionadas con la comprensión de las propias emociones, la evaluación de las fortalezas, la autoeficacia y la confianza en uno mismo (Mayer y Salovey, 1997).

b) La *conciencia social* abarca habilidades y destrezas relacionadas con la empatía, la toma de perspectiva y el respeto por los demás (Tolan et al., 2016).

c) La *autogestión* representa habilidades y capacidades que incluyen motivación, establecimiento de objetivos, control de impulsos y manejo del estrés. La competencia de habilidades de relación se compone de habilidades que incluyen cooperación y colaboración, proporcionar y buscar ayuda de otros y comunicación efectiva (Tolan et al., 2016).

d) La *toma de decisiones responsables* se compone de habilidades tales como la reflexión, la evaluación, la ética y la responsabilidad personal (Tolan et al., 2016).

e) Las *habilidades de relación* se componen de habilidades que incluyen cooperación y colaboración, proporcionar y buscar ayuda de otros y comunicación efectiva (Tolan et al., 2016).

Recientemente, el marco del Aprendizaje Social y Emocional se ha aplicado de manera más general como un enfoque de desarrollo positivo aplicable en diferentes entornos de desarrollo (Durlak et al., 2015).

Desarrollo Positivo Adolescente (PYD). Lerner y sus colegas (2002) formularon y validaron uno de los modelos más completos del PYD denominado el Modelo de las Cinco C. Este modelo se compone de: (1) Competencia, es la capacidad de hacer algo con éxito o eficiencia en ámbitos académicos, laborales y sociales específicos. Incluye los constructos de asertividad, habilidades de resolución de conflictos, capacidad para tomar decisiones y capacidades académicas; (2) Confianza, es tener una autoestima global positiva y autoeficacia; (3) Conexión, son las relaciones positivas y fuertes con compañeros, familia, escuelas y comunidad; (4) 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; (5) Cuidado y compasión, es un sentido de simpatía y empatía e identificación con los demás. Por último, autores como Lerner han sugerido que, cuando el adolescente evidencia conductas propias de las cinco ces, entonces emerge una sexta C, resultante de la contribución a la propia familia, a la escuela, a la comunidad y a la sociedad en general. Considera que, si se contribuye con un mundo que apoya los derechos y el bienestar de todas las personas, de esa misma manera se está contribuyendo a una vida mejor para uno mismo (citado en Oliva, 2015, p. 32). Es una alternativa a los modelos de riesgo del desarrollo adolescente predominantes e incorpora la centralidad de los jóvenes como agentes en su propio desarrollo (Larson, 2000). Además de su solidez teórica (Lerner et al., 2002; Lerner et al., 2005), ha sido validado empíricamente a través de un estudio longitudinal del proyecto nacional 4H en EEUU con una amplia muestra de adolescentes y jóvenes (Lerner et al., 2013).

Un segundo modelo de desarrollo positivo para la adolescencia es el *Forty Developmental Assets* (Modelo de Activos) del *Search Institute*. Este modelo propone, a

partir de la revisión de las evidencias empíricas sobre la resiliencia, una serie de activos contextuales (fortalezas presentes en la comunidad) y activos internos (habilidades, competencias y compromisos personales), para la promoción del bienestar y desarrollo adolescente saludable (Benson et al., 2006; Lerner y Benson, 2003). Estos activos los divide en ocho grandes dimensiones: 1) Apoyos, 2) Empoderamiento, 3) Límites y expectativas, 4) Uso constructivo del tiempo (*External Assets*), 5) Compromiso con el Aprendizaje y la escuela, 6) Valores Sociales Positivos, 7) Competencias Especiales y 8) Identidad Positiva (*Internal Assets*). Estos activos principales pueden ocurrir en múltiples formas y se cree que la posibilidad en su acceso determina la prosperidad (Damon, 2004).

En relación a los activos contextuales, es decir, factores promotores de PYD en cualquier contexto (Lerner y Benson, 2003), se encuentran las siguientes propuestas con alto consenso en EEUU: 1) Alianza Americana o *The Five Promises* (Balfanz et al., 2009) establece que los adolescentes y jóvenes necesitan para su buen desarrollo cinco elementos fundamentales en su entorno (adultos positivos, entornos estructurados y seguros, un estilo de vida y prácticas saludables, una educación afectiva para el desarrollo de competencias profesionales y oportunidades de servicio o ayuda a otros). Considera que cuanto mayor número de indicadores obtenga, es más probable que tenga éxito en la escuela secundaria y alcance la educación superior, que disfruten de mejores relaciones con sus iguales y familia y que estén menos implicados en conductas de riesgo para la salud; 2) la propuesta del *National Research Council* (Eccles y Gootman, 2002) determina ocho rasgos positivos fundamentales de un contexto promotor del desarrollo positivo (seguridad física y psicológica en el entorno, estructura clara y consistente, relaciones de apoyo, oportunidades para desarrollar el sentido de pertenencia, normas sociales y expectativas positivas, apoyo para el logro de la eficacia y empoderamiento, oportunidades para desarrollar habilidades y coordinación e integración familia, escuela y comunidad). Esta propuesta resulta ser una guía sobre la riqueza contextual de cada entorno que incrementa las oportunidades para el desarrollo positivo adolescente.

Para Damon y sus colaboradores (2003) el *propósito en la vida* es un factor clave en el autodesarrollo del adolescente y en su desarrollo global con su entorno. El constructo de propósito transmite directamente la búsqueda orientada al exterior que tenemos en mente. Se considera una intención estable y generalizada de conseguir algo que es significativo para el adolescente y que, a la vez, tiene consecuencias para el mundo que lo rodea (Damon

et al., 2003). Las investigaciones en este campo muestran cómo los adolescentes con un claro propósito vital suelen mostrar mejores estrategias para afrontar situaciones estresantes, presentan un mejor ajuste psicológico (Oliva, 2015), mayor grado de espiritualidad, una identidad más consolidada y un mayor sentido en sus vidas (Damon et al., 2003). Además, el valor del propósito para sí mismo, continúa mucho más allá del período de la adolescencia, es un constructo significativo a lo largo de la vida.

Otro constructo fundamental en el desarrollo positivo adolescente es la *iniciativa personal* (Larson, 2000). Se puede definir como la capacidad para tener una motivación intrínseca y dirigir la atención y el esfuerzo continuado hacia un objetivo que suponga un reto personal (Oliva, 2015). Para Larson (2000) son tres los elementos clave en el desarrollo de la iniciativa: a) la motivación intrínseca para la realización de una actividad; b) el compromiso, la atención y el esfuerzo en su realización; c) la continuidad para mantener la motivación y el esfuerzo a lo largo de un periodo prolongado. Por tanto, la iniciativa personal utiliza un enfoque activo que se caracteriza por su carácter emprendedor y proactivo y por la superación de las dificultades que surgen en la búsqueda de un objetivo.

Un interesante modelo teórico, que surge desde la perspectiva del desarrollo positivo, es el modelo del *Empowerment* formulado por Julian Rappaport (2005). Se basa en que el bienestar de las personas depende únicamente de su capacidad para controlar la dirección de sus vidas, tomar decisiones y planificar acciones en tiempo y forma. Los y las adolescentes que se perciben con capacidad para resolver los desafíos a los que se enfrentan y a su vez se encuentran suficientemente motivados para realizar el esfuerzo necesario para conseguir las metas propuestas, se encuentran empoderados.

Otro modelo que se basa en el enfoque de desarrollo positivo es el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (*Teaching Personal and Social Responsibility Model*, TPSR) de Don Hellison (2003). Este enfoque pretende garantizar el acceso a experiencias de éxito por parte de niños/as y adolescentes, también en situaciones de riesgo, facilitando la oportunidad de estimular sus capacidades personales y sociales, así como su responsabilidad tanto en el deporte como en la vida. El epicentro de este modelo es que los y las estudiantes, para ser personas eficientes en su entorno social más próximo, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás. Entiende la *responsabilidad* como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás. En este sentido, los valores

que se asocian al bienestar y al desarrollo personal son: el *esfuerzo* y la *autonomía*. Los *valores* relacionados con el desarrollo y la integración social son: el *respeto a los sentimientos y derechos de los demás*, la *empatía* y la *sensibilidad social*. En este programa, los participantes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo gradual, aprendiendo comportamientos y actitudes que les ayudarán a convertirse en personas responsables. En nuestro contexto, este modelo se ha llevado a cabo de manera eficaz en diversos programas de intervención a través de la actividad física y el deporte (Jiménez y Durán, 2004; Pardo, 2008; Escartí et al., 2009).

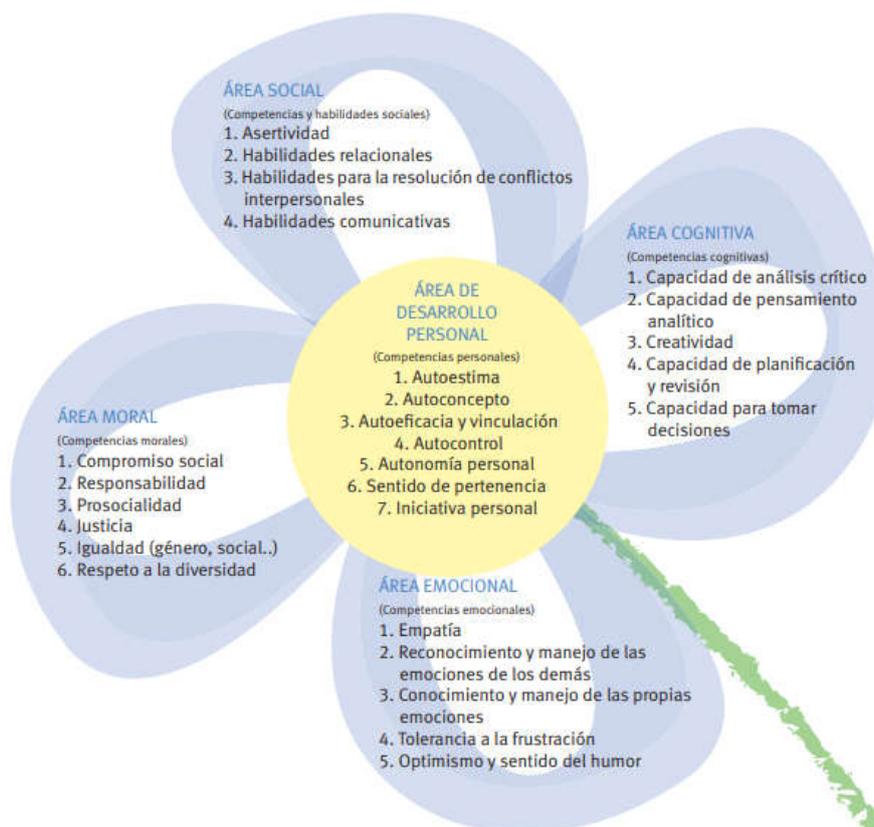
En la Universidad de Sevilla, Oliva y sus colaboradores (2010), a través de una investigación cualitativa basada en la técnica Delphi y el grupo nominal, con una muestra de expertos y profesionales en el ámbito de la adolescencia, elaboraron un modelo teórico de desarrollo positivo adolescente (Ver figura 1). Este modelo holístico e integral es el modelo de referencia para nuestro estudio. Incluye aquellas competencias y características consideradas por los expertos como más importantes para el desarrollo y la salud mental de los y las adolescentes. Las competencias se agrupan en 5 grandes áreas: social, moral, cognitiva, emocional y personal, o relativas a las fortalezas del *yo* (Oliva et al, 2010).

Como se puede observar, las competencias específicas relacionadas con el desarrollo personal se sitúan en el centro del modelo. Se trata de competencias básicas que actúan como columna vertebral del resto de competencias y habilidades y que recíprocamente se nutren de ellas. Así pues, encontramos la autoestima, el autoconcepto y la autoeficacia que comparten categoría con competencias afines con la individuación, el sentido de pertenencia y de vinculación. Rodeando el núcleo central de competencias relacionadas con la identidad positiva y el desarrollo personal encontramos cuatro categorías. Las competencias incluidas en cada categoría se relacionan y potencian unas con otras, de esta manera las influencias entre las diferentes competencias son dinámicas y recíprocas. Las competencias del área social o también denominada competencia social incluye habilidades o destrezas relacionadas con la comunicación y la relación entre personas, habilidades que se ponen en práctica en la vida diaria, así como la resolución de conflictos interpersonales. La competencia 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 o competencia moral incluye competencias específicas referidas a valores –sentido de la justicia, respeto a la

diversidad, igualdad–, así como el compromiso social y la responsabilidad. Y la competencia emocional recoge competencias específicas tales como la habilidad para conocer y manejar las emociones propias y de las otras personas, la empatía y la tolerancia a la frustración.

Figura 1

Modelo de desarrollo positivo adolescente en nuestro contexto



Nota. Tomado de *Modelo de desarrollo positivo adolescente en nuestro contexto* (p. 34),

por A. Oliva(2015), Síntesis.

A continuación, se muestra el listado de competencias específicas ordenadas según la importancia atribuida por las personas expertas participantes en el estudio de Oliva y cols. (2010):

1. *Autoestima.* Se puede definir como la valoración que el sujeto realiza de la imagen de sí mismo, en función del conjunto de pensamientos y experiencias (Oliva et al.,

2011). Una buena autoestima contribuye a tener un buen ajuste emocional, lo que a su vez facilita una buena adaptación social.

2. *Respeto a la diversidad*. Es un valor moral, que implica la comprensión y la valoración de los puntos de vista, los comportamientos y las necesidades de las personas de todos los ámbitos (diversidades sexuales, funcionales, culturales, corporales...). La habilidad de valorar, respetar y aceptar las identidades, los contextos y las diferencias de las demás personas contribuye a una sociedad más tolerante. Según Funes (2018), educar a los adolescentes no es solo adquirir un conjunto de habilidades, es fundamentalmente un reto permanente de educación en valores.
3. *Igualdad (género, raza...)*. Según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en su Artículo único considera: La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. Asimismo, el artículo 14 de la Constitución española proclama el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo. Por su parte, el artículo 9.2 consagra la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones para que la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas. La igualdad entre mujeres y hombres es un principio jurídico universal reconocido en diversos textos internacionales sobre derechos humanos, entre los que destaca la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en diciembre de 1979 y ratificada por España en 1983. También la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en el Capítulo II, Artículo 23 especifica que “El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan

la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros”. Aunque en este sentido, nos centremos en la igualdad entre hombres y mujeres, se considera en este proyecto como un valor universal, global basado en la equidad.

4. *Sentido de la justicia.* Considerado “un conjunto de valores esenciales sobre los cuales debe basarse una sociedad y el Estado, estos valores son el respeto, la equidad, la igualdad y la libertad” (Torres, 2014). Con ello, se pretende que el adolescente potencie la capacidad de discernir lo justo de lo injusto, es decir, un sentido de lo correcto y lo bueno que guía la propia conducta. La importancia de la educación en valores, como es el sentido de la justicia, la igualdad mencionada anteriormente, la responsabilidad social y la prosocialidad, queda reflejada en la legislación educativa, ya que la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), sin que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) modifique este aspecto, establece la educación en valores como uno de los principios pedagógicos del actual sistema educativo español, planteando la necesidad de “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (Boletín Oficial del Estado, número 106, 4 mayo de 2006, p. 17164).
5. *Habilidades relacionales.* Considerada una habilidad social, se refiere la capacidad multidimensional (comportamientos, pensamientos, creencias, emociones, etc.), que tienen los adolescentes para comunicarse e interactuar de manera adecuada, con el objetivo de tener relaciones positivas con su entorno. Según Elia Roca (2014), son modelos de funcionamiento que favorecen mantener relaciones sociales interpersonales favorables y de una manera asertiva, es decir, respetando los derechos propios y ajenos, sin imposición para la consecución de nuestros objetivos.
6. *Reconocimiento y manejo de las propias emociones.* Hace referencia a la inteligencia emocional del adolescente. Ese reconocimiento y manejo es un conjunto de habilidades personales que permiten al adolescente comprender sus fortalezas y debilidades, así como ser capaces de expresar sus ideas y sentimientos

de una forma adecuada (Oliva et al., 2011). Tanto este constructo como el posterior, se engloba en lo que se conoce como inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997), definida como una habilidad mental que incluye “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”. Este tipo de inteligencia brinda la oportunidad a los adolescentes de relacionarse socialmente de manera más competente. En concreto, las personas con alta inteligencia emocional expresan sus emociones de acuerdo con el objetivo que desean conseguir, son más hábiles percibiendo las emociones, son más empáticas, comprenden mejor los estados emocionales y los regulan de forma más eficaz (Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2008).

7. *Reconocimiento y manejo de las emociones de otras personas.* Es clave en las relaciones interpersonales y también se fundamenta en la inteligencia socioemocional. En este sentido, una premisa fundamental para ser social y emocionalmente inteligentes es necesario ser consciente de las emociones de las personas que nos rodean, de sus sentimientos y necesidades, así como la habilidad para ser capaz de establecer y mantener relaciones constructivas y satisfactorias (Oliva et al., 2011).
8. *Empatía.* Es una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que ese individuo está sintiendo (Eisenberg, 2000), siendo una variable importante de la conducta prosocial. Según Sánchez-Queija et al., (2006), es necesario contar con tres elementos clave para definir de manera adecuada esta capacidad: (1) la *adopción de perspectiva* hace referencia a la tendencia a adoptar el punto de vista cognitivo del otro; (2) la *simpatía* es la tendencia a preocuparse o sentir interés por el otro; (3) el *malestar personal* alude a la tendencia a sentirse intranquilo o incómodo en espacios interpersonales tensos que implican a otros y sus necesidades.
9. *Sentido de pertenencia.* En este modelo hace referencia al grado en que los adolescentes tienen un sentimiento de pertenencia y satisfacción con su propio centro, y por otro, la valoración del apoyo percibido por parte del profesorado como

parte fundamental de la vinculación con los docentes del centro (Oliva et al., 2010). En nuestro trabajo, el sentido de pertenencia se refiere a formar parte de una realidad compartida a través del grupo-clase (es decir, aparecen necesidades como la de pertenecer a un grupo, sentirse un miembro valorado, aceptado y tenido en cuenta). En la adolescencia temprana y media, que es la que nos ocupa en esta investigación, el sentimiento de pertenencia tiene un peso más significativo que en la adolescencia tardía (Bornholt, 2000). Además, el sentimiento de pertenencia a la escuela favorece el compromiso y el bienestar de los estudiantes (Bizumic et al., 2009; Miller et al., 2015).

10. *Habilidades para la resolución de conflictos interpersonales*. Al igual que las habilidades relacionales, este tipo de habilidades se enmarcan en las habilidades sociales. En este sentido, se puede definir el conflicto interpersonal como una situación de desacuerdo, entre dos o más personas, en la que cada una de las partes tiene intereses o posiciones contrapuestos (Roca, 2014). Esta capacidad para resolver los conflictos se percibe como una oportunidad para generar un cambio positivo.
11. *Capacidad de análisis*. Se puede entender como la capacidad de captar, almacenar, modificar y trabajar con la información. Mediante esta capacidad se pueden establecer planes y gestionar los recursos cognitivos. Por tanto, los adolescentes a través de esta capacidad pueden realizar operaciones mentales tales como definir, tomar decisiones y generar soluciones. Este tipo de capacidad se encuentra en lo que se define como inteligencia analítica (De Zubiría, 2002), la cual es la más exigida en la escuela y se expresa principalmente en las habilidades de análisis, evaluación, juicios y en comparación, dando sustento al pensamiento analítico y lógico.
12. *Capacidad de pensamiento analítico*. Este tipo de pensamiento se pone en práctica con la inteligencia analítica mencionada anteriormente (De Zubiría, 2002).
13. *Autoconcepto*. Se refiere a las percepciones que tiene el/la adolescente sobre sí mismo, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan (Oliva et al., 2011).

14. *Tolerancia a la frustración.* Es la habilidad para afrontar y manejarse en situaciones adversas (cuando se bloquea un comportamiento, una meta, una necesidad que no sea satisfecha) y estresantes sin sentirse desbordado (Oliva et al., 2011). Teniendo en cuenta que nos encontramos en un mundo digital basado en la inmediatez y en la globalización donde con un *click* se obtiene una recompensa emocional y/o física rápidamente, ser capaces de aprender a afrontar una situación en la que los adolescentes se vean coartados, y de alguna manera los lleve a sentir frustración, resulta vital aprender a regularla y así potenciar la capacidad de afrontamiento ante las adversidades. Además, los adolescentes que toleran mejor la frustración cuentan con niveles más altos de estabilidad emocional (Bermúdez et al., 2003), ya que son capaces de controlar los estados tensionales asociados a la experiencia emocional y su propio comportamiento en situaciones adversas.
15. *Prosocialidad.* Hace referencia a los comportamientos llevados a cabo voluntariamente para ayudar o beneficiar a otros (Sánchez-Queija et al., 2006), tales como compartir, dar apoyo y protección. Estos autores muestran una clara relación entre la empatía y la conducta prosocial. Asimismo, afirman que tanto las relaciones con los iguales como con la familia están vinculadas con el desarrollo de la conducta prosocial y la empatía durante la adolescencia. La importancia de la promoción de este tipo de conductas radica en ejercer un efecto inhibitorio en la aparición de los problemas externalizantes (conducta antisocial, violencia, maltrato, agresividad) e internalizantes (timidez, ansiedad, inestabilidad emocional) que con frecuencia irrumpen en esta etapa evolutiva. De esta manera, el fortalecimiento de conductas prosociales se convierte en un factor clave para el fomento de la competencia social, el logro del correcto ajuste psicosocial y la prevención de situaciones de acoso entre iguales (Seoane, 2013).
16. *Habilidades comunicativas.* Son capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una relación interpersonal (Oliva et al., 2011). En la mayoría de las situaciones interpersonales, la comunicación es un proceso recíproco e interactivo, en el que los papeles de emisor y de receptor se van intercambiando, pese a que ambos emiten mensajes simultáneamente. Según Roca (2014), para que se dé una comunicación eficaz el receptor capta el mensaje que el emisor intenta transmitir con las menores distorsiones posibles. En cuanto a los

componentes de la comunicación, suelen considerarse dos grandes apartados: la comunicación verbal (oral o escrita) y la comunicación no verbal. En este último tipo de comunicación juega un papel muy importante la mirada, la expresión facial, la sonrisa, los movimientos de cabeza, la posición y orientación corporal, los gestos con las manos, los movimientos de piernas y pies, la proximidad o distancia, el contacto físico, la apariencia personal y atractivo físico, la sintonización gestual y los componentes no verbales del habla (volumen, tono, velocidad, énfasis, etc.).

17. *Asertividad*. Es una habilidad social, que hace referencia a la capacidad de los adolescentes para expresar sus propias ideas y/o sentimientos, respetando sus propios derechos y los de los demás (Oliva et al., 2011). Este constructo se relaciona con la capacidad de un individuo de elegir libremente su acción, y de comportarse socialmente sin dañar a los demás (Seoane, 2013). Esta clase de comportamientos fomentan dinámicas relacionales armoniosas y funcionales en todos los ámbitos en los que el/la adolescente se relaciona.
18. *Autocontrol*. Es la habilidad para que de manera consciente se gestionen los impulsos voluntariamente, con el objetivo de obtener un adecuado equilibrio personal y relacional. Una persona con autodominio puede manejar sus emociones y regular su conducta. En la adolescencia esta capacidad se pone en juego en las relaciones sociales en los diferentes entornos, entendida como el acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto (Seoane, 2013). Dicho autocontrol es clave ante la presión del grupo y la deseabilidad social (Oliva et al., 2011).
19. *Autonomía personal*. Se entiende como una necesidad propia del estado evolutivo en el que se encuentra el adolescente, una necesidad de autoafirmación y una búsqueda de una identidad diferenciada (Funes, 2018). A la par que se encuentra presente una dependencia hacia los padres y las madres para que el/la adolescente se desarrolle con plenitud. Ajustar de manera adecuada ambas variables supone en muchas ocasiones un reto para las familias (Oliva, 2015). Deben moverse en lo que Vygotsky denominó Zona de Desarrollo Próximo, proporcionando un andamiaje y apoyando el proceso de desarrollo, ayudando a crear las condiciones en las que los retos estén acordes con las habilidades y capacidades adolescentes en cada momento.

20. *Autoeficacia*. Es la percepción que tiene el adolescente de ser capaz de ejecutar una tarea en un momento concreto para conseguir algún fin (Oliva et al., 2011). La autoeficacia es clave en el marco académico, ya que afectan no sólo al rendimiento académico en particular, sino también a la conducta vocacional y al bienestar del alumnado en general.
21. *Responsabilidad*. Según Hellison (2003), se debe concebir al adolescente bajo la idea de que para que sean eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás incorporando estrategias en sus comportamientos que les permitan ejercer el control de sus vidas.
22. *Optimismo y sentido del humor*. El optimismo es la habilidad para mantener una actitud positiva y esperanzada hacia la vida incluso en situaciones adversas. Ser optimista y feliz facilita la aparición de conductas social y emocionalmente inteligentes (Oliva et al., 2011). El sentido del humor se refiere a una capacidad para experimentar y/o estimular una reacción muy específica, la risa (observable o no), y de esta manera conseguir o mantener un estado de ánimo positivo. Cuenta con numerosos beneficios psicológicos (sensaciones y estado de alegría, reducción del estrés, mayor sentimiento de bienestar y satisfacción, prevención de la depresión), físicos (mayor activación del sistema inmunológico, mejora del sistema cardiovascular, aumento en la tolerancia al dolor) y sociales (mejor comunicación interpersonal, más interés y motivación por lo que nos rodea, armonía social, entre otras) (Carbelo y Jáuregui, 2006).
23. *Capacidad para tomar decisiones*. Es un proceso de pensamiento que se basa en la lógica y nos lleva por una serie de pasos secuenciales que nos guiarán a la mejor decisión posible. Este proceso racional requiere de la identificación y análisis del problema, de la ponderación de los criterios de decisión, de la búsqueda de información, de la génesis y evaluación de diferentes alternativas de solución, de la puesta en marcha de la decisión y de su evaluación posterior (Oliva et al., 2011). En la adolescencia esta capacidad juega un papel esencial por los cambios continuos a los que se exponen, la búsqueda de su identidad, la elección y relación de grupos significativos, etc.

24. *Iniciativa personal*. Es la capacidad para tener una motivación intrínseca y dirigir la atención y el esfuerzo continuado hacia un objetivo que suponga un reto personal (Oliva, 2015). Este constructo ha sido anteriormente definido de manera más extensa según los estudios realizados por Reed Larson (2000). Según Oliva y sus colaboradores (2011), el desarrollo de la iniciativa personal es una capacidad fundamental en nuestra sociedad del siglo XXI y que implica saber organizar el propio esfuerzo a lo largo del tiempo para conseguir un objetivo.
25. *Compromiso social*. Se define como un valor moral, en consonancia con los constructos de prosocialidad y justicia e igualdad social, los cuales presentan un importante componente social. Esta agrupación resulta congruente con la literatura previa ya que la alta relación mantenida entre este tipo de dimensiones ha sido puesta de manifiesto desde numerosos estudios (Oliva et al., 2011). El compromiso social es un proceso mediante el cual las personas de una comunidad, ya sea a nivel individual o de manera colectiva, desarrollan capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos. Además, cabe destacar que este conjunto de valores sociales positivos se relaciona tanto con una buena integración social como con una contribución positiva a la comunidad, aspecto destacado desde los modelos de PYD (Lerner, 2009).
26. *Capacidad de planificación y revisión*. Es el proceso que se utiliza para resolver problemas, desarrollar planes, controlar y regular el proceso de resolución y cambio de estrategias, cuando es necesario. De modo, que es el responsable de realizar las funciones metacognitivas y ejecutivas dirigiendo, por lo tanto, al resto de procesos cognitivos. Por tanto, es un proceso mental necesario para que el/la adolescente pueda determinar, seleccionar, aplicar y evaluar las soluciones de los problemas, así como para desenvolverse positivamente en la vida diaria (Rodríguez et al., 2015).
27. *Creatividad*. Se expresa en habilidades de invención, descubrimiento, innovación e imaginación, dando sustento al pensamiento divergente (De Zubiría, 2002). Esta habilidad no se pone en práctica en muchas escuelas con metodologías tradicionales, en cambio, es fundamental para el desarrollo pleno del adolescente,

así como en el desempeño académico y la posterior inserción sociolaboral (Oliva, 2015).

Según Oliva (2015, p. 35), “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 una competencia, sino de mostrar cierto grado de dominio de la misma”.

Para validar empíricamente esta propuesta teórica desarrollada a partir de la opinión de un grupo amplio de expertos en el campo de la adolescencia a nivel nacional, se llevó a cabo una investigación con una muestra de 2400 adolescentes andaluces. Se aplicaron una serie de escalas para evaluar competencias personales, sociales, emocionales y cognitivas. Teniendo en cuenta que el número de competencias incluidas en el modelo teórico era demasiado elevado como para que pudiese ser evaluado en el estudio, se realizó una selección teniendo en cuenta su relevancia como la posibilidad de que pudiesen ser evaluadas mediante cuestionarios cumplimentados por adolescentes. Los resultados de análisis factoriales realizados sobre las 15 competencias o variables evaluadas pusieron de manifiesto que estas se agrupaban en tres grandes factores o bloques que explicaron un 86,69% de la varianza: competencia personal, competencia socioemocional y competencia académica. Se comprobó cómo estas tres competencias no diferían demasiado del modelo teórico inicial de los profesionales, debido a que la competencia personal resultado del análisis de componentes principales explicaba el mayor porcentaje de varianza (51,12%) e incluía las competencias más destacadas de la propuesta teórica de los expertos (autoestima, autoeficacia, satisfacción con la vida y optimismo), por tanto, se puede decir que justifica la centralidad que ocupa en dicha propuesta. El segundo factor o competencia socioemocional y moral, que explicó el 13,67%, agrupaba las competencias del área social, es decir, las habilidades sociales y el apego a iguales, moral (prosocialidad, compromiso social, igualdad y justicia), y emocional, haciendo referencia a la empatía y la atención a las propias emociones, del modelo teórico, lo que significa que estos tres bloques están entrelazados. Por último, la competencia académica (11,90 %), la cual se asemeja al área cognitiva propuesta por los técnicos, aunque se refería especialmente con la escuela (horas de estudio, compromiso con las tareas académicas, etc.). En definitiva, se trata de un modelo de carácter global que ofrece a padres, educadores y profesionales de diversos ámbitos unos indicadores acerca de las competencias que deben promoverse para un

desarrollo saludable e integral de chicos y chicas adolescentes (Oliva et al., 2010). Los datos obtenidos de la investigación también han permitido conocer los activos o recursos presentes en la familia, la escuela y el barrio los cuáles se relaciona con las competencias del modelo de desarrollo positivo. En apartados posteriores se desarrollan estos aspectos con mayor profundidad.

Oliva (2015) realizaron un enfoque tipológico del desarrollo positivo y la salud mental adolescente a través de un estudio teniendo en cuenta indicadores de salud mental (competencia) y la presencia o ausencia de problemas (desajuste). A partir de estas variables se creó una tipología de sujetos que incluya seis tipos distintos en función de las puntuaciones en competencia y desajuste (*Florecientes, Floreciente desajustados, Comunes, Comunes ajustados, Lánguidos y Lánguidos desajustados*). La primera variable fue dividida en tres niveles (alta, media y baja) y la segunda en dos (presencia o ausencia de problemas). Los resultados muestran como los adolescentes con alta competencia en desarrollo positivo y un buen ajuste psicológico se sitúan claramente por encima de los demás en cuanto al número de activos contextuales que percibían. En el extremo opuesto se situó el grupo de los adolescentes ajustados y con escasas competencias, que eran quienes percibían menos activos. Estos datos ponen de relieve la importancia de llevar a cabo, siempre que sea posible, intervenciones globales que fomenten los tres tipos de activos (familia, centro escolar y barrio o comunidad).

1.2. DESARROLLO POSITIVO: LA INCORPORACIÓN DEL DESARROLLO POSITIVO EN DIFERENTES CONTEXTOS

En los últimos veinte años, la investigación y la transferencia de resultados a través de programas de educación para el desarrollo emocional y social en diferentes lugares del mundo ha ido creciendo (Catalano et al., 2004). Los avances en la ciencia producidos por este ámbito de la psicología desde finales del siglo XIX han permitido poner de manifiesto la importancia que tienen las competencias socioemocionales en el PYD y el bienestar de las personas (Pertegal et al., 2010).

En una revisión reciente realizada por Taylor et al., (2017), donde evaluaron 82 intervenciones basadas en el Aprendizaje Social y Emocional, muestran cinco hallazgos destacables. El primero implica la durabilidad de los impactos de los programas de desarrollo positivo adolescente. Los estudiantes continuaron demostrando beneficios

significativos y positivos en un promedio de 56 semanas y hasta 195 semanas. Un segundo hallazgo importante involucra los beneficios duales de estas intervenciones en términos de afectar tanto los indicadores de bienestar positivos como negativos. Al mejorar significativamente las habilidades, actitudes positivas, comportamiento prosocial y rendimiento académico, también pudieron servir como factor de protección contra el desarrollo de problemas posteriores (es decir, problemas de conducta, angustia emocional y consumo de drogas). En tercer lugar, estas intervenciones fueron beneficiosas para todos los grupos demográficos que se examinaron (diferentes grupos raciales, diversos estatus socioeconómicos y tanto estudiantes nacionales como internacionales). El cuarto hallazgo importante se refiere a la relación positiva entre activos sociales y emocionales y la mejora significativa en el ajuste a largo plazo de los estudiantes. Un quinto y último conjunto de hallazgos aportan efectos positivos adicionales mantenidos hasta 936 semanas después de las intervenciones. Por ejemplo, mejorar las relaciones sociales futuras, aumentar las tasas de graduación de la escuela secundaria y la asistencia a la universidad, y reducir los resultados negativos posteriores, como los arrestos o la presencia de trastornos clínicos, son logros notables (Taylor et al., 2017).

1.2.1. Programas nacionales en educación secundaria

En una revisión de Hernán et al., (2001) sobre los programas implementados para la promoción de la salud juvenil en España muestran que algo más de la mitad, concretamente un 51,9 %, se desarrollaban en la escuela y muchos de ellos tenían un carácter fundamentalmente preventivo o trabajaban de manera focalizada algunas competencias.

A continuación, se mencionan algunos de los programas escolares relevantes de las últimas dos décadas enfocados al desarrollo de diversas competencias. Aquellos llevados a cabo por Díaz-Aguado (2005b) o Trianes y Fernández-Figares (2001), centrados más en la educación para la paz, la prevención de la violencia y mejora de la convivencia. Otros que pretenden estimular la realización personal (Aciego et al., 2003); algunos que suponen un desarrollo específico de la competencia social (Monjas, 2002) o enfocados intensivamente sobre el fomento de las competencias emocionales, como por ejemplo *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria* (Pascual y Cuadrado, 2001), *Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA)*

(Postigo-Zegarra, Schoeps, Montoya-Castilla y Escartí, 2019), *Programa Siendo Inteligentes con las Emociones (S.I.C.L.E; Vallés, 2002)*, *Programa Desconócete a ti mismo* (Güel y Muñoz, 2002), *Programa de Educación Emocional* (Ibáñez y Bisquerra, 2006), *Programa de educación emocional* (Obiols, 2005), *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes* (Noguera et al., 2014), *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes* (Cabello et al., 2016) y *La educación emocional práctica* (Agulló et al., 2010) para profesores y familias. Otros destinados a crear y promover el desarrollo del grupo, identificar y analizar percepciones y prejuicios, y conciencias sobre la discriminación y el etnocentrismo (Díaz-Aguado, 2003a; Garaigordobil, 2000); o promover el desarrollo de los factores, variables o recursos que permiten a los adolescentes buscar el bienestar propio y el de los demás, así como protegerse de los riesgos y sucesos estresantes (López et al., 2007). Así como *Programas de Responsabilidad Personal y Social* a través de la educación física y el deporte centrados en respetar los derechos y sentimientos de los demás, la autonomía, la participación, ayuda y el esfuerzo (Jiménez y Durán, 2004; Pardo, 2008; Escartí et al., 2009).

Cabe mención especial el *Programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos* (Garaigordobil, 2008) y el *Programa Aulas Felices* (Arguís et al., 2012), debido a su carácter integrador y novedoso (Oliva, 2015).

El primero constituye una propuesta diseñada y evaluada para el fomento del desarrollo positivo desde la escuela, que va más allá de la mera consecución del ajuste académico o la prevención de conductas problemáticas. Se trata de un programa de intervención psicológica que ha sido diseñado para su administración a grupos de adolescentes de entre 12 y 14 años o edades superiores y que persigue estimular el desarrollo personal y la educación en derechos humanos. Es una experiencia que puede ser aplicada por el profesor-tutor del grupo o por otro adulto con formación psicopedagógica. Consta de 60 actividades distribuidas en 7 ejes de intervención: 1) autoconocimiento-autoconcepto, 2) comunicación intra-grupo, 3) expresión y comprensión de sentimientos, 4) relaciones de ayuda y cooperación, 5) percepciones y estereotipos, 6) discriminación y etnocentrismo, y, 7) resolución de conflictos. El procedimiento de aplicación del programa implica el mantenimiento de una serie de variables que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Entre estas variables cabe señalar: la constancia intersección (una sesión semanal de dos horas de duración durante el curso

escolar), constancia espacio temporal (un espacio y horario constante para la realización de la experiencia), constancia de las figuras adultas que articulan la intervención y constancia de la estructura o formato de la sesión (introducción, desarrollo y debate final). La eficacia del programa ha sido demostrada empíricamente encontrando que éste promovía cambios en diversos aspectos cognitivos (prejuicios, estrategias cognitivas de interacción social, capacidad de analizar sentimientos, concepto o imagen de los compañeros de grupo), relaciones (amistad y profesionalidad), y de personalidad (ansiedad, autoconcepto, autoestima, empatía). También se pusieron de manifiesto cambios en el plano conductual (conducta asertiva, autoasertividad, conductas de liderazgo, conductas de consideración de los demás, entre otras). En definitiva, la evaluación del programa validó su eficacia para un amplio conjunto de objetivos de desarrollo personal y social de los adolescentes (Oliva, 2015).

El segundo programa innovador es el *Programa Aulas Felices*, una muestra de la posible aplicación de la psicología positiva en el ámbito educativo (Arguís et al., 2012). Está dirigido a alumnos de todos los niveles de educación obligatoria, con especial énfasis en la secundaria. Los dos ejes del programa son: la atención plena y la educación de las fortalezas personales. Los objetivos básicos del programa son dos: potenciar el desarrollo personal y social del alumnado y promover el bienestar en alumnado, profesorado y familias. Este programa se sitúa en el marco de las competencias básicas de los actuales sistemas educativos europeos. En especial, permite al profesorado trabajar diversas competencias transversales. Puede aplicarse en todas las áreas del currículum educativo, así como desde la acción tutorial y la educación en valores.

El primer bloque de actividades se centra en la práctica del *mindfulness*, qué puede definirse como una actitud permanente de consciencia y calma que te permite vivir íntegramente en el momento presente. Esta práctica pretende potenciar en el alumnado actitudes de consciencia y calma, con el objeto de desenmascarar automatismos y promover el desarrollo personal. Se emplean técnicas como la meditación basada en la respiración, la exploración del cuerpo, ejercicios basados en el yoga y el taichi, o la aplicación de la atención plena a la vida cotidiana.

El segundo bloque va encaminado al fomento de las 24 fortalezas personales que se agrupan en tres áreas: autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana, y competencia de aprender a aprender. Este bloque incluye tres tipos de propuestas

complementarias: propuestas globales, propuestas específicas y planes personalizados. Las primeras se refieren a una filosofía educativa que debe impregnar el trabajo en el aula y que incluye tanto la actitud del profesorado como la puesta en marcha estrategias metodológicas eficaces para potenciar el bienestar del alumnado. Las propuestas específicas contemplan una amplia batería de actividades encaminadas a trabajar en las aulas las fortalezas personales y que pueden trabajarse en el horario de asignaturas concretas o bien en sesiones de tutoría. Por último, los planes personalizados son acciones adaptadas a las características personales de cada alumno, para que pueda desarrollar adecuadamente aquello que necesita.

Resultados recientes proporcionan evidencia de la eficacia de la intervención en la mayoría de las variables del Programa Aulas Felices (Lombas et al., 2019). Para la atención plena, la sintomatología depresiva, el estrés percibido, la competencia, la atención emocional, la regulación identificada, la regulación externa y la motivación, la intervención demostró ser eficaz solo cuando los niveles de atención plena previos al tratamiento eran altos y, a veces, también medios. Para la autoestima, la satisfacción con la vida, la relación, la reparación emocional, la agresión física, la agresión relacional, la afiliación y el apoyo del maestro, los efectos de la intervención fueron independientes de los niveles de atención plena previos al tratamiento. Los análisis de mediación encontraron evidencia del efecto de mediación longitudinal de la atención plena sobre la relación entre la intervención y la mayoría de las variables de resultado. En definitiva, ha demostrado promover el bienestar psicológico y un clima positivo en el aula, así como reducir la agresión escolar en los estudiantes al aumentar los niveles de atención plena.

1.2.2. Programas internacionales en educación secundaria

Cada vez son más las intervenciones combinadas, aquellas que abordan los comportamientos de riesgo múltiple (definido como *más de un comportamiento asociado directa o indirectamente con la salud, el bienestar y el desarrollo saludable de la personalidad*), con la promoción de activos (factores protectores que crean salud y bienestar), ya que son potencialmente más eficientes (Kipping et al., 2012).

En el Reino Unido, las intervenciones basadas en el enfoque del desarrollo positivo adolescentes se han centrado actividades educativas voluntarias con el fin de promover un

desarrollo positivo generalizado, en términos de habilidades, actitudes, relaciones e identidades, en lugar de limitarse a prevenir conductas problemáticas (Bonell et al., 2016). En los EE.UU., se han centrado en educación voluntaria fuera del horario escolar con el objetivo de promover la generalización (no sólo la salud) y el desarrollo positivo (no sólo evitar el riesgo) de activos como la vinculación, la resiliencia, las relaciones sociales saludables, la competencia emocional, la competencia cognitiva, de comportamiento o moral, la autodeterminación, la espiritualidad, la autoeficacia, la claridad e identidad positiva, la creencia en el futuro, el reconocimiento para el comportamiento positivo, las oportunidades de participación pro-social y/o las normas pro-sociales (Bonell et al., 2016). Según Bonell y sus colaboradores (2016) estas intervenciones se engloban dentro del desarrollo positivo si se refieren a múltiples activos o a un solo activo aplicado a múltiples dominios, tales como la familia o la comunidad local.

Según Roth et al., (1998), los programas de desarrollo positivo que han tenido éxito enfatizan la importancia de fomentar la autoconfianza, la autonomía, el autocontrol, el sentido de pertenencia al grupo y a la comunidad, la empatía y la sensibilidad social.

También las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) han generado grandes cambios en un sinnúmero de ámbitos, debido a que han posibilitado la introducción de tecnologías y la generación de nuevas metodologías de trabajo. Un ejemplo de ello es el *Programa Héroe*, diseñado por la Universidad Austral en Argentina (Mesurado et al., 2019) con una primera aplicación web dirigida a promover conductas prosociales (empatía, gratitud, perdón y satisfacción) y variables socio-emocionales en adolescentes. Los resultados indican que existe un crecimiento irregular pero progresivo de cada una de las variables promovidas por este programa.

Destacamos los siguientes programas por su validez empírica, consistencia temporal e implementación en diferentes contextos: *Changing for Lives* (Arango et al., 2008) en Estados Unidos y el programa de desarrollo juvenil positivo *Project PATHS (Positive Adolescent Training through Holistic Social Programmes)* implementado en Hong Kong (Ma y Shek, 2019) y el australiano *Mind Matters*, con amplia cobertura estatal (Cahill, 1999). Presentamos brevemente a continuación, cada uno de ellos.

Changing Lives Program (CLP; Programa de Cambios de Vida) es un programa que forma parte del Proyecto de Desarrollo Juvenil de Miami (Arnett et al., 2008), de la

Universidad Internacional de Florida. La estrecha colaboración entre universidad y comunidad permite maximizar la validez de este programa. Se implementa en las escuelas de secundaria mediante asesores que abordan problemáticas de los jóvenes (problemas de relación, manejo de la ira, consumo de sustancias/abuso, etc.), así como promueven el desarrollo positivo (Kurtines et al., 2008) a través de estrategias de producción de cambios (por ejemplo, intervenciones apoyadas por la comunidad) que son factibles, sostenibles y asequibles en entornos del "mundo real". Este programa se basa en la transferencia constante de los resultados obtenidos, apoyado por la comunidad y con el compromiso de permanecer en el tiempo hasta que los adolescentes obtengan las metas de desarrollo valoradas, lo que permite a su vez realizar estudios longitudinales en el tiempo y ampliar el campo de conocimiento (Kurtines et al., 2008). El estudio realizado por Arango et al. (2008), a través de metodología cualitativa (por ejemplo, con la Entrevista de Curso de Vida) y cuantitativos (por ejemplo, diseños cuasiexperimentales, análisis estadístico, análisis psicométrico, etc.), proporcionó evidencia de los cambios cualitativos y cuantitativos en los participantes en la condición de intervención.

El *Project PATHS* constituye un proyecto desarrollado en Hong Kong para promover el desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva holística. En su diseño, implementación y evaluación han participado las universidades locales y han tomado como marco teórico los 15 constructos identificados en el modelo de Catalano et al., (2004). El proyecto presenta dos niveles de intervención: el nivel uno dirigido al conjunto de estudiantes de Secundaria y el nivel dos dirigido a jóvenes en situaciones especiales de riesgo. El primer programa cuenta con un total de 120 unidades didácticas, 40 por año, con una duración total de 20 horas por curso y 30 minutos por unidad. Fue diseñado a partir de una revisión exhaustiva de la evidencia empírica disponible y se dirige tanto a la prevención de conductas problemáticas, como al fomento de competencias. Además, los responsables de la implementación reciben 20 horas de entrenamiento antes de la puesta en marcha del programa. Su evaluación se realiza de manera sistemática e incluye diferentes estrategias, una relación objetiva de los resultados con diseño pre y post-test y una evaluación subjetiva realizada a partir de la percepción de los participantes y encargados de la implementación del programa. De los resultados obtenidos se concluye que este programa es eficaz de cara a promover el desarrollo positivo adolescente.

El *Mind Matters* constituye un programa curricular ampliamente implementado en Australia con eficacia demostrada. Un 86% de las escuelas de Secundaria de este país han participado en él, obteniendo resultados satisfactorios de su implementación. El programa forma parte de una estrategia nacional para la prevención y la promoción de la salud mental que consideran las escuelas como elementos claves para la intervención. El programa adopta un enfoque escolar global 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: 1) desarrollar habilidades emocionales y sociales que aumentan los recursos y la resiliencia; 2) fomentar el respeto, los vínculos y las conexiones entre jóvenes, educadores, familias y comunidad; 3) promocionar un entorno escolar positivo donde los adolescentes se sientan seguros, valorados, implicados y útiles; 4) ayudar a las comunidades escolares a planificar y llevar a cabo iniciativas que fomenten un clima de salud mental positivo; 5) desarrollar actividades de desarrollo positivo y prevención de problemas de salud mental. Para el logro de sus objetivos, el programa parte del reconocimiento de que cada joven es único y de ahí, la necesidad de comprender las necesidades particulares de cada individuo. *Mind Matters* ofrece a los centros educativos la información y los recursos necesarios para el desarrollo de programas positivos, proactivos y permanentes. Para su implementación se toman en consideración las siguientes fases: 1) identificación de las necesidades particulares de los estudiantes; 2) formación en línea de los profesionales responsables de la implementación del programa; 3) implementación de programas en toda la escuela; y 4) revisiones periódicas de los programas. En definitiva, los datos de evaluación han sido muy satisfactorios y se puede afirmar que Australia es un país de referencia en la implementación del desarrollo positivo en el ámbito académico (Oliva, 2015).

1.2.3. Programas extraescolares

Los programas extraescolares se encuentran fuera del horario lectivo y se enmarcarían en la educación no formal. La educación no formal proporciona un aprendizaje intencionado, que persigue unos objetivos concretos y se realiza desde una entidad que cuenta con un programa estructurado y que es liderado por voluntarios o profesionales (Serrano, 2016). Además, utiliza diversidad de métodos y actividades para mejorar los procesos internos que siguen sus participantes. Las actividades en las que se participa son diversas. Pueden estar

relacionadas con la cultura, el deporte o el medio ambiente y ser desarrollado en diferentes contextos como una academia o un campamento en el medio rural. Las áreas en las que se desarrolla en el ámbito de la juventud se relacionan con el aprendizaje social, la igualdad de oportunidades, la sostenibilidad, la educación para la salud y el aprendizaje de valores.

En 1993, la OMS propuso una iniciativa internacional denominada Habilidades para la Vida en las Escuelas (*Life Skills Education in Schools*), con el objetivo de que niñas, niños y jóvenes adquieran herramientas psicosociales que les permitan acceder a estilos de vida saludables (Montoya y Muñoz, 2009). Estas habilidades se definen como “aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria” (Montoya y Muñoz, 2009. p.1). Dicha iniciativa contó con dos ejes principales. Por un lado, la importancia de la competencia psicosocial en la promoción de la salud, es decir, en el bienestar físico, mental y social de las personas. Y por otro, para apoyar a las familias, propuso que la enseñanza de las diez habilidades se trasladara al contexto de la educación formal: 1) autoconocimiento; 2) empatía; 3) comunicación asertiva; 4) relaciones interpersonales; 5) toma de decisiones; 6) solución de problemas y conflictos; 7) pensamiento creativo; 8) pensamiento crítico; 9) manejo de emociones y sentimientos; 10) manejo de tensiones y estrés.

Según Oliva (2015) el objetivo central de los programas extraescolares es proporcionar experiencias enriquecedoras que permitan a los/as adolescentes aumentar su percepción sobre el mundo que les rodea, mejorar sus competencias sociales y estimular sus habilidades, todo ello en un ambiente estructurado y rígido. Roth y Brooks-Gunn (2003) consideran que un programa basado en el desarrollo positivo debe ayudar a sus participantes a estimular competencias que les permitan crecer, desarrollar sus capacidades y convertirse en personas adultas sanas, responsables y con cierta sensibilidad social. Estos autores proponen que este tipo de programas se basen en tres pilares: perseguir unos objetivos concretos, llevarse a cabo a través de actividades planificadas y tener lugar en una atmósfera de relaciones saludables (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

Nueva Zelanda es un ejemplo de ello, donde el Ministerio de Desarrollo de la Juventud del gobierno colabora con las empresas y las organizaciones juveniles para fomentar el bienestar en la juventud, financiando programas de desarrollo de la juventud y apoyando la participación de los jóvenes en la toma de decisiones (Mercier et al., 2019). En primer lugar, se describe el Programa de Desarrollo Juvenil Proyecto K (*Project K Youth*

Development Program), implementado en las escuelas y que incluye experiencias en la naturaleza y la comunidad. Este programa ha sido evaluado cualitativa y cuantitativamente de manera rigurosa mostrando una mejora en autoeficacia, bienestar y autoconcepto y un reconocimiento y utilización de nuevos recursos tras participar en el programa (Furness et al., 2017). También se ha demostrado que la autoeficacia social y académica es mayor para los participantes que para los grupos control y se ha mantenido tras un año de su implementación (Deane et al., 2017). En segundo lugar, el programa de viajes en barco (*Sailing-voyage Programs*), donde los jóvenes pasan de 7 a 10 días a bordo de un barco de vela aprendiendo a navegar, a vivir y a trabajar juntos (Grocott y Hunter, 2009). Los resultados muestran la mejora en la autoestima de los participantes una vez finalizado el programa y 12 meses después del viaje, así como una mayor capacidad para hacer frente a los desafíos de manera inmediata después de viaje y tres meses después (Hayhurst et al., 2015). Además, se consideró que la autoestima estaba influida por la autoeficacia y el sentimiento de pertenencia (Grocott y Hunter, 2009), las tres variables que forman parte del área del Desarrollo Personal del Programa DPAR. Varios estudios sobre la eficacia de este programa muestran que la pertenencia a un grupo en el viaje también se consideró un predictor de la autoestima (Arahanga-Doyle et al., 2018; Scarf et al, 2018). Y, en tercer lugar, el programa de educación al aire libre (*Outdoor-education Program*) de un año de duración para adolescentes de 11 a 13 años, dirigido por las 50 escuelas que han participado en colaboración con la organización del programa. Este programa incluye actividades que supongan un desafío para los jóvenes, de servicio a la comunidad y de fomento de un nuevo hobby o interés. Las actividades no están prescritas ya que el programa se ajusta al contexto donde se implementa. Se analizó cualitativamente el programa a partir del modelo de las Cinco Cs a través de entrevistas a los y las jóvenes, los padres y las madres y el equipo docente, mostrando que el programa contribuía al desarrollo positivo de los adolescentes en todas las áreas (Mercier et al., 2019).

A continuación, se mencionan tres ejemplos de programas extraescolares de desarrollo positivo adolescente, Programa Juvenil 4-H (*AllStar*), diseñado e implementado en Estados Unidos (Lerner et al., 2005, 2009, 2013) y dos nacionales, *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes* (Ruiz et al., 2000) y *Abierto hasta el amanecer* (Rotella, 2000).

El 4-H es un programa educativo extraescolar para jóvenes de entre 9 y 18 años. Su objetivo general es ayudarlos a descubrir y desarrollar su potencial en diferentes áreas organizadas alrededor de las “4 haches”. Las cuales representan la cabeza (símbolo del pensamiento y el razonamiento para afrontar mejor los retos), el corazón (representa la parte más emocional necesaria para ser una persona afectada), las manos (como ejemplo del trabajo y el esfuerzo necesario para ser un buen ciudadano) y la salud (motor y fuerza para gozar de la vida y vivirla con calidad) (Lerner et al., 2009).

El programa 4H pretende contribuir a que los y las jóvenes aumenten su capacidad de iniciativa y aprendan a asumir responsabilidades. También a que se desarrollen como líderes y sean capaces de ser útiles a otras personas. A su vez está enfocado a que mejoren su habilidad de convivir y colaborar con las demás personas. Pretende que los participantes adquieran conocimientos y destrezas que les permitan explorar diversas profesiones y opciones vitales. De la misma manera que puedan sentir satisfacción por el trabajo realizado y por los logros alcanzados. Y, por último, a que sepan escoger entre varias alternativas y planear una vida plena, desarrollando una imagen personal positiva (Lerner et al., 2009). Consta básicamente de 3 elementos: actividades previamente planificadas sobre un tema de interés para joven, una serie de orientaciones a cargo de la persona que guía el proyecto y, por último, unos objetivos a conseguir y que deben ser evaluados.

Es un programa integrador ya que los líderes son con frecuencia miembros de la familia de los participantes o algunos de sus profesores. A través de este programa, jóvenes y adultos trabajan conjuntamente, lo que mejora las relaciones creando un ambiente de apoyo y afecto entre las personas participantes. El 4-H ha demostrado contribuir al desarrollo positivo de los jóvenes que participan en él y a prevenir problemas de conducta. A su vez los jóvenes que han participado en el programa mejoran sus habilidades sociales, aumentan su sentido de autoeficacia, su capacidad para resolver problemas y su éxito académico (Oliva, 2015).

El Programa *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes* está dirigido a jóvenes entre 12 y 16 años y a sus familias (Ruiz et al., 2000). Se crea en los Servicios de Salud, con los siguientes objetivos generales: ayudar a los padres y las madres a promover la adaptación saludables de sus hijas e hijos adolescentes; ofrecer recursos y estrategias a los/as jóvenes que estimulen su desarrollo personal y un buen ajuste; y entrenarlos en las habilidades necesarias para tomar decisiones acertadas en las diferentes

situaciones a las que deben hacer frente en relación con su salud. Algunos ejemplos de los objetivos específicos en cuanto al trabajo con los padres serían reflexionar sobre cómo mejorar las habilidades de comunicación con sus hijas e hijos o estimular una actitud positiva hacia los/as adolescentes que facilite su desarrollo personal. En referencia a los ejemplos de objetivos específicos de los/as adolescentes podemos mencionar el comprenderse y conocerse mejor a sí mismos y a los demás, saber hacer frente a los conflictos interpersonales o desarrollar la capacidad de controlar de forma libre y responsable sus deseos, emociones y conductas. Todo ello se consigue con una metodología activa, participativa y basada en el diálogo, que utiliza una gran variedad de técnicas como la exposición teórica, lluvia de ideas, el juego de papeles, el estudio de casos, etc. Las actividades se planifican en dos ciclos de tres talleres uno para padres y dos para adolescentes que constan de tres y cinco sesiones cada uno. Cada sesión es de hora y media, y los grupos, de entre 12 y 15 personas. Se realiza una evaluación pre-inicial, para conocer nivel de conocimientos, habilidades y actitudes mediante cuestionarios, y así dar a cada participante la información y formación adecuada a sus necesidades. Y una evaluación cualitativa a partir de lo detectado en la experiencia piloto previa y en la consulta de demanda exclusiva de adolescentes. Después se realiza una evaluación post-intervención al finalizar cada taller, por un lado, mediante una autoevaluación y una evaluación en grupo con ayuda de observadores externos. También se realizó una evaluación de proceso, y, una evaluación del impacto. Entre los efectos del proyecto se destaca: 1) Muchos adolescentes que han participado en los talleres y amigos de éstos se han acercado individualmente o en pequeños grupos al centro de salud para expresar sus dudas, inquietudes o problemáticas concretas. 2) Jóvenes de 18 a 20 años (mayores que la población diana) acuden a la consulta de promoción de la salud del adolescente a demandar ayuda para sus problemas. 3) En algunos adolescentes, pacientes del centro, que antes de acudir presentaban sintomatología funcional, se ha constatado mejoría sustancial y/o superación de su cuadro. 4) Profesionales del equipo de Salud Mental Infanto-juvenil, otros centros de salud, Residencia de Menores y Gabinetes de Orientación Psicopedagógica de los centros educativos han ido derivando preadolescentes y adolescentes para trabajar en grupo temas de desarrollo personal. 5) Algunos profesores y orientadores psicopedagógicos han observado un cambio de actitud en el contexto escolar de algunos de los participantes de los

talleres. 6) Distintos centros educativos han demandado proyectos de intervención semejantes, dentro del propio ámbito escolar.

Otro ejemplo de programa extraescolar realizado en nuestro país y que puede ser considerado un programa de desarrollo positivo adolescente (Oliva, 2015) es el programa *Abierto hasta el amanecer*. Este programa tiene como objetivo ofrecer alternativas de ocio atractivo y participativo, basado en actividades culturales y deportivas en instalaciones públicas durante las noches de los fines de semana. Inicialmente se creó con el propósito de prevenir el consumo de tóxicos a través de un uso alternativo del tiempo libre, pero de manera transversal también cuenta con otros objetivos como el establecimiento de redes sociales positivas, la apertura de espacios de convivencia en los que se fomente respetar y compartir con los demás, y el empoderamiento adolescente. Así pues, uno de los puntos más llamativos es que está diseñado e implementado por y para jóvenes. Los/as participantes son adolescentes y jóvenes de la comunidad, de la misma manera que los/as trabajadores del programa se forman como animadores socioculturales y mediadores. Los/as usuarios/as además de asistir a las actividades propuestas, pueden también ofertar otras actividades participando en su creación, planificación y ejecución, lo que aumenta su responsabilidad, compromiso, autonomía y potencia la efectividad del programa. Las actividades son muy diversas, como por ejemplo talleres de ligue, de supervivencia doméstica o de primeros auxilios, noches multiculturales, mecánica de bicis y automoción o reciclado de papel, juguetes y ropa. Desde su creación y primera implementación en el año 1997 en Gijón, se han realizado quince ediciones, estando vigente en la actualidad. Además de expandirse a diferentes comunidades autónomas como Andalucía, Castilla y León, Canarias o la provincia de Valencia o Madrid. Los/as jóvenes que participan en *Abierto hasta el amanecer* aprenden nuevos conocimientos y adquieren experiencias que pueden poner en práctica en otras situaciones de su vida cotidiana, aprenden alternativas saludables de ocio, con la reducción del consumo de drogas, desempeñando un papel muy importante en la vida comunitaria.

En el año 2001 se realizó una evaluación externa del programa, llevada a cabo por la Universidad de Oviedo, que no pudo establecer elementos concluyentes respecto al programa y sus objetivos. Posteriormente, en el año 2007, se realiza una evaluación que tiene como finalidad medir el impacto social que el programa ha tenido a lo largo de sus 10 años de existencia, de una manera cualitativa y de discurso social consensuado por los

diferentes agentes sociales de la ciudad (Arenas et al., 2007). Para ello se realizaron grupos de discusión (a profesionales que implementan el programa, participantes y no participantes, asociaciones y público en general) y entrevistas (representantes políticos) en base al impacto social percibido, a la dinámica interna del programa, al impacto público del programa y a la visión del programa. Este informe muestra, que el programa ha sabido adaptarse a los cambios sociales y culturales, convirtiéndose en muchos casos en alternativa de ocio saludable, así como destaca una función de aprendizaje, a través de los múltiples talleres y actividades que oferta. Refuerza la oportunidad de socialización, crea un espacio que sirve para conocer a gente y adquirir habilidades sociales como relacionarse con gente desconocida. Incide a su vez en la medida de lo posible en la reducción de la demanda y el uso abusivo de drogas entre los jóvenes en los momentos de mayor consumo fomentando estilos de vida positivos y saludables. También fomenta la utilización de recursos y espacios públicos de que dispone la ciudad, dándoles un uso adecuado en horarios no habituales, especialmente en las zonas más alejadas del centro. Como conclusión, la experta externa valoró como necesarios la oferta de estos espacios con adolescentes y padres, desde diferentes metodologías, todas ellas con una base común que favorezcan el diálogo, la participación, la retroalimentación y el aprendizaje mutuo. Destaca que el programa ayuda a promover y posibilitar la adaptación saludable de los adolescentes y su interacción con la familia, la escuela y el grupo de iguales.

En definitiva, los programas extraescolares son un recurso muy útil de cara a fomentar el desarrollo positivo adolescente y parecen tener beneficios no sólo como potenciadores del desarrollo, sino también como instrumentos para disminuir los problemas de ajuste que pudieran aparecer en este momento evolutivo (Parra et al., 2009). No obstante, en ambos ejemplos de programas extraescolares se observan ciertas limitaciones para garantizar la validez y eficacia de éstos, ya que no incluyen grupos control (Matthews et al., 2007), ni medidas estandarizadas y validadas para la correcta medición de las competencias (Tolan et al., 2016), así como la evaluación se ha realizado durante un año escolar pese a ser programas implementados durante un largo periodo de tiempo, más de una década como es el caso de *Abiertos hasta el Amanecer*.

1.3. AGENTES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

El modelo de desarrollo positivo adolescente se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales, asume el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal (Oliva, 2015). Por lo tanto, que un chico o una chica adolescente presente un desarrollo saludable dependerá en gran medida de las relaciones que mantenga con su entorno (Oliva et al., 2010), además de sus características biológicas y psicológicas.

1.3.1. Adolescentes

Los participantes de nuestro estudio se encuentran en la adolescencia, concretamente en la adolescencia temprana y media. El término adolescente deriva del latín *adolescere* que significa *crecer hacia la adultez*. La adolescencia se encuentra entre la infancia y la adultez, en la que acontece un proceso creciente de maduración física, psicológica y social que lleva al ser humano a transformarse en un adulto (Gaete, 2015).

Las características de un desarrollo psicosocial normalizado en la etapa de la adolescencia son el resultado de la interacción entre el desarrollo alcanzado en las etapas previas del ciclo vital, factores biológicos inherentes a esta etapa (el desarrollo puberal y cerebral propios en este periodo, además de los cambios a nivel hormonal de la pubertad) y la influencia de múltiples aspectos sociales y culturales. Por tanto, esta etapa del ciclo vital constituye un proceso sumamente cambiante en cuanto al crecimiento y desarrollo biológico, psicológico y social (Berger, 2004). Además de las diferencias en relación a la edad en que los/as adolescentes inician y finalizan este estadio, las variaciones individuales en la progresión a través de las etapas que posteriormente se describen pueden ser sustanciales. Asimismo, el proceso puede ser asincrónico en sus diferentes indicadores (emocional, biológico, intelectual y social) y no desarrollarse como un continuo, sino contar con períodos frecuentes de regresión en relación con estresores, así como diferencias y especificaciones derivadas de factores como el sexo y etnia del/la adolescente, del ambiente en que se produce (rural o urbano, nivel socioeconómico y educaciones, tipo de cultura), etc. (Gaete, 2015).

Aunque en los últimos años los especialistas en la adolescencia están considerando un rango etario entre 10 y 24 años al referirse a la adolescencia ya que abarca a la mayoría de las personas que están pasando por los cambios biológicos y la transición en los roles sociales y culturales, tradicionalmente es el periodo comprendido entre los 10 y los 19 años, definido en tres fases:

- Adolescencia temprana: desde los 10 a los 13-14 años.
- Adolescencia media: desde los 14-15 a los 16-17 años.
- Adolescencia tardía: desde los 17-18 en adelante.

Adolescencia temprana. Los procesos psíquicos de la etapa de la adolescencia comienzan con la pubertad y con los significativos cambios corporales que trae consigo. El desarrollo psicológico de la adolescencia se puede describir por la presencia de egocentrismo, aspecto que forma parte de los/as niños/as y adolescentes, que se reduce progresivamente, dando lugar a un punto de vista socio-céntrico (propio de la adultez) a la medida que el/la joven madura. El/la adolescente se halla muy centrado en su propia conducta, en sus cambios corporales y apariencia física, y asume que los otros tienen perspectivas y valores morales idénticos a los suyos. En relación con el área del desarrollo psicológico, existe labilidad emocional, con fluctuaciones del ánimo y del comportamiento frecuentes y acusadas (Berger, 2004). En cuanto al área cognitiva, se encuentra el inicio del surgimiento del pensamiento abstracto o formal. La toma de decisiones comienza a requerir habilidades más complejas, que son fundamentales para la creatividad y el rendimiento académico de un nivel superior. En el área del desarrollo social, surge la movilización hacia afuera de la familia. Se incrementa el deseo de independencia del/la joven y disminuye su interés por las actividades familiares. En relación con el desarrollo sexual, en este estadio de ciclo vital se produce una acentuada preocupación por el cuerpo y los cambios puberales. Los rápidos cambios corporales llevan al adolescente a preocuparse especialmente por su imagen y a necesitar reafirmación de su normalidad (Gaete, 2015).

Adolescencia media. El aspecto más relevante de esta etapa es el distanciamiento afectivo de la familia y el acercamiento al grupo de iguales. Esto conlleva una profunda reorientación en las relaciones interpersonales, que tienen consecuencias para el/la propio/a adolescente y también para su padres o cuidadores. En relación con el desarrollo psicológico, continúa incrementándose el nuevo sentido de individualidad. Pese a que la

autoimagen está muy influenciada por la opinión de terceros (Gaete, 2015). También, es esta área, en la adolescencia media se mantiene la tendencia a la impulsividad, siendo las aspiraciones vocacionales de los/as adolescentes menos idealistas que en la adolescencia temprana. El desarrollo cognitivo se describe por un aumento de las habilidades de pensamiento abstracto y razonamiento, y de la creatividad. En cuanto al área social, en esta fase el/la adolescente se involucra en la subcultura de pares, de manera intensa, siendo su máxima necesidad. Así pues, las parejas desempeñan un rol progresivamente más importante a medida que transcurre la adolescencia (Berger, 2004), no obstante, las relaciones de amistad siguen siendo extremadamente importantes, aportando compañía, un lugar de apertura íntima y la satisfacción de otras necesidades vitales. En cuanto al desarrollo sexual, aumenta la aceptación del propio cuerpo y la comodidad con él (Gaete, 2015).

Adolescencia tardía. En esta última etapa el/la adolescente camina hacia el logro de su identidad y autonomía. Para la gran mayoría de los/as adolescentes en un periodo de más tranquilidad y acomodación de la personalidad (Gaete, 2015). En el área psicológica, la autoimagen ya no está determinada por los iguales, sino que depende del propio adolescente. También los intereses y motivaciones son más estables y existe conciencia de los límites personales. Se desarrolla una aptitud para tomar decisiones de forma independiente, para establecer límites y se adquieren recursos de planificación futura. El desarrollo cognitivo, en la adolescencia tardía se caracteriza por un pensamiento abstracto firmemente establecido. Si las experiencias educativas han sido satisfactorias, se alcanza el pensamiento hipotético-deductivo propio del adulto. En el desarrollo social en esta etapa se produce una disminución de la influencia del grupo de pares, cuyos valores morales se hacen más importantes a medida que el/la adolescente se siente más cómodo con sus propios principios e identidad. Las relaciones de amistad se hacen más selectivas. Por su parte, el/la joven se aproxima a la familia, incrementando gradualmente los momentos de intimidad con sus padres, especialmente cuando ha existido una relación positiva con ellos durante los años previos (Berger, 2004). Con respecto al desarrollo sexual, en la adolescencia tardía, se alcanza la aceptación de los cambios corporales, la imagen corporal y su identidad sexual queda más definida. Aumenta también su interés hacia relaciones afectivo-sexuales de pareja más íntimas y estables (Gaete, 2015).

Otro aspecto importante a la hora de tratar la adolescencia son las transiciones educativas (primaria, secundaria primer ciclo, secundaria segundo ciclo, post-educación obligatoria) que los/as estudiantes experimentan en su vida escolar, ya que se convierten en uno de los momentos más relevantes al aparecer nuevas situaciones, contextos y roles (González-Rodríguez et al., 2019), especialmente cambiante en el contexto rural (Paricio et al., 2020a). Estas pueden afectar al estudiante aportando beneficios o en cambio, suponiendo dificultades añadidas en el transcurso académico (González-Rodríguez et al., 2019).

A lo largo de la vida escolar de los/as estudiantes, transitan por diferentes etapas educativas, como es el paso de la Educación Infantil a la Educación Primaria, donde predomina el vínculo entre familia y escuela (González-Rodríguez et al., 2019), de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria (ESO), generalmente donde se produce un cambio de centro educativo en la mayoría de los casos y por un mayor nivel de exigencia (Martínez y Pinya, 2015), y por último, de ESO a la Educación Secundaria Post-obligatoria (bachiller, grado medio) o al mundo laboral, caracterizada por un proceso de madurez de la persona que tomará una u otra trayectoria en función de sus preferencias, del contexto en el que se desarrolla y de su situación personal (Martínez y Pinya, 2015).

Estos momentos de transición de un nivel académico a otro son definidos en la literatura científica como continuidad vertical, mientras que la continuidad horizontal se refiere al periodo de escolarización completo que engloba, tanto el contexto educativo del individuo (centro educativo, compañeros/as y equipo docente), como al no académico (familia y amigos) y sus interacciones (Martínez y Pinya, 2015). Las diversas transiciones verticales que el/la estudiante experimenta a lo largo de su vida escolar deben formar parte de un proceso que favorezca una continuidad horizontal homogénea y fluida. Este proceso es complejo, ya que el individuo (micronivel) se desarrolla en diferentes escenarios formados por la familia, los y las amigos/as, el profesorado, los/as compañeros/as y el centro educativo, entre otros (mesonivel), que interactúan entre ellos de manera compleja y sistémica en estructuras superiores, como es el por ejemplo el sistema educativo (González-Rodríguez et al., 2019).

De las transiciones académicas más relevantes para el/la estudiante, es la transición a la ESO debido a que se convierte en un punto de inflexión para muchos estudiantes al producirse un cambio de centro educativo, con mayor número de alumnos/as, otra

organización académica y en algunos casos, un descenso de su rendimiento académico (González-Rodríguez et al., 2019), y en el medio rural donde está desarrollada esta investigación, cobra especial relevancia, produciéndose siempre ese cambio de centro y siendo el Instituto de Secundaria el lugar de convivencia donde se producen el mayor número de interacciones con otros iguales (Paricio et al., 2016).

En relación con las variables no escolares que afectan de manera negativa a esta transición, la literatura pone el foco especialmente en las características individuales de los/as estudiantes: autoconcepto bajo, débil percepción de su autoeficacia, una imagen negativa de sí mismo, realizar conductas inapropiadas y en algunos casos, contar con algún tipo de trastorno emocional-conductual (Coelho et al., 2017; González-Rodríguez et al., 2019).

Según Jaume Funes (2018), la adolescencia es una etapa educativa donde todavía se tienen necesidades de personas adultas con capacidad para influir adecuadamente. Este autor propone seis grandes necesidades educativas adolescentes a las cuales el entorno tiene que intentar responder:

- 1) Las relacionadas con el hecho de entenderse como persona y a situarse en el mundo. Hacen referencia a: entender su condición de adolescente; saber qué sentido tiene todo lo que sucede en su vida; situarse entre el grupo de iguales; ir adquiriendo poco a poco su identidad, múltiple y cambiante; y sentirse como sujeto activo y no como una colección de problemas y dificultades; la necesidad de conocer la realidad que le envuelve, asumirla, criticarla, desear cambiarla; sentir que vale la pena formar parte y pertenecer a ese entorno; participar y socializarse.
- 2) Las derivadas de su condición de sujeto que aprende en la sociedad de la comunicación, de manera permanente. Por ejemplo, las relacionadas con la adquisición de competencias para vivir y funcionar en una sociedad digital, en red, global y cambiante. Y las relacionadas con el hecho de mantener el deseo de saber, de conectar con todo aquello que va aprendiendo a través de su persona y de su vida.
- 3) Las que tienen que ver con la comunicación, la expresión y la creación. Hace referencia a las relaciones con la producción de ideas, de imágenes y expresiones creativas propias; y a las relaciones con la producción de información y su difusión.

- 4) Las que tiene que ver con el aprendizaje de la gestión de riesgos. Por ejemplo, los derivados de aprender a arriesgar de manera segura, y las derivadas de su deseo de descubrir, de conocer otras realidades y de descubrir el mundo.
- 5) Las relacionadas con la autonomía y la responsabilidad.
- 6) Las que tiene que ver con el hecho de aprender a convivir. Por ejemplo: el valor de las diferencias y a reconocer las diversidades que constituyen los otros. La de construir amistades, red de relaciones, grupos de pertenencia, redes físicas y virtuales.

Por tanto, no se debe enfocar una intervención en la visión adultocéntrica, sino estimular a los y las adolescentes a partir de sus necesidades (Funes, 2018).

Según el enfoque de desarrollo positivo, la interacción recíproca entre adolescente y entorno alcanza su punto óptimo cuando se considera a los/as jóvenes y adolescentes como recursos a desarrollar más que como problemas a solucionar (Oliva, 2015). Asimismo, cuando se enfatiza en las potencialidades más que las supuestas carencias de los y las adolescentes, incluso de los más desfavorecidos y vulnerables. El hecho de que el individuo influya sobre el medio, que a su vez lo hace sobre el sujeto, pone de relieve su papel de agente activo de su propio desarrollo, protagonismo que se acentúa con la pubertad (Oliva, 2015).

Además de la cultura y el contexto, la evidencia sugiere que la adolescencia es un momento en el que hay un desarrollo cerebral considerable de los centros de mando y control en la corteza prefrontal, así como la formación de más conexiones neuronales (Paus, 2009). Hasta principios del siglo XXI y en la actualidad, una parte de la literatura científica considera que la adquisición de funciones ejecutivas por parte de los adolescentes está impulsada principalmente por la maduración cerebral y que esta maduración debe preceder a la adquisición de estas funciones. Otra parte de la literatura (Larson, 2011) propone que las experiencias de los adolescentes impulsan el desarrollo de estas funciones (y los cambios correspondientes en el cerebro). Por el momento, las pruebas causales son limitadas (Paus, 2009). Pero hay evidencia sustancial en otras especies y otros períodos de la vida humana que indican que la experiencia puede, al menos en parte, influir en el desarrollo neuronal (Fox et al., 2010; Paus, 2009). Steinberg (2007) sugiere que pensamos en la adolescencia como un período crítico para el desarrollo cerebral relacionado con las funciones ejecutivas. Bunge y Zelazo (2006) sugieren que puede haber una secuencia de períodos críticos. Un período crítico es una ventana de desarrollo cuando las funciones

específicas en el cerebro están abiertas a ser moldeados por la experiencia. Aunque la evidencia es limitada, Larson (2011) plantea la idea de que el cerebro adolescente está progresivamente listo para experiencias que contribuyen a la adquisición de niveles más altos de funciones ejecutivas.

1.3.2. Profesorado

Hoy más que nunca la profesión de la docencia enfrenta diversos retos. Una investigación realizada por el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona (Bozu, 2007) muestra algunos ejes esenciales para afrontar los retos de la educación actual: 1) La aparición de una mayor diversidad en las aulas, que demanda al profesorado la preparación suficiente para dar a cada alumno un tratamiento adecuado, en acuerdo con sus necesidades específicas; 2) El crecimiento vertiginoso de las tecnologías de la información y comunicación tiene repercusiones en la educación actual; 3) La nueva realidad de los centros educativos, ante la generalización de las etapas obligatorias, exige prestar especial atención a todos aquellos factores que condicionan un clima favorable para la convivencia. El nuevo docente ha de conformar su perfil profesional con el aumento de las habilidades y las relaciones interpersonales e interinstitucionales, de manera coherente y adecuada; 4) El análisis y la reflexión sobre la formación inicial y permanente, de carácter epistemológico de la disciplina a impartir y de la preparación psicopedagógica, así como la preparación práctica inicial para abordar en solitario el ejercicio de la docencia. Todo ello, supone un conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de su profesión.

Perrenoud (2004) plantea *diez dominios de competencias* consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de la enseñanza secundaria, entre los cuales encontramos: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes. 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; 5) Trabajar en equipo; 6) Participar en la gestión de la escuela; 7) Informar e implicar a los padres y a las madres; 8) Utilizar las nuevas tecnologías; 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; 10) Organizar la formación continua.

En este sentido, el éxito del profesor no solo está vinculado al rendimiento académico de sus alumnos sino también, se valora su contribución al desarrollo socioemocional del individuo que le permita integrarse en la sociedad y afrontar los desafíos del día a día (Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2008).

En la línea de interés de esta investigación, se considera que las competencias emocionales y sociales del profesorado tienen una gran influencia sobre el modo en que ejerce su profesión y las relaciones que establece en el aula (Palomero, 2009). Asimismo, el profesor construye el clima emocional del aula a partir de: la definición personal que hace de su rol docente, y desde la cual enfoca las relaciones con sus alumnos y alumnas con distintas estrategias y actitudes, y, de los recursos de interacción y comunicación con los que afronta la relación educativa (Esteve, 2006).

En España, la formación básica del profesorado, en el mejor de los casos incluye el desarrollo de competencias sociales (desarrollo de habilidades de comunicación) pero carece de las emocionales (conciencia y expresión emocional o manejo de las emociones) (Bañuls, 2015). En el caso de la formación complementaria que puede realizar a lo largo del desarrollo de su profesión, existen pocos programas socio-emocionales que trabajen la inteligencia emocional del propio profesor/a (Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2008). Además, los programas existentes, principalmente enfatizan el contenido teórico y destinan poco tiempo a vivenciar y practicar la inteligencia emocional (Palomero, 2009). No obstante, los resultados obtenidos en estudios e investigaciones han demostrado que la formación adecuada del profesorado es muy válida tanto en lo personal como en lo profesional (Bañuls, 2015).

Es necesario mencionar en este apartado, el papel de la dirección del centro educativo. La literatura científica ha demostrado que el equipo directivo es un elemento decisivo para promover una cultura de eficacia e impulsar una mejora y cambio en el centro (Álvarez, 2001; Oliva, 2015).

Por último, cabe destacar que la comunicación y la relación entre padres/madres/cuidadores principales y profesorado serán fundamentales para contribuir al desarrollo positivo del adolescente.

1.3.3. Familia

Durante la adolescencia la familia continúa siendo un contexto de desarrollo fundamental para el bienestar de chicos y chicas que influye notablemente en su desarrollo positivo (Serrano, 2016). De hecho, junto con la escuela y la comunidad es uno de los contextos proveedores de recursos o activos para el desarrollo más importante en este momento evolutivo (Oliva, 2015).

Dentro de las variables concretas de la dinámica familiar relacionadas con dicho desarrollo positivo cobran especial importancia aspectos como el afecto y la comunicación, la resolución adecuada de los conflictos que de forma prácticamente inevitable se van a producir en el hogar durante la segunda década de la vida de hijas e hijos, el establecimiento de límites y el fomento de la autonomía adolescente (Oliva, 2015).

Muchas investigaciones confirman esta relación positiva entre la estabilidad familiar como factor protector de problemas en los adolescentes. Por ejemplo, Moran et al., (2012) detectan que el soporte social de la familia y de los amigos en adolescentes de más edad está relacionado con los objetivos que se proponen y con los planes de futuro que hacen. Padilla-Walker et al., (2013) estudian cómo la persistencia ayuda a los adolescentes a estar más comprometidos en la escuela y menos en la delincuencia. Asimismo, ofrecen resultados positivos hacia la autoridad paterna de cara a la mejora de la persistencia de los jóvenes. Napolitano et al. (2011) miden el papel de la familia a través de determinadas variables positivas establecidas para el desarrollo de sus hijos y lo relacionan con el establecimiento de objetivos. Las variables estudiadas son la calidad, la implicación escolar y el papel de la monitorización de los padres. Esta relación es de interés para medir el impacto de los programas de desarrollo positivo adolescente, conociendo de antemano que el papel de la familia afecta en el desarrollo de los hijos.

Reyes y Resurrección (2014) evalúan el papel de las familias que muestran cuidado y apoyo a los jóvenes, comparten vida y actividades y establecen la relación entre la socialización familiar y la prosocialidad de los jóvenes. Hillaker et al., (2008) examinan lo que podrían ser los predictores sociales y de competencia social de los jóvenes en relación con sus familias. La comunicación positiva y las relaciones de apoyo en las mismas son esenciales para la mejora y el mantenimiento de las competencias en los jóvenes.

La adecuada educación de las familias está relacionada con la demostración de aceptación incondicional, así como la manifestación de una educación coherente o consistente. Actualmente, las familias apoyan a los adolescentes, pero también es cierto que el mantenimiento de los límites no es del todo coherente en muchas ocasiones. El modo de enseñarles está relacionado con la enseñanza de prácticas diferentes a la violencia, pero cuidando la educación con límites y el respeto de las normas de convivencia. Para aprender técnicas de enseñanza no violentas hay que enseñar comportamientos alternativos. Acciones sencillas, como pedir ayuda y ayudar, generan comportamientos positivos en las personas, así como el trabajo cooperativo y los valores democráticos de responsabilidad y solidaridad (Serrano, 2016).

Diversos estudios muestran como la familia es un contexto privilegiado en el que chicas y chicos pueden mejorar toda una serie de habilidades sociales como la asertividad o las necesarias para resolver conflictos interpersonales de forma óptima, aspectos que suponen competencias básicas para el desarrollo positivo adolescente (Oliva, 2015; Serrano, 2016).

A partir del estudio de Oliva y sus colaboradores (2011), se destacan 4 aspectos relacionados con el desarrollo positivo adolescente, constituyéndose de esta manera, como importantes activos o recursos familiares que deben ser promovidos:

La comunicación familiar. Una comunicación positiva entre los chicos y chicas y sus madres y padres y/o cuidadores principales se relaciona con una mayor satisfacción familiar y una menor tasa de conflictos, al mismo tiempo que facilita el desarrollo de cohesión entre los miembros de la familia y genera formas más flexibles de resolver las situaciones difíciles. Además, la comunicación en el seno familiar ayuda al adolescente a clarificar sus ideas y sentimientos, facilitando su autonomía e independencia al mismo tiempo que aprende a ser sensible a las perspectivas de los otros (Oliva et al., 2011; Rodríguez et al., 2018).

La cohesión familiar y el afecto. Los/as adolescentes que mantienen relaciones cercanas, cálidas y afectuosas con sus madres y padres manifiestan mayor bienestar emocional y un ajuste más positivo, elevada competencia conductual y académica, mejor autoestima, menos síntomas depresivos, mayor seguridad emocional y madurez psicosocial que los protegen ante conductas problemáticas como el consumo de drogas o el comportamiento

antisocial (Oliva et al., 2011). Una buena relación contribuye a que todo lo que madres y padres representan, sus valores y conductas, sean más atractivos para el chico o la chica, lo que aumenta el poder de influencia de la familia haciendo a los jóvenes más permeables a la supervisión y asesoramiento parental.

El control parental. La evidencia empírica pone de manifiesto que el establecimiento de límites y normas y la existencia de un buen control parental se asocia a mayores niveles de competencia en los hijos e hijas adolescentes (Oliva et al., 2011). El control parental influye directamente sobre el desarrollo de los hijos e hijas, sobre todo previniendo la aparición de problemas de conducta (Fletcher et al., 2004). Así, cuando madres y padres establecen normas claras, cuando chicas y chicos saben que existen límites y conocen donde se encuentran, es más fácil que se mantengan alejados de iguales conflictivos y de actividades de riesgo (Oliva et al., 2011).

La promoción de la autonomía. En este periodo evolutivo, debido a la maduración física, al desarrollo de nuevas capacidades cognitivas, al proceso de construcción de la propia identidad personal y al mayor tiempo que chicos y chicas pasan con el grupo de iguales, unos y otras comienzan a sentirse capaces de dirigir sus propias vidas y exigen más tiempo de autonomía. El desarrollo de la autonomía se constituye así, como uno de los principales logros que chicos y chicas deben alcanzar durante estos años. Logro que marca la transición de la adolescencia a la adultez y que debe conseguirse manteniendo unas adecuadas relaciones con las personas significativas para la juventud, especialmente sus madres y padres (Oliva et al., 2011). La promoción de la autonomía, entendida como las prácticas parentales que van encaminadas a que hijas e hijos desarrollen una mayor capacidad para pensar, formar opiniones y tomar decisiones basadas en sus propios valores, metas e intereses por sí mismos, es fundamental para el desarrollo positivo de los y las adolescentes (Oliva et al., 2002).

Todo ello, se encuentra dentro del enfoque de *Parentalidad Positiva*. Este enfoque se fundamenta en el respeto a las necesidades de los niños, las niñas y los adolescentes y en la puesta en marcha de acciones que favorezcan su desarrollo, como pueden ser el fortalecimiento de la vinculación, el fomento del afecto y la comunicación o el establecimiento de normas y límites, teniendo en cuenta el entorno de cada familia y las características específicas de los padres y las madres y de sus hijos/as. En definitiva, este modelo de intervención considera a la familia como un sistema dinámico y abierto a una

serie de influencias provenientes de los contextos en los que está inmerso, por lo que necesita comunidades y/o recursos sensibles y cohesionados que la apoyen en su tarea socializadora.

Por último, hay que mencionar la necesidad de que el instituto haga copartícipe a los padres y a las madres y se apoyen mutuamente en la tarea educativa. Se precisa crear un vínculo familia-centro más allá de las formalidades (buena crianza y educación del niño/a) que incluya una responsabilidad compartida y mutuamente aceptada (Bañuls, 2015). Normalmente, en Educación Infantil y Primaria, la participación en la escuela está asociada a los aprendizajes de las vivencias, hábitos cotidianos y a la proximidad de su entorno, mientras que en Educación Secundaria Obligatoria la colaboración está basada principalmente en el ámbito de la orientación vocacional, proponiendo sus experiencias y conocimientos de las distintas profesiones. Aunque esto teóricamente sea así, lo cierto es que, en la práctica, este vínculo se establece casi de manera natural en los cursos de educación infantil o primeros años de educación primaria, pero con el tiempo va perdiendo fuerza hasta ser puntual y difuso (Bañuls, 2015). A nivel gubernamental, la Constitución en su Artículo 27.7 hace mención explícita a la participación en el sistema educativo, estableciendo como un derecho la participación de los padres y madres y en su caso del alumnado, en el control y la gestión de los centros públicos, lo que se convertirá en disposiciones legislativas sobre educación. Mediante las diferentes Leyes de Educación, se ha intentado establecer el nivel y el modo de participación de los padres y las madres en el ámbito escolar. Con la LODE (1985, RD 8/1985 de 3 de julio) y la LOGSE (1990, RD 1/1990, de 28 de junio) la participación se canalizaba a través del Consejo Escolar y de las respectivas asociaciones. Con la LOE (2006, 2/2006 de 3 de mayo) se hace más hincapié en las maneras y funciones que padres y madres deben desarrollar en las escuelas. En este sentido, indica que se deben establecer estrategias específicas para que la información entre el centro y la familia sea fluida (Bañuls, 2015). Por tanto, familia y escuela se consideran sistemas interrelacionados e indivisibles que deben trabajar en consonancia para favorecer el pleno desarrollo del alumnado de manera integral en todas sus áreas (cognitiva, social, afectiva, motora y moral).

1.3.4. Comunidad o barrio

El barrio o la comunidad es, junto con la familia y la escuela, uno de los contextos de socialización más importantes para el desarrollo positivo y el bienestar en adolescentes (Moreno et al., 2012). A través de la interacción social que ocurre en la comunidad con los grupos de pares y con otros adultos, los chicos y chicas adolescentes tienen la oportunidad de conocer e interiorizar las normas sociales, las expectativas y los roles que se requieren en la comunidad de la cual forman parte.

Además, el modelo de desarrollo positivo adolescente se enmarca en las teorías ecológico-sistémicas del desarrollo humano (Oliva, 2015). Es decir, para este modelo el contexto en el que se desarrolla el/la adolescente no es visto como un simple estímulo externo, sino como un entorno constituido por una serie de estructuras concéntricas, que representan diversos niveles para el análisis del comportamiento y el desarrollo psicológico (biológico, psicológico, social y cultural) interconectados de forma que lo que ocurre en un nivel influye en lo que sucede en otros (Bronfenbrenner y Ceci, 1994). Especialmente a partir de la pubertad, se producen interacciones mutuamente influyentes entre el/la adolescente y su entorno. El hecho de que el adolescente influya sobre su contexto, que a su vez lo hace sobre él o ella, resalta su papel como agente activo de su propio desarrollo.

La promoción del desarrollo en todas las etapas de la vida se entiende desde un enfoque multidisciplinar y socio comunitario. Multidisciplinar porque los mecanismos y procesos implicados operan a distintos niveles que requieren de investigadores y profesionales provenientes de distintos campos. Y socio comunitario porque las experiencias y oportunidades que alimentan el desarrollo humano tienen lugar en los diversos contextos en que está inmerso (Oliva, 2015).

En un estudio reciente realizado por Oliva et al. (2012), con una muestra de 2400 adolescentes, se evidencia la relación entre algunas dimensiones o activos del barrio y el ajuste y la satisfacción vital de los adolescentes que residen en él. Estos autores consideran que la posible influencia del barrio no se debe exclusivamente al nivel socioeconómico de sus residentes o al riesgo global del barrio, sino que además existen otras características vecinales o comunitarias que deben ser tenidas en cuenta de cara a favorecer el ajuste y bienestar adolescente. El estudio muestra cómo las dimensiones comunitarias significativas

con todos los indicadores de ajuste adolescente son tres: el *apoyo y empoderamiento de la juventud*, el *apego al barrio y su seguridad* (Oliva et al., 2012).

El *apoyo y empoderamiento* supone una percepción positiva de la adolescencia por parte de la población adulta del barrio, que se preocupa por sus jóvenes, los apoyan, los valoran y fomentan su participación. Este empoderamiento ha sido considerado por parte del modelo de desarrollo positivo adolescente un activo comunitario que favorece la participación y promueve el desarrollo de algunas competencias personales como la autoestima, la iniciativa personal y la satisfacción vital (Benson et al., 2004).

El *apego o vinculación* con el barrio hace referencia a la sensación de pertenencia, de interés o preocupación por los demás y por el grupo, y en una creencia compartida de que las necesidades de sus miembros serán satisfechas por el compromiso colectivo (Oliva et al., 2012). Es decir, además de la identificación con el grupo de vecinos, el/la adolescente debe percibir una cierta capacidad de influencia sobre la vida de los vecinos y una tendencia a ayudar a los demás y a satisfacer sus necesidades. Sin olvidar la conexión emocional entre todos los vecinos. Esta conexión emocional y sentimiento de pertenencia en un contexto rural se incrementa por la proximidad en las dinámicas relacionales (Paricio et al., 2016).

El sentimiento de pertenencia es considerado por el modelo PYD como un activo de mucha importancia. Como ponen de manifiesto distintos estudios (Zani et al., 2001), sentirse vinculado al barrio o la comunidad en el que se vive, va a favorecer el fortalecimiento de la autoestima, la construcción de una identidad personal mediante la adquisición de valores y el establecimiento de vínculos positivos con los iguales, pero también con los adultos. Además, dos estudios recientes realizados por nuestro equipo de investigación con una muestra rural compuesta de 246 adolescentes de la provincia de Teruel y 156 estudiantes de medio rural y urbano, de la provincia de Valencia, mediante la realización de autoinformes, revelan una mayor identificación del grupo de adolescente con la clase en el contexto rural con respecto a un núcleo urbano y un papel moderador del contexto en las relaciones entre la identificación del grupo y la satisfacción con la vida, la asertividad y la empatía, entendidas como variables de desarrollo positivo adolescente (Paricio et al., 2020a).

La *seguridad* es uno de los activos comunitarios que con más frecuencia ha sido tenido en cuenta por los investigadores, y la falta de seguridad ha aparecido reiteradamente asociada con el desajuste comportamental de los chicos y chicas de la zona (Oliva et al., 2012). Son muchos los estudios que encuentran que aquellos adolescentes que residen en vecindarios en los que no hay fácil acceso a las drogas y en los que la violencia entre grupos y los actos antisociales son poco frecuentes, muestran un mejor ajuste, no sólo conductual, sino también emocional. En el estudio realizado por Oliva y sus colaboradores (2012) se demostró su importancia no sólo para la prevención de problemas comportamentales, sino también para el ajuste emocional y la satisfacción vital.

Pese a que en la investigación mencionada, la disponibilidad en el barrio de actividades extraescolares de ocio fue la única dimensión que no guardó ninguna relación con el ajuste adolescente, numerosos estudios han demostrado como los recursos institucionales (servicios sociales, de salud, etc.) de ocio y tiempo libre (parques, zonas de juego al aire libre, instalaciones deportivas, etc.) han mostrado estar relacionados con algunos indicadores de salud física y mental, como el ajuste emocional o la sexualidad sin riesgos (Oliva, 2015). Por tanto, es importante para fomentar el desarrollo pleno de los adolescentes no solo su participación en actividades de ocio y tiempo libre, sino la disponibilidad de los recursos.

1.4. CONTENIDOS Y CLAVES PARA LA EFICACIA DE INTERVENCIONES BASADAS EN PYD

Catalano y sus colaboradores (2004) de la Universidad de Washington Seattle llevaron a cabo una revisión sobre 25 programas de desarrollo positivo adolescentes implementados en Estados Unidos que habían conseguido resultados fiables y válidos. Para Catalano et al. (2004) los programas de PYD son enfoques que buscan lograr uno o más de los siguientes objetivos:

1. *Promoción de vínculos.* Referido al establecimiento de relaciones afectivas sólidas y comprometidas con adultos, iguales e instituciones.
2. *Competencia social.* Hace referencia a las habilidades interpersonales como la comunicación, la capacidad para negociar o la resolución de conflictos, que permitan al adolescente establecer relaciones humanas positivas.

3. *Competencia emocional.* Se define como la conciencia y la regulación de las emociones propias y a la capacidad para comprender las emociones de los demás y para utilizar etiquetas adecuadas para hablar de ellas.
4. *Competencia cognitiva.* Son habilidades, procesos y resultados tales como el pensamiento lógico, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.
5. *Competencia conductual.* Es la habilidad para usar estrategias verbales y no verbales que permitan al adolescente actuar de manera socialmente aceptable y tomar decisiones conductuales efectivas y saludables, teniendo capacidad de resistir la presión del grupo.
6. *Competencia moral.* Incluye aspectos como la orientación hacia una conducta éticamente responsable, la capacidad de juzgar o razonar sobre asuntos morales y el desarrollo de un sentido de justicia y respeto que lleven al adolescente a obrar de forma altruista en algunas ocasiones.
7. *Autoeficacia.* Es la creencia y confianza en las propias habilidades y en su uso para alcanzar determinados objetivos.
8. *Prosocialidad.* Son las creencias y guías de conducta que promuevan determinadas conductas prosociales como la cooperación o el altruismo.
9. *Resiliencia.* Es entendida como la capacidad del individuo para adaptarse de forma saludable, tanto a los cambios y estresores propios de la adolescencia como a situaciones inesperadas. Una competencia que permita al adolescente recuperarse y conseguir resultados positivos después de haber experimentado una situación adversa.
10. *Autodeterminación.* En este contexto, es definida como la habilidad para tener un pensamiento propio y actuar de forma consistente con dicho pensamiento. La conciencia sobre las fortalezas y limitaciones propias, la planificación y el establecimiento de objetivos, la toma de decisiones o la resolución de problemas.
11. *Espiritualidad.* Considerado el desarrollo de creencias en un poder superior, el cultivo de una vida significativa y de valores sobre opciones de vida.
12. *Expectativas de futuro.* Incluyendo la esperanza y optimismo en alcanzar objetivos valiosos, junto a la confianza en el esfuerzo y la capacidad para lograrlo que llevan a tener unas expectativas de futuro positivas.
13. *Desarrollo de una identidad positiva y bien definida.* Es la organización interna de un sentido coherente de sí mismo, autoconstruida y dinámica de los impulsos, las

habilidades, las creencias y el comportamiento individual. Hace referencia a la identidad étnica, afectivo-sexual, cultural, etc.

14. *Implicación prosocial.* Para que este constructo se lleve a cabo, se debe dar la oportunidad de participar en eventos y actividades a través de diferentes ambientes sociales que animan a los jóvenes a participar en acciones prosociales. En la adolescencia, es especialmente importante que los jóvenes tengan la oportunidad de interactuar con sus compañeros de manera positiva y de participar en roles en los que puedan hacer una contribución al grupo, ya sea de la familia, la escuela, el vecindario o pueblo.

Además de los contenidos a desarrollar en un programa basado en el Modelo PYD, a partir del estudio realizado por Oliva y sus colaboradores (2015), en este apartado se presentan las características clave de un programa eficaz:

1. *Programas de carácter sistémico o multidominio.* Un aspecto esencial es la implicación de los diferentes agentes sociales (alumnado, familia, centro educativo, etc.), a través de estrategias variadas. Se parte de la idea de que el adolescente es el protagonista de la intervención, el agente de su propio cambio, a la par, que se encuentra en constante interacción bidireccional con el medio en el que se desarrolla. En este sentido, se deben dar oportunidades para que participe en los diferentes contextos a la par que el resto de los agentes estimulen y potencien su pleno desarrollo.

2. *Programas con un enfoque global de promoción del desarrollo.* Se trata de fomentar el desarrollo de competencias personales, sociales, emocionales, cognitivas y morales. Para ello, se hace necesario que aporten experiencias relevantes y desafiantes que supongan un reto, sean variadas, atractivas para los adolescentes y que permitan a los participantes la posibilidad de probar nuevas experiencias, construir habilidades y fortalecer su sentido de competencia.

3. *Programa con cierta intensidad y continuidad del tiempo.* Son necesarias intervenciones consistentes en el tiempo para así fomentar las competencias que inciden en el desarrollo pleno del adolescente.

4. *Programas que forman al profesorado y fomenten su implicación.* Resulta necesario que los docentes reciban una formación de calidad que, por un lado, los conciencie sobre los beneficios que pueden derivarse de este tipo de programas y por otro, dotarles de herramientas y estrategias que ellos mismos puedan implementar en el aula. Esta

implicación propicia relaciones más afectuosas y positivas entre alumnado y las figuras adultas.

5. *Programas validados*. Es necesario que la comunidad educativa tenga acceso a programas eficaces y validados científicamente.

6. *Programas que creen vínculos positivos con iguales y adultos*. En primer lugar, es importante que los adultos, docentes y orientadores, manifiesten altas expectativas sobre los adolescentes porque es beneficioso no solo para el propio docente sino para el alumnado. Y, en segundo lugar, los programas efectivos crean intencionalmente una cultura que afirma el potencial de cada participante y le comunica una clara expectativa. Las actividades de los programas exitosos incluyen oportunidades para que demuestre en nuevas competencias y reciban retroalimentación adulta y del grupo de iguales.

7. *Programas evaluados*. La intervención debe estar guiada por un marco teórico sólido y debe ser evaluada de forma rigurosa para determinar su eficacia.

1.5. LA NECESIDAD DE UNA PROPUESTA INTEGRAL ATENDIENDO AL CONTEXTO RURAL

En esta revisión extensa, se ha podido comprobar la importancia de implementar programas basados en el desarrollo positivo adolescente (Catalano et al., 2004; Oliva, 2015; Roth y Brooks-Gunn, 2003), tanto dentro del centro educativo como de manera extraescolar. Asimismo, se constata como las intervenciones basadas en este enfoque tienen efectos positivos sobre el desarrollo del individuo. Entre ellas, mejoraron la calidad de vida de los jóvenes, el autocontrol de las personas, sus habilidades interpersonales, la resolución de problemas, la calidad de sus relaciones con sus pares y con los adultos, su compromiso con la educación y su compromiso académico. Además, algunas intervenciones también han disminuido el uso de sustancias, la toma de riesgos y las conductas problemáticas (Oliva, 2015).

Desde la LOMCE (Ley Orgánica de Educación de 9 de diciembre de 2013) se entiende que la educación debe promover la formación integral del niño/a y adolescente. Por tanto, la educación ya no es el aprendizaje de conocimientos o de diversas competencias emocionales o sociales por separado, sino que es todo ello integrado (Bañuls, 2015).

Aunque actualmente algunas de las competencias del desarrollo positivo como la educación emocional o los valores morales centrados en la igualdad, respeto, entre otros, de manera indirecta o implícita se encuentran en la legislación educativa española (LOMCE, Ley Orgánica de Educación de 9 de diciembre de 2013), no hay una propuesta concreta para incluir aspectos afectivos, emocionales o sociales en el currículo escolar. Cada comunidad, región o instituto diseña y/o aplica sus ideas y propuestas, muchas veces sin pruebas empíricas de su validez (Bañuls, 2015).

Según Bisquerra (2001), el sistema educativo tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo cognitivo (conocimientos propios de las áreas curriculares ordinarias), pero ha prestado poca atención al desarrollo emocional. El análisis de la sociedad actual permite entrever que muchos de los problemas con que se encuentran las personas, y en particular los adolescentes y jóvenes, tienen mucho que ver con el “analfabetismo emocional”. Por esto, es relevante insistir en la importancia de la incorporación de las diferentes competencias que influyen en el desarrollo pleno del adolescente, no sólo como una forma de prevención, sino como promoción de sus recursos, de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo.

Bisquerra (2001) propone incluir de manera paulatina los contenidos del enfoque de desarrollo positivo adolescente mediante ocho propuestas: 1) La *orientación ocasional*, es decir, cada oportunidad espontánea o planificada para tratar contenidos de desarrollo positivo (aula, patio, etc.); 2) Los *programas en paralelo*, al margen del horario y de las asignaturas curriculares formales; 3) Mediante *asignaturas optativas*, preferentemente aquellas elegidas por el alumnado. 4) *Asignaturas de síntesis*, es decir, durante un período breve se tratan de integrar contenidos de las diversas materias dentro de una unidad temática; 5) *Plan de acción tutorial*. Tiene la ventaja que se mantienen esas horas a lo largo de todo el curso y se dirige a todo el grupo-clase; 6) Los *objetivos o ejes transversales*, integrados en las diversas materias académicas y en todos niveles; 7) *Integración curricular interdisciplinaria*; 8) Sistema de *programas integrados*. Por ejemplo, el programa de habilidades sociales interrelacionado con el programa de prevención del consumo de drogas, ya que, se requiere de habilidades sociales para hacer frente a la presión del grupo a consumir drogas.

Oliva (2015), con el objetivo de hacer frente a las dificultades que se encuentran dentro de los centros educativos como la resistencia al cambio del profesorado por la falta

de tiempo o la presión por cumplir con el currículo, propone que podría llevarse a cabo la implementación mediante un diseño mixto, mediante actividades en horario escolar y extraescolar (así se cuenta con espacios abiertos, menos rígidos y se favorece la participación de la familia, comunidad e incluso profesorado).

Por tanto, la promoción del desarrollo positivo de los jóvenes es uno de los retos más importantes a los que hacer frente tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Cuando se trabaja en la promoción de competencias sociales, morales, cognitivas, emocionales y personales dentro del centro educativo se contribuye *al bienestar personal del adolescente, propiciando un contexto de aprendizaje favorable y de unas relaciones sociales basadas en los valores que generan en la persona unas emociones positivas que afectan favorablemente a los procesos cognitivos* (Oliva, 2015, p. 229).

Además, los y las adolescentes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, de las dinámicas, interacciones y prácticas adolescentes que se produzcan en estos años de su vida y, finalmente, en función de las respuestas que reciben de las instituciones adultas que les rodean (Funes, 2018). En este sentido, se apuesta por una perspectiva basada en el territorio escolar, ya que, la composición social depende de la ubicación de la escuela, los entornos de los que proviene el alumnado, las interacciones adolescentes que finalmente se producen en un curso escolar, con su grupo-clase y los climas que se crean en la institución escolar, el trato escolar que unos y otros adolescentes reciben (Funes, 2018).

Al igual que la psicología, se ha dedicado en gran medida al estudio de la patología (Maddux, 2002), los estudios centrados en las áreas rurales se han encargado de remarcar los déficits o las limitaciones propias de estas zonas geográficas (Black et al., 2012).

Siguiendo estas ideas, consideramos necesario diseñar e implementar un programa de desarrollo positivo (Programa de Desarrollo Positivo para Adolescentes residentes en el medio Rural, DPAR) integrado en el Proyecto Curricular de Centro (PCC), para el alumnado de 1º, 2º, y 3º de la ESO, con acciones para toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familia) y la comunidad residente o vinculada con los municipios rurales que pertenecen al instituto de la comarca y que han sido alumnos/as de ese mismo centro educativo. De esta manera, pretendemos suplir las escasas iniciativas educativas, de

carácter sistémico, basadas en el desarrollo positivo adolescente en un contexto rural (Paricio et al., 2016).

Cabe señalar que se produce un profundo cambio en relación con el ambiente educativo, ya que los y las alumnos/as de 1º de la ESO, en muchos casos, provienen de colegios con aulas unitarias. Con ello, se abre un campo de maduración personal y de adaptación social a ese nuevo entorno, donde se comparten muchos más puntos de vista, sentimientos y experiencias, siendo la identidad con su grupo-clase una variable fundamental en su desarrollo (Paricio et al., 2016). Además, la investigación ha demostrado que la identificación con el grupo-clase está estrechamente relacionada, y contribuye en gran medida al desarrollo de la identidad personal de los/as adolescentes y a su ajuste psicosocial (Alberolo et al., 2018). Dicha relación es todavía más significativa en el caso de los adolescentes que viven en áreas rurales, ya que mantienen conexiones sociales más estrechas, tienden a mostrar sentimientos de apego más fuertes y un mayor sentimiento de identidad, sobre todo con la familia y la comunidad (Agger et al., 2018).

Mediante la aplicación del Programa DPAR, la educación en competencias personales, emocionales, sociales, morales y cognitivas se integran en el centro educativo como una asignatura más, con sus objetivos, sus contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y sus materiales, además de una responsabilidad compartida entre el centro, las familias y la comunidad. Además, se fomenta la identificación con el grupo-clase como variable relacionada con constructos de PYD, partiendo de que el contexto puede ser moderador de dicho efecto (Paricio et al., 2020a).

El Programa DPAR es innovador por tres aspectos. Por una parte, es un programa holístico, que integra todas las competencias del modelo de desarrollo positivo adolescente, durante un curso lectivo. Por otra parte, la comunidad participa dentro del aula, trabajando las competencias personales, emocionales, sociales, cognitivas y morales, permitiendo su práctica in vivo. Y, por último, se desarrolla en el medio rural, donde el sentimiento de pertenencia y las vinculaciones entre alumno y vecino joven de su municipio o comarca pueden influir de manera positiva en el desarrollo del adolescente estimulando su proyecto de vida. En el capítulo siguiente se describe con detalle el Programa DPAR: duración, destinatarios, estructura, objetivos, metodología, contenidos y actividades, recursos, y evaluación.

CAPÍTULO 2.

DISEÑO DEL PROGRAMA DPAR: DESARROLLO POSITIVO PARA ADOLESCENTES RESIDENTES EN EL MEDIO RURAL

2.1. PRESENTACIÓN

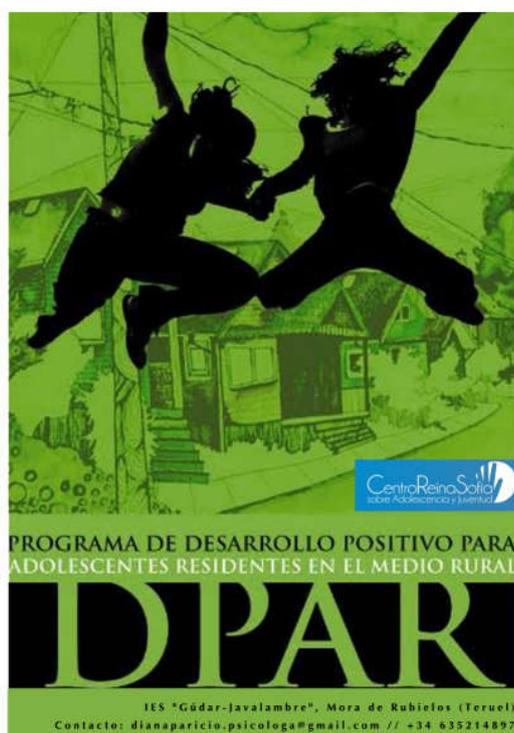
El *Programa de Desarrollo Positivo para Adolescentes residentes en el medio Rural (Programa DPAR)* se ha aplicado de forma piloto y posteriormente se ha llevado a cabo dos ediciones del mismo, lo que ha permitido ligeras modificaciones principalmente en cuanto a contenidos, metodología y evaluación.

La primera experiencia piloto se realizó en el curso 2013-2014 mediante la implementación parcial del programa (Módulo I: Presentación del programa, Módulo III: Competencias y habilidades sociales y Módulo VII: Cierre del programa). Se realizó con 26 jóvenes (16 chicas y 10 chicos), de 1º a 4º de la ESO, y con dos grupos, por un lado, el grupo de intervención compuesto por la totalidad de jóvenes del municipio de Alcalá de la Selva (Teruel) y, por otro lado, el grupo control compuesto por 13 jóvenes que de manera voluntaria se ofrecieron para participar en el estudio y pertenecientes a municipios cercanos y con características similares. Ambos grupos eran alumnos del mismo centro educativo. La implementación se realizó en horario extraescolar y con la participación de antiguos/as alumnos/as del centro residentes o con algún tipo de vínculo con el municipio de Alcalá de la Selva. Se realizó en estrecha colaboración con los Servicios Sociales Comarcales pertenecientes al ayuntamiento de dicho municipio y con la Dirección del IES Gúdar-Javalambre, de Mora de Rubielos (Teruel). Los resultados del estudio muestran que la interacción tiempo-grupo son significativos en las habilidades relacionales, en las habilidades de resolución de conflictos y en habilidades sociales de manera global, comprobándose que la intervención produce cambios favorables en las actitudes relacionadas con la percepción de cuán hábiles son para comunicarse y relacionarse de manera eficaz con otras personas (Paricio, 2013).

En segundo lugar, durante el curso 2015-2016 se implementó el Programa DPAR completo en todos los alumnos y alumnas (N = 145) de 2º y 3º de la ESO del IES Gúdar-Javalambre (grupo intervención). Los alumnos y alumnas del IES Sierra de Palomera, instituto de características sociodemográficas similares, fueron el grupo control. Se trata de la I Edición del programa (ver Figura 2).

Figura 2

Cartel Programa DPAR (primera implementación)



Se implementó en horario lectivo, durante un curso y con la participación de exalumnos/as del centro. Debido a los débiles resultados obtenidos en todas las competencias personales, emocionales, cognitivas y morales, se realizaron una serie de cambios para mejorar su eficacia en la segunda implementación completa del programa (Tabla 1).

Tabla 1

Cambios realizados en el Programa DPAR para mejorar su eficacia

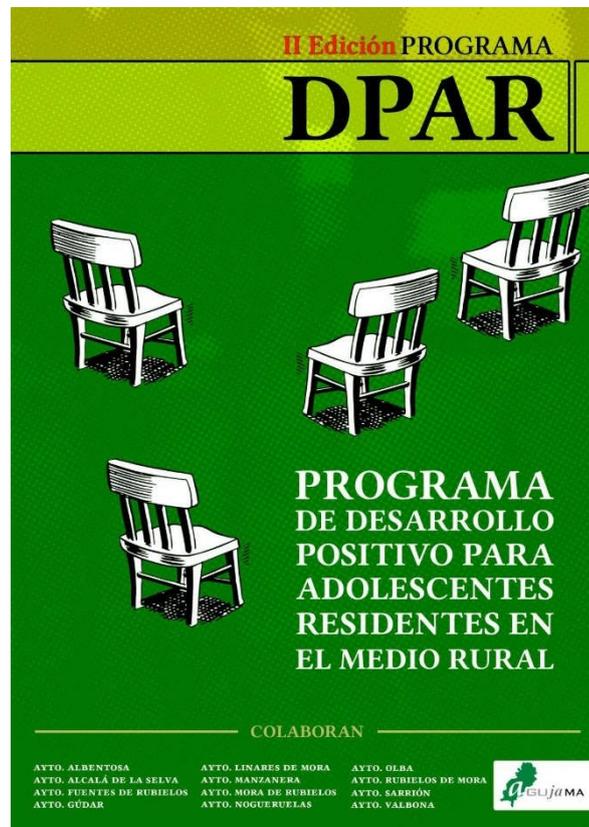
Indicadores	Edición I (2015-2016)	Edición II (2016-2017)
Tiempo de implementación	Octubre – Mayo (8 meses)	Septiembre – Junio (10 meses)
Nivel de implicación de los agentes	<i>Familia:</i> escasa <i>Profesorado:</i> asisten de	<i>Familia:</i> frecuente <i>Profesorado:</i> participan en el aula

sociales	manera opcional	
Formación	<p><i>Familia:</i> sesión informativa al AMPA (septiembre) y circular a todas las familias de la implementación del Programa DPAR</p> <p><i>Profesorado:</i> sesión informativa de los destinatarios, objetivos, contenidos y metodología del Programa DPAR</p> <p><i>Exalumnado:</i> sesiones individuales de formación</p>	<p><i>Familias:</i> sesión informativa y formativa (julio, previo al inicio del curso) y envío de Boletín del Programa DPAR trimestralmente</p> <p><i>Profesorado:</i> sesión informativa y varias sesiones formativas (julio y septiembre)</p> <p><i>Exalumnado:</i> sesión informativa y formativa conjunta (septiembre). Y sesiones individuales de formación</p>
Metodología	En el aula se encuentra el/la profesional que dirige el Programa DPAR, junto con el exalumno/a	En el aula se encuentran 3 adultos formados: profesional especialista en DP, profesor/a-tutor/a y exalumno/a
Evaluación	<p>Dossier con 10 instrumentos basados en autoinformes (Autoestima, Autoeficacia, Identidad Grupal, Empatía, Habilidades Relacionales, Asertividad, Resolución de Conflictos, Alexitimia, Planificación y Toma de Decisiones y Valores Morales)</p> <p>Cuestionario de Satisfacción con el Programa DPAR</p>	<p>Dossier con 10 instrumentos basados en autoinformes</p> <p>Cuestionario de Satisfacción con el Programa DPAR</p> <p>Entrevista semiestructurada al finalizar el Programa DPAR con el profesorado</p> <p>Registro de rendimiento académico y de conductas disruptivas</p>

Con dichos cambios, se llevó a cabo la segunda implementación completa del Programa DPAR (II Edición), con alumnos y alumnas (N = 176) de 1º y 2º de la ESO, con un grupo de intervención perteneciente al IES Gúdar-Javalambre, en Mora de Rubielos (Teruel) y un grupo control del IES La Canal de Navarrés, en Navarrés (Valencia). Se implementó el Programa DPAR (ver Figura 3), en horario lectivo y con la implicación de las familias, profesorado y comunidad. Los resultados muestran la eficacia del Programa DPAR en la mayoría de las variables del programa (autoestima, autoeficacia, alexitimia, identidad grupal, habilidades relacionales, asertividad, habilidades de resolución de conflictos y empatía), así como una satisfacción global positiva con el programa en todos los agentes involucrados en su desarrollo.

Figura 3

Cartel Programa DPAR (segunda implementación)



Una vez explicada la evolución del programa, a continuación, se presenta el Programa DPAR final, un programa diseñado para fomentar las competencias personales, emocionales, sociales y cognitivas en el alumnado de 1º, 2º y 3º de la ESO de un instituto de un contexto rural. Por tanto, pretende potenciar el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida, en el momento presente y futuro. Está pensado para aplicarse durante todo un curso escolar en horario lectivo (principalmente en horario de tutoría, pero también en horario de otras materias, variando la hora cada semana para que no sea en la misma asignatura).

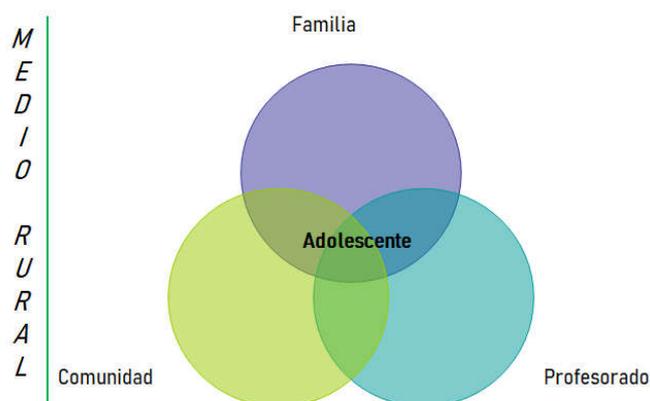
En el Programa DPAR, un/a psicólogo/a especialista en desarrollo positivo, acompañado por un docente del centro educativo y por un/a antiguo/a alumno/a del centro, es el encargado de dirigir las sesiones para el alumnado y realizar la formación al antiguo alumno/a invitado/a, a las familias y al profesorado. Hace partícipes a las familias, mediante la Asociación de Madres y Padres (AMPA), realizando una reunión informativa y formativa presencial, a la par que envía un boletín trimestral con los contenidos y las actividades realizadas durante las sesiones (ver Anexo 6). La idea es que las familias sean conocedoras de los contenidos y objetivos del Programa DPAR, así como a través de las actividades que el alumnado tiene que realizar en su casa, implique de manera transversal a los padres, las madres y los/las cuidadores principales. Todo ello, de acuerdo con la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre) en el Artículo único, donde se especifica “el reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos”.

Se trata de un programa holístico e integrador, con un fuerte carácter sistémico, asumiendo el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal. El enfoque de desarrollo positivo en el que está basado este programa considera que dicha interacción recíproca entre adolescente y entorno alcanza su punto óptimo cuando se perciben a los/as jóvenes y adolescentes como recursos a desarrollar más que cómo problemas a solucionar (Oliva, 2015). Asimismo, cuando se enfatiza en las potencialidades más que las supuestas carencias de los y las adolescentes, incluso de los más desfavorecidos y vulnerables. Además, el Programa DPAR está pensado como una propuesta que se integra en el currículo escolar a través del Proyecto Educativo de Centro (PCC) y que contribuye al desarrollo integral del ser humano

siguiendo los fines propuestos por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre).

Figura 4

Modelo ecológico-contextual del adolescente



El Programa DPAR trata de potenciar competencias necesarias para un desarrollo pleno adolescente en el contexto educativo, más allá de los contenidos meramente académicos, mediante una metodología integral y ecléctica. Esta metodología se fundamenta principalmente en las estrategias metodológicas activas que potencian la implicación del alumno en su propio aprendizaje y son muy importantes porque refuerzan su responsabilidad, autoestima, interés y motivación (Pagán et al., 2011). Dicha metodología concibe el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo (Kane, 2004), se pone en práctica con la interacción del antiguo/a alumno/a que participa en cada sesión. Además, se presentan situaciones lo más cercanas posibles al contexto del adolescente, tanto en el momento actual, como a las que se enfrentará en el futuro. Promoviendo de esta manera una actitud positiva de los estudiantes hacia el aprendizaje y su motivación, lo que es imprescindible para un aprendizaje con comprensión (Johnson y Johnson, 1998). También se han utilizado las técnicas cognitivo-conductuales que han demostrado ser efectivas y que completan la experiencia educativa (Bañuls, 2015).

Este programa ha sido financiado en su primera implementación por las ayudas a la investigación del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud – FAD (2015), de Madrid y en su segunda edición a través del Programa LEADER (*Liaison Entre Actions de*

Développement de l'Économie Rurale) de European Network for Rural Development a través de AGUJAMA (Gúdar-Javalambre y Maestrazgo Asociación de Desarrollo), el AMPA y los ayuntamientos con alumnos/as pertenecientes al IES Gúdar-Javalambre. La formación a los docentes ha sido financiada a través del Centro de Innovación y Formación Educativa Ángel Sanz Briz de Teruel y del Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

En 2016, en la XXI edición de los Premios Universidad-Sociedad que organiza el Consell Social de la Universitat de València, el Programa DPAR fue galardonado a través de los premios a estudiantes, con el premio *Alumni Plus* dirigido a reconocer la aportación de ideas y proyectos innovadores a los estudiantes, en el ámbito de colaboración universidad-sociedad.

2.2. DESTINATARIOS

La población objeto de este programa son alumnos/as de 1º, 2º y 3º de la ESO. Como hemos indicado, es un programa comunitario basado en un enfoque sistémico, por lo que incluye a antiguos/as alumnos/as del centro, a la familia y al profesorado, considerándolos población indirecta del Programa DPAR.

A lo largo de este capítulo se va a exponer de manera detallada el Programa DPAR, sabiendo, además, que es posible la implementación de módulos independientes. Los y las destinatarios/as del programa tienen entre 11 y 15 años y pertenecen a aulas ordinarias. La LOMCE (Ley Orgánica de Educación de 9 de diciembre de 2013) apuesta por un sistema educativo que garantice la igualdad de oportunidades (equidad), la inclusión educativa, la no discriminación y la calidad educativa para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. En este sentido, la educación se presenta como un elemento compensador de desigualdades.

La intervención complementaria, se dirige a la familia, el profesorado y a la comunidad que participa activamente en el Programa DPAR y, sirve para complementar la intervención con el alumnado. Pese a no ser el foco de los objetivos del programa, son elementos clave para el buen funcionamiento de este.

La formación del profesorado es esencial para darle continuidad al programa de manera longitudinal en el tiempo. En este caso, se realizó formación al profesorado a través

del Centro de Innovación y Formación Educativa Ángel Sanz Briz de Teruel de acuerdo con el Decreto 105/2013 de 11 de junio, del Gobierno de Aragón, por el que se regula el sistema aragonés de formación permanente del profesorado.

En cuanto al contexto al que se dirige el programa, resulta fundamental describir las características sociodemográficas del medio rural. Entre ellas podemos destacar: la escasez demográfica y despoblación cada vez más acusada, el hecho de que los municipios están dispersos unos de otros, la población mayoritariamente tiene más de 65 años, se encuentran pocas alternativas de ocio, la escasez de proyectos educativos y la gran interinidad del equipo docente, lo que dificulta el mantenimiento de proyectos educativos consistentes en el tiempo. La comarca Gúdar-Javambre, foco de este estudio, engloba 24 municipios, siendo Mora de Rubielos la capital y el lugar donde se encuentra el IES. Los y las alumnos/as que acuden al centro educativo provienen de municipios que tienen entre 11 y 1.200 habitantes. Además, es imprescindible el uso del transporte escolar y para muchos alumnos/as es el único entorno de convivencia directa con sus iguales.

2.3. OBJETIVOS

El *objetivo principal* de este programa es potenciar todas las competencias que están involucradas en el desarrollo positivo de los y las adolescentes de 1º, 2º y 3º de la ESO residentes en la Comarca Gúdar-Javalambre. De manera secundaria, pretende generar implicación comunitaria y enriquecimiento en la educación integral de los y las adolescentes.

Los objetivos principales se concretan a través de unos objetivos específicos que pretenden el aprendizaje de competencias personales, sociales, emocionales, cognitivas y sociales. Estos objetivos específicos están basados principalmente en tres modelos fundamentales del PYD: el modelo de las Cinco Cs (Lerner et al., 2005), el modelo *Developmental Assets* (Benson et al., 2006) y el modelo de Desarrollo Positivo Adolescente (Oliva et al., 2010). También se ha tenido en cuenta la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1981) aplicada al análisis de la influencia del grupo de iguales en la adolescencia. Siguiendo a todos estos autores los objetivos específicos del Programa DPAR se agrupan en cinco áreas de competencias: 1) *competencias personales*; 2) *competencias y habilidades sociales*; 3) *competencias morales*; 4) *competencias cognitivas*; 5)

competencias emocionales, cada una de las cuales con el objetivo de trabajar una serie de habilidades específicas. Para el diseño de los contenidos del programa, se ha tenido en cuenta estos objetivos específicos.

En cuanto a los *objetivos específicos*, se destacan:

1. Potenciar el desarrollo personal: la autoestima, autoconcepto y autoeficacia.
2. Desarrollar el sentimiento de pertenencia y la vinculación entre iguales favoreciendo la integración social de todos los/as adolescentes residentes en cada uno de los municipios de esta Comarca.
3. Mejorar las habilidades comunicativas interpersonales, tanto entre pares como con adultos: comunicación verbal y no verbal, asertividad, elogios, dar y recibir quejas y resistirse a las presiones del grupo.
4. Aprender estrategias eficaces de resolución de conflictos y mecanismos de afrontamiento.
5. Propiciar la reflexión de los/as adolescentes sobre determinadas problemáticas existentes en su contexto que puedan incidir directamente en su bienestar psicosocial: alternativas de ocio.
6. Desarrollar el pensamiento crítico y analítico ante ciertas situaciones de la vida cotidiana: capacidad de planificación y toma de decisiones.
7. Favorecer la conducta prosocial y la adquisición de valores: sentido de la justicia, respeto a la diversidad, igualdad y responsabilidad social.
8. Potenciar las habilidades para conocer y manejar las emociones propias y de las otras personas, la capacidad empática y la tolerancia a la frustración.

2.4. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN

La metodología que se utiliza en el Programa DPAR es una metodología activa, que concibe el aprendizaje como un *proceso constructivo* y no receptivo (Kane, 2004). Este tipo de metodología participativa busca fomentar el pensamiento crítico e independiente en los y las alumnos/as. A su vez los alienta a asumir la responsabilidad de lo que aprenden e involucra a los y las alumnos/as en una variedad de actividades abiertas (proyectos,

debates, role-playing, etc.) para garantizar que tengan un papel más protagonista y menos pasivo que en la visión de la educación de "transferencia de conocimiento" (Kane, 2004).

El Programa DPAR tiene muy presente el impacto que las emociones positivas generan sobre el aprendizaje. Según Pekrun (1992, Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010), se producen un conjunto de efectos, desencadenados por emociones positivas relacionadas con la tarea (*process related emotions*), que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea (*task enjoyment*). En este sentido, es importante que el alumnado disfrute de las actividades que plantea el programa. Desde un principio se establecen claramente los objetivos y los propósitos del programa, en lenguaje sencillo y cercano hacia el alumnado. Se define el *para qué*, de lo que se pretende enseñar, con el objetivo último de que exista una automotivación por parte de los y las alumnos/as. Durante todo el programa, se han seguido las recomendaciones de Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010) para facilitar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje: 1) El alumno debe percatarse que lo que los educadores del Programa DPAR (psicólogo/a, tutor/a, invitado/a) le enseñan se utiliza, se aplica y, además, le permite aprender por cuenta propia otros conocimientos; 2) Los/as docentes deben contagiar *entusiasmo* a los/as alumnos/as. Estos deben apreciar que la persona invitada, antiguo/a alumno/a del centro, disfruta enseñándoles y compartiendo sus experiencias. 3) Es conveniente dar una *imagen positiva*, estimulante y referente hacia los/as alumnos/as, que los *motive* a seguir ese u otro camino dirigido hacia la mejora como persona y profesional y que pueda ofrecer diferentes proyectos de vida; 4) Debe propiciar la *curiosidad* entre los/as alumnos/as, ofreciendo anécdotas de la experiencia práctica del alumno/a invitado/a, incluso del profesor/a; 5) Se recomienda propiciar el interés de los alumnos para asumir mayores responsabilidades ante los retos de trabajo en equipo, aplicándolo a la solución de *problemas reales, prácticos*; que despierten interés y motiven a los/as alumnos/as. Esto propicia, además, el desarrollo del *liderazgo* y el interés por los demás; 6) *Compartir* con los/as estudiantes su responsabilidad en su aprendizaje, siendo la obligación del docente no únicamente enseñar, sino lograr que el/a alumno/a aprenda (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010).

Aunque en gran parte de las sesiones se dan unas instrucciones previas, el *aprendizaje es autodirigido*, promover habilidades que permitan al estudiante juzgar la dificultad de los problemas, detectar si entendieron un texto, saber cuándo utilizar estrategias alternativas para comprender la documentación y saber evaluar su progresión en

la adquisición de conocimientos. Se trata, por tanto, del desarrollo de habilidades metacognitivas, las cuales promueven un mejor aprendizaje (Johnson y Johnson, 1998).

También este tipo de metodología enfatiza que la enseñanza debe tener lugar en el contexto del mundo real donde se desarrolla el alumno/a. Por ello, se presentan situaciones lo más cercanas posibles al contexto del adolescente, tanto en el momento actual, como en el que se desarrollará en el futuro. La *contextualización de la enseñanza* promueve la actitud positiva de los estudiantes hacia el aprendizaje y su motivación, lo que es imprescindible para un aprendizaje con comprensión (Johnson y Johnson, 1998). Permite además al estudiante enfrentarse a diferentes situaciones de manera real, con la interacción del antiguo/a alumno/a que participa en esa sesión. Con un factor sorpresa, que impregna curiosidad, para el alumnado por saber quien acude esa semana (“¿será de mi pueblo?”, “¿lo conoceré?”, etc.) lo que produce cierta motivación y expectativas.

A continuación, se sintetizan una serie de estrategias para que el estudiante afronte diversos problemas que debe estructurar y esforzarse, con ayuda del profesorado, para encontrar soluciones eficaces (Johnson y Johnson, 1998):

El escenario. El escenario establece el contexto para el problema, caso o proyecto. A menudo se les dice a los estudiantes qué función, rol o perfil profesional asumir cuando resuelven el problema (p. ej.: ustedes son un grupo de investigadores químicos, críticos de teatro, un programador de televisión...). La situación, la habilidad o el problema a resolver se presenta a menudo por el psicólogo/a que implementa el programa o con una breve descripción escrita que se entrega a los pequeños grupos. Es más, un elemento contextualizador y motivador que crea una necesidad de aprendizaje.

Trabajo en grupo. Los y las alumnos trabajan en pequeños grupos. Los grupos proporcionan un marco de trabajo en el cual los estudiantes pueden debatir, reflexionar y desarrollar su nivel de comprensión. Los estudiantes tienen una responsabilidad con el trabajo eficiente del grupo, así como con el desarrollo de su aprendizaje individual. En la mayoría de los casos se selecciona a un representante del grupo elegido de manera democrática por el resto de los miembros de grupo.

Solución de problemas. Aunque este tipo de metodología se utiliza sobre todo en entornos universitarios, donde los problemas planteados a menudo son complejos por naturaleza y

necesitarán en general razonamiento e indagación. En este caso, los problemas o situaciones que se plantean requieren de razonamiento crítico y deductivo.

Descubrimiento de nuevos conocimientos. Con el fin de encontrar una solución con sentido, los estudiantes tendrán que buscar nuevos conocimientos. Desde el mismo comienzo los estudiantes deben determinar qué saben y qué necesitan saber para poder continuar. Las discusiones de grupo asocian este nuevo material con el marco de conocimiento que están tratando de construir.

Basado en el mundo real. El énfasis principal es animar a los estudiantes a comenzar a llevar a la práctica las habilidades y competencias desarrolladas en el aula. De esta manera se pueden automatizar los contenidos adquiridos, y producir, en su caso, un cambio emocional y comportamental.

También se usa la metáfora como técnica para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Es un procedimiento de comunicación indirecta verbal y no verbal, es decir, es la forma de comprender algo complejo, abstracto, con palabras más sencillas, concretas y cercanas a la experiencia del adolescente. De este modo, en los contextos educativos, el lenguaje metafórico se utiliza para aprender nuevos significados conceptuales y para profundizar más sobre conceptos existentes, convirtiéndose en un elemento esencial para el desarrollo humano desde la infancia (Rodríguez et al., 2015).

Las técnicas utilizadas a lo largo del programa son diversas, adecuándose siempre al grupo-clase (grupo de Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento -PMAR-, grupo ordinario o ambos incluidos). Éstas permiten promover el funcionamiento óptimo del ser humano (Viguer, 2004) y se clasifican según la obra de Bloom (1996, citado en Viguer, 2004) en acciones preventivas, protectoras y promotoras del desarrollo humano:

Métodos para incrementar las potencialidades individuales: Se refieren a cualquier aspecto de la persona que ésta pueda utilizar para adaptarse adecuadamente a los cambios que ocurren en su entorno y en la propia persona.

<i>Dimensión</i>	<i>Método</i>
<i>Cognitiva</i>	<i>Solución de problemas:</i> aprender una serie de fases en las que hay que poner en marcha diferentes habilidades para conseguir una adecuada resolución de los conflictos interpersonales.

Estimulación cognitiva: crear un ambiente en el aula enriquecido, mediante la participación de antiguos alumnos y alumnas, para conducir al crecimiento y desarrollo personal, mental y físico adaptativo.

Instrucciones anticipatorias: se utiliza el lenguaje hablado para describir, explicar, incitar, guiar, definir, preguntar o pedir comportamientos interpersonales. Esta estrategia sugiere que informar a las personas del estrés futuro puede de alguna forma ayudar a los y las adolescentes a prepararse psicológicamente y tener más éxito en su afrontamiento.

Afectiva

Cambio de actitudes: Las actitudes se refieren a un complejo conjunto de factores a través de los que un individuo es cognitivamente consciente de algún evento, tiene un cierto sentimiento acerca de este evento y puede estar preparado para actuar en relación con ese evento.

Educación en carácter: son un conjunto de métodos que potencian el carácter moral a través de la enseñanza de valores específicos, como la responsabilidad y justicia social, a través de métodos educativos como las discusiones de grupo, el juego de rol, los juegos y ejercicios escritos.

Promoción del optimismo: se considera una forma de afrontar las diferentes situaciones que acontecen en la vida del estudiante, que sigue la creencia de que uno puede tener efecto de conseguir las metas deseadas o tener la posibilidad de conseguir esa meta más fácilmente.

Conductuales

Retroalimentación feed-back: dar al alumno información de cómo ha realizado la práctica que se está llevando a cabo, con el fin de que sepa lo que ha hecho bien, lo que tiene que mejorar y lo que tendría que hacer de otra forma.

Modelado: aprender de una conducta por la observación de la realización de esa conducta por parte de unos modelos.

Moldeamiento: ir reforzando de manera positiva, cada paso para conseguir al final la ejecución correcta de la conducta que se busca.

Reforzamiento positivo: introducir algo positivo (verbal, social o material) inmediatamente después de haber realizado una conducta.

Generalización: realizar tareas en la vida real, con el fin último de que se practiquen e integren las conductas, estrategias o procedimientos trabajados en un momento concreto.

Holística o multifactorial o *Autoeficacia percibida*: el autoconocimiento sobre la propia eficacia del alumno/a está basado en cuatro puntos para desarrollar la autoeficacia percibida: (1) La consecución de metas auténticas y de experiencia de dominio específicas; (2) La experiencia vicaria de ver a otros logrando éxitos; (3) La persuasión verbal de que se tienen las habilidades y los conocimientos requeridos; (4) El biofeedback.

Entrenamiento en asertividad y resistencia a la presión social: la asertividad se encuentra en el punto medio entre la pasividad y la agresividad, consiste en la capacidad para ser conscientes de los pensamientos y sentimientos y comunicarlos directa, honesta y apropiadamente para alcanzar las metas deseadas, sin afectar a los derechos ni a la dignidad de otros. En cuanto al segundo aspecto, muy necesario en el estadio de vida que nos ocupa este proyecto, requiere entrenamiento de socialización anticipatoria, y el fomento de habilidades sociales, con el fin de aprender cómo hacer elecciones maduras que permitan al adolescente obtener lo que quieren sin lesionar los derechos ajenos. El entrenamiento de la asertividad es necesario para resistir a la presión del grupo. Las características principales de esta técnica de intervención son las siguientes: generalmente, tiene lugar en contextos grupales, refuerza la posición social, ofrece oportunidad para madurar los valores personales y los vínculos con otras personas y ayuda a los jóvenes a reconocer su necesidad a decir sí o no, como ellos mismos deseen, y al mismo tiempo mantener contacto con las personas que valoran como amigos.

Educación afectiva: pretende mejorar la forma en que las personas sienten acerca de sí mismo y de los demás. La meta es que la persona conozca mejor su funcionamiento psicológico y aplique este

conocimiento a las interacciones (cómo dar abrazos, recibir o dar un elogio, etc.).

Métodos para disminuir o eliminar las limitaciones individuales: entendemos cualquier aspecto de la persona que interfiera con su adaptación efectiva a los cambios internos o externos.

Dimensión	Método
------------------	---------------

<i>Cognitiva</i>	<i>Reestructuración cognitiva:</i> modificar una serie de pensamientos irracionales hacia otros más racionales para conseguir unas mejores relaciones interpersonales.
------------------	--

Afrontamiento anticipatorio: tiene similitudes con las instrucciones anticipatorias, la diferencia radica en que aquí se focaliza la intervención en el decremento de las limitaciones personales. Las instrucciones se centran en el área cognitiva, mientras que el afrontamiento se ocupa también de los sentimientos y acciones.

<i>Afectiva</i>	<i>Inoculación del estrés:</i> es un conjunto de procedimientos que se basa en tres fases: (1) Fase de conceptualización, se recoge información sobre los problemas relacionados con el estrés en el contexto concreto donde se produce; se clarifican las expectativas y se formulan objetivos a corto y a largo plazo; se educa sobre la naturaleza transaccional del estrés y del afrontamiento; y se anticipan posibles resistencias en el adolescente, ayudándole a planificar formas de reducir esas posibilidades. Todo ello, en ocasiones, en colaboración con personas significativas de su entorno. (2) Fase de adquisición de habilidades de repetición mediante entrenamientos en relajación, reestructuración cognitiva, entrenamientos en la solución de problemas y el entrenamiento autoinstruccional. (3) Fase de aplicación y seguimiento mediante visualización, repetición conductual, el role-playing, el modelado, la exposición in vivo (tanto con los y las compañeros de clase, profesor/a, psicólogo/a que imparte el programa y/o antiguo/a alumna/o del centro) y prevención de
-----------------	---

recaídas.

Conductuales *Repetición conductual a través del role-playing*: representar una situación definida con anterioridad y explicando el papel que representará cada alumno.

Generalización: realizar tareas en la vida real, con el fin último de que se practiquen e integren las conductas, estrategias o procedimientos trabajados en un momento concreto, centradas en la disminución de las conductas problema.

Físicos y biológicos Entrenamiento en relajación: entendemos que mediante diversos tipos de relajación se desarrollan capacidades corporales, mentales y emocionales de manera integral y como forma de disminuir tensión. Como ejemplo, la Relajación Progresiva Muscular de Jacobson y la Relajación Creativa (Bañuls, 2015).

Métodos para incrementar el apoyo social: se parte de la base de que los contextos sociales pueden influir en los adolescentes y grupos y pueden ayudar a obtener las metas y objetivos deseados. Es necesario comprender que el contexto social donde se desenvuelve el adolescente hace referencia a cuatro contextos: (1) Relaciones interpersonales establecidas esencialmente entre dos personas. Hace referencia a las relaciones padre-hijo, relaciones de amistad o de confianza, etc. Las cuales desempeñan un papel fundamental en la vida del adolescente en los contextos sociales; (2) Los grupos primarios, que son la familia, el grupo de iguales, el grupo de la clase (en el medio rural donde se desarrolla esta investigación se considera grupo primario ya que es el lugar con mayor interacción en tiempo y cantidad con otros adolescentes), etc.; (3) Grupos secundarios, los vecinos del pueblo, el resto de compañeros del instituto, etc.; (4) Cultura y sociedad, por un lado la sociedad como “la integración de todos los grupos dentro de un sistema político que asume el control de la defensa colectiva y de las funciones de bienestar social” (Viguer, 2004, pag. 160) y por otro, la cultura que se refiere a “los estilos de vida compartidos, los valores, el lenguaje y la historia que caracteriza a un grupo de personas en un lugar y tiempo determinado” (Viguer, 2004, p. 160). Los métodos utilizados para fomentar el apoyo social son: *enseñanza entre iguales* (y con antiguos/as alumnos/as del centro que hace

relativamente pocos años que dejaron el instituto); *fomento del vínculo del apego; fomento de la amistad; y redes de ayuda natural*, es decir, a través de las oportunidades del entorno rural donde las dinámicas relacionales son más próximas, elegir, mantener o generar ese apoyo informal.

2.5. DURACIÓN Y ESTRUCTURA GENERAL DEL PROGRAMA

El Programa DPAR, está diseñado para aplicarse durante un curso escolar, o por módulos aislados (cada módulo tiene una duración determinada). Preferentemente a alumnos y a alumnas de 1º, 2º y 3º de la ESO, debido a los resultados validados empíricamente. Se trata de un programa integrado en el Proyecto Curricular de Centro (PCC) que se aplica en el horario de tutoría y en horas de otras materias, variando la franja horaria pero no el día establecido al principio de curso.

Este programa se estructura en *tres fases (preparación, intervención y evaluación)*. Cada una de las fases incluye unas acciones específicas que son iguales en ambos cursos.

Figura 5

Estructura del Programa DPAR

CURSO LECTIVO: Una hora a la semana con cada grupo

<p><u>Fase de preparación:</u> <i>-Sesión familias:</i> Presentación y formación. Consentimiento informado <i>-Sesiones profesorado:</i> Presentación, formación e incorporación al PCC <i>-Sesión antiguos/as alumnos/as del centro</i></p>	<p><u>Evaluación PRE:</u> Escalas seleccionadas Programa DPAR</p>	<p><u>Fase de intervención:</u> MÓDULO I: Presentación del programa MÓDULO II: Competencias personales MÓDULO III: Competencias emocionales MÓDULO IV: Competencias y habilidades sociales MÓDULO V: Competencias cognitivas MÓDULO VI: Competencias morales MÓDULO VII: Cierre del programa <i>Formación individual con los y las antiguos/as alumnos/as</i></p>	<p><u>Evaluación POST:</u> Escalas seleccionadas Programa DPAR</p>	<p><u>Fase de cierre:</u> <i>Jornada de puertas abiertas:</i> Principales resultados con padres, profesores/as, colaboradores del programa y alumnado</p>
---	---	--	--	---



Colaboración en cada una de las sesiones de antiguos/as alumnos/as del instituto. Formación previa con el/la psicólogo/a especialista en Desarrollo Positivo

Fase 2. Intervención. En esta fase se realizan las labores de intervención, propiamente dichas, con alumnado, profesor/a y antiguo/a alumno/a del centro. Tiene una duración de ocho meses y permite el desarrollo de las competencias personales, sociales, cognitivas, morales y emocionales en los alumnos/as que participan y de manera indirecta en los profesores, familia y comunidad.

El *alumnado*, destinatario principal, realiza sesiones de carácter práctico. Estas sesiones se realizan en horario lectivo y en dichas sesiones, los/as adolescentes aprenden habilidades que les permitirán desarrollarse plenamente en su momento presente y en su adultez.

El *profesorado*, destinatario secundario, realiza talleres de carácter formativo y vivencial sobre desarrollo positivo y participa en las sesiones del alumnado. Por una parte, en los talleres formativos, se realiza formación teórica que incluye: a) Conocer la visión negativa y la patologización de la adolescencia; b) Saber teóricamente los modelos de desarrollo positivo. Desde el modelo del déficit a los modelos actuales de desarrollo positivo y, c) Aprender las técnicas de intervención que se utilizan en el Programa DPAR para participar en las sesiones. Para ello se sigue el siguiente proceso: a) Se revisan los constructos de desarrollo positivo; b) Se conocen las técnicas de intervención para favorecer su desarrollo y; c) Se aprende el contenido y desarrollo de los talleres con el alumnado para que puedan participar en las sesiones de intervención. Por otra parte, se evalúan las fortalezas y debilidades del centro educativo para proponer estrategias que fomenten un clima social cálido y seguro de cara al mayor bienestar y ajuste psicológico adolescente. En este sentido se busca que el profesorado tenga unas buenas habilidades socioemocionales para poder relacionarse desde ellas y resolver los problemas surgidos en el aula y, en general, enfocar positivamente su labor.

La *familia*, también destinatario secundario, se realiza una sesión informativa y formativa antes de terminar el curso que precede el inicio de la implementación del Programa DPAR. Posteriormente se envía un dossier con los contenidos, actividades y alumnos/as de manera trimestral para hacerle partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje que están llevando a cabo sus hijos/as. Así como de manera transversal, diversas tareas que el alumnado tiene que realizar en casa, involucran necesariamente a los padres y las madres.

La *comunidad*, haciendo referencia a los y las antiguos/as alumnos/as de los diferentes municipios que han estudiado en ese mismo instituto y mantienen algún tipo de vínculo con su pueblo (vínculo emocional, familiar, laboral, etc.). Se realiza un taller formativo con todos los participantes sobre la filosofía del Programa DPAR y con la estructura de cada una de las sesiones y posteriormente, con cada antiguo/a alumno se lleva a cabo una sesión formativa de la competencia a desarrollar el día que participan y las indicaciones para que ellos y ellas mismas desarrollen libremente la forma en cómo transmitir su proyecto de vida desde que dejaron el instituto hasta la actualidad.

En el ecuador de la intervención se realiza el pase del cuestionario de satisfacción *ad hoc* a todo el alumnado, de manera anónima, para valorar el agrado con el mismo y aquellos aspectos que les gustaría tratar en mayor profundidad y propuesta de habilidades a potenciar.

Fase 3. Cierre. En esta fase se realiza la recogida, análisis y devolución de los resultados del programa a toda la comunidad educativa para cerrar constructivamente el programa. Tiene una duración de un mes y permite recoger las valoraciones del programa, comprobar la eficacia de la intervención y proponer mejoras. Las acciones que se realizan en esta fase abarcan: la recogida de datos, el análisis de los resultados, la confección de informes y la devolución a alumnado, profesorado, familia y comunidad. De estas, una de la más importante es la devolución de los resultados a todos los miembros del equipo docente, ya que a través de ella se mantiene el canal de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa y se afianza la continuidad del programa. En cuanto a la recogida de datos, el alumnado cumplimenta el dossier con las escalas estandarizadas post-intervención. El profesorado informa de su nivel de satisfacción con el programa y de datos relacionados con los partes o sanciones, para comparar el primer trimestre con el tercero. A continuación, se analizan todos los datos y se realiza una jornada de *puertas abiertas* conjunta con todos los agentes implicados: profesores, alumnos/as, padres y madres y los miembros de los diferentes municipios que han participado en la implementación del programa DPAR. Así se crea una jornada de reflexión, con propuestas de mejora a partir de los resultados y se abre la posibilidad de mantener los vínculos que se han creado entre comunidad y alumnado.

2.6. CONTENIDO Y ACTIVIDADES

El Programa DPAR trata de ayudar a los jóvenes a fomentar una serie de recursos y habilidades que les serán necesarios para navegar de forma exitosa por la adolescencia y alcanzar una adultez ajustada (Oliva, 2010). Además de promover vínculos personales entre los iguales y con los adultos, a la vez que fomentan la conexión con la comunidad y facilitan experiencias de contribución a ella. Esta conexión con su comunidad se realiza a través de la participación de antiguos/as alumnos/as del centro y pretende estimular diferentes proyectos de vida, todos válidos y constructivos.

2.6.1. Contenido y módulos

Alumnado. El Programa DPAR consta de 41 actividades (30 actividades a desarrollar en el aula y 11 tareas para casa), agrupadas en 20 unidades. Estas unidades, a su vez, se integran en 7 grandes módulos (Tabla 2), facilitando al profesional una guía para el correcto desarrollo del programa. Todas las sesiones están previstas con frecuencia semanal, en horario escolar. Cada unidad requiere de una sesión de 50 minutos aproximadamente.

Cada uno de estos 7 módulos se inicia con una breve *descripción* de este y una clara explicitación de los *objetivos* concretos que se pretenden conseguir. La introducción al módulo se completa con *un cronograma* que ofrece una imagen de conjunto del módulo (ver Anexo 3); y que puede ser de gran utilidad para planificar el desarrollo mismo de las actividades. Se puede alterar el orden de los mismos y se puede implementar de manera aislada alguno de ellos, aunque se recomienda seguir este orden.

Tabla 2

Módulos del Programa DPAR

MÓDULO I	Presentación del Programa DPAR
MÓDULO II	Competencias personales
MÓDULO III	Competencias emocionales
MÓDULO IV	Competencias y habilidades sociales

MÓDULO V	Competencias cognitivas
MÓDULO VI	Competencias morales
MÓDULO VII	Cierre del Programa

El programa se inicia con el *Módulo I: Presentación del programa*. En este módulo, además de conocer las pautas del programa y establecer mediante consenso con el grupo-clase las normas de convivencia que van a regir durante todo el periodo de implementación, se desarrollan actividades cuya finalidad es crear un ambiente de confianza, implicación y apertura que facilite el adecuado desarrollo de las restantes unidades que componen este programa de intervención. En este primer módulo se realiza la preevaluación del Programa DPAR con el pase de cuestionarios de manera anónima. Este primer módulo se realiza en el mes de septiembre.

El *Módulo II: Competencias personales*, es uno de los más extensos y tiene como objetivo principal mejorar la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia, la iniciativa personal y el sentido de pertenencia. De hecho, trata habilidades y capacidades básicas que sirven como pilar del resto de competencias y que, a su vez, se nutren de ellas. Se desarrolla durante el mes de octubre y noviembre.

El *Módulo III: competencias emocionales*, se desarrollan las habilidades para conocer y manejar las emociones propias y de las otras personas, la capacidad empática (desarrollada, en parte, en el módulo anterior) y la tolerancia a la frustración. Este módulo se lleva a cabo durante el mes de noviembre y diciembre.

El *Módulo IV: Competencias y habilidades sociales*, está compuesta por cuatro unidades: habilidades comunicativas, habilidades relacionales, asertividad y habilidades para la resolución de conflictos interpersonales. Este módulo consta de actividades encaminadas a potenciar en los/as adolescentes habilidades comunicativas y relacionales para la vida cotidiana (dar y recibir quejas, resistir a las presiones del grupo, realizar cumplidos, entre otras), así como recursos a la hora de abordar un conflicto entre pares o con adultos. Se realiza durante los meses de enero y febrero.

El *Módulo V: Competencias cognitivas*, 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. Este módulo se implementa en marzo y abril.

En lo que respecta al *Módulo VI: competencias morales*, los/as adolescentes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo gradual, aprendiendo por niveles, comportamientos y actitudes que les ayudarán a convertirse en personas comprometidas con su comunidad. En este sentido, los valores relacionados con el desarrollo y la integración social son: el respeto a los sentimientos y derechos de los demás, y la sensibilidad social. Se desarrolla durante el mes de mayo.

Y, por último, el *Módulo VII: Cierre del Programa*, donde se realiza una valoración global de todo el programa de forma conjunta, con aquellos contenidos y/o actividades de mayor agrado y con propuestas de mejora. También se realiza la post-evaluación del Programa DPAR y la preparación de la jornada de puertas abiertas con el alumnado, profesorado, familias y colaboradores comunitarios. Implementándose durante el mes de junio.

Profesorado. El contenido de las competencias personales, emocionales, sociales, cognitivas y morales para el profesorado incluye los aspectos teóricos y prácticos del desarrollo positivo adolescente. Para ello, el contenido se centra, por una parte, en conocer el marco conceptual del desarrollo positivo (del modelo del déficit al modelo de desarrollo positivo), los contenidos, funcionamiento y estructura y, por otra, aprender a desarrollar las competencias socioemocionales que les puedan ser de utilidad en el aula. Este trabajo se realiza a través de dos módulos de trabajo: a) BLOQUE I. Marco conceptual, presentación, funcionamiento y objetivos del Programa DPAR; b) BLOQUE II. Competencias socioemocionales incluidas en el Módulo III y IV. Estas habilidades son el reconocimiento y manejo de las propias emociones y del resto del equipo docente y alumnado (área emocional) y la asertividad, habilidades comunicativas, relacionales y de resolución de conflictos interpersonales, tanto en el aula, como entre los propios compañeros y compañeras. Todo ello con el objetivo de dotar de herramientas al profesorado para implementar el Programa DPAR en el centro educativo y mejorar el clima y la satisfacción docente.

Familia. El contenido para la familia incluye algunos aspectos teóricos y prácticos del desarrollo positivo. El contenido se centra, por una parte, en conocer brevemente el marco conceptual del desarrollo positivo adolescente, desde la visión patologizada del adolescente, con el modelo del déficit hasta los modelos actuales de desarrollo positivo, la presentación, funcionamiento a lo largo de todo el curso y objetivos del Programa DPAR y, por otra, el fomento de una parentalidad positiva. Este apartado, aunque se proponen concretamente unas sugerencias para ejercer un estilo parental democrático, se deja espacio para la reflexión, dudas y puesta en común de situaciones cotidianas que les afecta diariamente en su rol de padre, madre o cuidador/a principal.

Este trabajo se realiza a través de tres bloques de trabajo: a) BLOQUE I. Marco conceptual y presentación, funcionamiento y objetivos del Programa DPAR; b) BLOQUE II. Parentalidad positiva: la promoción del afecto y del apoyo, el desarrollo de la comunicación paterno-filial, la importancia del control y supervisión, la promoción de autonomía y la resolución de conflictos; c) BLOQUE III: Puesta en común de situaciones cotidianas entre adolescente y padre, madre y/o cuidador principal. Este último bloque, en función de la participación previa de los padres y madres, se puede proponer que en cada subapartado del marco de la parentalidad positiva puedan exponer una situación concreta real.

Comunidad. El contenido para los participantes comunitarios como antiguos/as alumnos/as del centro educativo incluye algunos aspectos teóricos y prácticos del desarrollo positivo. El contenido se centra, por una parte en conocer brevemente el marco conceptual del desarrollo positivo adolescente, desde la visión patologizada del adolescentes, con el modelo del déficit hasta los modelos actuales de desarrollo positivo, la presentación, funcionamiento a lo largo de todo el curso y objetivos que se pretenden conseguir con su participación y, por otra, diferentes estrategias metodológicas para transmitir al alumnado sus proyectos de vida desde que terminaron la ESO hasta la actualidad (por ejemplo, uso de una presentación *Power Point*, fotografías impresas, vídeos, objetivos personal y profesionales, etc.). Posteriormente, de manera individual previo a la sesión en la que participe el/la colaborador/a se realizará un taller con dos apartados: a) BLOQUE I: Habilidad a desarrollar en el aula dentro de los 5 módulos de competencias; b) BLOQUE II: Estructura, forma de su presentación y ensayo.

2.6.2. Estructura de las sesiones

Las sesiones del Programa DPAR siguen una estructura específica. Esto es, desarrollar el trabajo de cada sesión siguiendo tres fases: *presentación*, *intervención* y *cierre*. Las sesiones empiezan con una *presentación* del invitado/a como exalumno/a del centro y residente o con algún tipo de vínculo con uno de los municipios que pertenecen al instituto (10 minutos). En este momento es el invitado/a quien desarrolla su propia historia de vida mediante la dinámica previamente seleccionada con el/la psicólogo/a que dirige las sesiones. Una vez finalizada la presentación y contestado a las preguntas del alumnado, se prosigue recordando lo aprendido en la sesión anterior, y en su caso, pidiendo a un/a alumno/a que exponga la tarea que ha realizado en casa. A continuación, se desarrolla la *intervención* con una nueva habilidad que introducirá la temática de la actividad (30 minutos). En este momento, se trabaja “vivencialmente” la temática correspondiente. Primero se llevan a cabo una breve introducción de la competencia a trabajar y se explica el desarrollo de la actividad. En esta segunda fase, tanto el alumno/a invitado/a, como el profesor participa activamente en el desarrollo de la misma. Se finaliza con el *cierre* (10 minutos), con una breve síntesis de la habilidad tratada, la explicación de la actividad a realizar en horario no lectivo y con el agradecimiento a la persona de la comunidad que ha participado.

2.6.3. Actividades

En el Programa DPAR encontramos diferentes tipos de actividades según el momento del programa (estructura general del programa) y los destinatarios (alumnado, y de manera secundaria profesorado, familia y comunidad). Antes de la intervención se realizan actividades de sensibilización y formación teórico-práctica, tanto al profesorado, como a la familia y a la comunidad que participa en el Programa DPAR de manera voluntaria. Y finalmente, se realiza una actividad de cierre para debatir, reflexionar y compartir el valor y alcance de los resultados. Un profesional psicólogo/a especialista en desarrollo positivo dirige el conjunto de estas actividades con el acompañamiento del profesor/tutor del grupo-clase y del exalumno/a invitado/a. A continuación, describimos los

tipos de actividades que contempla el Programa DPAR, su detalle se puede encontrar en el Anexo 4.

2.6.3.1. Actividades de preparación

Estas actividades tienen carácter general de *sensibilización* y permiten: *conocer* el enfoque del Programa DPAR, *conectar* entre los miembros del grupo-clase y el/la psicólogo/a que implemente el programa y *generar* un clima cálido, próximo y distendido, es decir, no tan rígido y estructurado como el resto de las clases ordinarias. En el caso del *alumnado*, se realizan dos sesiones de introducción durante el mes de septiembre para: a) *Conocer* el enfoque del Programa DPAR, así como el conocimiento que tienen de las competencias a trabajar; b) *Conectar* con todos los miembros de la clase y con el profesional que estará durante todo el curso; c) *Generar* un clima de confianza, especialmente en el alumnado de 1º de la ESO ya que es su primer año en el centro educativo; d) Realizar la *preevaluación* del Programa DPAR. En el caso del *profesorado y la familia* se realiza un taller formativo teórico-práctico en el que, por una parte, se ofrece información para que conozcan el Programa y, por otra parte, se comparten experiencias, creando un vínculo sano que promueva una comunicación bidireccional auténtica.

Las actividades de preparación con el *profesorado*, se realizan en el mes de julio y septiembre y consisten en: a) *Conocer* ampliamente su tarea educativa y su experiencia con el alumnado; b) *Contactar* con su realidad y sus necesidades; *Conectar* con esas necesidades y experiencias, creando un vínculo sano que promueva una comunicación bidireccional auténtica; y c) *Sensibilizar* sobre la importancia del trabajo en red, especialmente con las familias y la adquisición de competencias basadas en el desarrollo pleno del adolescente, no solo para mejorar las relaciones actuales dentro y fuera del aula, sino para afrontar su futuro con mayores recursos.

Las actividades de preparación con la *familia*, se realizan en el mes de julio y septiembre y consisten en: a) *Conocer* ampliamente su tarea educativa y la experiencia con sus hijos e hijas; b) *Contactar* con su realidad familiar y sus necesidades personales y familiares; c) *Conectar* con esas necesidades y experiencias, creando un vínculo sano que promueva una comunicación bidireccional auténtica; y d) *Sensibilizar* sobre la importancia del trabajo en red, especialmente con la comunidad educativa, y la parentalidad positiva.

2.6.3.2. *Actividades de intervención*

Estas actividades tienen carácter *formativo y experiencial*, con talleres formativos y talleres vivenciales en los que se trabaja, de manera teórica y práctica, las diferentes competencias del desarrollo positivo adolescente. Se desarrollan siguiendo los bloques de contenido descritos en el punto 6.2., y, permiten: *explorar, conocer, aprender, ampliar e integrar* los diferentes recursos que fomenten un desarrollo pleno. En el caso del *alumnado*, las actividades de intervención consisten en: a) *Explorar* de manera personal las diferentes competencias, especialmente aquellas del área personal; *Experimentar* el contenido teórico práctico de este programa a través de la práctica en el aula con el/la profesor/a y con el/la ex alumno/a del centro y miembro de su municipio y/o contexto (en este caso, de su comarca); b) *Ampliar* sus capacidades personales, emocionales, sociales y cognitivas para manejarse en sus relaciones y en aula; *Integrar* el contenido teórico y personal en el día a día del instituto y fuera de éste. Se contemplan 41 actividades repartidas a lo largo de 27 sesiones para el alumnado de 1º y 2º de ESO (Anexo 4). Estas actividades siguen una tipología específica según se trate de actividades de: lápiz y papel, movimiento, debate-reflexión, video-fórum o relajación. Estas actividades se describen detalladamente en el Anexo 4. En el ecuador del Programa DPAR se realiza el pase de un cuestionario anónimo para conocer la satisfacción del mismo (Anexo 2) y con el objetivo de incorporar en la medida de lo posible las propuestas del alumnado en relación a los contenidos, estructura y actividades.

Las actividades de intervención en el *profesorado* se centran en:

- a) *Conocer y comprender* el contenido teórico y práctico del Programa DPAR. Desarrollado en el primer capítulo y en el Anexo 4 de esta tesis.
- b) *Adquirir estrategias* que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Para ello, el profesorado debe tener en cuenta que sin *motivación* no hay aprendizaje, y esta motivación se consigue con *curiosidad* (Pinos, 2019). Así pues, el Programa DPAR pretende generar esa curiosidad, esa admiración, con invitados/as nuevos/as cada semana, además de que los contenidos se relacionan con experiencias previas del alumnado (aprendizaje significativo), relacionándolo con problemáticas y situaciones actuales, mostrando, y con

ejemplos, la meta para la que será importante lo que se van a aprender o hacer (aprendizaje funcional). Los *cambios en el aula* son recurrentes, tanto en distribución de la misma, como en los elementos que se utilizan para el desarrollo de las sesiones, favoreciendo una mayor atención. Además, en gran parte de las sesiones, se plantea el *aprendizaje entre iguales* entendiéndolo, según Pinos (2019) como la forma más poderosa y consistente de aprender. Las estructuras cooperativas, la coevaluación y la elaboración de recursos y materiales por parte del propio alumnado ofrecen oportunidades inigualables para mejorar su aprendizaje.

- c) *Potenciar* las capacidades socioemocionales del profesor/a. Este objetivo se empieza a desarrollar en el primer punto, con la comprensión y adquisición de las habilidades que el Programa DPAR pretende fomentar en el alumnado. Partiendo de la premisa que el profesorado tiene que *ejerger de modelo*, de espejo, y actuar de manera coherente con los contenidos y valores que está transmitiendo en el aula. En este sentido, ser capaces de *identificar y reconocer nuestras propias emociones* permite una mejor gestión emocional. El alumnado tiene que sentir que el/la profesor/a forma parte de ese grupo, y que es un lugar seguro. Provocar que el aula sea un *entorno emocionalmente positivo* genera un mayor aprendizaje en el alumnado (Pinos, 2019). En definitiva, se debe trabajar la conexión profesor-alumno, el clima positivo y el sentimiento de pertenencia en ese grupo.

La cantidad de actividades para el profesorado depende del acuerdo con el centro escolar, pero en principio se prevén un mínimo de una sesión en julio de 2 horas para introducir y adaptar el Programa DPAR al nuevo curso escolar (horarios, materiales, etc.) e incorporarlo al Proyecto Curricular del Centro y una o dos sesiones de 3 o 6 horas en función de lo que se acuerde con el Centro de Innovación y Formación Educativa (CIFE) de Teruel, o con el servicio de formación del profesorado de la comunidad autónoma donde se realice en Programa, por ejemplo, en la Comunidad Valenciana es el *Servei de Formació al Professorat* (CEFIRE),

Por último, las actividades de intervención en la *familia* se centran en: a) *Conocer* el contenido teórico práctico Programa DPAR; b) *Explorar* de manera personal el concepto de parentalidad positiva y; c) *Ampliar* las capacidades emocionales para manejarse en las

relaciones familiares y en la tarea educativa día a día. La cantidad de actividades para la familia depende del acuerdo con la escuela, pero en principio se prevén un mínimo de dos sesiones (una sesión de dos horas en julio y otra sesión de dos horas en septiembre). Aunque de manera direccional, para hacer partícipe a las familias del proceso de enseñanza-aprendizaje se envía un boletín trimestral con los contenidos y actividades realizadas durante ese trimestre y los y las alumnos/as que han participado de manera voluntaria en el mismo (Anexo 6).

2.6.3.3. Actividades de cierre

Estas actividades tienen carácter *integrativo* y persiguen, por una parte, consolidar los aprendizajes adquiridos (sesiones de cierre) y, por otra, debatir reflexionar sobre los resultados obtenidos y proponer prospectivas de mejora (sesiones de prospectiva). En el caso del *alumnado*, se realiza una sesión de cierre y prospectiva. En la *sesión de cierre*, se realiza una actividad resumen a través de la que se trabaja de manera integrada todos los aspectos tratados a lo largo del Programa DPAR. En la *sesión de prospectiva*, se realiza una asamblea en la que el grupo valora el trabajo realizado y las competencias adquiridas.

En el caso del *profesorado, familia y comunidad*, se realiza una *Jornada de puertas abiertas*. Esta jornada consiste en compartir la experiencia de la intervención del Programa DPAR por parte de la profesional que lleva a cabo la intervención, por parte del alumnado, profesorado y antiguos/as alumnos/as del centro (evaluación de proceso), así como en trasladar a todos los y las asistentes los principales resultados (evaluación de resultados). Esta sesión, a su vez, permite compartir las experiencias personales que han tenido los diferentes agentes sociales, especialmente el alumnado como protagonistas del cambio.

2.7. RECURSOS

En este apartado, describimos los recursos humanos, técnico-materiales, didácticos y financieros necesarios para llevar a cabo el Programa DPAR.

2.7.1. Recursos humanos

Para llevar a cabo este programa, se precisa tanto de un profesional externo, preferentemente un/a psicólogo/a, como del/la tutor/a de cada clase. La implicación del Equipo Directivo y los miembros del Departamento de Orientación también son necesarios para una adecuada implementación del Programa DPAR.

El/la *profesional de la psicología* es el encargado de dirigir las sesiones, tanto del alumnado como del profesorado, la familia y comunidad. Este profesional tiene que haber realizado la formación básica en psicología, estar familiarizados con el enfoque de Desarrollo Positivo adolescente y estar especializados en técnicas vivenciales de intervención en adolescentes. No obstante, una vez seleccionado, participa en una formación extensa sobre el desarrollo positivo y específicamente sobre el Programa DPAR. Esta formación tiene una duración de 20 horas. Los profesionales del centro educativo tienen diferentes funciones en el Programa DPAR según su cargo. El Equipo Directivo es necesario para gestionar, incorporar en el PCC el Programa DPAR y difundir la implementación del Programa DPAR en el centro educativo. En segundo lugar, el/la psicólogo/a del Departamento de Orientación es el/la encargado/a de trasladar la información psicopedagógica de los y las alumnos/as que considere oportuno, de las características de los grupos-clase participantes y de cuantos asuntos psicológicos se consideren necesarios. En último lugar, el tutor/a del grupo-clase que interviene en las sesiones es fundamental para el Programa DPAR. Este/a está involucrado en las sesiones de intervención con el alumnado, ya que es el colaborador del psicólogo que guía al grupo. Además, proporciona información al profesional de la psicología sobre las características del grupo y las singularidades de cada adolescente. Con una visión prospectiva se espera que sea el encargado de afianzar estos contenidos e implementar el Programa DPAR de manera continua en el centro.

2.7.2. Recursos técnico-materiales

Los recursos técnico-materiales necesarios para llevar a cabo este programa son, en su mayoría, internos: material de papelería (folios, cartulinas, rotuladores, tijeras, pegamento, libretas pequeñas, etc.); el mobiliario de las aulas (sillas, mesas y pizarra); y ordenador y

proyector conectado a internet. En cuanto a los recursos técnico-materiales externos al centro incluyen: material de papelería específico (cartón, papel de espuma EVA, etc.); revistas; CD con la música seleccionada para el programa y; DVD de las películas y cortos seleccionados.

El Programa DPAR incluye unos materiales didácticos específicos para alumnado, profesorado, familia y comunidad, incluidos en el primer y segundo capítulo de esta tesis y en el apartado de Anexos. El alumnado cuenta con fichas de trabajo específicas como soporte en las sesiones. El profesorado cuenta con material teórico-prácticos obre Desarrollo Positivo Adolescente y el acceso a todas las actividades del Programa DPAR. La familia cuenta con material teórico-práctico sobre Desarrollo Positivo Adolescente y parentalidad positiva. Asimismo, se le entrega un boletín trimestral con los contenidos del programa, las actividades realizadas y con una breve reseña de los y las participantes de cada semana (Ver Anexo 6).

2.7.3. Recursos financieros

El principal coste es el propio honorario de las sesiones al alumnado, que serán facturados mercantilmente (facturas) por el/la profesional que implemente el programa. A continuación, se especifica el presupuesto económico total del Programa DPAR.

Tabla 3

Presupuesto económico del Programa DPAR

PARTIDAS	PRESUPUESTO	TOTAL
Personal profesional:		8.000 €
1. Técnico especialista en Desarrollo Positivo (implementación 10 meses y difusión de resultados)	7.000 €	
2. Técnico especialista en metodología (2 meses):	1.000 €	
Otros:		1.560 €
1. Material fungible (espuma EVA, telas, rotuladores, hilos, etc.)	500 €	
2. Desplazamiento a los centros educativos* (técnicos control/experimental y exalumnos/as)	1.060 €	

TOTAL

9.560 €

*Estas cantidades varían en función de la ubicación de los centros educativos y de los/las exalumnos/as que participen en el Programa DPAR

2.8. EVALUACIÓN

El Programa DPAR contempla una *evaluación del proceso* y una *evaluación del resultado*. La evaluación del proceso permite conocer la evolución del programa durante su aplicación para modificar y/o cambiar actuaciones si es necesario. La evaluación de los resultados, por una parte, permite analizar si los objetivos planteados en el programa se han conseguido con la intervención.

En cuanto a la *evaluación del proceso*, se realiza el pase de un cuestionario de satisfacción con el Programa DPAR, anónimo, para que lo cumplimente el alumnado con preguntas cerradas y abiertas sobre el contenido, las actividades, aquellos aspectos que más les han gustado y con propuestas de mejora (Anexo 2). También se realizan reuniones informales con el tutor/a para conocer su nivel de satisfacción durante las sesiones y resolver dudas sobre el contenido. Y al finalizar la intervención se realiza una entrevista semiestructurada para conocer las dificultades encontradas durante la intervención, las competencias trabajadas, la evolución observada del grupo-clase, y en su caso, con mención concreta a determinados alumnos/as donde se hayan observado cambios actitudinales y comportamentales reseñables.

En cuanto a la *evaluación de los resultados*, se recogen medidas en el alumnado pre y post intervención mediante el pase de un conjunto de escalas estandarizadas que miden diferentes variables del Desarrollo Positivo Adolescente (Anexo 1).

Tabla 4

Escalas utilizadas pre-post intervención

ÁREA	COMPETENCIA	ESCALA
Desarrollo personal	<i>Autoestima</i>	Escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg Self-EsteemScale, RSE; Rosenberg, 1965), adaptación española de

		Echeburúa (1995).
	<i>Autoeficacia</i>	Escala General de Autoeficacia (General Self-EfficacyScale, Baessler y Schwarzer, 1996), validada en España por Sanjuán et al. (2000).
	<i>Identidad Grupal (grupo-clase)</i>	Escala de Identificación Grupal de Tarrant (Tarrant'sGroupIdentificationScale, 2002), adaptada por Cava et al. (2011).

Emocional	<i>Empatía</i>	Escala básica de empatía (Basic EmpathyScale de Jolliffe y Farrington, 2006), adaptada en España por Oliva et al. (2011).
	<i>Alexitimia</i>	Escala de Alexitimia de Toronto (Toronto AlexithymiaScale, TAS-20; Bagby et al. (1994), adaptación española de Sánchez-Sosa (2009).

Social	<i>Habilidades sociales: (1) Habilidades Comunicativas o Relacionales; (2) Asertividad; (3) Habilidades de Resolución de Conflictos</i>	Escala de habilidades sociales de Oliva et al. (2011).
---------------	---	--

Cognitiva	<i>Planificación y toma de decisiones</i>	Escala para la evaluación de la planificación y tomas de decisiones (subescala Decision making/Problem solving de Life-Skills Development Scale-Adolescent Form de Darden et al. 1996).
------------------	---	---

Moral	<i>Valores morales: (1) Compromiso Social (Prosocialidad, Justicia e Igualdad); (2) Valores Personales (Honestidad, Integridad y Responsabilidad); (3) Valores Individualistas (Reconocimiento Social y Hedonismo).</i>	Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente de Oliva et al. (2011).
--------------	---	---

Debido al gran número de competencias incluidas en el programa DPAR, se realizó una selección en base a su relevancia para que pudiesen ser evaluadas mediante cuestionarios cumplimentados por adolescentes. En su gran mayoría, han sido creadas y validadas mediante el mismo proyecto de investigación de Desarrollo Positivo Adolescente de Oliva y colaboradores (2011) de la Universidad de Sevilla, a partir de una muestra de 2.400 adolescentes.

Tanto la autoestima, la autoeficacia como la identificación con el grupo de clase, como sentido de pertenencia, son variables que se incluyen en las competencias personales del modelo de Oliva y colaboradores (2010). Se incluyen también en el modelo de las Cinco Cs de Lerner et al., (2005), en *confidence* y *conexión*. Y en los *Developmental Assets* de Benson y sus colegas (2004) del *Search Institute*, mediante los activos internos de identidad positiva y compromiso con el aprendizaje, concretamente, el sentido de pertenencia a la escuela. La autoestima puede considerarse uno de los predictores más poderosos del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia (Martínez et al., 2007; Oliva et al., 2002). La autoeficacia es clave en el marco escolar, ya que afecta no sólo al rendimiento académico en particular, sino también calidad de vida relacionada con la salud del adolescente (Haraldstad et al., 2019; Otto et al., 2017) y además es un buen predictor de la satisfacción con la vida (Furness et al., 2017; Vecchio et al., 2007). También algunos estudios muestran que el sentimiento de pertenencia a la escuela favorece el bienestar y el

compromiso de los estudiantes (Bizumic et al., 2009; Miller et al., 2015) y existe una relación positiva con la identificación con la clase del adolescente del entorno rural con diversas variables de PYD (Paricio et al., 2020a).

Las variables de habilidades relacionales, asertividad y habilidades para la resolución de conflictos se encuentran incluidas en el área social del modelo de referencia para este estudio (Oliva et al., 2010), en las 5 Cs como *competencia* (Lerner et al., 2005) y en las fortalezas internas de los *Developmental Assets* (Benson et al., 2004), como competencias especiales. La importancia de la evaluación y entrenamiento en las habilidades sociales durante la adolescencia radica en lo fundamentales que son las relaciones interpersonales para el buen ajuste y funcionamiento psicológico (de Mooij et al., 2020; Durlak et al., 2011; Oliva et al., 2011), además de favorecer comportamientos positivos y de liderazgo en la comunidad (Catalano et al., 2004; Collins et al., 2020).

En cuanto a la variable empatía y alexitimia, forman parte de las competencias emocionales del modelo de desarrollo positivo (Oliva et al., 2010), incluidas también en el modelo de las cinco Cs como *Caring*, que implica empatía e identificación de las necesidades de los demás (Lerner et al., 2005), y como competencias especiales de los *Developmental Assets* (Benson et al., 2004). Las habilidades empáticas y emocionales están fuertemente relacionadas, permiten adquirir y mantener amistades y manejar adecuadamente los problemas sociales de manera más eficiente que aquellos adolescentes que no poseen estas habilidades (Castillo et al., 2013; Garaigordobil y Peña, 2014; Gorostiaga y Balluerka, 2014; Salguero et al., 2011). Diversas investigaciones han demostrado que la empatía es un predictor de la responsabilidad personal y social (Buckingham, 2019; Caballero, 2012; Gutiérrez et al., 2011) y que los adolescentes empáticos son menos agresivos (Mestre et al., 2002). Además, los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y psicológica y saben gestionar mejor sus problemas emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

En relación con las variables de planificación y toma de decisiones se incluyen en el área cognitiva de los tres modelos de PYD, como *Competencia* o competencias especiales (Benson et al., 2004; Lerner et al., 2005; Oliva et al., 2010). Es una habilidad compleja que se desarrolla durante toda la adolescencia y también más allá de esta etapa (Oliva et al., 2011), resulta primordial potenciarla para compensar el desequilibrio que existe entre las conexiones nerviosas cognitivas y motivacionales que provocan cierta vulnerabilidad y

aumentan la impulsividad y la asunción de riesgos durante esta etapa del desarrollo (Broche-Pérez y Cruz-López, 2014; Marina, 2016; Oliva, 2007; Oliva et al, 2011). La toma de decisiones responsables y autónomas lleva al adolescente a un buen ajuste psicosocial y a un mayor compromiso social (Alonso-Stuyck et al., 2017; Damon, 2004).

La variable valores morales se incluye en el área moral del Modelo de Oliva y colaboradores (2010), en el Modelo de Lerner et al. (2005) en *Character* haciendo mención al respeto y asunción de las normas sociales y morales y en el Modelo de Benson et al. (2004) se encuentra integrada en las fortalezas internas, como valores positivos. El aprendizaje e asimilación de valores positivos mejoran significativamente las actitudes del adolescente hacia su entorno y desarrollan un comportamiento prosocial (Catalano et al., 2002; Oliva, 2015; Roth y Brooks-Gunn, 2003; Taylor et al., 2017; Tolan et al., 2014). Así como también suponen un factor de protección contra el desarrollo de problemas posteriores, ya sea conductas delictivas o la presencia de trastornos clínicos (Guerra y Bradshaw, 2008; Durlak et al., 2011) e independientemente de la raza, estatus económico, etc. (DuBois et al., 2011; Durlak y Weissberg, 2013).

Y, por último, la variable de rendimiento académico como competencia cognitiva (Oliva et al., 2010), integrada en el modelo de las 5 Cs como *Competencia* (Lerner et al., 2005) y también considerada como *assets internos* dentro del Compromiso con el Aprendizajes (Benson et al., 2004). Dentro de los contextos educativos ha existido un interés permanente por comprender los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo éste se relaciona con su desarrollo integral (Contreras et al., 2005; Pertegal, 2014), además la evidencia empírica pone de relieve la conexión entre el rendimiento académico y el desarrollo de competencias socioemocionales (Scales et al., 2011; Zins et al., 2004).

Cabe mencionar que la complejidad de estos programas holísticos radica en la evaluación de sus resultados y en la limitación de las escalas basadas en la autopercepción del alumnado, es decir, en inventarios autoadministrados o autoinformes (Oliva, 2015). La elección de este tipo de evaluación se basa en los siguientes criterios (De la Cuevas y González, 1992): 1) Permite el acceso a una información exclusiva de la cual no se puede disponer por otros medios de evaluación, pues al ser autoevaluado suministra información que proviene "desde el mismo que la experimenta"; 2) Supone un considerable ahorro de tiempo por parte del profesional que los emplea; 3) Los inventarios autoadministrados han

demostrado su sensibilidad a una amplia variedad de intervenciones terapéuticas y educativas. Pero también, los autoinformes se encuentran sometidos a posibles distorsiones sistemáticas secundarias que provocan respuestas sesgadas (De la Cuevas y González, 1992). En primer lugar, el *Efecto Halo*, que hace referencia a cuando la respuesta sesgada tiene lugar cuando el que responde generaliza en exceso acerca del objeto a valorar, de forma que valoraciones del mismo objeto en dimensiones diferentes están altamente correlacionadas. La segunda forma de sesgo a considerar es la *indulgencia* y su complementaria la *inclemencia*, es decir, son tendencias a realizar evaluaciones más positivas o negativas de las justificadas, es decir la tendencia a magnificar o minimizar las respuestas en las evaluaciones. En tercer lugar, se encuentra la *tendencia central* definida como una tendencia a realizar un número mayor de evaluaciones medias o neutras de las justificadas y la *tendencia extrema*, que es la tendencia a limitar las evaluaciones a los extremos de la escala. En cuarto lugar, se encuentra el *sesgo de cambio de respuesta*, el cual es particularmente problemático para los experimentadores. Ocurre cuando una evaluación parece haber cambiado en el tiempo porque los puntos de comparación que determinan donde debería hacerse la evaluación también han cambiado. Por eso, un cambio en una evaluación después de exponerse a un programa de intervención puede reflejar meramente un cambio en los puntos de comparación referenciales con los que se lleva a cabo la evaluación. Otro sesgo hace referencia a la *deseabilidad social*. En este sentido, la mayoría de los ítems de dichos inventarios tienen una respuesta reconocible como socialmente más aceptable o deseable que las demás. En tales escalas es posible que el/la adolescente esté motivado a "falsificar bien" o elegir respuestas que puedan crear una impresión favorable de él o ella. Y, por último, mencionar dos sesgos de respuesta, por un lado, el *error de contraste* (Murray, 1938, citado en De la Cuevas y Gonzalez, 1992) que se refiere a la tendencia para usarse a sí mismo como comparación para la realización de juicios sobre otros, y por otro, la *evaluación de la aprehensión* (Rosenberg, 1965, citado en De la Cuevas y Gonzalez, 1992) que se refiere a la presión que el/la profesional que realiza la intervención ejerce sobre el que responde para que este dé la respuesta que debería dar o la que el/la profesional desea, más que mostrar lo que los evaluados realmente piensen o sienten.

Debido a las limitaciones y a los resultados obtenidos en la I implementación del Programa DPAR, contrarios a lo que nos reportaban los docentes, el Departamento de

Orientación y las propias familias, en la II segunda implementación se añadió un tipo de evaluación cualitativa siguiendo las recomendaciones de Pérez-González (2008), de adoptar el principio de complementariedad metodológica (cuantitativa y cualitativa), ya sea de forma simultánea o de forma sucesiva, en la evaluación de programas educativos. Por ello, el equipo de investigación creó una serie de ítems para realizar una entrevista semiestructurada, la cual se realiza al profesor/a-tutor/a una vez finaliza la intervención (Anexo 7). Los bloques centrales de la entrevista pretendían recabar la información que no se obtenía mediante las escalas estandarizadas (Figura 6).

Figura 6

Bloques de la entrevista



De esta manera, se mide la percepción de los/as tutores/as de los grupos que participan en el programa en base a:

1) Las *conductas disruptivas* dentro del aula, entendidas como comportamientos inapropiados, que inciden negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y distorsionan la dinámica del grupo, afectando tanto al estudiante que la provoca como a los compañeros y compañeras que reciben las consecuencias. Así pues, la conducta disruptiva puede identificarse con la manifestación de un conflicto y/o con la manifestación de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas (Jurado y Justiniano, 2015). Siendo

uno de los aspectos pedagógicos más importantes y difíciles de abordar en el aula (Colichón, 2020).

2) Las *relaciones positivas* entre el alumnado, entendidas como relaciones de proximidad entre pares con el objetivo de ayudar a un/a compañero/a bien mediante el intercambio de información o con comportamientos colaborativos para el desarrollo de tareas académicas o bien ofreciendo apoyo afectivo. La literatura científica muestra como las relaciones con los/as compañeros/as son importantes predictores de la situación académica y de habilidades para la vida de los adolescentes (VonHohendorff et al., 2013). Consideramos relevantes destacar este tipo de relaciones, ya que en esta etapa pasan mucho tiempo juntos y en el contexto rural en ocasiones el centro educativo es el único lugar de relación con sus pares (Paricio et al., 2020b). A menudo recurriendo a sus compañeros en lugar de los padres para las revelaciones íntimas, y buscando la retroalimentación de los compañeros como una importante aportación al desarrollo de su sentido del yo (Prinstein y Giletta, 2016).

3) El *clima en el aula* determinado la percepción subjetiva, en este caso del tutor/a, por aspectos como la calidad de la relación profesor-alumno, la calidad de las amistades entre iguales en el aula, y el rendimiento e implicación en las tareas académicas (Estévez et al., 2008). Estudios recientes han demostrado como el clima escolar en el aula influye en el bienestar emocional del alumnado adolescente (Estévez et al., 2008; Oliva, 2015). Así como en el caso de la relación profesor-alumno, estudios recientes sugieren que cuando los alumnos se sienten aceptados, valorados, respetados y escuchados por el profesor, mejora el clima escolar general en el aula, así como el bienestar emocional de los estudiantes (Meehan et al., 2003).

4) La *motivación para continuar con la formación académica* una vez finalizada la ESO. Este aspecto nos parece fundamental ya que los estudios muestran como el fracaso escolar temprano constituye un problema mucho más grave en España que en el conjunto de la Unión Europea (UE). Las tasas de nuestro país superan con creces las de la UE a lo largo de todo el periodo estudiado (2000-2014), llegando varios años incluso a duplicarlas (López et al., 2016). Un dato relevante que nos preocupa es que las Comunidades Autónomas con mayor proporción de población graduada en estudios superiores son Madrid, Navarra y País Vasco, mientras que las regiones que tienen un porcentaje menor son Extremadura y Castilla-La Mancha, quedando estas últimas próximas a otras

comunidades insulares y del sur. Por tanto, cuanto mayor es el peso de la población altamente formada, los estudiantes de dichas regiones tendrán una mayor predisposición y facilidad de alcanzar un nivel elevado de estudios y, por tanto, de reducir el abandono escolar (López et al., 2016). En este sentido, el Programa DPAR se implementa en el medio rural, con menor densidad de población, por lo que pretende compensar lo mencionado anteriormente, estimulando de manera positiva el desempeño académico, mostrando diferentes alternativas (durante los dos años de intervención han participado 33 antiguos/as alumnos/as), recorridos académicos y profesiones, algunos que se pueden desempeñar en el contexto rural y otros en otros entornos.

5) *Nivel de satisfacción* final con el Programa DPAR, tanto el que han observado por parte del alumnado, como la autoeficacia percibida con respecto a los dominios adquiridos. Esta entrevista presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Permite, además, obtener información más profunda, detallada y es valiosa en el campo de la investigación y más aún cuando se utiliza en estudios de tipo mixto como una visión complementaria del enfoque cuantitativo, utilizado en esta investigación (Díaz-Bravo et al., 2013).

De esta manera, se evalúa si existen diferencias antes y después de la intervención en las diferentes variables. En el Ecuador del Programa DPAR se realiza, además, el pase de un cuestionario de satisfacción con el mismo. Así pues, se pueden hacer ajustes en función del feedback realizado por el alumnado, entendiendo que es un programa dinámico y que el gran protagonista tanto de la intervención como de su propio proyecto de vida es el/la adolescente. También se recogen los datos relacionados con las amonestaciones leves y graves en tres momentos temporales: final del primer trimestre, segundo y tercer trimestre. Con los datos de ambas fuentes se realiza una síntesis de resultados que se explican a todos los agentes implicados (alumnado, profesorado, familia y comunidad) en la *Jornada de Puertas Abiertas* al finalizar la implementación del Programa DPAR.

Por último, es importante indicar que este diseño es fruto de cinco años de investigación-intervención (2013-2017) que han sido posibles gracias a la persistencia e implicación del Equipo Directivo y del Departamento de Orientación del IES Gúdar Javalambre, de los miembros del AMPA del IES Gúdar-Javalambre, de los doce ayuntamientos de la Comarca Gúdar-Javalambre con alumnos y alumnas que han participado, de la Asociación AGUJAMA y de cada uno de los y las antiguos/as alumnos/as

(un total de 33 alumnos/as) de los diferentes pueblos que han dedicado su tiempo y esfuerzo de manera voluntaria para fomentar el desarrollo positivo de los adolescentes que crecen y se desarrollan en ese contexto rural.

A continuación, se describen los estudios preliminares y se muestran los resultados de las dos implementaciones del Programa DPAR.

CAPÍTULO 3.

ESTUDIO DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DPAR

3.1. ESTUDIOS PRELIMINARES

Se realizaron dos estudios preliminares antes de la realización de esta investigación. En primer lugar, como se ha mencionado en el capítulo anterior, tuvo lugar una experiencia piloto mediante la implementación parcial del Programa DPAR. Concretamente se implementaron tres módulos: Módulo I: Presentación del programa, Módulo III: Competencias y habilidades sociales y Módulo VII: Cierre del programa. Se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental, con grupo de intervención y control y con medidas pre y post intervención. Los resultados mostraron efectos significativos en la interacción tiempo-grupo en tres de las cuatro variables evaluadas: habilidades relacionales, habilidades en la resolución de conflictos y en la puntuación global de habilidades sociales (Paricio, 2013).

En segundo lugar, a partir de esta primera experiencia piloto, y de conocer la significación emocional y la valoración de los y las adolescentes sobre su instituto, como lugar de mayor encuentro y relación con otros iguales, se plantearon varias hipótesis de investigación. El objetivo fue analizar la relación entre la Identificación Grupal (IG) y las variables clave del desarrollo positivo (como la autoestima, la autoeficacia, la asertividad, la empatía, la alexitimia, la satisfacción con la vida y el rendimiento académico), así como examinar el papel de moderador del contexto (zonas rurales o urbanas de residencia) en las asociaciones mencionadas. Se contó con una muestra de 402 adolescentes de zonas rurales y una zona urbana. Los resultados mostraron relaciones estadísticamente significativas entre la identificación grupal y todas las variables consideradas en el estudio, así como una mayor identificación del grupo con la clase en el contexto rural. En cuanto al papel moderador del contexto, se mostró su efecto en las relaciones entre la IG y la satisfacción con la vida, la asertividad y la empatía (Paricio et al., 2020a). Este estudio proporciona evidencia empírica del papel que la identidad social tiene en el PYD, y supone un avance en la comprensión de esta relación. Se demuestra que la identificación con la clase es importante para el desarrollo psicológico en una etapa de cambios e inestabilidad asociada a la adolescencia, y que su contribución es especialmente relevante en el contexto rural. Las características propias de este contexto hacen que el adolescente sea más vulnerable, y que, por tanto, como se demuestra en este estudio, la identificación con la clase pueda ser un mecanismo para que los adolescentes de áreas rurales se sientan unidos, logren una identidad compartida, y hagan frente a sus circunstancias particulares.

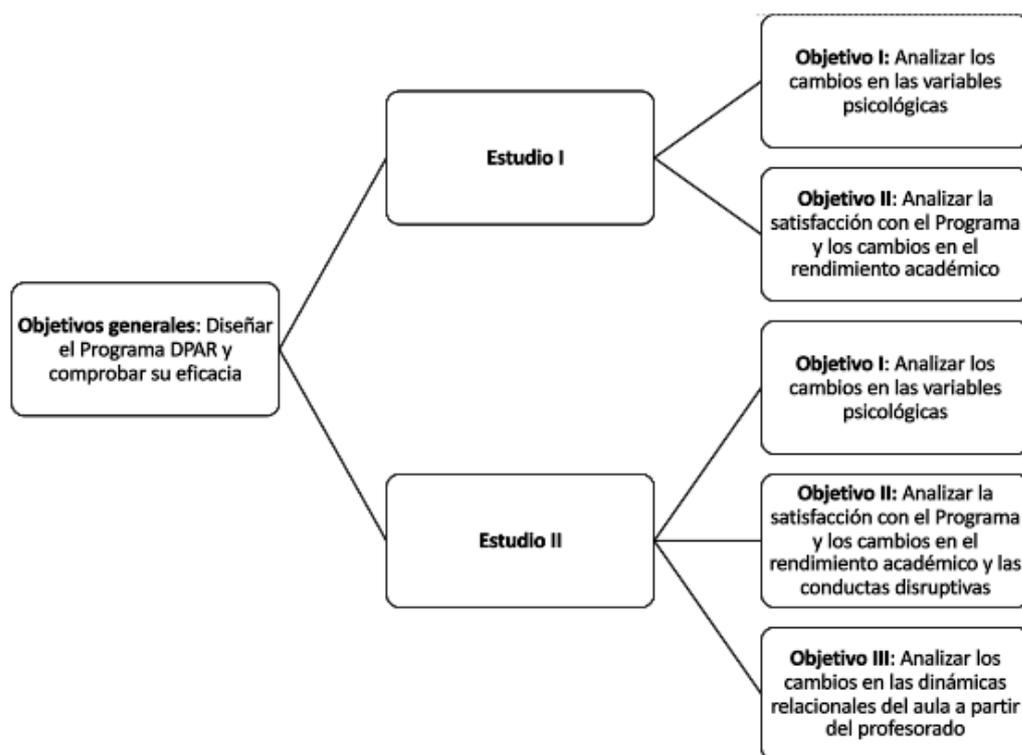
3.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los objetivos principales de esta tesis doctoral son: 1) diseñar un programa psicosocial en el ámbito escolar que promueva el PYD en la adolescencia temprana; y 2) analizar la eficacia del Programa DPAR. Para ello se deben evaluar los cambios producidos en las competencias personales, emocionales, sociales, cognitivas, morales y escolares en los adolescentes como consecuencia de la aplicación del Programa a partir de un diseño cuasiexperimental con pre-test y grupo control.

Para poder responder al segundo objetivo, se realizaron dos estudios de investigación (Figura 7). Un primer estudio que analiza la implementación del Programa DPAR con alumnos y alumnas de 2º y 3º de ESO y un segundo estudio que analiza la implementación del Programa DPAR con alumnos del primer ciclo de ESO (1º y 2º de ESO). Tras analizar los resultados del primer estudio, se realizaron los siguientes cambios en el Programa DPAR previos a la segunda implementación: a) tiempo de implementación; b) nivel de implicación y formación de los agentes sociales; c) metodología; d) evaluación.

Figura 7

Esquema de los objetivos generales y específicos de esta investigación



A continuación, se describen estos objetivos específicos y las hipótesis correspondientes siguiendo estos dos estudios.

ESTUDIO 1

Objetivo 1: Analizar los cambios en todas las competencias personales, emocionales, sociales, cognitivas y morales del Programa DPAR en alumnos y alumnas de 2º y 3º de la ESO en un instituto del medio rural (grupo intervención) con respecto a otro instituto de características similares (grupo control). En relación con este objetivo nos planteamos las siguientes hipótesis:

- Las puntuaciones de las variables incluidas en el área de Desarrollo Personal (autoestima ($H_{1.1}$) autoeficacia ($H_{1.2}$), identidad Grupal ($H_{1.3}$), aumentarán después de la aplicación del Programa DPAR durante un curso escolar.
- Las puntuaciones de las variables incluidas en el área emocional (empatía ($H_{1.4}$) y alexitimia ($H_{1.5}$)) aumentará y disminuirá, respectivamente, después de la aplicación del Programa DPAR durante un curso lectivo.
- Dentro del área social, las puntuaciones de las variables aquí incluidas (habilidades relacionales ($H_{1.6}$), asertividad ($H_{1.7}$) y resolución de conflictos ($H_{1.8}$)) aumentarán después de la aplicación del Programa DPAR durante un curso académico.
- Las puntuaciones de la variable del área cognitiva (planificación y toma de decisiones ($H_{1.9}$)) aumentará después de la aplicación del Programa DPAR durante un curso académico.
- La puntuación de la variable del área moral (valores morales de desarrollo positivo ($H_{1.10}$)) aumentará tras la aplicación del Programa DPAR en un curso escolar.

Objetivo 2: Analizar la satisfacción con el Programa por parte de los participantes, así como los cambios que se producen a nivel escolar. En relación con este objetivo nos planteamos las siguientes hipótesis:

- Los y las participantes del Programa DPAR valorarán de manera positiva la participación en el mismo ($H_{2.1}$) y mostrarán su deseo de continuar con el mismo otro curso escolar.
- El rendimiento académico aumentará tras la implementación del Programa DPAR ($H_{2.2}$)

En cuanto a la segunda investigación, se exponen tres objetivos específicos para analizar la eficacia del Programa DPAR en alumnos de 1º y 2º de la ESO. Se describen pues los objetivos y las hipótesis planteadas.

ESTUDIO 2

Objetivo 1: Analizar los cambios en todas las competencias personales, emocionales, sociales, cognitivas y morales del Programa DPAR en alumnos y alumnas de 1º y 2º de la ESO en un instituto del medio rural (grupo intervención) con respecto a otro instituto de características similares (grupo control). En relación con este objetivo nos planteamos las siguientes hipótesis:

- Las puntuaciones de las variables incluidas en área de Desarrollo Personal (autoestima ($H_{3.1}$), autoeficacia ($H_{3.2}$), identidad Grupal ($H_{3.3}$)), aumentarán después de la aplicación del Programa DPAR durante un curso escolar.
- Las puntuaciones de las variables incluidas en el área emocional (empatía ($H_{4.3}$) y alexitimia ($H_{3.5}$)) aumentará y disminuirá, respectivamente, después de la aplicación del Programa DPAR durante un curso lectivo.
- Dentro del área social, las puntuaciones de las variables aquí incluidas (habilidades relacionales ($H_{3.6}$), asertividad ($H_{3.7}$) y resolución de conflictos ($H_{3.8}$)) aumentarán después de la aplicación del Programa DPAR durante un curso académico.
- Las puntuaciones de la variable del área cognitiva (planificación y toma de decisiones ($H_{3.9}$)) aumentará después de la aplicación del Programa DPAR durante un curso académico.
- Las puntuaciones de las variables del área moral (valores morales de desarrollo positivo ($H_{3.10}$)) aumentará tras la aplicación del Programa DPAR en un curso escolar.

Objetivo 2: Analizar la satisfacción con el Programa por parte de los participantes, así como los cambios que se producen a nivel escolar. En relación con este objetivo nos planteamos las siguientes hipótesis:

- Los y las participantes del Programa DPAR valorarán de manera positiva la participación en el mismo ($H_{4.1}$) y mostrarán su deseo de continuar con el mismo otro curso escolar.

- El rendimiento académico aumentará tras la implementación del Programa DPAR ($H_{4.2}$).
- Las conductas disruptivas disminuirán tras la aplicación del Programa DPAR ($H_{4.3}$).

Objetivo 3: Analizar las percepciones del equipo docente con respecto a las dinámicas relacionales en el aula y la satisfacción global que han observado del alumnado como de los propios docentes que han participado en el Programa DPAR.

- Los conflictos en el aula han disminuido tras la implementación en el Programa DPAR ($H_{5.1}$).
- Las relaciones positivas, el clima en el aula y la conexión entre el alumnado del grupo-clase ha mejorado ($H_{5.2}$).
- La motivación por continuar con la formación académica ha aumentado tras la implementación del Programa DPAR ($H_{5.3}$).
- La satisfacción tanto del alumnado como del profesorado es positiva ($H_{5.4}$).

3.3. ESTUDIO I: IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DPAR EN 2º Y 3º DE LA ESO

El objetivo de este estudio es analizar los cambios en todas las competencias personales, emocionales, sociales, cognitivas y morales del Programa DPAR en el total de alumnos y alumnas de 2º y 3º de la ESO del IES Gúdar-Javalambre (grupo intervención) con respecto al IES “Sierra de Palomera”, otro instituto de características similares (grupo control). Con relación a este objetivo nos planteamos 13 hipótesis que han sido mencionadas al principio de este capítulo.

3.3.1. Método

3.3.1.1. Participantes

La muestra está compuesta por 145 alumnos y alumnas de segundo (N= 66) y tercero de la ESO (N=77), con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M= 13.98$; $DT= .912$). Del total de la muestra el 44.1% son chicas y el 55.9% son chicos. Los participantes seleccionados pertenecen a dos institutos públicos de Educación Secundaria: IES Gúdar-

Javalambre, de Mora de Rubielos (N = 85) e IES Sierra de Palomera, de Cella (N =60), ambos de la provincia de Teruel, zona meridional de Aragón. Los municipios que pertenecen a estos dos centros cuentan menos de 3.000 habitantes, con poblaciones dispersas unas de otras, en gran medida población mayor de 65 años, despoblamiento, pocas alternativas de ocio y gran interinidad del equipo docente.

Los dos institutos de ESO se encuentran en la provincia de Teruel, junto con Cuenca y Soria, son las zonas más despobladas de Europa junto con Laponia. Su densidad poblacional es de 7,20 habitantes/km² (Burillo et al., 2019). Los alumnos proceden de los diferentes municipios, de 10 a 14 municipios, caracterizados por ser municipios con gran parte de la población envejecida, gran dispersión entre municipios, escasez de transporte público y servicios y limitadas alternativas de ocio para los adolescentes. La combinación de estos factores hace previsible desequilibrios demográficos que comprometen la sostenibilidad del Estado del Bienestar e influyen sobre las dotaciones locales de capital humano, en especial infraestructuras y servicios (Burillo et al., 2019). Estos centros escolares cuentan con una gran interinidad docente, lo que limita la posibilidad de proyectos consistentes en el tiempo.

Como muestra la Tabla 5, no se encontraron diferencias significativas entre los participantes de los grupos de intervención y control en las variables edad ($t(142) = -1.631$, $p = .105$), sexo ($\chi^2(1) = 0.027$; $p = 0.870$) y curso ($\chi^2(1) = 0.1630$; $p = 0.653$).

Tabla 5

Características de la muestra por condición

Variables	Grupo de intervención (n = 85)	Grupo control (n = 60)	$t/X^2 (gl)$	p
Edad M (DT)	14.08(.947)	13.83 (.847)	-1.631 (1, 142)	.105
Sexo			.027 (1)	.870
Chicos	55.3%	56.7%		
Chicas	44.7%	43.3%		
Curso			1.630 (1)	.653
1º ESO	45.9%	48.3%		
2º ESO	54.1%	51.7%		

Nota media (DT)	3.14 (.966)	3.20 (.988)	.358 (1, 143)	.721
Nivel académico				
Padres	1.38 (.756)	1.73 (.899)	2.587 (1, 143)	.011
Madres	1.44 (.823)	1.78 (.904)	2.402 (1, 143)	.017

En cuanto al nivel académico del alumnado, no existen diferencias con respecto a la nota media del curso anterior entre ambos grupos ($t(143) = 0.358$; $p = 0.721$). El 55.9% de la muestra nunca ha repetido un curso escolar, mientras que el 42.8% sí que ha repetido alguna vez a lo largo de toda su trayectoria académica. Con respecto a la nota media del curso anterior, el mayor porcentaje lo encontramos en la calificación “Bien” (34.5%), seguido de “Notable” (33.8%).

Con respecto a los niveles académicos (básicos: graduado/ESO; medios: bachiller/grados/COU; y superiores: universitarios) de los padres y de las madres de los/as alumnos/as, se observan diferencias estadísticamente significativas ($t(143) = 2.587$, $p = 0.011$; y $t(143) = 2.402$, $p = 0.017$, respectivamente). No obstante, en ambos grupos el mayor porcentaje de estudios en los padres y las madres lo encontramos en los estudios básicos.

3.3.1.2. Variables e instrumentos

Este proyecto cuenta con 11 variables psicológicas, distribuidas en 5 grandes áreas del Modelo de Desarrollo Positivo Adolescente (Oliva et al., 2011). A excepción de las habilidades relacionales, la asertividad y las habilidades de resolución de conflictos que se evalúan a través de tres subescalas, el resto de las variables cuentan con una escala que ofrece una puntuación global de medida. A continuación, se presentan los instrumentos utilizados divididos por áreas:

Área de Desarrollo Personal:

Autoestima. Para evaluar la autoestima se utilizó la adaptación española de Echeburúa (1995) de la Escala de Autoestima de Rosenberg (*Rosenberg Self Esteem Scale*, RSE; Rosenberg, 1965). Se compone de 10 ítems (por ejemplo: "Creo que tengo muchas razones para sentirme orgulloso") con una escala tipo Likert con opciones de respuesta de 1 (*muy en*

desacuerdo) a 4 (*muy de acuerdo*). El valor de α fue de .82, y en este estudio fue de .70 para el Tiempo 1 y de .76 para el Tiempo 2.

Autoeficacia. Para evaluar esta variable se utilizó la Escala General de Autoeficacia (*General Self-Efficacy Scale* de Baessler y Schwarzer, 1996), validada en España por Sanjuán et al. (2000). Es una escala unidimensional compuesta por 10 ítems tipo Likert (por ejemplo: "Gracias a mis cualidades y recursos, puedo superar situaciones inesperadas"), donde 1 es *muy en desacuerdo* y 4 *muy de acuerdo*. En la validación española, el valor de α es de .87, y en este estudio fue de .81 para el Tiempo 1 y .89 en el Tiempo 2.

Identificación grupal. Para medir esta variable se utilizó la Escala de Identificación Grupal de Tarrant (*Group Identification Scale*, 2002), adaptada por Cava et al. (2011). La escala tiene 13 ítems (por ejemplo: "Me siento parte de este grupo"; "Me siento feliz de pertenecer a esta clase"), con una escala tipo Likert (0= *Muy en desacuerdo*, 10= *Muy de acuerdo*). Los estudiantes recibieron la instrucción de responder al cuestionario considerando al grupo como la clase. La consistencia interna de la escala total, evaluada con el alfa de Cronbach (α), es de 0.87 (Tarrant, 2002), y en este estudio fue de .81 para el Tiempo 1 y .88 en el Tiempo 2.

Área Emocional:

Empatía. Para la medición de esta variable se ha utilizado la Escala Básica de Empatía de Jolliffe y Farrington (*Basic EmpathyScale*, 2006), adaptada por Oliva et al. (2011). La escala adaptada cuenta con 9 ítems (por ejemplo, "casi siempre puedo notar cuando están contentos los demás", "los sentimientos de los demás me afectan con facilidad"), tipo Likert (1 = *Totalmente en desacuerdo*, 5 = *Totalmente de acuerdo*). Evalúa la empatía cognitiva, la afectiva y la empatía global; ésta última es la utilizada en este estudio. La consistencia interna, evaluada mediante el alfa de Cronbach (α) en este estudio para el Tiempo 1 fue de .75 y para el Tiempo 2 fue de .79.

Alexitimia. Para evaluar esta variable se utilizó la Escala de Alexitimia de Toronto (*Toronto Alexithymia Scale*, TAS-20) de Bagby et al. (1994), y la adaptación española de Sánchez-Sosa (2009). Tiene 20 ítems (por ejemplo, "es difícil para mí encontrar las palabras adecuadas para expresar mis sentimientos") con una escala de respuesta tipo Likert (1 = *Muy en desacuerdo*; 6 = *Muy de acuerdo*). En la validación española, el valor de α es de 0.82, y en este estudio se obtuvo el mismo valor para el Tiempo 1 y para el Tiempo 2 (.79).

Área Social:

En esta área se utilizaron las tres subescalas (Factor 1: *Habilidades relacionales*, Factor 2: *Asertividad* y Factor 3: *Habilidades en la resolución de conflictos*) de la Escala de Habilidades Sociales de Oliva et al, (2011). Cuenta con 12 ítems de respuesta tipo Lickert que va de 1 (*Totalmente falsa*) a 7 (*Totalmente verdadera*).

Habilidades comunicativas o relacionales: Se refiere al grado en que los adolescentes perciben que son hábiles o no para comunicarse y relacionarse con las personas. Está compuesta por cinco ítems (por ejemplo, “me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco”). La consistencia interna de la subescala, evaluada con el alfa de Cronbach (α), es de 0.74, y en este estudio fue de .79 para ambos tiempos.

Asertividad: Se refiere a la percepción que los adolescentes tienen sobre su capacidad para ser asertivos, es decir, para expresar sus propias ideas o pedir información de forma adecuada y sin ser agresivo. Está compuesta por tres ítems (por ejemplo, “si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo, le preguntó por qué”), con una consistencia interna de .75. En este estudio el coeficiente alfa de Cronbach fue para el Tiempo 1 = .68 y Tiempo 2 = .70.

Habilidades de resolución de conflictos: Los cuatro ítems que componen esta subescala se refieren a la capacidad percibida del adolescente para resolver situaciones interpersonales conflictivas en las que pueden actuar para encontrar soluciones (“Suelo mediar en los problemas entre compañeros/as”). El coeficiente alfa de Cronbach para esta subescala fue de 0.80. En nuestro estudio la fiabilidad de la escala para el Tiempo 1 fue .65 y para el Tiempo 2 fue .64.

Área Cognitiva:

Planificación y Toma de Decisiones. Para evaluar esta variable se ha utilizado la adaptación española de la subescala Resolución de Problemas/Tomar Decisiones (*Problem Solving/Decision Making*) de la Escala de Desarrollo de Habilidades para la Vida para Adolescentes (*Life Skills Development Scale for Adolescents*) de Darden et al. (1996), propuesta por Oliva et al. (2011). Aunque esta subescala contaba originalmente con 15 ítems, tras realizar un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el alfa de Cronbach, estudios sobre normalidad y análisis factoriales exploratorios, se depuró la escala llegando

a 8 ítems. Para la muestra total, se obtuvo un índice alfa de Cronbach de .89. Tiene una duración de 5-7 minutos y está destinada a adolescentes de entre 13 y 18 años. La finalidad de esta escala es evaluar la percepción de los adolescentes sobre su propia habilidad para la planificación y la toma de decisiones. El índice alfa de Cronbach para este estudio en el Tiempo 1 fue .84 y para el Tiempo 2 fue .87

Área moral:

Valores morales. Esta variable se evaluó a través de la *Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente* de Oliva et al. (2011). Cuenta con 24 ítems (por ejemplo, "defender los derechos de los demás" o "comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree") con una escala de respuesta tipo Likert (1 = *Nada importante*; 7 = *Lo más importante*) y se puede implementar a partir de los 12 años. Dicha implementación dura unos 10 minutos. El coeficiente alfa de Cronbach fue 0.89 para la puntuación global de la escala. En este estudio se obtuvo un valor α para el Tiempo 1 de .90 y para el Tiempo 2 de .88.

Además de las variables psicológicas, se tuvo en cuenta una variable escolar, concretamente el *rendimiento académico*. Para evaluar esta variable se utilizó la calificación promedio del estudiante de 0 a 10 en el primer trimestre (diciembre) y al finalizar el curso (junio). Estas calificaciones fueron codificadas en 5 categorías, las mismas que la Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados de la evaluación se expresan mediante una calificación numérica, en una escala de uno a diez, que va acompañada de los siguientes términos: Insuficiente (IN), para calificaciones del 0 al 4.9, Suficiente (SU), para las calificaciones de 5 a 5.9, Bien (BI), de 6 a 6.9, Notable (NT) de 7 y 8.9, y Sobresaliente (SB), para 9 y 10. Se consideran negativas las calificaciones inferiores a cinco.

Se creó un cuestionario *ad hoc*, *Cuestionario de satisfacción con el Programa DPAR* para cumplimentar por parte del alumnado compuesto de 4 preguntas abiertas (por ejemplo, "¿Qué cosas cambiarías del programa (contenidos, actividades, horarios, etc.)?") y una quinta con respuesta dicotómica (si-no) para saber si les gustaría repetir el programa el próximo curso.

3.3.1.3. Procedimiento

En primer lugar, se presentó esta investigación a los Equipos Directivos de los dos centros educativos y, tras su aceptación, al resto del Equipo Docente. Una vez aprobada su viabilidad, se comunicó el estudio a las familias de los y las alumnos/as de 2º y 3º de la ESO de ambos grupos mediante una circular, adjuntando en ella un documento de consentimiento que debían firmar para la participación de sus hijos e hijas en el estudio. Ninguno de los y las alumnos/as rehusó participar. Posteriormente, en el mes de noviembre, se realizó el pase de instrumentos tanto en el grupo control, como en el grupo de intervención. Tras la implementación del Programa DPAR en el grupo de intervención, se realizó la aplicación del dossier con las escalas de medida en ambos centros educativos, tanto en el grupo de intervención (IES Gúdar-Javalambre) como en el grupo control (IES Sierra de Palomera). Dicha aplicación se llevó a cabo por la misma profesional que realizaba la intervención, en las aulas habituales y en horario regular. Se informó en todo momento a los adolescentes que su participación era voluntaria y anónima.

Figura 8

Procedimiento para la recogida de los datos



3.3.1.4. Diseño y análisis estadísticos

El análisis de los datos se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 25, SPSS Inc., Chicago, IL, EE. UU.). Tras la realización de análisis descriptivos, se evaluó la homogeneidad de los grupos en el pre-test utilizando la prueba t para muestras independientes y la prueba ji-cuadrado). Para evaluar los efectos del programa en cada una de las variables del estudio, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) mixtos 2 x 2, con un factor entresujetos (grupo de intervención o control) y un factor intrasujetos (pre-test y post-test) para cada una de las variables dependientes. Éste es el análisis recomendado cuando se trabaja con grupos no aleatorios o preexistentes (Breukelen, 2013), por ejemplo, como es el caso en este estudio, cuando se asignan escuelas a los grupos de intervención y control (Rose y Bowen, 2019). El valor eta cuadrado parcial (η_p^2) se utilizó como indicador del tamaño del efecto. Cohen (1988) sugirió que $\eta_p^2 \leq 0.06$ puede considerarse un tamaño de efecto 'pequeño', $0.07 \leq \eta_p^2 \leq 0.14$ representa un tamaño de efecto 'medio' y $\eta_p^2 > 0.14$ un tamaño de efecto 'grande'.

3.3.2. Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados de la prueba de Levene (Tabla 6) que permite comprobar la homogeneidad de varianzas en el momento pre-test entre el grupo de intervención y el grupo de control en las variables de estudio. Los resultados obtenidos corroboran el supuesto de homogeneidad de las varianzas entre ambos grupos para todas las variables dependientes.

Tabla 6

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas

Variables	Prueba de Levene	
	F	p
Autoestima	1.61	.206
Autoeficacia	0.96	.327
Identidad grupal	0.02	.888
Empatía	0.05	.187
Alexitimia	2.25	.135

Habilidades relacionales	1.91	.169
Asertividad	2.21	.139
Resolución de conflictos	1.13	.256
Planificación y toma de decisiones	0.37	.541
Valores morales	0.92	.338
Rendimiento académico	0.13	.711

En la Tabla 7 se muestran los resultados del análisis de correlación de Pearson entre las variables de desarrollo positivo y rendimiento académico e identidad grupal en Tiempo 1. Se observan correlaciones positivas estadísticamente significativas ($p < .001$) y elevadas entre autoeficacia y autoestima ($r = .425$), entre empatía y resolución de conflictos ($r = .494$), entre valores morales y planificación y toma de decisiones ($r = .379$) y correlaciones negativas entre alexitimia y autoestima ($r = -.283$) y entre alexitimia e identidad grupal ($r = -.331$). Se puede observar la relación de IG con autoestima ($r = .175$), autoeficacia ($r = .221$), empatía ($r = .185$), alexitimia ($r = -.331$) y rendimiento académico ($r = .202$), resultados similares a nuestro estudio preliminar (Paricio et al., 2020^a).

En la Tabla 8 se muestran los resultados del análisis de correlación de Pearson entre las variables de desarrollo positivo y rendimiento académico e identidad grupal en Tiempo 2. Se observan correlaciones positivas estadísticamente significativas ($p < .001$) y elevadas en las mismas variables de tiempo 1 (autoestima, autoeficacia, alexitimia e IG), a excepción de empatía con resolución de conflictos y valores morales con planificación y resolución de conflictos que no es estadísticamente significativa. Se puede observar relaciones más fuertes en la mayoría de las variables del estudio una vez implementado el Programa DPAR, especialmente se muestra en la relación de IG con autoestima ($r = .433$), autoeficacia ($r = .337$), empatía ($r = .277$), alexitimia ($r = -.319$) y planificación y toma de decisiones ($r = .319$).

Tabla 7

Correlaciones de Pearson entre las variables de Desarrollo Positivo, rendimiento académico e identidad grupal (Tiempo 1)

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Autoestima	-										
2. Autoeficacia	.425**	-									
3. Identidad grupal	.175*	.221**	-								
4. Empatía	.216**	.067	.185*	-							
5. Alexitimia	-.283**	-.193*	-.331**	-.056	-						
6. Habilidades relacionales	.144	.222**	.020	.218**	-.167*	-					
7. Asertividad	.063	.182*	.059	.177*	-.117	.069	-				
8. Resolución de conflictos	.089	.097	.059	.494**	-.032	.129	.213*	-			
9. P. y toma de decisiones	.102	.275**	.137	.122	-.072	.044	.159	.218**	-		
10. Valores Morales	.035	.097	.002	.206*	-.043	.084	.083	.218**	.379**	-	
11. Rendimiento Académico	.155	.086	.202*	.113	-.150	.011	.063	.143	.264**	.206*	-

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 8

Correlaciones de Pearson entre las variables de Desarrollo Positivo, rendimiento académico e identidad grupal (Tiempo 2)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Autoestima	-										
2. Autoeficacia	.634**	-									
3. Identidad grupal	.433**	.337**	-								
4. Empatía	.117**	.292**	.277**	-							
5. Alexitimia	-.506**	-.431*	-.319**	-.269**	-						
6. Habilidades relacionales	.028	.060	.083	.131	-.201*	-					
7. Asertividad	.230**	.344**	.239**	.480**	-.319**	.161	-				
8. Resolución de conflictos	.030	.195*	.095	.152	-.233**	.302**	.091	-			
9. P. y toma de decisiones	.467**	.624**	.319**	.460**	-.470**	.042	.492**	.155	-		
10. Valores Morales	.221*	.386**	.175	.390**	-.388**	.189*	.356**	.163	.520**	-	
11. Rendimiento Académico	.046	.078	.048	.073	.080	.053	.104	.029	.019	.054	-

* $p < .05$; ** $p < .001$

Objetivo 1. Analizar los cambios en todas las competencias personales, emocionales, sociales, cognitivas y morales del Programa DPAR en alumnos y alumnas de 2º y 3º de la ESO.

En primer lugar, se hicieron análisis para comprobar las posibles diferencias en las medias previas a la intervención (Tabla 5) entre los grupos de intervención y control en las variables de PYD. Las comparaciones de medias fueron estadísticamente significativas para autoeficacia ($t = 3,32; p = 0,001$), empatía ($t = 2,12; p = 0,035$) y la planificación y toma de decisiones ($t = 2,40; p = 0,017$).

Posteriormente, se realizaron ANOVAs mixtos con una variable entresujetos (intervención/control) y una variable intrasujetos (pre-test/post-test) para cada una de las variables de PYD, con el grupo como factor entre-sujetos y el tiempo como factor intrasujeto. El foco del análisis se centró en el efecto de interacción tiempo×grupo, cuya significación estadística indicaría un cambio diferencial entre el pre-test y el post-test para los dos grupos. Los estadísticos descriptivos y los resultados del ANOVA se presentan en la Tabla 9. Las gráficas de las medias previas y posteriores a la intervención en los grupos de intervención y control se presentan en la Figura 9.

Los resultados de ANOVA mostraron efectos significativos de interacción tiempo×grupo para las siguientes variables: habilidades relacionales, ($F(1, 142) = 4.51; p < .001; \eta_p^2 = .031$), asertividad, ($F(1, 143) = 67.20; p < .001; \eta_p^2 = .03$) y resolución de conflictos, ($F(1, 142) = 22.51; p < .001; \eta_p^2 = .03$). Los tamaños de los efectos (η_p^2) fueron bajos para estas variables. El efecto de interacción no fue estadísticamente significativo para el resto de las variables del estudio (autoestima, autoeficacia, identificación grupal, empatía, alexitimia, planificación y toma de decisiones y valores morales). Siguiendo la recomendación de van Breukelen (2013), también se realizó un ANCOVA tratando el pre-test como una variable covariada y el grupo como variable independiente y se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el post-test entre los grupos de control y de intervención para las mismas variables donde el efecto de interacción del ANOVA fue estadísticamente significativo.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos y ANOVA de medidas repetidas en variables PYD y rendimiento académico

Variables	M (DT)			F (p)					η_p^2
	Grupo	Pre-test	Post-test	t	p	Efecto de Tiempo	Efecto Grupal	Efecto de Interacción	
Autoestima	Intervención	2.94 (0.49)	3.09 (0.52)						
	Control	3.06 (0.38)	3.10 (0.48)	1.456	.148	3.74	.299	.271	.009
Autoeficacia	Intervención	2.85 (0.49)	3.15 (0.51)						
	Control	3.11 (0.40)	3.10 (0.52)	3.329	.001	5.60 *	7.83 **	3.21	.05
Identificación grupal	Intervención	7.40 (1.38)	8.12 (1.34)						
	Control	7.73 (1.34)	8.11 (1.36)	1.581	.116	15.21 ***	.636	1.49	.01
Empatía	Intervención	3.52 (0.69)	3.81 (0.62)						
	Control	3.72 (0.62)	3.86 (0.60)	2.125	.035	7.76 **	2.44	.940	.007
Alexitimia	Intervención	3.34 (0.64)	2.94 (0.78)						
	Control	3.79 (0.75)	2.98 (0.70)	-1.704	.091	12.54 ***	.692	.131	.01
Habilidades relacionales	Intervención	3.79 (1.22)	4.87 (0.82)						
	Control	3.51 (1.11)	4.04 (1.05)	1.426	.156	37.96 ***	20.88***	4.51 *	.03
Asertividad	Intervención	3.95 (0.46)	6.45 (0.45)						
	Control	4.07 (0.54)	5.63 (0.46)	1.482	.140	1253.35 ***	37.131 **	67.20 ***	.03
Resolución de conflictos	Intervención	4.14 (1.14)	5.77 (1.07)						
	Control	4.37 (1.31)	4.59 (1.36)	1.105	.271	38.56 ***	11.64 ***	22.51 ***	.03
P. y toma de decisiones	Intervención	4.89 (1.01)	5.35 (1.11)						
	Control	5.34 (1.09)	5.44 (1.06)	2.405	.017	6.43 *	3.22	2.48	.01
Valores morales	Intervención	4.85 (0.89)	5.26 (0.82)						
	Control	4.88 (0.80)	5.18 (0.81)	.552	.582	9.78 **	.046	.208	.002
Rendimiento académico	Intervención	3.14 (.966)	3.55 (.982)						
	Control	3.20 (.988)	3.45 (1.11)	.358	.721	38.08 ***	.019	2.27	0.01

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

En el caso de las variables de PYD en las que el efecto de la interacción era estadísticamente significativo, se realizó un análisis de efectos simples para evaluar la diferencia pretest/post-test tanto en el grupo de intervención como en el de control (Tabla 10).

En cuanto a las variables de habilidades relacionales, asertividad y resolución de conflictos, se observaron cambios estadísticamente significativos en el grupo de intervención ($p < .001$) pero no en el grupo de control, con un tamaño del efecto (d de Cohen) moderado para la asertividad y elevado para habilidades relacionales y resolución de conflictos (véase la Figura 9).

Tabla 10

Análisis de efectos simples

Variables	Grupo	Dif. Medias (I-J)	Error tip.	Sig. ^a	Intervalo de confianza 95 %		
					LI	LS	d de Cohen
Habilidades relacionales	Intervención	1.08	.168	< .001	.748	1.14	1.04
	Control	.527	.199	.090	.133	.921	0.007
Asertividad	Intervención	2.50	.074	< .001	2.35	2.64	0.49
	Control	1.56	.088	.140	1.38	1.73	0.03
Resolución de conflictos	Intervención	1.631*	.192	< .001	1.251	2.01	0.89
	Control	.218	.227	.339	-.231	.668	0.16

Nota: IC: LI = límite inferior; LS: límite superior

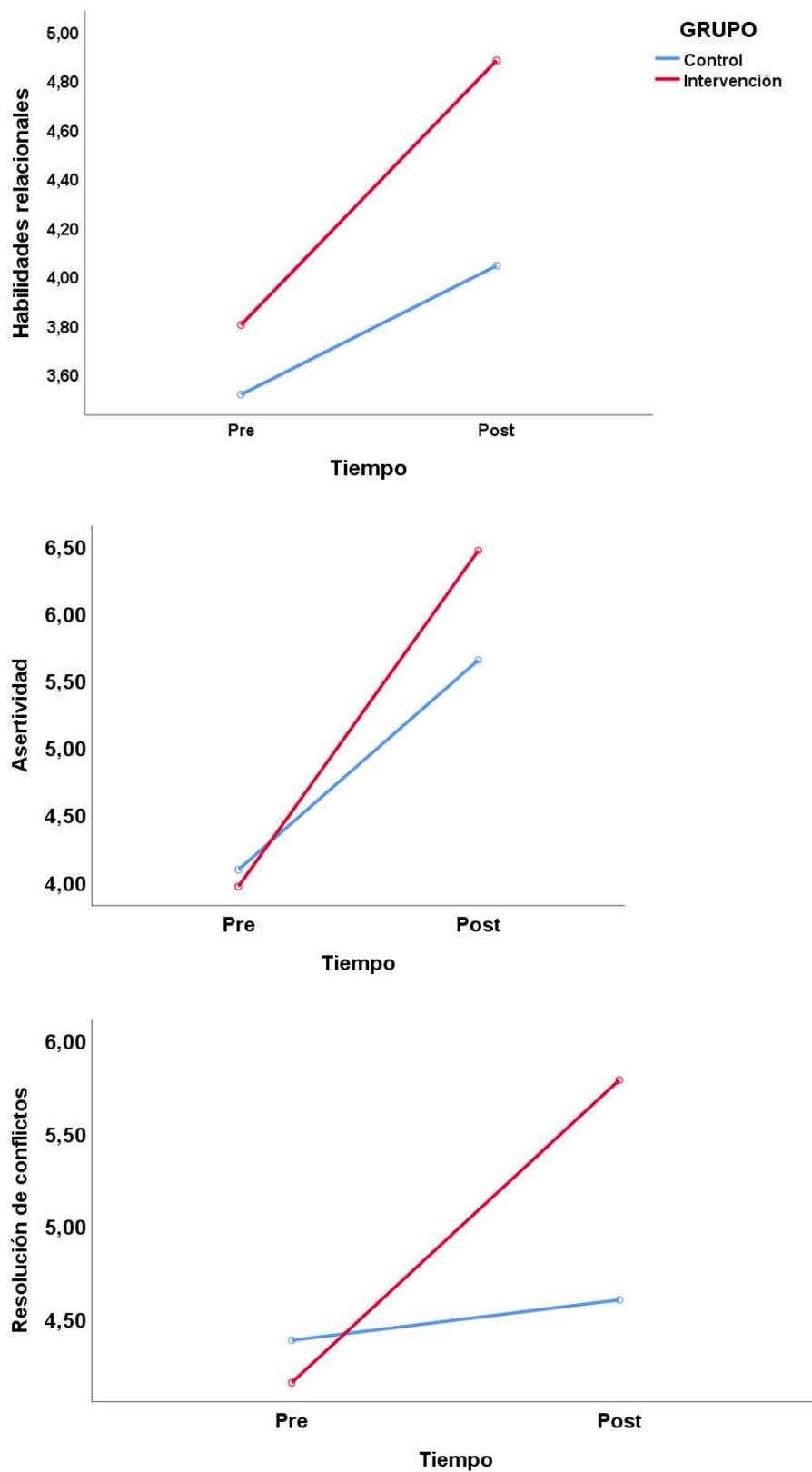
Basadas en las medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.5

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Figura 9

Medias pre-post intervención obtenidas por los grupos



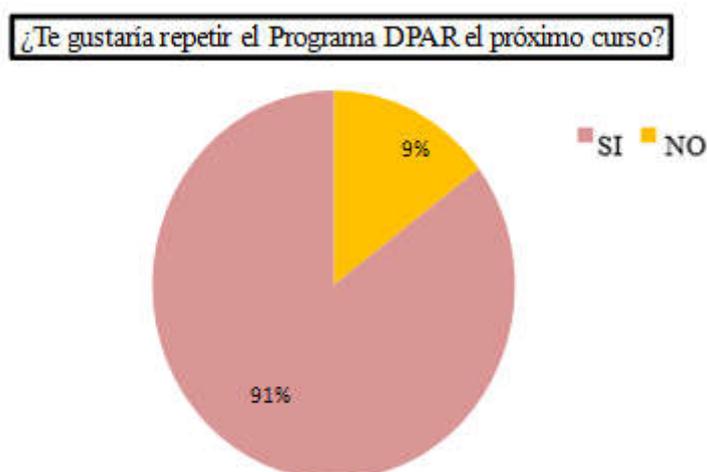
En los casos en que no fue estadísticamente significativa la interacción se observa un efecto principal del tiempo estadísticamente significativa para las variables: autoeficacia ($p = .019$), IG ($p < .001$), empatía ($p = .006$), alexitimia ($p = .001$), planificación y toma de decisiones ($p = .012$), valores morales ($p = .002$) y rendimiento académico ($p < .001$). Esto indica un aumento en todas las variables mencionadas y una disminución en alexitimia entre el pretest y posttest que fue de igual tamaño en los grupos de intervención y control y que puede ser resultado del proceso de maduración de los jóvenes.

Objetivo 2: Analizar la satisfacción con el Programa DPAR por parte de los y las participantes, así como los cambios que se producen a nivel escolar durante un curso lectivo en el grupo de intervención comparado con el grupo control al que no se le aplica el Programa DPAR.

Los resultados en el Cuestionario de satisfacción con el Programa DPAR muestran que el 97% de los/as alumnos/as de 2º de la ESO (N = 66) repetirían su participación en el programa, mientras que un 3% no, mientras que un 84% del alumnado de 3º de la ESO (N = 77) participaría de nuevo en el programa y un 16 % no lo haría. Como se observa en el gráfico que aparece a continuación un 91 % del alumnado volvería a participar en el Programa DPAR.

Figura 10

Resultado de la pregunta 5 de Cuestionario de Satisfacción

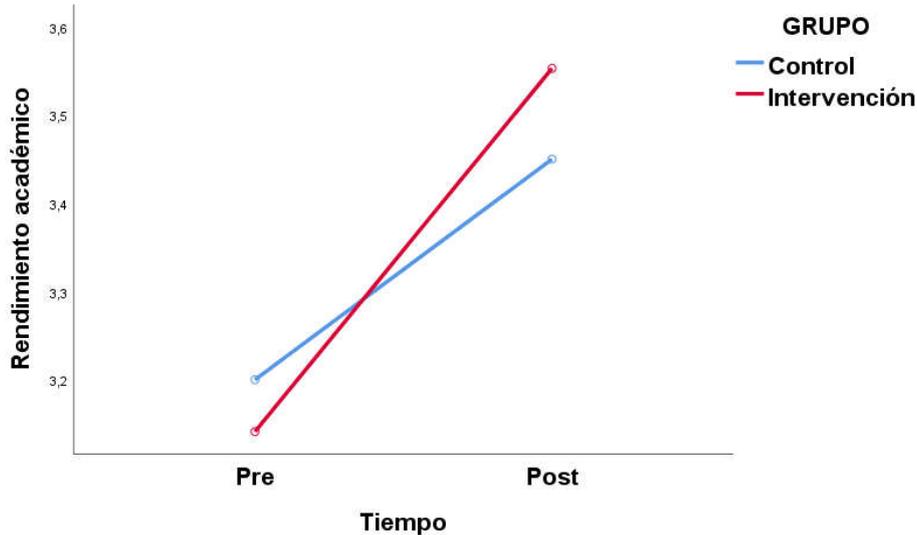


En relación a las respuestas más frecuentes de la pregunta “¿Qué ha sido lo que más te ha gustado del programa?” sus respuestas en su mayoría estaban relacionadas con la participación de antiguos/as alumnos/as del centro (*“Que vinieran ex-alumnos del centro; que vinieran antiguos alumnos porque es interesante que nos expliquen su proceso de estudios”*; *“Cuando ha venido gente de otros pueblos y cuando jugábamos y a la vez aprendíamos”*), así como se citan de otros temas relacionados con la metodología y los contenidos: *“Me ha gustado todo; Todo porque me ha parecido muy bien lo que tratamos; Todo porque mola”*; *“Todo, es muy divertido y entretenido. También porque nos dicen que podemos estudiar”*; *“Que no hemos tenido clase normal”*; *“Me gustaría que viniera más días a la semana”*; *“Las cosas que me han gustado son las actividades que hemos hecho; Trabajar los sentimientos”*; *“Los juegos en grupo, la convivencia y conocer a personas que han pasado por el instituto”*; *“Me ha gustado aprender cosas sobre el estado emocional y lo de dirigirse a otras personas de distintas maneras”*; *“Me ha gustado todo porque hacemos muchas cosas diferentes”*; *“Que aprendes cosas interesantes, conoces a gente nueva y sus experiencias”*; *“Las diferentes ideas y formas creativas para hacer que todos participemos”*.

Para analizar el cambio en la variable rendimiento académico al aplicar el Programa DPAR, se estudiaron las diferencias en la nota media académica a través del tiempo ($T1-T2$) en los dos grupos, intervención y control. Para estudiar estas diferencias, se realizó un ANOVA mixto siendo la variable dependiente la nota media académica. Como se observa en la Tabla 9, el efecto de interacción no fue estadísticamente significativo ($F(1, 143) = 2.27$; $p = .134$; $\eta_p^2 = .016$). Sin embargo, el efecto del tiempo fue estadísticamente significativo ($F(1, 143) = 38,08$; $p < .001$), indicando un aumento significativo del rendimiento en ambos grupos por igual (Figura 11).

Figura 11

Medias obtenidas por los grupos en rendimiento académico



3.4. ESTUDIO II: IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DPAR EN 1º Y 2º DE LA ESO

El segundo estudio tiene como objetivo analizar los cambios en todas las competencias personales, emocionales, sociales, cognitivas y morales del Programa DPAR en el total de alumnos y alumnas de 1º y 2º de la ESO del IES Gúdar-Javalambre (grupo intervención), de Mora de Rubielos (Teruel) con respecto al IES La Canal de Navarrés (grupo control), de Navarrés (Valencia), otro instituto de características similares (dispersión geográfica, escasez de alternativas de ocio, transporte público limitado y en ocasiones, bajo demanda de los usuarios, envejecimiento de la población y gran interinidad docente, entre otras). En relación con este objetivo nos planteamos 17 hipótesis que han sido mencionadas al principio de este capítulo.

3.4.1. Método

3.4.2. Participantes

Los y las participantes en el Programa DPAR fueron 176 adolescentes (50.6% chicas y 49.4% chicos) entre 11 y 15 años ($M= 12.89, DT = .897$). El 45.5% se encontraban

cursando 1º de la ESO y el 54,5% cursaban 2º de la ESO. Los y las participantes pertenecían a dos institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) situados en contexto rural, por un lado, el grupo de intervención perteneciente al IES Gúdar-Javalambre, en Mora de Rubielos (Teruel) con 83 adolescentes y, por otro lado, el grupo control en el IES La Canal de Navarrés, en Navarrés (Valencia) con 93 participantes.

Como muestra la Tabla 11, para el sexo ($\chi^2(1) = 0.096; p = .796$), la edad ($t(174) = .847, p = .398$) y el curso ($\chi^2(1) = 0.149; p = .700$) no se encontraron diferencias significativas entre los participantes del grupo de intervención y de control.

Tabla 11

Características de las muestras en los grupos de intervención y control

Variables	Grupo de intervención (n = 83)	Grupo control (n = 93)	t/χ^2 (gl)	p
Edad M (DT)	12.83 (.867)	12.95 (.925)	.847 (1, 174)	.398
Sexo			.096 (1)	.756
Chicos	48.2%	50.5%		
Chicas	51.8%	49.5%		
Curso			.149 (1)	.700
1º ESO	47%	44.1%		
2º ESO	53%	55.9%		
Nota académica M (DT)	3.27 (1.21)	3.37 (1.32)	5.23 (1, 174)	.601
Nivel académico				
Padres	1.38 (.756)	1.73 (.899)	2.58 (1, 143)	.011
Madres	1.44 (.823)	1.78 (.904)	2.40 (1, 143)	.017

En cuanto al nivel académico del alumnado, no existen diferencias con respecto a la nota media del curso anterior entre ambos grupos ($t(174) = 5.23; p = .601$). El 71.3% de la muestra nunca ha repetido un curso escolar, mientras que el 24.7% sí que ha repetido alguna vez a lo largo de toda su trayectoria académica. Con respecto a la nota media del curso anterior, el mayor porcentaje lo encontramos en la calificación “Notable” (39.3%), seguido de “Bien” (20.2%).

En relación con los niveles académicos de los padres y de las madres de los/as alumnos/as, se observan diferencias estadísticamente significativas ($t(143) = 2.587, p = .011$; y $t(143) = 2.408, p = .017$, respectivamente). El nivel académico de las madres, tanto en el grupo de intervención como en el grupo control el mayor porcentaje se encuentra en el rango de estudios básicos (Graduado escolar/ESO), con un 58,78 % en el grupo de

intervención frente a un 45 % del grupo control. Observándose diferencias también en los estudios superiores, con un 11,8 % de madres con estudios universitarios en el grupo de intervención frente a un 20% en el grupo control. Con respecto a los padres se mantiene la misma tendencia, el rango mayor se encuentra en los estudios básicos con un 64,7 % para el grupo de intervención, frente a un 50 % del grupo control. En cuanto a los estudios universitarios, el grupo de intervención ocupa un 15,2% mientras que en el grupo control un 23,3 %.

3.4.1.2. Variables e instrumentos

Se utilizaron los mismos instrumentos que en el estudio anterior, un total de 9 escalas. Además, se registraron dos variables escolares, *rendimiento académico* y *Conductas Disruptivas*. Éstas últimas se clasificaron en: Leves, Graves y Muy graves, y se midieron en dos momentos temporales (diciembre - junio), al finalizar el primer trimestre (*T1*), entendiendo que el Programa todavía no mostraría efectos en esta variable, y al finalizar la intervención y el curso académico (*T2*). Las conductas objeto de amonestación se refieren a Conductas Contrarias a la Convivencia del centro, principalmente: Faltas de respeto al trabajo en el aula (reiteración de conductas disruptivas) y por Faltas de respeto a la Comunidad educativa (actos de desconsideración o incorrección hacia el profesorado/desobediencia).

Además, se realizó una *entrevista de investigación (research interview)*, entendida como técnica de obtención de información relevante para los objetivos de un estudio (Valles, 2000) a los/as tutores/as de cada grupo-clase. La entrevista se realizó mediante preguntas semi-estructuradas, las más adecuadas para recabar información en este tipo de estudios (Valles, 2000). La entrevista está basada en un guión (Anexo 7) con temas a tratar en relación a las percepciones de los/as tutores/as con respecto a cinco áreas: a) las conductas disruptivas dentro del aula; b) las relaciones positivas entre el alumnado; c) el clima en el aula; c) la motivación para continuar con la formación académica una vez finalizada la ESO; y d) nivel de satisfacción percibido por el/a tutor/a con respecto de los participantes del Programa DPAR, y con respecto a su propio proceso de adquisición y puesta en práctica de competencias.

3.4.1.3.Procedimiento

En primer lugar, se presentó esta investigación a los Equipos Directivos de los dos centros educativos y tras su aceptación, al resto del Equipo Docente. Una vez aprobada su viabilidad, se comunicó, por un lado, a las familias de los y las alumnos/as de 1º y 2º de la ESO del grupo control mediante una circular, adjuntando en ella un documento de consentimiento que debían firmar para la participación de sus hijos e hijas en el estudio y, por otro lado, se realizó una sesión informativa y formativa a las familias del grupo de intervención durante el mes de julio. Todo ello, en estrecha colaboración con el AMPA. Ninguno de los y las alumnos/as rehusó participar.

Posteriormente, en el mes de septiembre, se realizó el pase de instrumentos tanto en el grupo control, como en el grupo de intervención y se registraron aquellas características del grupo-clase que el Departamento de Orientación consideraba reseñable de cara a facilitar la implementación del Programa DPAR. En el ecuador del Programa DPAR se realizó el pase del Cuestionario de satisfacción con el Programa DPAR. Y, en el mes de junio, se volvió a realizar el pase de las escalas en ambos grupos de intervención. Estas tareas las realizó la psicóloga responsable de implementar el Programa DAPR. El pase de cuestionarios se realizó en las aulas habituales, en horario escolar y con una duración aproximada de 40 minutos. Se informó en todo momento a los adolescentes que su participación era voluntaria y anónima.

Por último, se realizó una entrevista semi-estructurada a los/as tutores/as del grupo de intervención, de manera individual y voluntaria, una vez finalizada la implementación del Programa DPAR, en el mes de julio. La entrevista integró todas las preguntas del guión previamente establecido (Anexo 7), con la posibilidad de aclarar y/o profundizar en aquellos aspectos relevantes para la profesional a lo largo de la misma. Toda la conversación se registró a través de la aplicación para móvil *Grabadora de voz Linfei Recorde* en formato MP3 para su posterior análisis.

3.4.1.4.Diseño y análisis estadísticos

Para evaluar los efectos del programa DPAR, se utilizó un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas (antes y después de la prueba) con un grupo experimental y un grupo control. Para evaluar los efectos del programa, por un lado, se realizaron los mismos

análisis de los datos que en el estudio I, utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 25, SPSS Inc., Chicago, IL, EE. UU.). Por otro lado, se transcribieron todas las entrevistas y se estructuraron en una matriz para organizar las respuestas y poder identificar la información más relevante de acuerdo a los cinco temas que el equipo de investigación habíamos determinado para evaluar. Esto ayudó a nuestra interpretación de los datos, así como a la presentación de los resultados.

3.4.2. Resultados

En primer lugar, se muestran los resultados de la prueba de Levene (Tabla 12) que permite comprobar la homocedasticidad en el momento pre-test entre el grupo de intervención y el grupo de control en las variables de estudio. Los resultados obtenidos corroboran el supuesto de homogeneidad de las varianzas entre ambos grupos para todas las variables dependientes, a excepción de la autoestima.

Tabla 12

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas

Variables	Prueba de Levene	
	F	<i>p</i>
Autoestima	6.80	.010
Autoeficacia	.391	.533
Identidad grupal	.377	.540
Empatía	3.90	.051
Alexitimia	.551	.459
Habilidades relacionales	.479	.490
Asertividad	.005	.944
Resolución de conflictos	1.30	.256
Planificación y toma de decisiones	.592	.443
Satisfacción con la vida	.044	.835
Valores morales	.272	.603
Rendimiento académico	1.49	.223

En la Tabla 13 se muestran los resultados del análisis de correlación de Pearson entre las variables de desarrollo positivo y rendimiento académico e identidad grupal en Tiempo 1. Se observan correlaciones positivas estadísticamente significativas ($p < .001$) y

elevadas entre empatía con resolución de conflictos ($r = .389$) y valores morales y planificación y toma de decisiones ($r = .445$) y negativas entre alexitimia y autoestima ($r = -.481$) y con habilidades relacionales ($r = -.436$). Se puede observar la relación de IG con empatía ($r = .185$), alexitimia ($r = -.455$) habilidades relacionales ($r = .232$), resolución de conflictos ($r = .279$) y planificación y toma de decisiones ($r = .252$).

En la Tabla 14 se muestran los resultados del análisis de correlación de Pearson entre las variables de desarrollo positivo y rendimiento académico e identidad grupal en Tiempo 2. Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas ($p < .001$) más altas que en el Tiempo 1 entre la mayoría de variables del estudio (autoestima, autoeficacia, identidad grupal, empatía, habilidades relacionales, asertividad, resolución de conflictos y planificación y toma de decisiones) y al igual que en la pre-intervención, la alexitimia correlaciona negativa y estadísticamente significativa ($p < .001$) con autoestima ($r = -.556$), autoeficacia ($r = -.320$), identidad grupal ($r = -.477$), habilidades relacionales ($r = -.570$), asertividad ($r = -.352$) y resolución de conflictos ($r = -.559$). Se puede observar relaciones más fuertes en la mayoría de las variables del estudio una vez implementado el Programa DPAR, especialmente se muestra en la relación de IG con autoestima ($r = .413$), autoeficacia ($r = .341$), empatía ($r = .275$), alexitimia ($r = -.477$), habilidades relacionales ($r = .276$), asertividad ($r = .276$), resolución de conflictos ($r = .289$) y planificación y toma de decisiones ($r = .157$).

Tabla 13

Correlaciones de Pearson entre las variables de Desarrollo Positivo, rendimiento académico e identidad grupal (Tiempo 1)

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Autoestima	-										
2. Autoeficacia	.360**	-									
3. Identidad grupal	.334**	.111	-								
4. Empatía	.051	.068	.176*	-							
5. Alexitimia	-.481**	-.309*	-.455**	-.144	-						
6. Habilidades relacionales	.312**	.269**	.232**	.055	-.436**	-					
7. Asertividad	.120	.002	.141	.154*	-.178*	.129	-				
8. Resolución de conflictos	.139	.157*	.279**	.389**	-.310**	-.056	.193*	-			
9. P. y toma de decisiones	.147	.234*	.252**	.207**	-.134	.103	.230**	.331**	-		
10. Valores Morales	.036	.164*	.149	.249**	-.057	.103	.264**	.289**	.445**	-	
11. Rendimiento Académico	.098	.196*	.122	.010	-.111	.102	.061	.081	.053	.002	-

* $p < .05$; ** $p < .001$

Tabla 14

Correlaciones de Pearson entre las variables de Desarrollo Positivo, rendimiento académico e identidad grupal (Tiempo 2)

Variabes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Autoestima	-										
2. Autoeficacia	.440**	-									
3. Identidad grupal	.413**	.341**	-								
4. Empatía	.223**	.190*	.275**	-							
5. Alexitimia	-.556**	-.320*	-.477**	-.307**	-						
6. Habilidades relacionales	.466**	.463**	.276**	.487**	-.570**	-					
7. Asertividad	.190*	.291**	.265**	.543**	-.352*	.484**	-				
8. Resolución de conflictos	.287**	.217**	.289**	.480**	-.559**	.466**	.670**	-			
9. P. y toma de decisiones	.296**	.300**	.175*	.271**	-.139	.030	.215**	.237**	-		
10. Valores Morales	.066	.121	.072	.274**	-.074	.084	.243**	.216**	.565**	-	
11. Rendimiento Académico	.073	.061	.030	.080	.069	.110	.099	.008	.046	.087	-

* $p < .05$; ** $p < .001$

Objetivo 1: Analizar los cambios en todas las competencias personales, emocionales, sociales, cognitivas y morales del Programa DPAR en alumnos y alumnas de 1º y 2º de la ESO.

A continuación, se presentan los resultados relativos a los análisis del cambio en las variables de estudio (autoestima, autoeficacia, identidad grupal, alexitimia, empatía, habilidades relacionales, asertividad, resolución de conflictos, planificación y toma de decisiones, valores morales y rendimiento académico) al aplicar el Programa DPAR. En primer lugar, se hicieron análisis para comprobar las posibles diferencias en las medias previas a la intervención (Tabla 15) entre los grupos de intervención y control en las variables de PYD. Las comparaciones de medias fueron estadísticamente significativas para la alexitimia ($t = -2,27; p = .024$), la resolución de conflictos ($t = 2,95; p = .004$) y la planificación y toma de decisiones ($t = 3,76; p < .001$).

Posteriormente, se realizaron ANOVAs mixtos con una variable entre sujetos (intervención/control) y una variable intrasujetos (pre-test/post-test) para cada una de las variables de PYD, con el grupo como factor entre-sujetos y el tiempo como factor intrasujeto. El foco del análisis se centró en el efecto de interacción tiempo×grupo, cuya significación estadística indicaría un cambio diferencial entre el pre-test y el post-test para los dos grupos. Los estadísticos descriptivos y los resultados del ANOVA se presentan en la Tabla 15. Las gráficas de las medias previas y posteriores a la intervención en los grupos de intervención y control se presentan en la Figura 12. En esta figura se puede observar como los adolescentes a los que les fue implementado el programa aumentaron los niveles de autoestima, autoeficacia, identidad grupal, empatía, habilidades relacionales, asertividad y resolución de conflictos. Aunque el grupo de control también aumentó en dichas variables, este aumento no fue tan pronunciado como el obtenido para el grupo de intervención. En cuanto a la variable de alexitimia, en ambos grupos se produce una disminución, siendo la diferencia más pronunciada en el grupo de intervención, es decir, el grupo que participó en el Programa DPAR finalizó el curso escolar con menos dificultad para expresar las propias emociones e interpretar las emociones ajenas.

Tabla 15

Estadísticos descriptivos y ANOVA mixto en variables PYD

Variables	Grupo	M (DT)				F (p)			η_p^2
		Pre-Test	t	p	Post-Test	Efecto tiempo	Efecto grupo	Efecto de interacción	
Autoestima	Intervención	2.87 (0.55)			3.30 (0.57)				
	Control	2.98 (0.41)	1.56	.120	3.15 (0.45)	29.13 ***	.032	6.79**	.04
Autoeficacia	Intervención	2.76 (0.54)			3.22 (0.53)				
	Control	2.89 (0.58)	.48	.140	2.98 (0.66)	20.47 ***	.862	8.71**	.05
Identidad grupal	Intervención	7.25 (1.43)			8.71 (1.07)				
	Control	7.36 (1.44)	.515	.607	8.13 (1.46)	13.88 ***	3.14	5.48 *	.03
Empatía	Intervención	3.53 (0.83)			4.08 (0.56)				
	Control	3.65 (0.62)	1.12	.264	3.87 (0.60)	25.60 ***	.372	5.30 **	.03
Alexitimia	Intervención	3.11 (0.89)			2.59 (0.91)				
	Control	3.11 (0.66)	2.27	.024	2.82 (0.73)	37.23 ***	.958	9.09 **	.05
Habilidades relacionales	Intervención	3.93 (1.26)			5.50 (1.47)				
	Control	3.99 (1.17)	1.62	.106	4.46 (1.06)	45.54 ***	5.27 *	7.43 **	.06
Asertividad	Intervención	5.35 (0.99)			6.16 (.74)				
	Control	5.33 (1.01)	.159	.874	5.53 (0.88)	33.70 ***	10.05 **	12.14 **	.06
Resolución de conflictos	Intervención	3.80 (1.36)			4.99 (1.50)				
	Control	4.39 (1.26)	.295	.004	4.54 (1.24)	23.70 ***	.26	12.78 ***	.07
Planificación y toma de decisiones	Intervención	4.76 (0.91)			5.12 (1.16)				
	Control	5.30 (0.95)	3.76	.001	5.42 (1.13)	4.44 *	11.57 ***	1.67	.01
Valores morales	Intervención	4.76 (0.85)			5.08 (0.85)				
	Control	4.96 (0.84)	.51	.133	5.17 (0.86)	11.53 ***	1.57	.102	.001
Rendimiento académico	Intervención	3.27 (1.21)			3.81 (.803)				
	Control	3.37 (1.32)	.523	.601	3.45 (1.20)	48.64 ***	.568	25.64***	.128

Conductas disruptivas	Intervención	.76 (.430)			.69 (.467)				
	Control	.82 (.389)	.942	.347	1.18 (1.76)	1.97 *	7.04 **	4.39 *	.025

Nota. ^a *t*: prueba t que compara las medias del pre-test en los grupos de intervención y control

^b *F*: Valores de F para los efectos principales y de interacción en ANOVA.

p* < .05; *p* < .01; ****p* < .001

Como se observa en la Tabla 16, los resultados de los ANOVAs muestran efectos estadísticamente significativos de la interacción tiempo×grupo para las siguientes variables: autoestima ($F(1, 153) = 6.79; p = .010; \eta_p^2 = 0.04$), autoeficacia ($F(1, 169) = 8.71; p = .004; \eta_p^2 = 0.05$), identificación grupal ($F(1, 167) = 5.48; p = .020; \eta_p^2 = 0.03$), empatía ($F(1, 170) = 5.30; p = .022; \eta_p^2 = 0.03$), alexitimia ($F(1, 150) = 9.09; p = .003; \eta_p^2 = 0.05$), habilidades relacionales ($F(1, 109) = 7.43; p = .007; \eta_p^2 = .06$), asertividad ($F(1, 170) = 12.14; p = .001; \eta_p^2 = .06$) y resolución de conflictos ($F(1, 166) = 12.78; p = <.001; \eta_p^2 = .07$). El tamaño del efecto (η_p^2) es moderado para habilidades relacionales, asertividad y resolución de conflictos y bajo para el resto de las variables. El efecto de la interacción no fue estadísticamente significativo para los valores morales y la planificación y toma de decisiones. Para estas dos variables el efecto principal del tiempo fue estadísticamente significativo mostrando un cambio significativo de pre-test a post-test pero de la misma magnitud en los grupos de intervención y de control. Al igual que en el estudio 1, también se realizó un ANCOVA tratando el pre-test como una variable covariable y se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las medias del post-test entre los grupos de control y de intervención para las mismas variables en las que el efecto de interacción del ANOVA fue estadísticamente significativo.

En el caso de las variables de PYD en las que el efecto de interacción era estadísticamente significativo, se realizó un análisis de efectos simples para evaluar el cambio pre-test/post-test tanto en el grupo de intervención como en el de control (Tabla 16).

Para las variables de autoestima y empatía hubo un aumento estadísticamente significativo de las medias en el post-test respecto al pretest en el grupo de intervención ($p < .001$) y un cambio marginalmente significativo en el grupo de control ($p = .052$ y $.058$, respectivamente). Los tamaños del efecto (d de Cohen) fueron mayores en los grupos de intervención ($d = 0.79$).

En cuanto a las variables de autoeficacia, habilidades relacionales, asertividad y resolución de conflictos, se observaron cambios estadísticamente significativos en el grupo de intervención ($p < .001$) pero no en el grupo de control. Los tamaños de los efectos fueron medianos o grandes, y oscilaron entre 0.75, para la asertividad y 0.94, para la autoeficacia.

En lo que respecta a las variables identificación del grupo, alexitimia y habilidades relacionales, aunque el cambio entre pre-test y post-test fue estadísticamente significativo tanto en el grupo de intervención como en el de control, la significación estadística del efecto de interacción para estas variables indica que el cambio entre el pre-test y el post-test fue significativamente mayor en el grupo de intervención. Para las tres variables el tamaño del efecto fue mayor en el grupo de intervención que en el control y superior en las 3 variables a 0.80.

Tabla 16

Análisis de efectos simples

Variables	Grupo	Dif. Medias (I-J)	Error tip.	Sig. ^a	95 % IC		
					LI	LS	<i>d</i> de Cohen
Autoestima	Intervención	.419	.073	.001	.274	.564	0.79
	Control	.146	.075	.052	-.002	.294	0.32
Autoeficacia	Intervención	.459	.088	<.001	.285	.633	0.84
	Control	.097	.086	.260	-.072	.265	0.14
Identidad grupal	Intervención	1.46	.211	.001	1.04	1.87	1.15
	Control	.771	.207	<.001	.362	1.18	0.53
Empatía	Intervención	.554	.109	<.001	.339	.769	0.79
	Control	.207	.104	.058	.002	.413	0.36
Alexitimia	Intervención	-.817	.132	.001	-1.07	-.555	0.89
	Control	-.277	.121	.023	-.515	-.038	0.41
Habilidades relacionales	Intervención	.059	.231	.001	1.11	2.03	0.94
	Control	.846	.246	.798	.359	1.33	0.14
Asertividad	Intervención	.839	.130	.001	.583	1.09	0.75
	Control	.210	.126	.096	-.038	.458	0.21
Resolución de conflictos	Intervención	1.20	.205	.001	.797	1.60	0.82
	Control	.184	.197	.353	-.206	.574	0.12
Rendimiento académico	Intervención	.542*	.065	<.001	.413	.480	0.52
	Control	.086	.062	.166	-.036	.208	0.06

Conductas disruptivas	Intervención	-496*	.200	.014	-.890	-.102	0.51
	Control	-.058	.062	.347	-.180	0.64	0.28

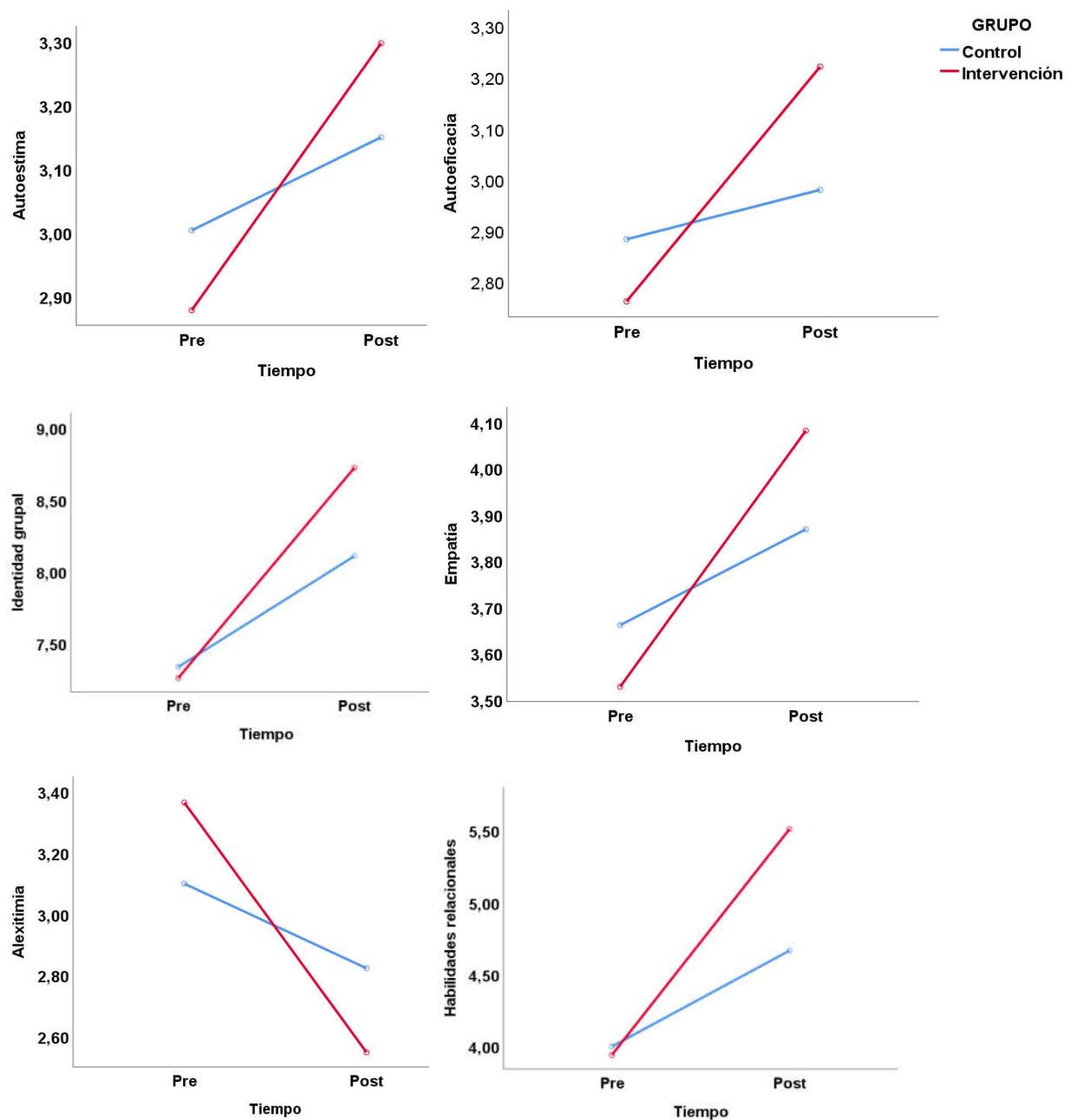
Nota. IC: Intervalo de Confianza; LI = Límite Inferior; LS: Límite Superior

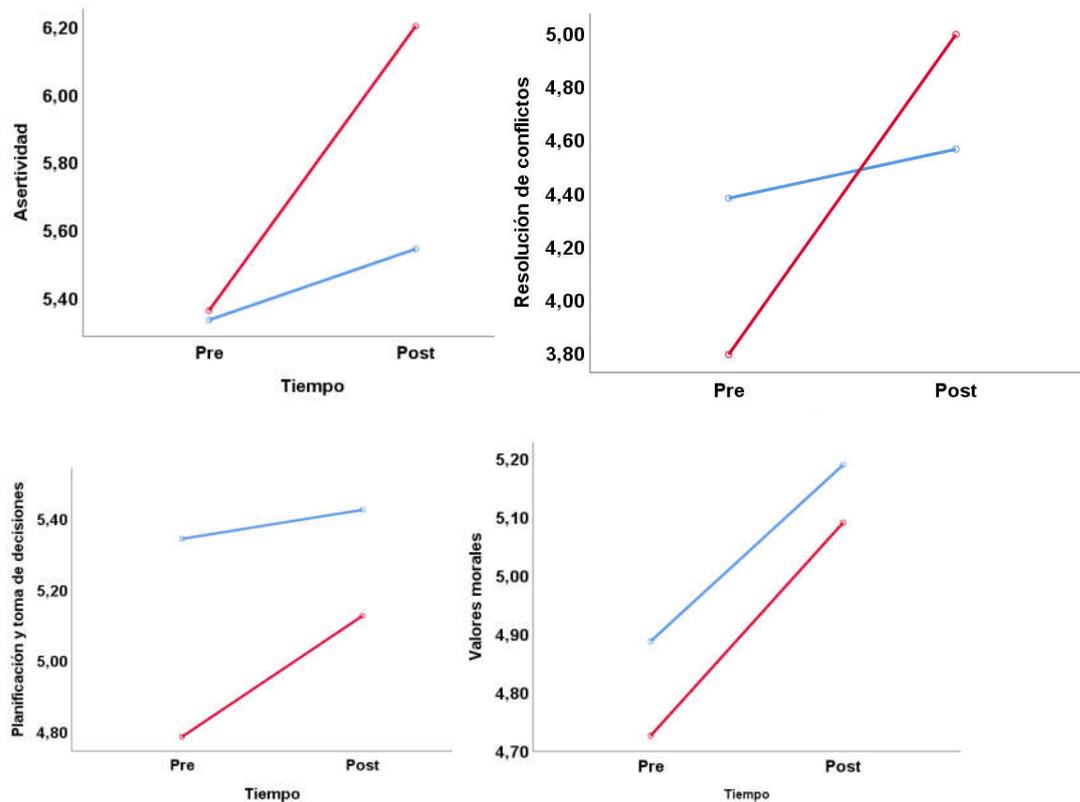
*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.5

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

Figura 12

Medias pre-test y post-test en los grupos de intervención y control en las variables PYD





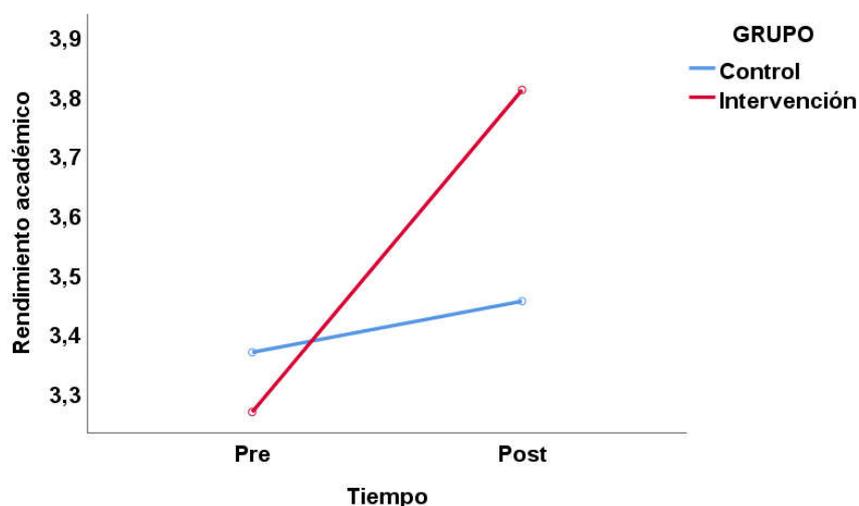
Objetivo 2: Analizar la satisfacción con el Programa por parte de los/as participantes, así como los cambios que se producen a nivel escolar.

En relación con el objetivo 2 de esta investigación, por un lado, se trata de analizar la satisfacción con el Programa DPAR por parte de los/as participantes y por otro, los cambios que se producen a nivel escolar mediante el registro de dos variables: rendimiento académico y conductas disruptivas.

Para analizar el cambio en la variable rendimiento académico al aplicar el Programa DPAR, se estudiaron las diferencias en la nota media académica a través del tiempo ($T1-T2$) en los dos grupos, intervención y control. Para estudiar estas diferencias, se realizó un ANOVA mixto siendo la variable dependiente la nota media académica. Como se observa en la Tabla 15, el efecto de interacción fue estadísticamente significativo ($F(1, 174) = 25.64; p < .001; \eta_p^2 = .128$). En la figura 13 se presenta la gráfica de las medidas pre-test y post-test para la variable rendimiento académico en los grupos de intervención y control.

Figura 13

Medias obtenidas por los grupos en rendimiento académico



Posteriormente se realizó un análisis de efectos simples para evaluar la importancia del cambio de pre-test a post-test tanto en el grupo de intervención como en el de control (Tabla 16). Los resultados muestran cambios estadísticamente significativos en el grupo de intervención ($p < .001$) pero no en el grupo de control. El tamaño del efecto fue moderado ($d = 0.52$) para el rendimiento académico.

A continuación, la tabla 17 muestra el registro de convivencia del curso 2016/2017 en el alumnado de 1º y 2 de ESO. Para analizar el cambio en la variable conductas disruptivas al aplicar el Programa DPAR, se estudiaron las diferencias en las conductas disruptivas a través del tiempo ($T1-T2$) en los dos grupos, intervención y control. Para estudiar estas diferencias, se realizó un ANOVA mixto siendo la variable dependiente el número total de amonestaciones (Leves, Graves y Muy Graves).

Los resultados muestran efectos estadísticamente significativos en la interacción tiempo×grupo en el total de amonestaciones en el primer trimestre ($T1$) con respecto al tercero ($T2$), ($F(1, 174) = 4.39$; $p = .038$; $\eta_p^2 = 0.02$). Este descenso en las conductas disruptivas (Tabla 15), se pueden explicar por la participación en el programa DPAR, además del Plan de Convivencia del Centro. Durante las sesiones del programa no se ha aplicado ninguna amonestación.

Tabla 17

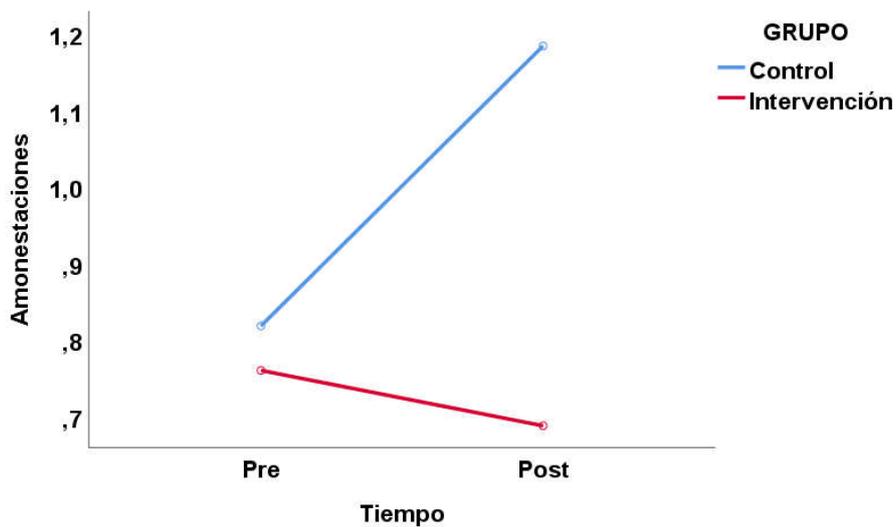
Registro de convivencia en el grupo de intervención y en el grupo control

Grupo	Trimestre	Nº de alumnos/as	Nº de amonestaciones			
			Leves	Graves	Muy graves	TOTAL
Intervención	1º	28	48	9	6	63
	3º	18	24	33	0	57
Control	1º	34	54	14	8	76
	3º	33	64	37	10	111

A partir de la Figura 14, se puede observar un descenso de las amonestaciones en el grupo de intervención desde el inicio de la intervención hasta su finalización, en cambio en el grupo control se percibe un aumento significativo en dicha variable.

Figura 14

Total de amonestaciones en el grupo de intervención y control



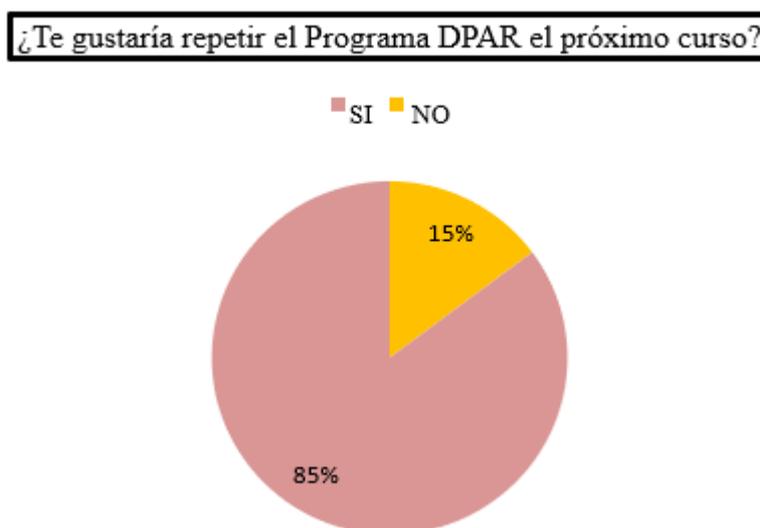
Posteriormente se realizó un análisis de efectos simples para evaluar la importancia del cambio de pre-test a post-test tanto en el grupo de intervención como en el de control

(Tabla 16). Los resultados muestran cambios estadísticamente significativos en el grupo de intervención ($p = .014$) pero no en el grupo de control. El tamaño del efecto fue moderado ($d = 0.51$) para las conductas disruptivas.

En cuanto a la Satisfacción con el Programa, al igual que en la primera implementación, en 2º de la ESO (N = 42) respondieron de manera más positiva que el otro curso, en un 90.5 % mostraron su deseo de repetir la participación en el programa, mientras un 9.5 % no. Mientras que en 1º de la ESO (N = 39) el 79.5 % les gustaría repetir el programa el próximo curso, y un 20.5 % no le gustaría. Como se puede observar en el gráfico del total del alumnado que respondió el cuestionario el 85.2 % repetirían el próximo curso, mientras que 14.8 % no lo harían.

Figura 15

Resultado de la pregunta 5 de Cuestionario de Satisfacción



La gran mayoría de los/as alumnos/as respondieron que lo que más le ha gustado del Programa DPAR es la participación de antiguos/as alumnos/as del centro, con respuestas como: *“cuando viene gente a explicarnos lo que hacen”*; *“cuando vienen estudiantes de otros años a contarnos su profesión”*; *“las personas que viene”*; *“las charlas de antiguos alumnos”*; *“que viene gente a contar su vida”*; *“cuando venía otra persona del instituto con Sara a contarnos su experiencia y lo que ha hecho a lo largo de su vida”*; *“que traigan a gente y nos expliquen dónde estudiar, qué estudiar, qué hacer... ”*; *“dan charlas interesantes”*. Entre otras respuestas encontramos: *“hemos aprendido a conocernos a*

nosotros mismos”; “me han gustado los juegos y las explicaciones”; “que hemos aprendido mucho y sobre todo lo de las emociones”; “cuando hacemos actividades divertidas”; “me ha gustado todo”; “hemos hecho actividades en grupo y me han gustado mucho”; “cuando hemos hecho la actividad de la cuerda y decir cosas positivas de alguien,; “todo el programa, las actividades y juegos”; “que nos lo pasamos muy bien y ha sido divertido que vinieran alumnos más mayores”, “lo del hilo y lo de la autoestima”, etc.

Objetivo 3: Evaluar desde la perspectiva de los y las profesores/as del grupo de intervención el grado de cambio experimentado por efecto del programa DPAR.

Con respecto al objetivo 3 de la investigación, a partir de la información reportada por los/as cinco tutores/as del grupo experimental, se estructuran los resultados en las siguientes dimensiones:

- Percepción de los profesores sobre con las conductas disruptivas
- Percepción de los profesores sobre las relaciones positivas
- Percepción de los profesores sobre el clima de aula
- Percepción de los profesores sobre la motivación académica
- Satisfacción y efectos del Programa que perciben los profesores sobre los alumnos y sobre ellos mismos.

Este muestreo fue intencional, por ser considerados fuentes relevantes de información directa y próxima a los y las alumnos/as durante todo el curso escolar.

Con respecto a la dimensión de conductas disruptivas los y las tutores/as reportaron, en general, que habían percibido un descenso, especialmente en aquellos conflictos graves como agresiones o dirigirse hacia ellos/as de manera desafiante. Según J.A.A, tutor de 2º A, *“los chavales siguen insultándose entre ellos, pero su nivel de agresividad ha bajado. Se nota que hay menos tensión y rivalidad entre ellos. De hecho, se han puesto menos faltas que el año pasado”; “el ambiente que se ha respirado en el centro durante el último trimestre ha sido tranquilo, positivo, ha habido menos conflictos en pasillos y recreo”*. El tutor de 2º Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), A.P., comenta que *“mi grupo es un grupo reducido, donde los contenidos son adaptados y el ritmo de la clase es diferente a otros grupos. Se dispersan con mucha facilidad... En ocasiones, se interrumpe la clase porque ha habido un conflicto en el patio, incluso en su pueblo. En este*

sentido he visto como se han apoyado, escuchado y aconsejado unos a otros. Nombraban algunas veces a Sara con algún ejemplo que habían visto en el Programa”. La tutora de 1º B, I.D. refiere que “uno de los alumnos que más problemas había dado, no solo en mi clase sino en la mayoría, he notado un cambio muy grande; llegó al centro con una actitud muy chulesca, como diciendo: aquí estoy yo, voy a ser el malote de la clase. Conforme fue pasando el curso, fue conociendo al grupo, fue desarrollándose el Programa y hablando mucho con él, se fue relajando, situando y empezó a dejar de bacilar, especialmente a profesores. La progresión ha sido muy buena; ha ido integrando las normas del centro y las de la clase”.

Con respecto al segundo indicador de la entrevista, las relaciones positivas entre los/as compañeros/as han informado especialmente conductas más sanas, de ayuda y de afecto. Según la tutora de 1º A-Plan de Aprendizaje Inclusivo (PAI), E.S., *“me acuerdo un día en el pasillo que viene un alumno y me dice I. ¿quieres un abrazo? ¿Sabes que son buenos para liberar oxitocina? Me quedé sorprendida por su propuesta, pero estaba totalmente justificada. Me encantó que entre los alumnos habían trabajado la forma de dar abrazos y sus beneficios... Conforme ha ido pasando el curso ha habido una progresión en ellos, las relaciones eran más sanas y cercanas, incluso entre chicos y chicas que suele ser difícil en primero”. La tutora de 1º B, I.D. también refiere que “las relaciones entre los chicos y las chicas con el tema de la ayuda para hacer los ejercicios o incluso para estudiar en alguna tutoría antes de algún examen, he visto como se explicaban los ejercicios o se preguntaban antes de un examen. Al inicio de curso, se daba más entre las chicas, pero poco a poco han ido ayudándose unos a otros, como más mezclados. Había más cohesión de grupo”.*

El tercer bloque hace referencia al clima en el aula. En este sentido, todos los tutores y tutoras han reportado un mejor clima en el aula, destacando que han podido desarrollar mejor los contenidos y las relaciones entre los compañeros y compañeras han sido más próximas e igualitarias. Según refiere el tutor de 2º B, *“los lunes antes de la clase de Sara, estaban expectantes, se les veía ilusionados por conocer al alumno que iba a venir esa semana, después durante la semana lo nombraban y se generaba un clima de complicidad y buen ambiente. Ellos mismos reclamaban que se diera el Programa, y las semanas que no habían tenido se quejaban. A medida que ha ido pasando el curso, se ha percibido más sentimiento de grupo. Se han mantenido los grupillos, pero se ha podido*

trabajar bien. La clase funcionaba y en el claustro así lo comentaron el resto de los profesores”. El tutor de 2º A, J.A.A. informa que “se puede decir que ha sido un año diferente, los alumnos han aprendido habilidades nuevas, de la vida diaria, han ido llenando su maleta de experiencias de otros alumnos y destrezas que pueden poner en práctica en cualquier momento. Ellos mismos han reclamado estos contenidos y reconocen que les son útiles. Y creo que eso es lo más importante. En el aula ha habido buena sintonía, salvando algún momento que les he tenido que llamar la atención más serio, en general han estado más tranquilos y participativos”.

En cuanto al cuarto bloque, la motivación para continuar con la formación académica una vez finalizada la ESO han reportado la gran influencia positiva ejercida por los y las participantes del Programa DPAR. En esta línea, la tutora de 1º A-PAI, E.S, refiere que *“ha sido un gran aporte para ellos, los alumnos han estado encantados, se les notaba la ilusión con la que esperaban al antiguo alumno. Además de que muchas carreras no eran conocidas por ellos. Se ha podido observar mucha cercanía, los alumnos que han participado empatizaban mucho con los chavales y eso ha hecho que llegue más su mensaje”.* El tutor de 2º PMAR, A.P. comenta que *“han podido conocer otras opciones profesionales y algunas cercanas a su contexto, eso les ha hecho sentir que es posible... Un alumno estaba súper emocionado cuando supo que había una carrera de programador de videojuegos o cuando vino la enfermera y les contaba todo lo que hacía en la UCI. Ha sido muy positivo para ellos, considero que les ha estimulado para conseguir una meta formativa porque han podido comprobar la parte práctica de manera directa”.* La tutora de 1º B, I.D. también refiere que *“creo que les ha gustado mucho. Se han divertido y han aprendido habilidades de manera grupal y en un ambiente distendido. Han sido positivo tanto para ellos como para nosotros”.*

En el quinto y último bloque, los tutores y las tutoras muestran una satisfacción global con el Programa DPAR, tanto en las estrategias que han aprendido para aplicar a lo largo de su desempeño profesional, como en la relación con el alumnado, mucho más próxima y de confianza”. Algunas reseñas importantes son por parte de la tutora de 1º A-PAI, E.S, refiere que *“la relación con ellos ha cambiado, ellos también se dan cuenta, hay más complicidad y confianza. En el patio, a veces se acercaban para contarme sus cosas y en las sesiones de tutoría que hemos tenido, las conversaciones entre el grupo han sido más personales”, “he aprendido nuevas estrategias para usar en el aula. Me siento más*

segura para realizar este tipo de dinámicas”. El tutor de 2º PMAR, A.P. comenta que *“la relación entre ellos y con nosotros es diferente, creo que hemos roto barreras y hemos aprendido juntos. Han aprendido habilidades muy positivas y necesarias no solo para ellos, sino para las personas adultas. Además de poder conocer el potencial de la gente joven de la zona”*. La tutora de 1º B, I.D. también refiere que *“todos los profesores hemos aprendido nuevas herramientas de resolución de conflictos, inteligencia emocional, técnicas de comunicación (...) vamos a poder usarlas en el centro”*.

Con respecto al alumnado perciben que han disfrutado mucho, les resultaba una experiencia divertida, motivadora y en general, enriquecedora. Consideran que han experimentado una evolución positiva, desde el inicio del programa hasta el final de la intervención. El tutor de 2º A, J.A.A. informa que *“vas viendo cómo van evolucionando, no solo por como los ves actuar, sino por los comentarios que te hacen, los vas viendo cómo trabajan”, “durante la semana me preguntaban si sabía quién iba a venir la semana siguiente. Tenían ganas de que llegara el lunes”*. La tutora de 1º A-PAI, E.S, refiere que *“yo creo que los alumnos han tenido una evolución positiva gracias al programa, porque trata directamente lo que es necesario para su vida diaria, tanto en el centro como en su pueblo. Han aprendido a relacionarse de manera adecuada con sus compañeros, a escucharse, a ser más empáticos, o sea, habilidades sociales. Y además las han podido poner en práctica con las personas que venían cada semana”*.

En cuanto a las mejoras, los y las tutores/as han propuesto que las sesiones semanales duraran algo más que la clase convencional (más de 50 minutos), que pudiesen participar, además de antiguos/as alumnos/as del centro, padre o madres con desempeño profesional en ese mismo contexto y mayor formación previa y durante la implementación del Programa DPAR para garantizar la continuidad del mismo.

3.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se realiza la discusión de los resultados de este proyecto de investigación en relación con los objetivos e hipótesis planteados. De esta manera podemos comprobar si el Programa DPAR es eficaz mediante los dos estudios realizados con la implementación del programa en dos cursos escolares con diferentes edades.

3.5.2. Área de desarrollo personal

En relación a esta área nos planteamos que las variables: autoestima ($H_{1,1}$ e $H_{3,1}$), autoeficacia ($H_{1,2}$ e $H_{3,2}$) e identidad grupal ($H_{1,3}$ e $H_{3,3}$), aumentarían después de la aplicación del Programa DPAR durante un curso escolar. Nuestros resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas en los adolescentes de 2º y 3º de ESO, con edades entre 12 y 16 años, en cambio, en los alumnos de 1º y 2º ESO, con edades entre 11 y 15 años, las variables incluidas en el área de Desarrollo Personal cambiaron significativamente en los y las alumnas que participaron en el Programa DPAR.

En lo que respecta a la variable de autoestima, intervenciones como la realizada en Costa Rica o en Perú con el Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes no se encontraron diferencias estadísticamente significativas tras la implementación del mismo (Bejarano et al., 2005; Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, 2009), con participantes en su mayoría de 14 años en ambos países. Encontramos resultados similares utilizando la misma escala de medida que en este estudio con el Programa INTEMO-UR, siendo una guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes (Sigüenza et al., 2019). Se implementó en un Instituto de Educación Secundaria de La Rioja en alumnos/as entre 13 y 15 años. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas una vez finaliza la intervención en las variables estudiadas: autoestima, empatía disposicional y en las dificultades conductuales y emocionales, como ocurre en esta investigación.

Algunos autores sugieren que la autoestima requiere de un proceso más amplio de desarrollo puesto que este componente de la personalidad está constituido de varias habilidades como son: autoconocimiento, autoconcepto y autoevaluación (Rodríguez y Caño, 2012) y que implica sentimientos de autoaceptación y autorespeto (Orth y Robins, 2014). Por lo que cada una de ellas requiere trabajarse en el aula y con una frecuencia suficiente que permita cambios significativos en la autoestima del adolescente (Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, 2009). Concretamente, en un estudio reciente a gran escala en 48 países se encontró que los aumentos significativos en la autoestima están relacionados con la edad desde la adolescencia tardía hasta la edad adulta (Bleidorn et al., 2016) lo que sugiere que, en la adolescencia temprana, es más baja y por tanto, requiere de un mayor desarrollo en el aula. También, diversos estudios empíricos, muestran que para mejorar la autoestima en estas edades resulta especialmente relevante el apoyo y retroalimentación

afectiva positiva por parte de los otros significativos, concretamente de los padres (Alonso y Román, 2005; Doyle y Markiewicz, 2005; Gamble y Roberts, 2005). Este conjunto de hallazgos parece indicar, en definitiva, la necesidad de implicar a las familias para contribuir a generar retroalimentación positiva, confianza y seguridad afectiva en los adolescentes, lo que resulta favorable para su autoestima (Rodríguez y Caño, 2012). Aspectos que se han tenido en cuenta en la segunda implementación del Programa DPAR y que responderían a los resultados estadísticamente significativos obtenidos en la autoestima.

Los resultados de esta investigación muestran que la autoeficacia percibida por los adolescentes no varió significativamente una vez finalizada la intervención para el alumnado de 2º y 3º de ESO, en cambio, sí que hubieron diferencias estadísticamente significativas para el alumnado de 1º y 2º ESO. Una de las posibles explicaciones podría deberse a que la muestra de la primera implementación contaba con un 48.2 % de alumnado que había repetido alguna vez en su trayectoria académica, frente a un 25 % en la segunda implementación. En este sentido, diferentes estudios revelan que un estudiante que se percibe autoeficaz realizará mayores esfuerzos por alcanzar un alto desempeño académico y que un estudiante que se percibe poco eficaz evaluará como difíciles las tareas académicas, por lo cual evitará su realización o las dejará inconclusas (Cartagena, 2008; Kohler, 2009; Páez et al., 2017; Zimmerman y Cleary, 2006). Por ese motivo, es importante para futuras investigaciones explorar los efectos de la autoeficacia percibida sobre el desempeño académico. Así como también es necesario fomentar en el alumnado el optimismo, ya que la presencia de estas dos condiciones (percibirse capaz de realizar una tarea y conductas que favorezcan un estado de ánimo óptimo) favorecería la ejecución de las tareas y repercutiría en los resultados del desempeño total (Bandura, 1989; Pajares y Schunk, 2001; Páez et al., 2017).

En la última variable de esta área, los resultados de identificación grupal del adolescente con su clase de 2º y 3º de ESO no muestran diferencias estadísticamente significativas. Los resultados en el pre-test fueron muy altos en ambos grupos: intervención y control (con una puntuación media de 7,40 para el grupo de intervención y una puntuación de 7,70 para el grupo control sobre 10). Una vez finalizada la intervención el grupo experimental aumentó su puntuación a 8,12 y de manera similar, el grupo control ($M = 8,11$). Una de las posibles explicaciones podría deberse a que, en el medio rural, en el que

existe una mayor homogeneidad de los contextos sociales donde se desarrollan los adolescentes tiende a resaltar las similitudes entre el yo y los demás y, por implicación, conlleva algún impacto en las identidades sociales (Sani y Bennett, 2004), además de encontrarse en el mismo grupo dos y tres años e incluso cuatro en el caso de que se haya repetido. Estas puntuaciones pre-intervención no las encontramos tan altas en los/as alumnos/as de 1º de la ESO, debido a que la medición se realizó el primer mes de curso. En este caso, los adolescentes tempranos (11 o 12 años) del grupo de intervención experimentan una importante transición de la escuela, espacio con un número reducido de aulas y un maestro de referencia, al instituto, espacio con gran número de clases y de profesores. Este suceso provoca un importante cambio en las experiencias sociales (Weiss y Bearman, 2007) y nuevos desafíos académicos. Al mismo tiempo, la transición a la escuela secundaria ofrece la posibilidad de amistades con pares más afines (Sussman et al., 2007). En la línea de estudios previos (Paricio et al., 2020a), se demuestra que la identificación con la clase es importante para el desarrollo psicológico en una etapa de cambios e inestabilidad asociada a la adolescencia, y que su contribución es especialmente relevante en el contexto rural. Asimismo, Haslam et al. (2009) plantea la relación entre la identidad grupal, el desarrollo personal y variables psicológicas positivas, subrayando que un sentido de identidad compartida constituye un importante mecanismo para que los miembros de grupos desfavorecidos se sientan unidos, trabajen juntos y puedan hacer frente a las consecuencias negativas de sus circunstancias personales. Por tanto, la identidad social puede ser un mecanismo a través del cual los adolescentes establezcan vínculos y conexiones con sus iguales y les ayude a desarrollar un sentido de pertenencia beneficioso para su desarrollo personal (Bruner et al., 2017).

3.5.2. Área emocional

Respecto a las variables incluidas en el área emocional: empatía ($H_{1,4}$ e $H_{3,4}$) y alexitimia ($H_{1,5}$ e $H_{3,5}$) no se ha confirmado nuestra hipótesis de aumento y disminución, respectivamente, después de la aplicación del Programa DPAR en el alumnado de 2º y 3º de ESO. En cambio, los resultados de la segunda implementación las confirmaron, obteniendo resultados estadísticamente significativos para la interacción tiempo×grupo en ambas variables.

En la mayoría de los estudios empíricos revisados se afirma una relación significativa entre empatía e inteligencia emocional (Castillo et al., 2013; Garaigordobil y Peña, 2014; Gorostiaga y Balluerka, 2014; Salguero et al., 2011). El adolescente empático es capaz de ponerse en lugar del otro, y entender lo que vive, por tanto, la capacidad de percepción, comprensión y regulación emocional son claves para llevarla a cabo (Gilar-Corbi et al., 2008). Asimismo, Miville y colaboradores (2006) señalan que el análisis de regresión jerárquica al que sometieron los datos de su estudio indicó que la inteligencia emocional contribuyó significativamente a la explicación de las puntuaciones logradas en empatía. En este sentido, no es de extrañar que, si no ha habido diferencias significativas en la variable de empatía, tampoco se den en la variable de alexitimia. Los resultados de la primera implementación son similares a la intervención realizada por Sigüenza y colaboradores (2019) de la Universidad de La Rioja con un grupo de adolescentes de diferentes centros educativos de La Rioja donde tampoco obtuvieron resultados significativos en la variable de empatía y en inteligencia emocional percibida, adaptando el Programa INTEMO (Programa INTEMO-UR). Se considera que estos resultados son debidos al tamaño muestral, a la necesidad de seguimiento a los 6 o 12 meses teniendo en cuenta que estas variables pueden mostrarse de manera más dilatada en el tiempo, una implementación más duradera y con otras fuentes de recogida de información e informantes como padres o profesores y no solo mediante autoinformes (Sigüenza et al., 2019). En este sentido, la segunda implementación ha contado una mayor temporalidad para su desarrollo, con una mayor implicación de los/as docentes y las familias a partir de la formación recibida y un proceso más duradero en la adquisición de habilidades a través de la realización de los/as participantes de tareas para casa. Además, de contar con otras fuentes de recogida de información como es la entrevista semi-estructurada a los y las tutores/as de los grupos que han participado en la segunda implementación.

También un programa de intervención que obtuvo resultados similares a la primera implementación del programa DPAR y cuyos objetivos son mejorar las competencias emocionales, el afecto positivo y la empatía en la adolescencia (Mónaco et al., 2017) diseñado por un equipo de investigación de la Universidad de Valencia y que utiliza el mismo instrumento que este estudio para evaluar la empatía, muestra diferencias estadísticamente significativas únicamente en empatía cognitiva, es decir, mide la capacidad de entender la realidad desde el punto de vista de otra persona, en cambio no se

observan diferencias estadísticamente significativas en la variable empatía emocional que evalúan el grado de congruencia emocional con las emociones de otra persona. Con respecto a la inteligencia emocional, muestra diferencias estadísticamente significativas en la puntuación global y en la subescala de atención (es decir, la tendencia de los individuos a observar y pensar acerca de sus sentimientos y estados de ánimo), no en las subescalas de claridad (hace referencia al entendimiento de los propios estados emocionales), ni de reparación (significa las creencias acerca de la propia habilidad para regular los sentimientos). Esta investigación sugiere que los resultados se han visto limitados por el tamaño muestral y la necesidad de compararlo con otros programas de intervención eficaces. Otra reciente investigación que evalúa los efectos percibidos por los participantes en el Programa de Educación Emocional para Adolescentes (PREDEMA), remarca la necesidad de utilizar una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa, para explorar mejor los efectos de este tipo de programas de intervención. Si bien a través del análisis cualitativo con las competencias emocionales propuestas por el modelo de habilidades de inteligencia emocional, puede entenderse como una evidencia de validez del programa PREDEMA (Postigo-Zegarra et al., 2019), en relación con los datos cuantitativos no se encontraron diferencias significativas en el factor de claridad emocional debido, según las autoras, probablemente a la dificultad de este proceso. Así como puede ser al reducido número de sesiones del programa (Postigo-Zegarra et al., 2019). En este sentido, siguiendo las recomendaciones mencionadas (Mónaco et al., 2017; Postigo-Zegarra et al., 2019), haber analizado los resultados del Programa DPAR en su primera implementación ha permitido mejorar su eficacia, modificando su temporalidad, metodología y evaluación.

A partir de los estudios revisados, podemos encontrar resultados similares a nuestra investigación (Brackett et al., 2012; Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Jones y Doolittle, 2017; McKown, 2019; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015). Ejemplo de ello, es el programa Educación Emocional Happy 12-16 implementado mediante un videojuego a 903 adolescentes en educación secundaria en Lleida. Los resultados de esta investigación muestran cambios significativos en los participantes en competencias para la vida y autonomía emocional. Estas competencias hacen referencia a aspectos como la autoestima y la capacidad del individuo para desarrollarse de manera autónoma en su entorno, así como dar respuesta a las demandas que surgen en la vida diaria (Cabello et al., 2019). También mostraron diferencias significativas en el rendimiento académico.

Por tanto, se visibiliza para futuras investigaciones la necesidad de desarrollar estas dos variables en profundidad, siendo especialmente importante educar a los y las adolescentes en inteligencia emocional porque la correcta percepción de las emociones propias y ajenas modula la manera de comportarse, de pensar y de relacionarnos con los demás (Salguero et al., 2015).

3.5.3. Área social

Dentro del área social, nos planteamos que las habilidades relacionales ($H_{1.6}$ e $H_{3.6}$), la asertividad ($H_{1.7}$ e $H_{3.7}$) y la resolución de conflictos ($H_{1.7}$ e $H_{3.8}$) aumentarían después de la aplicación del Programa DPAR en ambas implementaciones. Nuestros resultados mostraron que en las tres variables del área social hubo diferencias estadísticamente significativas en la interacción tiempo×tiempo una vez finalizada la intervención, por lo que se confirman las seis hipótesis planteadas.

En esta línea, los estudios previos permiten sugerir que la aplicación de un programa de psicoeducación para mejorar las habilidades sociales y competencias emocionales será positiva para el crecimiento personal y social de los adolescentes, lo que justifica el desarrollo del presente trabajo (Garaigordobil y Peña, 2014). Nuestros resultados coinciden con los encontrados en el meta-análisis de 213 programas de aprendizaje social y emocional (SEL) realizado por Durlak y colaboradores (2011), en los que participan 270.034 estudiantes desde infantil hasta la escuela secundaria. Las competencias que se trabajan se dividen en general en dos categorías - interpersonales e intrapersonales -, ambas necesarias para entablar interacciones eficaces, desarrollar y profundizar en las relaciones y participar con éxito en la vida colectiva (McKown, 2019). Los hallazgos muestran como este tipo de programas produjeron importantes efectos positivos en el fomento de competencias socioemocionales y en las actitudes hacia sí mismo, los demás y la escuela, promoviendo relaciones saludables. También mejoraron el ajuste de los y las estudiantes a través del aumento de conductas prosociales y la reducción de conductas problema, resolviendo de manera favorable sus conflictos.

Encontramos programas validados científicamente como las Intervenciones y Apoyos de Comportamiento Positivo (Noltemeyer et al., 2018) en las escuelas de EEUU desde primaria hasta secundaria (*School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports; SWPBIS*). Estos apoyos se realizan por niveles, en el primer nivel se definen,

enseñan, modelan sistemáticamente y se refuerzan los comportamientos esperados. Los estudiantes que no han integrado los comportamientos esperados mediante los apoyos universales anteriores pasan a un segundo nivel, que generalmente se realiza en pequeños grupos (por ejemplo, grupo de habilidades sociales, registros diarios de campo, etc.). Por último, los estudiantes que no responden adecuadamente a los apoyos de nivel 2, o aquellos con problemas graves de comportamiento, reciben un apoyo más individualizado e intensivo mediante un Plan de Intervención Individualizado. Este tipo de intervenciones basados en el aprendizaje socioemocional han demostrado ser estrategias eficaces a través de las cuales los adolescentes adquieren y aplican de manera efectiva el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para entender y manejar las emociones, establecer y alcanzar objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (McKown y Taylor, 2018; McKown, 2019). Resultados similares los encontramos en un programa de PYD realizado recientemente en Ohio (EEUU), durante 11 meses (Collins et al., 2020), dando la oportunidad a los adolescentes de participar en la comunidad, mejorando sus habilidades interpersonales (mayor calidad relacional, habilidades de resolución de conflictos, amistades más sanas), además de obtener una mayor conexión con la comunidad, conocimientos sobre temas de salud, prevención de la violencia y actividades de preparación para la universidad.

En España, encontramos programas bajo en enfoque PYD como el Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) a través de la educación física y el deporte (Escartí et al., 2009) o Programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural (Caballero y Delgado, 2014), que fomentan las habilidades sociales y específicamente en conductas como: resolver los conflictos a través del diálogo, evitar exclusiones de los compañeros y hablar respetando el turno de palabra, entre otras competencias. Otra intervención eficaz en habilidades sociales desarrollada por Garaigordobil y Peña (2014) con adolescentes y con metodología activa similar al Programa DPAR, como actividades grupales para mejorar la escucha activa y trabajar la comunicación verbal y la no-verbal, mostraron resultados estadísticamente significativos en asertividad y capacidad para resolver problemas constructivamente.

Los resultados, en su conjunto, desde la implementación parcial de esta área a través de un estudio preliminar y ambas implementaciones completas posteriores ratifican la

eficacia de esta área dentro programa DPAR. Asimismo, siguiendo las recomendaciones de estudios previos (Catalano et al., 2002; Durlak et al., 2011; Roth y Brooks-Gunn, 2015), la segunda implementación fue estructurada y consistente en el tiempo, con tres educadores por aula (psicólogo/a, tutor/a y antiguo/a alumno/a), y mediante una metodología que promueve el crecimiento personal y la práctica in situ con los/as invitados/as y el/la tutor/a. Por tanto, la interacción es positiva, cercana y con apoyo de otros significativos, como, por ejemplo, entre profesores y compañeros (Coatsworth y Conroy, 2009), o entre antiguos/as alumnos y alumnas. Todo ello, ha creado un entorno de aprendizaje favorable (Catalano et al., 2002; Hall et al., 2003) y con un alto componente motivador al tratarse de actividades diferentes a las estrictamente curriculares que realizan en las aulas.

3.5.4. Área cognitiva

En relación a la habilidad de planificación y toma de decisiones ($H_{1.9}$ e $H_{3.9}$), nuestra hipótesis planteaba un aumento después de la aplicación del Programa DPAR. En cambio, los resultados no confirman dichas hipótesis. Debido a la obtención de los mismos resultados con los cambios realizados con respecto a la primera implementación del Programa DPAR nos planteamos la dificultad que entraña este proceso racional. Asimismo, encontramos resultados similares en intervenciones psicoeducativas como el Programa de Habilidades para la Vida "La Aventura de la Vida", desarrollada por EDEX en España (Melero y Flores, 2002), donde al año de intervención no hubo variación significativa. Al igual que el Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares en Perú (Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, 2009), donde tampoco obtuvieron resultados estadísticamente significativos en la toma de decisiones. Otro programa reciente con resultados similares bajo el modelo de SEL es Tools forLife®: Relationship-Building Solutions (TFL), un programa diseñado para mejorar el clima y la seguridad escolar a través del desarrollo proactivo de las habilidades interpersonales de los estudiantes de primaria y secundaria (construcción de relaciones y comunicación) y habilidades intrapersonales (autorregulación y resistencia). Tras un año de intervención no se observaron resultados estadísticamente significativos en ninguna variable, ni tampoco en la toma de decisiones responsable, entendida por los autores como la capacidad de tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento e interacciones sociales basadas en normas éticas, de seguridad y sociales (Prest et al., 2020).

Numerosas investigaciones muestran la dificultad que requiere la capacidad para tomar decisiones, donde se identifica y analiza el problema, se buscan alternativas y se selecciona una, teniendo en cuenta los posibles resultados y sus consecuencias en el presente y el futuro. Todo ello acompañado con el desequilibrio que existe entre las conexiones nerviosas cognitivas y motivacionales que provocan cierta vulnerabilidad y aumentan la impulsividad y la asunción de riesgos durante esta etapa del desarrollo (Broche-Pérez y Cruz-López, 2014; Oliva, 2007; Oliva et al, 2011). También influye que el lóbulo frontal se encuentra inmaduro, lo que dificulta el proceso cognitivo de planificación y formulación de estrategias, con una memoria de trabajo no completamente desarrollada en estos primeros años (Marina, 2016). Otro aspecto a destacar es que el control cognitivo y la inhibición conductual y emocional aún no estén plenamente adquiridos, debido a que las vías neuronales que unen la corteza órbita-frontal y algunas estructuras límbicas, están desarrollándose (Weinberger et al., 2005). En este sentido, debido a la complejidad de esta competencia, para futuras implementaciones del Programa DPAR sugerimos que esta unidad cuente con un mayor número de actividades, más consistentes en el tiempo, así como, con el apoyo imprescindible de familia y profesorado.

No obstante, consideramos que la escala seleccionada no es adecuada para valorar esta competencia. La escala utilizada procede del instrumento *Life Skills Development Scale – Adolescent Form (LSDS-B)* de Darden et al. (1996), que originalmente contaba con 65 ítems, donde a partir de la subescala *Decision making/Problem solving*, se realizó la adaptación española por parte del equipo de Oliva y colaboradores (2011). Pese a demostrar una consistencia interna adecuada, no contamos con estudios que hayan demostrado su validez con adolescentes tempranos, con los que comparar nuestros resultados. Además, debido a su limitada extensión (8 ítems), muchas dimensiones centrales de la competencia cognitiva quedan fuera de la información que proporciona esta escala (Oliva et al., 2011).

Cabe mencionar una investigación reciente realizada por Van Hoorn et al. (2019) de la Universidad de Carolina del Norte (EEUU) mostró que las áreas del cerebro que influyen en la toma de decisiones en los adolescentes se asocian consistentemente con la influencia del contexto social, es decir, tanto aquellas decisiones en las que el adolescente que toma la decisión se ve afectado por otros (decisiones sociales), como aquellas en las que las decisiones de un adolescente afectan a otros (decisiones de resultados sociales) y los actores sociales involucrados en la vida del adolescente. Por tanto, un aspecto a reforzar es

que el Programa DPAR cuenta con la participación de antiguos y antiguas alumnos/as del centro educativo donde se realizó la intervención y que éstos pueden ejercer cierta influencia en esa toma de decisiones de manera positiva, estimulando su desarrollo y su planificación. También se debe tener en cuenta que la capacidad de planificación y toma de decisiones es una habilidad que se desarrolla durante toda la adolescencia y también más allá de esta etapa. Conforme el desarrollo avanza es más probable que esta habilidad vaya aumentando en eficacia.

3.5.5. Área moral

En relación con los valores morales de desarrollo positivo ($H_{1.10}$ y $H_{3.10}$: compromiso, prosocialidad, justicia, igualdad y responsabilidad se preveía que estas variables aumentarían tras la aplicación del Programa DPAR. En cambio, los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas, no confirmando las hipótesis planteadas en esta área. Una de las posibles explicaciones podría deberse a que no hay *“nada más contrario al espíritu de la educación en valores que su institucionalización académica, reservándose para ello un tiempo determinado en el calendario escolar, como está ocurriendo con el tratamiento dado en muchos centros a los temas transversales”* (Parra, 2003). En la mayoría de los centros educativos se celebra el 8 de marzo como Día Internacional de la Mujer o el 25 de noviembre como Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, quedando limitadas las acciones en el programa escolar a una semana de carácter conmemorativo, en la que en ocasiones participa el tercer sector de la mano de la comunidad educativa. Dichas acciones deben ser complementarias a una educación en valores de manera transversal (Llopis y Ballester, 2001). Aprovechando situaciones de conflictividad escolar o situaciones sociales actuales como la migración para desarrollar en el alumnado actitudes no violentas, de responsabilidad social y solidaridad. Además, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), sin que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) modifique este aspecto, establece la educación en valores como uno de los principios pedagógicos del actual sistema educativo español. En este sentido, los valores morales se integran en el Módulo VI del Programa DPAR. Para futuras implementaciones además de este módulo, requiere tratar los valores morales de manera transversal y contando con la relevancia educadora de profesorado y familia (Buxarrais-Estrada y Zeledón, 2006). Al

margen de los valores en los que cada familia eduque a sus hijos/as es necesario que lo haga a partir de un mínimo de referentes basados en la igualdad de derechos, la aceptación de deberes, la libertad, la autonomía, la superación personal y el ejercicio de la responsabilidad. Este conjunto mínimo de referentes, si son compartidos, estables y democráticos, permitirán que escuelas y familias puedan ejercer mejor su función y responsabilidad social en relación con la educación en valores (Berríos-Valenzuela y Buxarrais-Estrada, 2013).

Resultados similares a nuestro estudio son los obtenidos en la evaluación del *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal*, PIECAP (Aciego et al., 2003), donde se tratan temas como la preocupación por los demás y por el mundo, la solidaridad, la humanidad doliente, la sociedad que deseamos y la responsabilidad del propio alumno/a. En este sentido los resultados muestran que es el grupo de mayor edad (15-18 años) el que resulta más favorecido, en cambio, para los chicos y chicas de menor edad (11-12 años y 13-14 años) el programa no resulta adecuado. Éstas franjas de edad son las que ocupan nuestra investigación (con una media de edad en el primer estudio de 13.98 y 12.89 en el segundo estudio). Los autores consideran que esto es debido a que los alumnos y las alumnas de mayor edad, conectan más directamente con los intereses y preocupaciones planteados, saben sacarles más partido, mientras que los alumnos y las alumnas de menores edad estos temas son aún demasiado abstractos y lejanos, y la intervención, por ser excesivamente precoz, más que ayudarles probablemente les confunde (Aciego et al., 2003).

También estos resultados pueden ser debidos a que la escala utiliza ítems que hacen alusión a aspectos que no son cercanos, ni significativos, especialmente en el contexto rural donde se implementa este programa. Ejemplo de ello pueden ser los siguientes ítems: “*pertenecer o participar en organizaciones sociales*”, “*involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece*” o “*participar en algún grupo comprometido socialmente*”, ya que las asociaciones que encontramos en los contextos rurales son muy escasas, alguna de caza, deportiva o religiosa (Ludden, 2010), y no se encuentran en todos los municipios donde residen los participantes de esta investigación. Asimismo, la escala utilizada incluye piezas claves en el modelo de desarrollo positivo adolescente, pero otros aspectos que no pueden considerarse competencias a promover, sino que están más cerca de constituir contra-valores pero que,

según los autores, durante la adolescencia alcanzan cierta notoriedad (Oliva et al., 2011), como el hedonismo o el reconocimiento social. Por todo ello, es muy importante tener en cuenta la cultura y el contexto donde se desarrolla la intervención (Hecht y Shin, 2015; Hoffman, 2009).

Por último, según Esteban (2003), las actitudes no se aprenden estudiando una lección, ni se evalúan con un examen. Las actitudes se asumen y se adoptan viviendo y actuando de una forma determinada cada día (en la familia, en el centro, en el aula...). Propone su evaluación recogiendo datos fundamentalmente a través de la observación y la entrevista, no mediante pruebas estandarizadas.

3.5.6. Rendimiento académico

En relación a esta variable, las hipótesis planteadas afirman que, en ambos estudios, el alumnado que ha participado en el Programa DPAR mejorará su rendimiento académico en comparación con el grupo control ($H_{2,2}$ e $H_{4,2}$), así como aumentará su motivación por continuar con su formación académica ($H_{5,3}$).

Para comprobar las dos primeras Hipótesis, se registraron las calificaciones obtenidas en dos momentos temporales (final del primer trimestre y final del tercer trimestre). Los resultados de nuestro estudio confirman parcialmente la *Hipótesis 2.2* con los/as alumnos/as de 2º y 3º de ESO, y confirma la *Hipótesis 4.2* con alumnos/as de 1º y 2º de ESO, mostrando un efecto positivo en el rendimiento académico del alumnado que ha participado en el Programa DPAR. Estos resultados cuentan con una sólida base empírica indicando que los programas de desarrollo positivo pueden tener resultados positivos en el ámbito académico (Flay y Allred, 2003; Greenberg et al., 2003; Jones, 2019; Zins et al., 2004). En una revisión realizada por Durlak et al. (2011) encontraron que la aplicación de programas de educación socioemocional mejoró significativamente el rendimiento académico del alumnado, además de que aumentó la asistencia a la escuela, hubo menores incidencias y expulsiones y la mejora de la actitud del alumnado hacia la escuela.

Cada vez más hay un consenso entre los equipos docentes, los responsables de la formulación de políticas y la población en general, de que las escuelas desempeñan un papel crucial no solo en el fomento de la capacidad cognitiva de los estudiantes, sino también en el desarrollo social y emocional de los y las estudiantes (Corcoran et al., 2017;

Greenberg et al., 2003; Bañuls, 2015). En este sentido, contamos con numerosas investigaciones nacionales como internacionales que muestran como la promoción del aprendizaje social y emocional (SEL) permite que los estudiantes se conecten con otros y aprendan de una manera más efectiva, aumentando sus posibilidades de éxito tanto en la escuela como en la vida posterior (Clarke et al., 2015; Durlak et al., 2011; Domitrovich et al., 2017; Oliva, 2015; Zins et al., 2004). Recientemente Corcoran y colaboradores (2017) realizaron una exhaustiva revisión sobre los efectos de intervenciones basadas en SEL, con alto rigor metodológico, y el rendimiento académico. Concretamente los hallazgos de este estudio sugieren que las intervenciones de SEL generalmente produjeron un efecto positivo para la lectura, matemáticas y ciencias, aunque ésta última con un efecto menor, en comparación con los métodos tradicionales. Además, la investigación ha indicado como la inversión económica que supone la implementación de programas basados en las competencias socioemocionales de los estudiantes, además de predecir mejores resultados académicos, los beneficios de estas intervenciones superan sustancialmente los costos (Belfield et al., 2015).

En cuanto a la tercera Hipótesis ($H_{5.3}$), se realizó una entrevista semiestructurada a los/as tutores/as de los grupos que habían participado en el Programa DPAR para conocer su percepción sobre la motivación del alumnado por continuar con la formación académica. Si bien para constatar este dato sería necesario además realizar un seguimiento longitudinal en el tiempo para comprobar que los/as alumnos/as que han participado en el Programa DPAR continúan con su formación. Los/as tutores/as reportan que el interés y las verbalizaciones sobre las diferentes opciones académicas han sido frecuentes. Estos resultados aportan consistencia a los efectos y aprendizajes generados por el programa aplicado. La literatura de investigación muestra como la vinculación entre la comunidad educativa, en el caso del Programa DPAR por parte de los/as tutores/as, alumnado y antiguos/as alumnos/as, tiene efectos consistentes con la motivación y el compromiso académico (López-González y Oriol, 2016; Oliva, 2015; Scales et al., 2006; Schaps, 2003). Asimismo, experimentar un sentimiento de pertenencia y conexión facilita la adquisición de habilidades y comportamientos de corte prosocial, competencia central para el desarrollo positivo adolescente (Pertegal, 2014). La literatura científica revela la necesidad de generar oportunidades atractivas y constructivas para el alumnado, ya sea por la propia comunidad

educativa o por otros agentes, dirigidos a diversos aspectos del desarrollo y ajuste adolescente (Benson et al., 2006; Pertegal, 2014).

3.5.7. Conductas disruptivas

En el segundo estudio, nos planteamos que las conductas disruptivas disminuirían tras la aplicación del Programa DPAR ($H_{4.3}$ e $H_{5.1}$) y que el programa tendría un efecto positivo en el clima en el aula y en la conexión entre el alumnado y entre profesor-alumno/a ($H_{5.2}$).

Para comprobar la *Hipótesis 4.3*, se registraron el número total de amonestaciones leves, graves y muy graves en dos momentos temporales, en el primer trimestre ya que al inicio de la intervención no se esperaban efectos del programa y como segundo tiempo al finalizar la intervención en el tercer trimestre. Las conductas objeto de amonestación se han referido a Conductas Contrarias a la Convivencia del centro (faltas de respeto al trabajo en el aula, actos de desconsideración o incorrección hacia el profesorado, desobediencia, etc.). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas para la interacción tiempo×grupo en el total de amonestaciones. Pudiendo afirmar que se cumple la hipótesis planteada. Estos resultados se encuentran respaldados por diversas investigaciones (Durlak et al., 2011; Lerner et al., 2005; Roth y Brooks-Gunn, 2003; Schusler et al., 2017; Taylor et al., 2017; Weissberg y O'Brien, 2004), las cuales afirman que las intervenciones basadas en PYD mejoran el comportamiento social, emocional y ético de los y las estudiantes. Todo ello, debido a que aprenden a reconocer y manejar sus emociones, apreciar las perspectivas de los demás, establecer objetivos, tomar decisiones responsables y manejar situaciones interpersonales de manera efectiva. También muestran actitudes y conductas responsables y respetuosas sobre sí mismos, sus pares, su salud y los diferentes sistemas con los que se relacionan. Un buen ejemplo de reducción de conductas de riesgo en horario extraescolar es el *Sport-Based After school Program* (SBAP; Fuller et al., 2013), un programa de desarrollo positivo basado en el deporte para adolescentes afrodescendientes y latinos en Hartford (EEUU). Los resultados muestran, mediante la codificación de entrevistas individuales semiestructuradas a participantes y a sus padres, que las experiencias conducían a un desarrollo personal positivo, facilitando el fortalecimiento de cada una de las seis Ces (competencia, carácter, cuidado, confianza, conexión y contribución; Roth y Brooks-Gunn, 2003). Además de promover relaciones positivas y fomentar relaciones seguras y de confianza (Fuller et al., 2013).

En lo que respecta a las otra dos *Hipótesis*: (a) los conflictos en el aula disminuirán tras la implementación en el Programa DPAR ($H_{5.1}$); (b) el programa tendrá un efecto positivo en el clima en el aula y en la conexión entre el alumnado y entre profesor-alumno/a ($H_{5.2}$), a través de la información reportada por el equipo docente mediante una entrevista semiestructurada, se confirman ambas hipótesis.

A partir del análisis de la entrevista, se puede afirmar que los/as profesores/as han detectado pocos conflictos durante la intervención y que, en la mayoría de las ocasiones, los propios alumnos han sido capaces de resolverlos de forma autónoma. Respecto a las normas de convivencia, los datos obtenidos reflejan que el alumnado conocía las normas y que las han respetado durante gran parte del tiempo. Además, durante las sesiones del Programa DPAR no se ha puesto ninguna amonestación. En general, la percepción global del profesorado es que ha habido respeto a las normas de convivencia y la resolución de conflictos de forma dialogada y autónoma. Estos resultados encuentran respaldo en la literatura científica (Cowie y Hutson, 2005; Pertegal, 2014), demostrando que cuando aumenta el apoyo entre iguales se generan las condiciones para que el alumnado pueda afrontar de manera autónoma los conflictos y acoso entre compañeros/as. Según Díaz-Aguado (2005b), la existencia de buenas relaciones con los/as iguales y los/as profesores/as en la adolescencia contribuye, además de con una buena convivencia e integración escolar, a un menor desajuste comportamental, es decir, a una disminución de los problemas de conducta y a una reducción de conductas agresivas y violentas por parte del alumnado. También la investigación muestra como las buenas prácticas relacionadas con las normas y la disciplina escolar se asocian con un clima académico positivo en el aula y un mejor rendimiento y éxito escolar (Seijo, 2010).

También los resultados muestran que los/as tutores/as están contentos/as con el clima de aula generado a lo largo del curso, describiéndolo como un ambiente agradable, en el que se han sentido a gusto. Así pues, han observado conductas de ayuda entre pares, tanto para la consecución de tareas académicas (independientemente del género), como en comportamiento de apoyo afectivo. Los resultados obtenidos en cuanto a la percepción del clima en el aula por parte del profesorado los encontramos en estudios relativamente recientes (González-Galán, 2004; Martín et al., 2005; Pérez et al., 2004; Pertegal, 2014), muestran claramente cómo la mayoría de los docentes de educación secundaria consideran las relaciones entre el alumnado como entre el propio profesorado

como positivas, considerándolas como fuente de satisfacción profesional. No obstante, la investigación revela que las relaciones entre profesor-alumno en la educación secundaria son más distantes que en la etapa de infantil y primaria (García-Correo, 2011; Moreno et al., 2012), entre otros aspectos por el menor número de horas que tienen con cada grupo. En este sentido, el Programa DPAR fomenta esta relación positiva, considerada como una fortaleza para que el centro sea un verdadero promotor de desarrollo positivo adolescente (Pertegal, 2014; Oliva, 2015). Existen estudios que vinculan claramente el clima social percibido con la aceptación de los iguales, la capacidad para establecer buenas relaciones con iguales y la conducta prosocial, entre otros aspectos (Malecki y Elliott, 2002; Zins et al., 2004). Además, es necesario recalcar que el clima en el aula tiene un papel fundamental de cara al ajuste adolescente, tanto externo como interno (Cava y Musitu, 2001; Trianes et al., 2006), es decir, existe una correlación positiva entre clima percibido y vinculación con iguales y educadores, lo que se puede traducir en menos problemas de conducta y ajuste psicológico (Pertegal, 2014).

3.5.8. Satisfacción con el Programa DPAR

En relación a esta variable nos planteamos que *los* y *las* participantes del Programa DPAR valorarían de manera positiva la participación en el mismo ($H_{2.1}$ e $H_{4.1}$) y mostrarán su deseo de continuar con el mismo otro curso escolar. Los resultados mostraron que entre un 85.2 % y un 91 % le gustaría participar en el Programa DPAR el próximo curso escolar, así como expresaron valoraciones positivas acerca del mismo. Se confirmarían así las hipótesis planteadas.

En este sentido, resulta fundamental la evaluación rigurosa de los programas de intervención, con el propósito de comprobar si dichos programas son eficaces y causan los resultados esperados en los adolescentes, tal y como señalan Garcés y Díaz (2013), resaltando la importancia no solo del desarrollo de estos programas, sino de estrategias de evaluación acordes a los programas diseñados y desarrollados. No obstante, a partir de mediados de la década de 1990 empezó un interés creciente en la voz de los estudiantes, y la creencia de que “Los relatos de experiencia de los alumnos deben ser escuchados y ser tomados en serio en los debates sobre el aprendizaje” (Rudduck et al., 1996). Este enfoque reflejaba el respeto a los derechos de los menores, a ser oídos y escuchados y percibe al alumnado como *los* y *las* grandes protagonistas del proceso educativo (Beresford, 2000) en

colaboración permanente con docentes y familias. Asimismo, diversas investigaciones han demostrado como los estudiantes que se sienten satisfechos y motivados con los contenidos trabajados en las aulas mejoran su atención, implicación y mantenimiento de las habilidades adquiridas (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010; Bacete y Betoret, 2000; Pintrich, 2010; Tapia, 2005). En este sentido, la gran mayoría de los participantes mostraron niveles elevados de satisfacción hacia el programa, siendo los comentarios más frecuentes aspectos relativos a la participación de antiguos/as alumnos/as y al dinamismo de las actividades planteadas. Los resultados de este estudio indican que todos los participantes de la intervención recomendarían el programa y volverían a repetirlo. Estos resultados son reveladores y manifiestan una alta satisfacción por parte de los participantes con el programa, con la profesional de la psicología que implementa el programa, acompañada de profesorado y alumno/a invitado y con las sesiones.

También, a partir de la entrevista semiestructurada al equipo docente que ha participado en el Programa DPAR, pudimos confirmar la Hipótesis 5.4. El notable grado de satisfacción a partir de la percepción del profesorado tanto del alumnado como del profesorado, coincide con los resultados obtenidos en el cuestionario de satisfacción con el Programa DPAR, mencionados con anterioridad. Revelando coherencia en las respuestas emitidas por el alumnado y aportando credibilidad y consenso entre los dos puntos de vista. Además, la perspectiva del profesorado que ha participado en la implementación del programa adquiere un especial interés, puesto que son observadores de excepción al estar presentes en todas las sesiones que han compuesto la intervención (Twining et al., 2017). Cabe mencionar que la insatisfacción del alumnado con su centro educativo es un dato que se encuentra en diversos estudios de nuestro contexto (Moral-Jiménez, 2004; Moreno et al, 2012), por ello, es fundamental poner en marcha estrategias e intervenciones que modifiquen estas percepciones, ya que la vinculación y satisfacción con la escuela contribuyen al desarrollo de las competencias socioemocionales y morales de los/as adolescentes (Pertegal, 2014).

Los/as tutores/as también han informado de la adquisición de otros aprendizajes en relación a las competencias que el programa pretende transmitir al alumnado (resolución de conflictos, toma de decisiones, comunicación asertiva, capacidad empática, identificación y expresión de las emociones, etc.). Percibiendo, por tanto, una transferencia de resultados de manera dual, tanto al alumnado como al profesorado. Dicha percepción de influencia y

participación efectiva y corresponsable en la vida del centro es capaz de empoderar al propio profesorado (García-Correa, 2011), al tiempo que promueve una mayor satisfacción docente (Pertegal, 2014).

CAPÍTULO 4.

CONCLUSIÓN Y PROSPECTIVA DE FUTURO

4.1. CONCLUSIONES GENERALES

En esta tesis doctoral partíamos de un doble objetivo. Por una parte, pretendíamos diseñar un programa para promover el desarrollo positivo de adolescentes en el medio rural y, por otra parte, probar su eficacia a partir de las competencias personales, emocionales, sociales, cognitivas y morales que plantea el modelo de desarrollo positivo de Oliva et al. (2010) y en las variables escolares de rendimiento escolar y conductas disruptivas. A lo largo de los capítulos anteriores, se ha presentado el marco teórico que fundamenta el diseño de nuestro programa de intervención, se ha explicado nuestra propuesta educativa: *Programa de Desarrollo Positivo para Adolescentes residentes en el medio Rural (Programa DPAR)* y se han analizado los resultados obtenidos en dos estudios cuasiexperimentales sobre su eficacia.

La revisión del marco teórico nos ha permitido corroborar que el PYD es un enfoque particularmente apropiado para la optimización del desarrollo adolescente, enfocándose en identificar y fortalecer los factores de protección tanto del propio individuo como de su entorno ecológico más amplio (Catalano et al., 2002; Lerner et al., 2005; Lerner y Benson, 2003; Oliva, 2015). El desarrollo positivo de los jóvenes va más allá de la mera ausencia de problemas (Larson, 2000; Lerner et al., 2005), se enfoca intencionalmente en fomentar la identidad positiva de los/as jóvenes, la capacidad de autocontrol, el aumento de las habilidades de toma de decisiones, el desarrollo moral, la conexión social y la competencia social, vocacional y académica (Roth y Brooks-Gunn, 2003; Guerra y Bradshaw, 2008). El marco del PYD afirma que todos los adolescentes tienen fortalezas que, cuando se alinean con los recursos y oportunidades del entorno, permitirán al joven prosperar. En este sentido, esta investigación pretende movilizar los diferentes sistemas de relación del adolescente (iguales, familia, profesores y vecinos/as de los diversos municipios del contexto rural) para acompañar al adolescente en su propio desarrollo saludable (Paricio et al., 2020b).

De acuerdo con este marco teórico para el desarrollo adolescente, los programas de PYD son multidimensionales, apuntando y fortaleciendo múltiples activos y habilidades individuales e interpersonales a través de diversos formatos de programación (Roth y Brooks-Gunn, 2015). En un estudio reciente donde se revisaron un total de sesenta y cinco artículos publicados entre 1997 y 2017, Waid y Uhrich (2020) muestran cómo estos

programas se realizan en diversos formatos: campamentos, programas de aventura en el desierto y al aire libre, deportes, arte, música, mentoría y programas escolares. Los programas que adoptan este enfoque en general incluyen oportunidades de desarrollo de habilidades, relaciones positivas y oportunidades de liderazgo y empoderamiento (Roth y Brooks-Gunn, 2015). La literatura científica sugiere que los programas PYD son efectivos para mejorar las habilidades socioemocionales, las actitudes y los indicadores de bienestar (Lerner et al., 2005; Roth y Brooks-Gunn, 2015; Scales et al., 2000), manteniendo sus efectos de seis a dieciocho meses (Taylor et al., 2017). En definitiva, de los estudios revisados en nuestro estudio se desprende que existe una sólida base empírica que indica que los programas de desarrollo positivo bien diseñados e implementados pueden tener resultados positivos tanto en el ámbito académico, como en el social y de la salud (Benson et al., 2006; Oliva, 2015). Además, como muestra una investigación reciente realizada por nuestro equipo de investigación, participar en un programa basado en PYD no solo supone una contribución a su desarrollo socioemocional, sino a una mejora el rendimiento académico del alumnado (Paricio et al., 2020b).

Cabe mencionar, que los centros escolares reúnen una serie de particularidades que los convierten en un escenario idóneo para el desarrollo positivo adolescente (Pertegal, 2014). Entre ellas, podemos nombrar los recursos humanos, espaciales y temporales, así como el hecho de que, en el contexto rural sea el lugar de mayor encuentro con otros iguales, ya que se desplazan de diferentes municipios a un único centro (Paricio et al., 2020). Además, diversos estudios han demostrado como el alumnado que percibe una mayor riqueza de activos en su centro educativo (por ejemplo, un clima cálido y seguro, vínculos y conexión con la escuela, implicación del alumnado y del profesorado y oportunidades positivas para ambos) es a su vez quien presenta mayores niveles de competencia en los distintos ámbitos del desarrollo adolescente (Pertegal, 2014; Scales et al., 2000), así como la reducción de conductas de riesgo (Benson et al., 2006; Scales et al., 2000). En este sentido, el Programa DPAR forma parte del Proyecto Educativo de Centro (PCC), proporcionando un activo para el centro y una cultura compartida, donde el/la adolescente es el/la protagonista y el entorno educativo facilita un desarrollo positivo y ajuste adolescente.

Esta investigación longitudinal ha permitido diseñar y validar la eficacia de un programa de desarrollo positivo a partir del modelo teórico realizado en nuestro contexto

por Oliva y colaboradores (2010). Ha resultado ser un proceso constructivo, mejorado y contrastado con rigurosidad para proponer un programa de calidad destinado, preferentemente, a la adolescencia temprana, con implicación de toda la comunidad educativa (profesorado, familia y comunidad) y hasta donde sabemos, el primer programa de PYD implementado en el medio rural en España.

El programa DPAR ha demostrado tener efectos positivos en la autoestima, autoeficacia, identificación grupal, empatía, habilidades relacionales, asertividad, resolución de conflictos, y en la reducción de la dificultad para identificar y expresar las propias emociones y las de los demás. Además, los resultados también evidencian que se ha producido una mejora significativa en el rendimiento académico y una reducción en las conductas disruptivas. La percepción del profesorado con respecto a los vínculos y conexión con los estudiantes ha mejorado, así como han percibido un mejor clima en el aula y una mayor motivación del alumnado por continuar con su formación una vez finalizada la ESO. Otra interesante contribución de la tesis es la formación del profesorado para implementar el programa en sus aulas, y de ahí, para favorecer los recursos del propio adolescente y llegar a su adultez más pleno. Esta formación ha sido valorada muy positivamente con una alta implicación de los/as profesores/as que colaboraron con el programa en sus aulas. Si bien la implicación en cuanto al número de padres y madres ha sido reducida, su implicación ha sido extraordinaria, mostrando gran interés en la formación recibida y gestionando la mayor parte del capital económico para que el segundo estudio se pudiera llevar a cabo. Sin duda, creemos que la parte más interesante de esta tesis son las sinergias creadas entre adolescentes, profesores, familias y comunidad, a través de la implicación semanal de antiguos/as alumnos/as del centro. Este proyecto de investigación ha conseguido aunar esfuerzos colectivos destinados a fomentar el desarrollo positivo de los adolescentes, movilizándolo recursos económicos y capital humano de este contexto. Ha generado experiencias profesionales y personales muy productivas que contribuyen a avanzar no solo en la transferencia de resultados a partir del PYD, sino también a favorecer el empoderamiento del contexto rural, como un activo a desarrollar e impulsar, en un momento social donde el despoblamiento es una realidad y un problema global de nuestra sociedad.

Esta investigación suponía un reto debido a que evaluar con precisión el impacto causal de los programas juveniles en sus participantes es extremadamente difícil porque los

efectos del programa no pueden aislarse claramente de otros aspectos del sistema ecológico que afectan el desarrollo juvenil. No obstante, con este desafío, nuestro estudio aporta consistencia a los efectos y aprendizajes generados por el programa DPAR, para ser implementado en otros centros educativos del contexto rural español (Paricio et al., 2020). Sugiere fomentar la relación con el adulto joven residente o con vinculación con el entorno rural, como un recurso a potenciar en la transición de Primaria a Secundaria (espacio con un número reducido de aulas y un maestro de referencia, al instituto, espacio con gran número de clases y de profesores), en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como facilitador de conductas positivas. Además, muestra que la clase del adolescente que reside en un contexto rural es un grupo efectivo para mejorar las habilidades socioemocionales y la valoración positiva hacia el centro educativo (Paricio et al., 2020a).

4.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE FUTURO

La presente tesis contribuye, sin duda, a avanzar en el conocimiento del PYD con la propuesta de un novedoso programa validado de desarrollo positivo en población adolescente, preferentemente, en el alumnado del primer ciclo de la ESO, que reside en un contexto rural. Sin embargo, también cuenta con algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta para interpretar los resultados de esta investigación y plantear nuevas líneas de investigación.

Así, una primera limitación concierne a la representatividad muestral. Aunque la muestra de participantes es relativamente amplia al tratarse de una de las zonas con mayor despoblación de Europa, la generalización de los resultados a la población adolescente debe ser interpretada con cautela, y no solo en medio rural sino medio urbano. El programa debería adaptarse a las características de la población adolescente en el medio urbano y se debería evaluar su eficacia en estudios posteriores (Paricio et al., 2020b). También debería realizarse un estudio longitudinal para comprobar la estabilidad de los cambios a largo plazo observados en el grupo de intervención, para comprobar si los beneficios se mantienen, tal como han mostrado trabajos previos (Taylor et al., 2017). Por último, otra limitación podría ser el uso exclusivo de autoinformes como instrumentos de evaluación en los adolescentes. No obstante, estudios previos destacan niveles aceptables de fiabilidad y validez de los autoinformes en adolescentes (Taylor et al., 2017). Y cabe mencionar que, en la segunda implementación, se combinaron técnicas cualitativas mediante entrevistas

semiestructuradas a los profesores y las profesoras tutores/as una vez finalizada la implementación.

En relación a futuras líneas de investigación, consideramos interesante validar el programa en otras provincias españolas, teniendo en cuenta que el 90 % del territorio español es rural (Langreo y Benito, 2005) y en él reside un 20% de la población (hasta un 35% incluyendo las zonas periurbanas). De esta manera, se podrá tener en cuenta también posibles factores contextuales y culturales que pueden influir en los resultados obtenidos, como por ejemplo la identificación con el grupo de clase y la implicación de las familias en las sesiones. También se debería analizar la estabilidad de los cambios observados en las variables en el grupo de intervención a los 6 meses de que finalice el Programa DPAR y realizar un registro de los y las estudiantes que han continuado con la formación académica, para así contrastar la percepción de los profesores y las profesoras con respecto a la mayor motivación del alumnado de prolongar su formación. El muestreo por conveniencia puede constituir otra de las limitaciones del estudio, aunque ha demostrado ser muy útil para la implicación del centro educativo en el programa validado en esta tesis, formando parte del Proyecto Curricular de Centro y por tanto de una cultura compartida, junto con las familias.

A pesar de las limitaciones, esta tesis doctoral contribuye significativamente a proporcionar un conocimiento aplicado para el desarrollo positivo en adolescentes que residen en el medio rural.

En futuras investigaciones, sería conveniente también tener en cuenta las respuestas de las familias y los/as antiguos/as alumnos/as participantes para evaluar desde distintas perspectivas la evolución en el alumnado. En la Jornada de puertas abiertas realizada post-intervención, se pudo constatar la satisfacción con el Programa DPAR, pero de cara a obtener una visión más profunda y rigurosa de las percepciones, opiniones y sugerencias de todos los/as involucrados/as se podrían realizar grupos de discusión. De esta manera se podría evaluar desde distintas perspectivas la evolución en el alumnado tanto en el contexto familiar como en su municipio, los contenidos que más destacan, los que añadirían, etc.

A partir de las modificaciones realizadas en el Programa DPAR y reflejadas en el segundo estudio, consideramos interesante ahondar en el estudio de las diferentes competencias de PYD en el segundo ciclo de la educación secundaria, concretamente en las variables de planificación y toma de decisiones y valores morales. Mientras en EEUU, el modelo de las Cinco Cs además de su solidez teórica (Lerner et al., 2005; Lerner et al.,

2018), ha sido validado empíricamente a través de un estudio longitudinal del proyecto nacional 4-H con una amplia muestra de adolescentes y jóvenes (Lerner et al., 2009). En España, las investigaciones longitudinales en el PYD y la implementación de programas integrales de más de un curso escolar son muy escasos, y de ahí, siguiendo las recomendaciones de Tolan et al. (2016), sería interesante construir un enfoque integrado para avanzar en el estudio y la aplicación de intervenciones que tienen por objeto mejorar el desarrollo positivo adolescente en nuestro contexto.

Nuestro estudio preliminar demuestra que la identificación con la clase es importante para el desarrollo psicológico en una etapa de cambios e inestabilidad asociada a la adolescencia, y que su contribución es especialmente relevante en el contexto rural y en el rendimiento académico (Paricio et al., 2020a). Debido a la novedad de este fenómeno, y con el objetivo de validar los resultados obtenidos, sería conveniente, realizar comparativas transculturales entre países europeos y de América Latina. Así como los estudios futuros se orientarán a fomentar el desarrollo positivo de los jóvenes mediante intervenciones educativas que ofrezcan a los adolescentes oportunidades para desarrollar un sentido de pertenencia a la escuela y a la clase.

También, sería interesante en un futuro ampliar la temporalidad de cada módulo del programa DPAR durante dos años escolares para incluir actividades que faciliten y estimulen conductas prosociales en el municipio donde reside cada alumno/a y, de esta manera, puedan percibir los valores morales más próximos, menos abstractos y aplicables a situaciones y acciones particulares, y por otro, actividades que fomenten el bienestar adolescente a través de estrategias de *mindfulness*. Ejemplo de ello los encontramos en el Programa Aulas Felices (Arguís et al, 2012).

En futuras investigaciones, se podría utilizar el método de muestreo probabilístico aleatorio por conglomerados para la selección de los institutos, con el fin de seguir el principio de equiprobabilidad y asegurar la representatividad de la muestra extraída.

La presente investigación, a pesar de las limitaciones señaladas anteriormente, ha permitido avanzar en el conocimiento científico de PYD, así como transferir estos conocimientos a la sociedad, aplicando en las aulas un programa eficaz en la promoción del desarrollo positivo y bienestar adolescente, implicando a todos los sistemas que influyen en su crecimiento. Este proyecto ha favorecido que la comunidad educativa (profesorado,

familia y comunidad) haya podido trabajar con un nuevo modelo y considerando el medio rural como un contexto seguro y generador de oportunidades presentes y futuras para los/as adolescentes.

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- Achor, S. (2011). *The happiness advantage: The seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work*. Random House.
- 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(4), 589-594.
- Agans, J. P., Maley, M., Rainone, N., Cope, M., Turner, A., Eckenrode, J., y Pillemer, K. (2020). Evaluating the evidence for youth outcomes in 4-H: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 108, 104617. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104617>.
- Agger, Ch., Meece, J. y Byun, S. (2018). The influences of family and place on rural adolescents' educational aspirations and post-secondary enrollment. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 2554-2568. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0893-7>.
- Agulló, M. J., Filella, G., Garcia, E., López, E. y Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional práctica*. Horsori.
- Albee, G. W. (1980). A competency model to replace the deffect model. En M. S. Gibbs, M. S., Lachenmeyer, J. R., y J. Sigal (Eds.), *Community psychology: Theoretical and empirical approaches* (pp. 213-238). Nueva York: Gardner.
- Alberolo, F., Crocetti, E., y Rubini, M. (2018). I and us: A longitudinal study on the interplay of personal and social identity in adolescence. *Journal Youth Adolescence*, 47, 689–702. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0791-4>.
- Alonso, J., y Román, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Alonso-Stuyck, P., Zacarés, J. J., y Ferreres, A. (2017). Emotional separation, autonomy in decision-making, and psychosocial adjustment in adolescence: a proposed typology. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5), 1373-1383. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0980-5>.
- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo educativo y la profesionalización docente*. Consejo Superior de Educación Católica.

- Anaya-Durand, A., y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14.
- Ansa, A., Begué, C., Echauri, M., Encaje, S., Montero, M^a. J., Pérez, M^a J., Segura, M., y Zubizarreta, B. (1995). *Guía de salud y desarrollo personal*. Sección de Intervenciones Poblacionales y Promoción de Salud, Instituto de Salud Pública (ISP). Gobierno de Navarra.
- Arahanga-Doyle, H., Moradi, S., Brown, K., Neha, T., Hunter, J. A., y Scarf, D. (2018). Positive youth development in Māori and New Zealand European adolescents through an adventure education programme. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2018.1508479>.
- Arango, L. L., William, M. K., Montgomery, M. J., y Rithchie, R. (2008). A Multi-Stage Longitudinal Comparative Design Stage II Evaluation of the Changing Lives Program: The Life Course Interview (RDA-LCI). *Journal of Adolescent Research*, 23(3), 310-341. <https://doi.org/10.1177/0743558408314381>.
- Arenas, C., Legaza, A. I., y Muñoz, J. (2007). *Informe de evaluación del impacto social del programa Abierto Hasta el Amanecer*. Instituto Asturiano de la Juventud. http://www.prevencionbasadaenlaevidencia.net/uploads/MaterialesProgramasEvaluados/AHA_Informe-Evaluacion_2008.pdf.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., y Salvador, M^a. del M. (2012). *Programa "AULAS FELICES"*. *Psicología Positiva aplicada a la Educación* (2^a ed.). Centro de Profesores y Recursos "Juan de Lanuza". <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>.
- Arnett, J. J., Kurtines, W. M., & Montgomery, M. J., (Eds.) (2008, this issue). Promoting positive youth development [Special issue]. *Journal of Adolescent Research*, 23.
- Atav, S., & Spencer, G. A. (2002). Health risk behaviors among adolescents attending rural, suburban, and urban schools: A comparative study. *Family & Community Health*, 25(2), 53-64. <https://doi.org/10.1097/00003727-200207000-00007>.

- Bacete, F. J. G., y Betoret, F. D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1(11), 55-65.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bagby, R. M., Taylor G.J., y Parker J.D. (1994). The twenty item Toronto Alexithymia Scale II: Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 33-40. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(94\)90006-X](https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)90006-X).
- Balfanz, R., Horning-Fox, J., Bridgeland, J. M. y McNaught, M. (2009). *Grand Nation: A Guide to Help Communities Tackle the Dropout Crisis*. Everyone Graduates. Center-Civic Enterprises: America's Promise Alliance.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>.
- Bañuls, R. (2015). *Promoviendo la inteligencia emocional en la escuela: Diseño y evaluación del Programa EDI* (Tesis doctoral). Universitat de València, València.
- Bejarano, J., Ugalde, F., y Morales, D. (2005). Evaluación de un programa escolar en Costa Rica basado en habilidades para vivir. *Adicciones*, 17(1), 71-80.
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., y Zander, S. (2015). *The economic value of social and emotional learning*. Columbia University.
- Bennett, M., and Sani, F. (eds) (2004). *The Development of the Social Self*. Psychology Press.
- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C., y Blyth, D. A. (1998). Beyond the "village" rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 138-159.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K., y Ferber, T., (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, (2ª ed., pp.781-814). Nueva York: John Wiley.

- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., y Sesma, A., Jr. (2006). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 894–941). John Wiley & Sons.
- Beresford, J. (2000). *Student perspectives on school improvement*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff University, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001529.htm>
- Berger, K. (2004). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Editorial Médica Panamericana.
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Berríos-Valenzuela, L. y Buxarrais-Estrada, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264.
- Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Ahora digital*, 2.
- Bizumic, B., Reynolds, K. J., Turner, J. C., Bromhead, D., y Subasic, E. (2009). The role of the group in individual functioning: School identification and the psychological well-being of staff and students. *Applied Psychology*, 58(1), 171–192. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00387.x>.
- Black, G., Roberts, R. M., y Li-Leng, T. (2012). Depression in rural adolescents: relationships with gender and availability of mental health services. *Rural and Remote Health*, 12(2092), 1-11.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., y Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural window. *Journal of personality and social psychology*, 111(3), 396. <https://doi.org/10.1037/pspp0000078>.
- Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., Murphy, S., Melendez-Torres, C. B., y Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic

- review and synthesis of theoretical literature. *Bio Med Central Public Health*, 16(1), 135. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2817-3>.
- Bornholt, L. J. (2000). Social and personal aspects of self-knowledge: A balance of individuality and belonging. *Learning and Instruction*, 10, 415–429. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00006-2](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00006-2).
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., y Lerner, R. M. (2010). The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720-735. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>
- Bozu, Z. (2007). El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO. *Repere-Revista de Stiintele Educatiei*, (2), 166-172.
- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M., y Salovey, P. (2012) Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*. 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>.
- Broche-Pérez, Y., y Cruz-López, D. (2014). Toma de decisiones en la adolescencia: Entre la razón y la emoción. *Ciencia Cognitiva*, 8(3), 70–72.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). Nature-Nurture reconceptualized in developmental perspective. A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568- 586. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.568>.
- Bruner, M. W., Balish, S. M., Forrest, C., Brown, S., Webber, K., Gray, E., et al. (2017). Ties that bond: youth sport as a vehicle for social identity and positive youth development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88, 209–214. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1296100>.
- Buckingham, M. H. (2019). *My Most Important Characteristic Is" My Empathy:" Exploring the Connection Between Empathy and Identity in Adolescence* (Doctoral dissertation). Tufts University, Medford.
- Bullen, P., & Noonan, K. y Farruggia, S. (2012). School-based mentoring: Examining the cultural and economic variations in engagement and effectiveness. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 47(1), 47-64.

- Bunge, S. A., y Zelazo, P. D. (2006). A brain-based account of the development of rule use in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 118 – 121. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00419.x>.
- Burkhard, B. M., Robinson, K. M., Murray, E. D., y Lerner, R. M. (2019). Positive Youth Development: Theory and Perspective. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1-12. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad310>.
- Burillo, M.P., Rubio, P. y Murillo, F. (2019). Strategies facing the depopulation of the Serranía Celtibérica within the framework of the European cohesion policy 2021-2027. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 83-97. <https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.05>.
- Buxarrais, M. R. y Zeledón, M. P. (2006). *Las familias y la educación en valores democráticos*. Claret.
- Caballero, P. J. (2012). Diseño y evaluación de un programa de responsabilidad personal y social a través de actividad física en el medio natural en alumnos de formación profesional (*Tesis Doctoral*). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Caballero, P. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de psicología del deporte*, 15(2), 179-194.
- Caballero, P., y Delgado, M.A. (2014). Design of a positive development program through outdoor activities. *Journal of Sport and Health Research*, 6(1), 29-46.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Cabello, E., Pérez, N., Ros, A., y Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 and happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>.
- Cahill, H. (1999). *Enhancing Resilience, Mind Matters Project*. Canberra: The Australian Commonwealth Department of Health and Family Services.

- Carbelo, B., y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99.
- Casco, F.J., y Oliva, A. (2004). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 171-185.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., y Hawkins, J. 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(1), 98-124. <https://doi.org/10.1037//1522-3736.5.1.515a>.
- Cava, M. J., Buelga, S., Herrero, J., y Musitu, G. (2011). Estructura factorial de la adaptación española de la escala de Identificación Grupal de Tarrant. *Psicothema*, 23(4), 772-777.
- Choque-Larrauri, R., y Chirinos-Cáceres, J. L. (2009). Eficacia del Programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud pública*, 11, 169-181.
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., y Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence. A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*. Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.
- Coatsworth, J. D., y Conroy, D. E. (2009). The effects of autonomy-supportive coaching, need satisfaction, and self-perceptions on initiative and identity in youth swimmers. *Developmental Psychology*, 45(2), 320-328. <https://doi.org/10.1037/a0014027>.

- Coelho, V., Marchante, M., y Jimerson, S. (2017). Promoting a Positive Middle School Transition: A Randomized-Controlled Treatment Study Examining Self-Concept and Self-Esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 558-569. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0510-6>.
- Cohen, M. A. (1988). Some new evidence on the seriousness of crime. *Criminology*, 26(2), 343-353. <https://doi:10.1111/j.1745-9125.1988.tb00845.x>.
- Colichón, M. E. (2020). Inteligencia emocional y habilidades sociales en la conducta disruptiva de estudiantes del nivel secundario| Emotional intelligence and social skills in the disruptive behavior of secondary school students. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 29-40.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. CASEL.
- Collins, C. C., Sage, P., De Rigne, L., y Fischer, R. (2020). Sense of Self, Empowerment, and Interpersonal Skills Among African American Teens in East Cleveland, Ohio. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37, 137-152. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00646-3>.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., y Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>.
- Cowie, H. y Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care*, 23, 40-44.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. Harper & Row.
- Curtis, A. C., Waters, C. M., y Brindis, C. (2011). Rural adolescent health: the importance of prevention services in the rural community. *Journal Rural Health* 27, 60–71. doi: 10.1111/j.1748-0361.2010.00319.x.

- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>.
- Damon, W., y Gregory, A. (1997). The youth charter: Towards the formation of adolescent moral identity. *Journal of Moral Education*, 26(2), 117-130.
- Damon, W., Menon, J., y Cotton, K. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied developmental science*, 7(3), 119-128. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>.
- Darden, C. A., Ginter, E. J., y Gazda, G. M. (1996). Life-Skills Development Scale–Adolescent Form: The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. *Journal of Mental Health Counseling*, 18, 142–163.
- Deane, K. L., yHarré, N. (2014). Program theory-driven evaluation science in a youth development context. *Evaluation and Program Planning*, 45, 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.03.009>.
- Deane, K., Harré, N., Moore, J., y Courtney, M. (2017). The impact of the Project K Youth Development Program on self-efficacy: A randomized controlled trial. *Journal of Youth & Adolescence*, 46(3), 516-537. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0463-9>
- De la Cuevas, C., y Gonzalez, J. L., (1992). Autoinformes y respuestas sesgadas. *Anales de Psiquiatría*, 8(9), 362-366.
- de Mooij, B., Fekkes, M., Scholte, R. H., y Overbeek, G. (2020). Effective Components of Social Skills Training Programs for Children and Adolescents in Nonclinical Samples: A Multilevel Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00308-x>.
- De Zubiría, J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Magisterio.
- Delval, J. (1994). El concepto de adolescencia. *El Desarrollo Humano*, 544-548.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003a). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005b). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., y Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>.
- Doyle, A. B., y Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early-to mid-adolescence: Mediated by adolescent attachment style?. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 97-110. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-3209-7>.
- Dubois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., y Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>.
- Dulmus, C. N., Sowers, K. M., y Theriot, M. T. (2006). Prevalence and bullying experiences of victims and victims who become bullies (bully-victims) at rural schools. *Victims & Offenders: An International Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice*, 1, 15–31. <https://doi.org/10.1080/15564880500498945>.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford.
- Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2013). Afterschool programs that follow evidence-based practices to promote social and emotional development are effective. In T. K. Peterson (Ed.), *Expanding minds and opportunities: Leveraging the power of afterschool and summer learning for student success* (pp. 194–198). Collaborative Communications Group.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>.

- Eccles, J. S. y Gootman, J. A. (Eds) (2002). *Community programs to promote youth Development*. National Academies Press.
- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Martínez Roca.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion. Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psicology*, 51, 665-697.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N.,... Shiver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elliott, B. A., y Larson, J. T. (2004). Adolescents in mid-sized and rural communities: foregone care, perceived barriers, and risk factors. *Journal of Adolescent Health*, 35(4), 303-309. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.09.015>.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62(1-2), 45-52.
- Esteban, R. M. (2003). Educación en valores: Programa para su desarrollo en la educación secundaria obligatoria. *Tendencias pedagógicas*, (8), 99-108.
- Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la educación*, 18, 85-107.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia Emocional en adolescentes. *Orientación Educativa*, 352, 34-39.
- Farruggia, S., Bullen, P., Davidson, J., Dunphy, A., Solomon, F., y Collins, E. (2011). The effectiveness of youth mentoring programmes in New Zealand. *New Zealand Journal of Psychology*, 40(3), 52-70.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 193-204.

- Flay, B. R. y Allred, C. G. (2003). Long-term Effects of the Positive Action Program-A Comprehensive, Positive Youth Development Program. *American Journal of Health Behaviour*, 27(1), 6-21.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Williams-Wheeler, M. (2004). Parental Influences on Adolescent Problem Behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75, 781-796. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00706.x>.
- Fox, S. E., Levitt, P., y Nelson, C. A. (2010). How the timing of early experience influences the development of brain architecture. *Child Development*, 81, 28 – 40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>.
- Fuller, R. D., Percy, V. E., Bruening, J. E., y Cotrufo, R. J. (2013). Positive Youth Development: Minority Male Participation in a Sport-Based Afterschool Program in an Urban Environment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 469–482. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.839025>.
- Funes, J. (2018). *Quiéreme cuando menos me lo merezca... porque es cuando más lo necesito: Una guía para padres y maestros de adolescentes*. Ediciones Paidós.
- Furness, K., Williams, M. N., Veale, J., y Gardner, D. H. (2017). Maximising potential: The psychological effects of the youth development programme Project K. *New Zealand Journal of Psychology*, 46(1), 14–23.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gamble, S. A., y Roberts, J. E. (2005). Adolescents' perceptions of primary caregivers and cognitive style: The roles of attachment security and gender. *Cognitive Therapy and Research*, 29(2), 123-141. <https://doi.org/10.1007/s10608-005-3160-7>.
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica para adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Pirámide.
- Garaigordobil, M., y Peña, A. (2014). Social skills intervention: effects on emotional intelligence and social behavior. *Behavioral Psychology*, 22(3), 551-567.
- Garcés, E., y Díaz, A. (2013). *Diseño y desarrollo de programas de actividad física y deportiva*. Ediciones Díaz de Santos.

- García-Correa, M. (2011). Educación e institución educativa: una mirada a sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5).
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., y Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the Five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 163-176. <https://doi.org/10.1111/jora.12039>.
- Giménez, M., Vázquez, C., y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 97-116. <https://doi.org/10.25115/psyse.v2i2.438>.
- Gilar-Corbi, R., Miñano, P., y Castejón, J. L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 21-32.
- González-Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. La Muralla.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo Comprensivo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 85-108. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>.
- Gorostiaga, A., y Balluerka, N. (2014). *Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional*. Ministerio de Educación.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>.
- Grocott, A. C., y Hunter, J. A. (2009). Increases in global and domain specific self-esteem following a 10- day developmental voyage. *Social Psychology of Education*, 12(4), 443-459. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9088-5>.
- Güel, M., y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Paidós.
- Guerra, N. G., y Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. In N. G. Guerra & C. P. Bradshaw (Eds.), *Core competencies*

- to prevent problem behaviors and promote positive youth development (pp. 1–17). *New Directions for Child and Adolescent Development*. Jossey-Bass.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Haslam, S. A., Jetten, J., Postmes, T., y Haslam, C. (2009). Social identity, health and well-being: an emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology*, 58(1), 1–23. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00379.x>.
- Hayhurst, J., Hunter, J. A., Kafka, S., y Boyes, M. (2015). Enhancing resilience in youth through a 10-day developmental voyage. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 40-52. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.843143>.
- 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.
- Haraldstad, K., Kvarme, L. G., Christophersen, K. A., y Helseth, S. (2019). Associations between self-efficacy, bullying and health-related quality of life in a school sample of adolescents: a cross-sectional study. *BioMed Central Public Health*, 19(1), 757. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7115-4>.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hecht, M. L., y Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E. 14 Taylor, Oberle, Durlak, and Weissberg Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 50–64). Guilford.
- Heck, K. E., y Subramaniam, A. (2009). *Youth development frameworks*. 4-H Center for Youth Development, University of California. www.ydnetwork.org/documents/YD%20Frameworks%20Monograph.pdf.
- Hernán, M., Ramos, M., y Fernández, A. (2001). Salud y juventud. *Consejo de la Juventud de España*. Recuperado de <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/index.aspx>.
- Hillaker, B. D., Brophy-Herb, H. E., Villarruel, F. A., y Haas, B. E. (2008). The contributions of parenting to social competencies and positive values in middle

- school youth: Positive family communication, maintaining standards, and supportive family relationships. *Family Relations*, 57(5), 591-601. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00525.x>.
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social and emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79, 533–556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>.
- Ibáñez, M., y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 401-412.
- Irvin, M. J., Meece, J. L., Byun, S. Y., Farmer, T. W., y Hutchins, B. C. (2011). Relationship of school context to rural youth's educational achievement and aspirations. *Journal Youth Adolescence*, 40, 1225–1242. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9628-8>.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., y Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30(1), 112–124. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.112>.
- Jiang, G., Sun, F., y Marsiglia, F. F. (2016). Rural–urban disparities in adolescent risky behaviors: a family social capital perspective. *Journal of Community Psychology*, 44(8), 1027-1039. <https://doi.org/10.1002/jcop.21825>.
- Jiménez, P. J., y Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom* (2nd Edition). Interaction Book Company.
- Jones, J. N. (2019). The Influence of Diverse Youth Development Models on Student Engagement and Academic Outcomes. In J.A., Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson ((Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 297-308). Academic Press.
- Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>.

- Jurado, P., y Justiniano, M.D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín Redipe*, 4(12), 26-36.
- Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275-286. <https://doi.org/10.1080/0260/37042000229237>.
- Keshavan, M. S., Diwadkar, V. A., DeBellis, M., Dick, E., Kotwal, R., Rosenberg, D. R., Sweeney, J. A., Minshew, N., y Pettegrew, J. W. (2002). Development of the corpus callosum in childhood, adolescence and early adulthood. *Life Sciences*, 70(16), 1909-1922. [https://doi.org/10.1016/S0024-3205\(02\)01492-3](https://doi.org/10.1016/S0024-3205(02)01492-3).
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing: A Complementary Strategy for Improving National Mental Health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>.
- King, P. E., Dowling, E. M., Mueller, R. A., White, K., Schultz, W., Osborn, P., Dickerson, E., Bobek, D. L., Lernes, R. M. Benson, P.L., y Scales, P. C. (2005). Thriving in adolescence: The voices of youth-serving practitioners, parents, and early and late adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 94–112. <https://doi.org/10.1177/0272431604272459>.
- Kipping R. R., Campbell, R. M., MacArthur, G. J., Gunnell, D. J., y Hickman, M. (2012). Multiple risk behaviour in adolescence. *Journal Public Health*, 34(1), 1–2. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8369-6>.
- Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Revista Cultura*, 23, 101-119.
- Kurtines, W. M., Ferrer-Wreder, L., Berman, S. L. et al. (2008, this issue). Introduction to the special issue: Promoting positive youth development: New directions in developmental theory, methods, and research. *Journal of Adolescent Research*, 23(3), 233-244. <https://doi.org/10.1177/0743558408314372>.
- Langreo, A. y Benito, I. (2005). La mujer en la agricultura y en el medio rural. *Agricultura Familiar en España*, 104-128.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.

- Larson, R. W. (2011). Positive development in a disorderly world. *Journal of Research on Adolescence*, 21(2), 317-334. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00707.x>.
- Lerner, R. M. y Benson, P. L. (2003). *Development assets and Asset-building communities: Implications for research, policy and practice*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lerner, R. M., Brentano, C., Dowling, E. M., y Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development*, 2002(95), 11–34. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_8.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., y von Eye, A. (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. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., y Colleagues (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H study of positive youth development*. Unpublished report by the National 4-H Council.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Geldhof, G., Gestsdottir, S., King, P.E., Sim, A. T. R., Batanova, M., Tirrell, J M., y Dowling, E. (2018). Studying positive youth development in different Nations: Theoretical and methodological issues. In J. E. Lansford & P. Banati (Eds.), *Handbook of adolescent development research and its Impacton global policy* (pp. 68-83). <https://doi.org/10.1093/oso/9780190847128.001.0001>
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., y Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2^a ed., pp. 524–558). Nueva York: John Wiley.
- Lerner, R. M., y Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: Historical and contemporary perspectives. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (p. 3–14). John Wiley & Sons. Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001002>.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en: «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006 (pp. 17158-17207).
- Ley Orgánica 7/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Publicado en: «BOE» núm. 81, de 23 de marzo de 2007 (pp. 16 -19).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicado en: BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013 (pp. 1 -64).
- Llopis, J.A. y Ballester, R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Tirant lo Blanch.
- López, 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). Pirámide.
- López-González, L., y Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students/La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156 <http://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>.
- López, M., Marco, G., y Palacios, M^a M. (2016). El fracaso escolar en España y sus regiones: Disparidades territoriales. *Revista de Estudios Regionales*, (107), 121-155.
- Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Arguís-Rey, R., Hernández-Paniello, S., Valdivia-Salas, S., y Martín-Albo, J. (2019). Impact of the Happy Classrooms Programme on Psychological Well-being, School Aggression, and Classroom Climate. *Mindfulness*, 1-19. <http://doi.org/10.1007/s12671-019-01132-8>.
- Ludden, A. B. (2010). Engagement in School and Community Civic Activities Among Rural Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9), 1254–1270. <http://doi.org/10.1007/s10964-010-9536-3>.
- Ma, C. M., y Shek, D. T. (2019). Objective outcome evaluation of a positive youth development program: The Project PATHS in Hong Kong. *Research on Social Work Practice*, 29(1), 49-60.
- Maddux, J.E. (2002). Stopping the «Madness»: Positive Psychology and deconstructing the Illness Ideology and the DSM. En C. Snyder y A. López (Eds.): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press (pp. 63-73).

- Malecki C. K. y Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>.
- Marina, J. A. (2017). *El talento de los adolescentes* (2ª ed.). Ariel.
- Marina, J. A. (2016). Bases neurológicas del nuevo paradigma adolescente. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 1, 21-36.
- Marina, J. M., Rodríguez de Castro, M. T., y Lorente, M. (2015). El nuevo paradigma de la adolescencia. *Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3654215>.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros educativos*. Fundación Hogar del Empleado: FUHEM/IDEA.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Martínez, M., y Pinya, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los institutos-escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 57-72. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219141>.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2007). Emotional intelligence: Consensus, controversies, and questions. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns – Series in affective science* (pp. 3–48). Oxford University Press.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3–31). Basic Books.
- Melero J. C., y Flores R. (2002). *Evaluación de la aplicación en diez países de Iberoamérica del programa de educación sobre drogas “La Aventura de la Vida”*. EDEX.
- McKown, C. (2019). Challenges and Opportunities in the Applied Assessment of Student Social and Emotional Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 205-221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614446>.

- McKown, C., y Taylor, J. (2018). Introduction to the special issue on social-emotional assessment to guide educational practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.12.002>.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., y Cavell, T. A. (2003). Teacher student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-1157. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>.
- Mercier, J., Powell, C., Langdon-Pole, G., Finau, D., Hicks, K., Bouchier, L., y Hampton, J. (2019). The Five Cs of Positive Youth Development in an Aotearoa/New Zealand Program Context. *Journal of Youth Development*, 14(4), 36-58. <https://doi.org/10.5195/jyd.2019.774>.
- Mestre, V. M., Samper, P. y Frías, M. D., (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mesurado, M. B., Distéfano, M. J., y Falco, M. (2019). Estudio de usabilidad y percepción de eficacia de los módulos que componen el Programa Héroe. *Estudios sobre Educación*, 37, 11-31. <https://doi.org/10.15581/004.37.11-31>.
- Miller, K., Wakefield, J.R.H., y Sani, F. (2015). Identification with social groups is associated with mental health in adolescents: Evidence from a Scottish community sample. *Psychiatric Research*, 228, 340-346. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.05.088>.
- Miville, M. L., Carlozzi, A. F., Gushue, G. V., Schara, S. L., y Ueda, M. (2006). Mental health counselor qualities for a diverse clientele: Linking empathy, universal-diverse orientation, and emotional intelligence. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(2), 151-165. <https://doi.org/10.17744/mehc.28.2.6khc06t87c2fr7y3>.
- Mónaco, E., de la Barrera, U., y Montoya-Castilla, I. (2017). Desarrollo de un programa de intervención para mejorar las competencias emocionales, el afecto positivo y la empatía en la adolescencia. *Calidad de vida y salud*, 10(1), 41-56.
- Monjas, M. I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) Para niños y adolescentes*. CEPE.
- Moore, K. A. (2017). Commentary: Positive youth development goes mainstream. *Child Development*, 88(4), 1175-1177. <https://doi.org/10.1111/cdev.12874>.

- Moral-Jiménez, M. V. (2004). Jóvenes y actitudes ante la enseñanza e insatisfacción institucional hacia el ámbito académico. *Tabanque*, 18, 219-236.
- Moran, S., Bundick, M., Malin, H., y Reilly, T. (2012). How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are? *Journal of Adolescent Research*, 28(3), pp. 348-377. <https://doi.org/10.1177/0743558412457816>.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., López, A. y Granado-Alcón, M., C. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resultados del estudio HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 18 años*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Montoya, I. y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Compartim. Revista de Formació del Professorat*, 4, 1-5.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Napolitano, C. M., Bowers, E. P., Gestsdottir, S., Depping, M., von Eye, A., Chase, P., y Lerner, J. V. (2011). The role of parenting and goal selection in positive youth development: A person-centered approach. *Journal of Adolescence*, 34(6), 1137-1149. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.008>.
- Noguera, J. M. S., Aranda, D. R., Martín, R. P., Berrocal, P. F., Pacheco, N. E., y González, R. C. (2014). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Noltemeyer, A., Palmer, K., James, A. G., y Wiechman, S. (2018). School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS): A synthesis of existing research. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1425169>.
- Norton, C. L., y Watt, T. T. (2014). Exploring the impact of a wilderness-based positive youth development program for urban youth. *Journal of Experiential Education*, 37(4), 335-350. <https://doi.org/10.1177/1053825913503113>.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado*, 19(3), 137-152.

- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25, 239 – 254.
- Oliva, A. (coord.). (2015). *Desarrollo Positivo Adolescente*. Síntesis.
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R., y Pascual, D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 17-27.
- Oliva, A., Parra, A., y Sánchez, M. I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 225-242.
- Oliva, A., Pertegal, M. Á., Antolín, L., Reina, M. D. C., Ríos, M., Hernando, Á.,... y Estévez, R. M. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Sevilla: Consejería de Salud.
http://personales.us.es/oliva/INSTRUMENTOS_DESARROLLO%20POSITIVO.pdf
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., y Pertegal, A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>.
- Orth, U., y Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>.
- Otto, C, Haller, A. C., Klasen, F., Hölling, H., Bullinger, M., Ravens-Sieberer, U., et al. (2017). Risk and protective factors of health-related quality of life in children and adolescents: Results of the longitudinal BELLA study. *PLOS ONE*, 12(12), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190363>.
- Páez, V. C., Velásquez, D. C. L., Gómez, S. M. M., y Roldán, C. P. N. (2017). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149-161.
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding & S. Rayner (Eds.) *Self-perception* (pp. 239-266). Ablex Publishing.

- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y del deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica, Madrid.
- Paricio, D. (2013). *Diseño de un programa de Desarrollo Positivo para adolescentes en el medio rural: experiencia piloto y primeros resultados* (Trabajo Final de Máster). Universitat de València, València.
- Paricio, D., Herrera, M., Rodrigo, M. F., y Viguer, P. (2020a). Association Between Group Identification at School and Positive Youth Development: Moderating Role of Rural and Urban Contexts. *Frontiers in Psychology*, *11*(1971), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01971>.
- Paricio, D., Rodrigo, M. F., y Viguer, P. (2016). Adolescentes, identidad grupal y medio rural. Una perspectiva basada en el desarrollo positivo. *Metamorfosis*, *5*, 32-63.
- Paricio, D., Rodrigo, M. F., Viguer, P., y Herrera, M. (2020b). Positive Adolescent Development: Effects of a Psychosocial Intervention Program in a Rural Setting. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *17*(18), 6784. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186784>.
- Parra, A., Oliva, A., y Antolín, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del psicólogo*, *30*(3), 3-13.
- Padilla-Walker, L., Day, R., Dyer, W., y Black, B. (2013). "Keep on keeping on, even when it's hard!". Predictors and outcomes of adolescent persistence. *Journal of Early Adolescence*, *33*(4), 433-457. <https://doi.org/10.1177/0272431612449387>.
- Pagán, J. B., Rus, T. I., y Sánchez, B. E. R. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, *29*(2), 353-368.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *12*(2), 145-153.
- Parra, J.M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, *8*, 69-88.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (Coords.) (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Praxis.

- Paus, T. (2009). Brain development. In R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 2, 3rd ed., pp. 95 – 115). Wiley.
- Pérez, A., Sola, M., Blanco, N. y Barquín, J. (2004). Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles. En J. Gimeno sacristán y J. Carbonell, *El sistema educativo. Una mirada crítica* (pp. 126 - 141). Praxis.
- Pérez-González, J. L. (2008). Propuesta para la evaluación de programas socioemocionales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pertegal, M.A. (2014). Los centros de Educación Secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente (*Tesis Doctoral*). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pertegal, M. Á., Oliva, A., y Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. American Psychological Association.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. A., Jelicic, H., von Eye, A., & Lerner, R. M. (2009). The structure and developmental course of positive youth development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 571-584. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.06.003>.
- Pinos, M. (2019). Con corazón y cerebro. Net learning: Aprendizaje basado en la neurociencia, la emoción y el pensamiento. Caligrama.
- Pintrich, P. (2010). Student motivation in the college classroom. En A. Anaya, & C. Anaya, *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes*. Tecnología, Ciencia, Educación.
- Pittman, K. J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., y Ferber, T., (2003). *Preventing problems or promoting development: Competing priorities or inseparable goals?* The Forum for Youth Investment.

- Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., y Escartí, A. (2019). Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA): valoración desde la perspectiva de los participantes y sus efectos en las competencias socio-afectivas. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 42(2), 319-334. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925>.
- Prest, J. L., Bowman, N., y Rose, C. A. (2020). Creating inclusive classroom communities through social and emotional learning to reduce social marginalization among students. In *Accessibility and Diversity in Education: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 102-120). IGI Global.
- Prinstein, M. J., y Giletta, M. (2016). Peer relations and developmental psychopathology. *Developmental Psychopathology*, 1, 1-53. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy112>.
- Provasnik, S., Kewai, A., McLaughlin, M., Gilbertson, L., Herring, W., and Xie, Q. (2007). *Status of Education in Rural America*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Rappaport, J. (2005). Community psychology is (thank God) more than science. *American Journal of Community Psychology*, 35, 231-238. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-3402-6>.
- Reyes, M. L., y Resurreccion, K. F. (2014). The self in family coexistence: developing youth's agency and prosociality. *Contemporary Social Science*, 18(1), 52-69. <https://doi.org/10.1080/21582041.2014.980841>.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales (4ª ed.)*. ACDE: Valencia.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M., García, M., Medina, A., Martínez, M. A., 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. *Anuario de Psicología*, 37, 259-276.
- Rodríguez, M. C., y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-404.

- Rodríguez, S. M., Tena, M. R., Gallart, C. T., y Sala, M. S. (2015). Mejora de la capacidad de planificación cognitiva del alumnado de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. *Aula Abierta*, 43(1), 9-17.
- Rose, R. A., y Bowen, N. K. (2019). Difference-in-Differences as an Alternative to Pretest-Posttest Regression for Social Work Intervention Evaluation and Research. *Social Work Research*, 43(4), 247-258. <https://doi.org/10.1093/swr/svz017>.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent self-image*. University Press.
- Rotella, I. (2000). Abierto hasta el amanecer. Un programa de intervención Juvenil. *Ocio y tiempo libre: identidades y alternativas. Revista de estudios de Juventud*, (50), 89-97.
- Roth, J. L., y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6.
- Roth, J. L., y Brooks-Gunn, J. (2015). Evaluating youth development programs: Progress and promise. *Applied Developmental Science*, 20(3), 188-202. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1113879>
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L. y Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8(4), 423-459. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0804_2.
- Ruiz, P. J., Puebla, R., Cano, J., y Ruiz, P. M. (2000). Proyecto de educación para la salud «Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes». *Atención Primaria*, 26(1), 51-57.
- Ruiz Massieu, A. (2017). Importancia de los valores humanos en la educación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(3), 345-356.
- Rudduck, J., Chaplain, R., y Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* David Fulton Publishers.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.

- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271. <https://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Sánchez-Sosa, J.C. (2009). Un Modelo explicativo de conducta alimentaria de riesgo en adolescentes escolarizados (*Tesis Doctoral*). Universidad Autónoma de Nueva León, Monterrey.
- Sanjuán, P., Pérez, A.M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12 (2), 509-513.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., y Blith, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401_3.
- Scales, P. C., Benso, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A. y van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 691-708. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.09.001>.
- Scales, P. C., Benson, P. L., y Roehlkepartain, E. C. (2011). Adolescent thriving: The role of sparks, relationships, and empowerment. *Journal of youth and adolescence*, 40(3), 263-277. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9578-6>
- Scarf, D., Kafka, S., Hayhurst, J., Jang, K., Boyes, M., Thomson, R., y Hunter, J. A. (2018). Satisfying psychological needs on the high seas: explaining increases self-esteem following an adventure education programme. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18, 165–175. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1385496>.
- Schaps, E. (2003). *The role of supportive school environments in promoting academic success*. Developmental Studies Center. California Department os Educational Press.
- Schusler, T. M., Davis-Manigaulte, J., y Cutter-Mackenzie, A. (2017). Positive youth development. In A. Russ, & M. E. Krasny (Eds.), *Urban environmental education review* (pp. 165–174). Cornell University Press.
- Seager, J. (2018). *La mujer en el mundo: Atlas de la geografía feminista*. Grijalbo.

- Seijo, J. C. T. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 251-274.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. Free Press.
- Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
- Seoane, F., Basso, J. M., y Baldini, F. (2013). Conductas prosociales en preadolescentes: diseño y evaluación de un programa de promoción. Editorial Académica Española.
- Serrano, M. B., (2016). *Adquisición de valores por adolescentes en educación no formal: variables predictoras y comparativa de programas(Tesis Doctoral)*. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Siguenza, V., Carballido, R., Pérez, A., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>.
- Smokowski, P. R., Evans, C. B. R., Cotter, K. L., & Guo, S. (2013). Ecological Correlates of Depression and Self-Esteem in Rural Youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(5), 500–518. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0420-8>.
- Snyder, F. J., y Flay, B. R. (2012). Positive youth development. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins D'Allessandro (Eds.), *Handbook of prosocial education* (pp. 415–443). Rowman & Littlefield.
- Steffens, N. K., LaRue, C. J., Haslam, C., Walter, Z. C., Cruwys, T., Munt, K. A., Haslam, S.A., Jetten, J., y Tarrant, M. (2019). Social identification-building interventions to improve health: A systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1669481>.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55-59. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x>.
- Subba, D. (2014). Democratic Values and Democratic Approach in Teaching: A Perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(12A), 37-40. <https://doi.org/10.12691/education-2-12A-6>.

- Sussman, S., Pokhrel, P., Ashmore, R. D., y Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification and characteristics: a review of the literature. *Addictive Behavior, 32*, 1602–1627. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2006.11.018>.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *La orientación escolar en centros educativos*, 209-242.
- Tarrant, M. (2002). Adolescent peer groups and social identity. *Social Development, 11*(1), 110-123. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00189>.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- Twining, P., Heller, R. S., Nussbaum, M., y Tsai, C. C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & education, 106*, A1–A9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.002>.
- Tolan, P. H., Henry, D., Lovegrove, P., Schoeny, M., y Nichols, E. (2014). Meta-analytic review of the impact of mentoring on high-risk youth delinquency and related behavioral outcomes. *Journal of Experimental Criminology, 10*(2), 179–206. <https://doi.org/10.1007/s11292-013-9181-4>.
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., y Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science, 20*(3), 214-236. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1146080>.
- Toro, J. (2010). *El adolescente en su mundo. Riesgos, problemas y trastornos*. Madrid: Pirámide.
- Torres, M. C. (2014). Justicia social, una alternativa de la justicia penal para las niñas, niños y adolescentes. *Ciencia Jurídica, 3*(6), 7-17.
- Trianes, M.V., y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria*. Descleé de Brower.

- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., Raya, A. y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Van Breukelen, G. J. (2013). ANCOVA versus CHANGE from baseline in nonrandomized studies: The difference. *Multivariate Behavioral Research*, 48(6), 895-922. <https://doi.org/10.1080/00273171.2013.831743>.
- Van Hoorn, J., Shablack, H., Lindquist, K. A., y Telzer, E. H. (2019). Incorporating the social context into neurocognitive models of adolescent decision-making: A neuroimaging meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 101, 129-142. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.12.024>.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Vallés, A. (2002). *Programas educativos de Inteligencia Emocional*. VI Congreso Internacional sobre Inteligencia Emocional. Universidad de San Martín de Porres. Lima.
- Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *El estudio científico del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*, (pp. 13-46). Alianza Editorial.
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., y Caprara, G. V. (2007). Multifaceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1807-1818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.018>.
- Viguer, P. (2004). *Optimización evolutiva: fundamentos del desarrollo óptimo*. Pirámide.
- Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A., y Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet*, 379(9826), 1641–1652. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60149-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60149-4).
- Von Hohendorff, J., Couto, M. C. P. d. P., y Prati, L. E. (2013). Social skills in adolescence: Psychopathology and sociodemographic variables. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30, 151–160. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200001>
- Waid, J., y Uhrich, M. A. (2020). Scoping review of the theory and practice of positive youth development. Waid, J., y Uhrich, M. (2019). A Scoping Review of the

- Theory and Practice of Positive Youth Development. *The British Journal of Social Work*, 50(1), 5-24. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy130>.
- Waters, E., y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2).
- Weiss, C. C., y Bearman, P. S. (2007). Fresh starts: reinvestigating the effects of the transition to high school on student outcomes. *American Journal of Education*, 113, 395–421. <https://doi.org/10.1086/512738>.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., y Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 3–19). The Guilford Press.
- Weissberg, R. P., y O'Brien, M. U. (2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86–97. <https://doi.org/10.1177/0002716203260093>.
- Witherspoon, D., y Ennett, S. (2011). Stability and change in rural youths' educational outcomes through the middle and high school years. *Journal Youth Adolesc.* 40, 1077–1090. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9614-6>.
- Zani, B., Cicognani, E. y Albanesi, C. (2001). Adolescents' sense of community and feeling of unsafety in the urban environment. *Journal of Community and Applied Psychology*, 11, 475-489. <https://doi.org/10.1002/casp.647>.
- Zimmerman, B. J. y Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. The Role of Self Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 45-69). IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.

ANEXOS

ANEXO 1. DOSSIER CON LAS ESCALAS DE EVALUACIÓN

<p>En estas páginas encontrarás cuestiones sobre aspectos de tu vida: valores, creencias, relaciones con las y los compañeras/os, etc.</p> <p>No hay respuestas correctas o incorrectas, NO ES UN EXAMEN.</p> <p>Es muy importante que seas sincero/a. Recuerda que toda la información es ANÓNIMA.</p> <p>¡Muchas gracias por tu colaboración!</p>
--

Centro: _____

Fecha: _____

A. Sexo: 1. Mujer 2. Hombre

B. Edad: 11 12 13 14 15 16 17

C. Curso: 1º ESO 2º ESO 3º ESO D. Aula: A B C

E. ¿Has repetido algún curso? Si No (En caso afirmativo) ¿Cual/cuales? _____

F. ESTUDIOS DE LA MADRE: *(Rodea la opción elegida)*

1. Básicos (Graduado escolar/ESO)

2. Medios (Bachiller/COU)

3. Superiores (Universitarios)

G. ESTUDIOS DEL PADRE: *(Rodea la opción elegida)*

1. Básicos (Graduado escolar/ESO)

2. Medios (Bachiller/COU)

3. Superiores (Universitarios)

A continuación, vas a encontrar una lista de frases que describen formas de ser y de sentirse. Léelas y rodea con un círculo la opción que consideres en función de tu mayor o menor acuerdo con cada una de ellas.

Muy en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
------------------------	--------------------	-----------------	---------------------

1. Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás	1	2	3	4
2. Creo que tengo numerosas cualidades positivas	1	2	3	4
3. En general, tiendo a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de gente	1	2	3	4
5. Creo que no tengo motivos para estar orgulloso/a de mi mismo/a	1	2	3	4
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	1	2	3	4
7. En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a	1	2	3	4
8. Desearía sentir más respeto por mi mismo/a	1	2	3	4
9. A veces me siento realmente inútil	1	2	3	4
10. A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4
11. Puedo encontrar la manera de encontrar lo que quiero, aunque alguien se me oponga	1	2	3	4
12. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4
13. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	1	2	3	4
14. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	1	2	3	4
15. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	1	2	3	4
16. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	1	2	3	4

17.	Venga lo que venga, por lo general, soy capaz de manejarlo	1	2	3	4
18.	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	1	2	3	4
19.	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre que debo hacer	1	2	3	4
20.	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo	1	2	3	4

Indica si las frases que aparecen a continuación pueden servir para definir o no tu forma de ser, marcando con un círculo la opción elegida.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

1.	Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste	1	2	3	4	5
2.	Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad	1	2	3	4	5
3.	Me pongo triste cuando veo a gente llorando	1	2	3	4	5
4.	Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente	1	2	3	4	5
5.	Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as	1	2	3	4	5
6.	A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine	1	2	3	4	5
7.	A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan	1	2	3	4	5
8.	Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás	1	2	3	4	5
9.	Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado	1	2	3	4	5

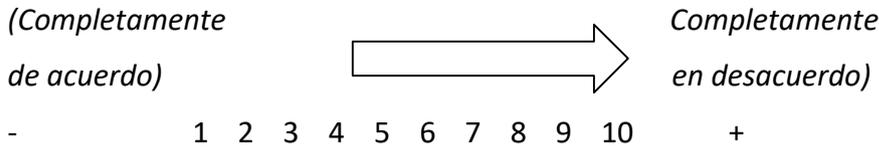
A continuación, aparecen una serie de frases referidas a tus relaciones con otras personas, indica si estás o no de acuerdo con ellas. Para ello señala rodeando con un círculo el número de la opción que corresponda. Recuerda que no hay respuestas buenas o malas.

Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	2	3	4	5	6	7

1.	Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco	1	2	3	4	5	6	7
2.	Suelo alabar o felicitar a mis compañeros/as cuando hacen algo bien	1	2	3	4	5	6	7
3.	Me da corte hablar cuando hay mucha gente	1	2	3	4	5	6	7
4.	Cuando dos amigos/as se han peleado, suelen pedirme ayuda	1	2	3	4	5	6	7
5.	Me cuesta trabajo invitar a un conocido/a una fiesta, al cine, etc.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Me da corte empezar una conversación con alguien que me atrae físicamente	1	2	3	4	5	6	7
7.	Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho/a por algo que ha hecho	1	2	3	4	5	6	7
8.	Me resulta muy difícil decirle a un chico/a que quiero salir con él/ella	1	2	3	4	5	6	7
9.	Suelo mediar en los problemas entre compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7
10.	Cuando tengo un problema con otro chico o chica, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo	1	2	3	4	5	6	7
11.	Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo le pregunto por qué	1	2	3	4	5	6	7
12.	Cuando hay un problema con otros chicos o chicas, pienso y busco varias soluciones para resolverlo	1	2	3	4	5	6	7

Más adelante vas a encontrar algunas preguntas que están relacionadas con tu grupo de clase. Recuerda que toda la información es confidencial y anónima. Te pedimos que seas muy sincero/a.

TUS POSIBILIDADES DE RESPUESTA SON:



Escribe el número en este recuadro

1.	Esta clase es importante para mí	
2.	Me siento parte de esta clase	
3.	Hablo mal de esta clase	
4.	Se burlan de mi cuando digo que soy parte de esta clase	
5.	No me siento libre en esta clase	
6.	Trato de ocultar que pertenezco a este grupo	
7.	Me avergüenzo de pertenecer a esta clase	
8.	Me siento muy unido a esta clase	
9.	Me siento identificado/a con esta clase	
10.	Estoy contento/a de pertenecer a esta clase	
11.	Me veo como una parte importante de esta clase	
12.	Me siento incómodo/a con las personas de esta clase	
13.	No me identifico con algunas personas de esta clase	

Lee las siguientes frases y rodea con un círculo la opción que consideres en función de tu mayor o menos acuerdo con cada una de ellas.

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

1. Le doy vueltas a la cabeza y lo analizo todo cuando estoy intentando resolver un problema	1	2	3	4	5	6	7
2. Me pongo manos a la obra cuando decido el tipo de trabajo que quiero hacer	1	2	3	4	5	6	7
3. Cuando pienso en varias opciones, las comparo con detalle	1	2	3	4	5	6	7
4. Me gusta planearlo todo antes de tomar una decisión definitiva	1	2	3	4	5	6	7
5. Soy capaz de diseñar un buen plan de acción cuando tengo que decidir algo importante relacionado con mis estudios o mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
6. Considero todas las alternativas antes de tomar una decisión ante un problema	1	2	3	4	5	6	7
7. Utilizo la información que obtengo para descubrir diferentes soluciones a un problema	1	2	3	4	5	6	7
8. Soy capaz de resolver problemas utilizando la lógica	1	2	3	4	5	6	7

Elige la opción que consideres correcta o se acerque más a lo que tú piensas.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5	6

1. A menudo estoy confundido con las emociones que estoy sintiendo	1	2	3	4	5	6
2. Me es difícil encontrar las palabras correctas para expresar mis sentimientos	1	2	3	4	5	6
3. Tengo sensaciones físicas que incluso ni los médicos entienden	1	2	3	4	5	6
4. Soy capaz de expresar mis sentimientos fácilmente	1	2	3	4	5	6
5. Prefiero analizar los problemas mejor que sólo describirlos	1	2	3	4	5	6
6. Cuando me siento mal no sé si estoy triste, asustado o enfadado	1	2	3	4	5	6
7. A menudo me siento confundido con las sensaciones de mi cuerpo	1	2	3	4	5	6
8. Prefiero dejar que las cosas pasen solas, sin preguntarme por qué suceden de ese modo	1	2	3	4	5	6
9. Tengo sentimientos que casi no puedo identificar	1	2	3	4	5	6
10. Es importante entender mis emociones, o entender como me siento	1	2	3	4	5	6
11. Me es difícil expresar lo que siento acerca de las personas	1	2	3	4	5	6
12. La gente me dice que exprese más mis sentimientos	1	2	3	4	5	6

13. No sé qué pasa dentro de mi	1	2	3	4	5	6
14. A menudo no sé por qué estoy enfadado	1	2	3	4	5	6
15. Prefiero hablar con la gente de sus actividades diarias que de sus sentimientos	1	2	3	4	5	6
16. Prefiero ver programas de la tele divertidos, en vez de películas que cuenten problemas de otras personas	1	2	3	4	5	6
17. Me es difícil expresar mis sentimientos más profundos incluso a mis mejores amigos/as	1	2	3	4	5	6
18. Puedo sentirme cercano a alguien, incluso cuando no hablamos	1	2	3	4	5	6
19. Encuentro útil examinar mis sentimientos para resolver problemas personales	1	2	3	4	5	6
20. Cuando tengo que concentrarme mucho en una película para comprender su historia disfruto menos	1	2	3	4	5	6

A continuación, puntúa en una escala del 1 al 7 como son de importante para ti las siguientes cuestiones. Recuerda no dejes ninguna frase sin contestar.

Nada importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Bastante importante	Muy importante	Lo más importante
1	2	3	4	5	6	7

1.	Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta	1	2	3	4	5	6	7
2.	Recibir elogios de las demás personas	1	2	3	4	5	6	7
3.	Ser admirado por los demás	1	2	3	4	5	6	7
4.	Defender los derechos de los demás	1	2	3	4	5	6	7
5.	Pertenecer o participar en organizaciones sociales	1	2	3	4	5	6	7
6.	Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece	1	2	3	4	5	6	7
7.	Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás	1	2	3	4	5	6	7
8.	Responder a las necesidades de los demás	1	2	3	4	5	6	7
9.	Ser sincero con los demás	1	2	3	4	5	6	7
10.	Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo	1	2	3	4	5	6	7
11.	Luchas contra las injusticias sociales	1	2	3	4	5	6	7
12.	Participar en algún grupo comprometido	1	2	3	4	5	6	7
13.	Buscar cualquier oportunidad para divertirse	1	2	3	4	5	6	7
14.	Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree	1	2	3	4	5	6	7

15. Divertirse a toda costa	1	2	3	4	5	6	7
16. Trabajar para el bienestar de los demás	1	2	3	4	5	6	7
17. Ser leal y fiel con los demás	1	2	3	4	5	6	7
18. Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto	1	2	3	4	5	6	7
19. Que las demás personas me admiren	1	2	3	4	5	6	7
20. No culpar a otros de nuestros errores	1	2	3	4	5	6	7
21. Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal	1	2	3	4	5	6	7
22. Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás	1	2	3	4	5	6	7
23. Hacer cosa que resulten placenteras para uno mismo	1	2	3	4	5	6	7
24. Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros	1	2	3	4	5	6	7

¡Muchas gracias por tu esfuerzo!



ANEXO 2. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN



Curso: _____ Edad: _____

Esta evaluación es anónima, nos interesa conocer tu opinión con el único objetivo de mejorar el Programa de Desarrollo Positivo.

1. ¿Qué ha sido lo que **más te ha gustado** del programa? *Nombra tantas cosas como creas conveniente*

2. ¿Qué ha sido lo que **menos te ha gustado** del programa? *Nombra tantas cosas como creas conveniente*

3. ¿Qué cosas **cambiarías del programa** (contenidos, actividades, horarios, etc.)?

4. ¿Hay alguna **habilidad o destreza que te gustaría trabajar** en clase (emociones, toma de decisiones, humor, creatividad, empatía, comunicación no verbal, etc.)? *Nombra tantas cosas como creas conveniente*

5. ¿Te **gustaría repetir** el programa el próximo curso? *Rodea la respuesta*

SI

NO

ANEXO 3: ESTRUCTURA Y CRONOGRAMA DEL PROGRAMA DPAR

Tabla 18

Estructura, actividades y temporalidad del Programa DP

MÓDULOS	UNIDADES	ACTIVIDADES		TEMPORALIDAD
		AULA	FAMILIA	
MÓDULO I: Presentación del programa	Unidad 1: Programa DPAR	1. ¿Qué es el Programa DPAR? 2. Romper el hielo 3. Normas de convivencia	1. Normas no escritas	Septiembre (dos semanas)
MÓDULO II: Competencias Personales	Unidad 2: Autoestima Unidad 3: Autoconcepto Unidad 4: Autoeficacia Unidad 5: Sentido de pertenencia e identidad	4. Cómo me veo 5. El abanico 6. El árbol 7. Esta es mi clase, este es mi grupo	2. Foto pasado vs foto presente 3. El proyecto de vida de mis padres	Octubre – Noviembre (cinco semanas)
MÓDULO III: Competencias Emocionales	Unidad 6: Reconocimiento de las emociones propias y ajenas Unidad 7: Regulación emocional Unidad 8: Empatía	8. Abecedario emocional 9. Leemos juntos la misma noticia 10. El museo de barro 11. El semáforo 12. Mi maleta 13. Me pongo en tu lugar	4. Medidor emocional en la nevera 5. Cine en casa 6. Hay hueco en mi maleta	Noviembre – Diciembre (cinco semanas)

MÓDULOS	UNIDADES	ACTIVIDADES		TEMPORALIDAD
		AULA	FAMILIA	
MÓDULO IV: Competencias Sociales	Unidad 9: Estilos de comunicación: pasiva, agresiva y asertiva Unidad 10: Comunicación verbal y no verbal Unidad 11: Habilidades relacionales Unidad 12: Resolución de conflictos	14. Hagamos un poco de teatro 15. El balón mensajero 16. La historia del granjero 17. Te lo mereces 18. ¿Cómo dar abrazos? 19. Saber decir NO 20. Vamos a deshacer el nudo	7. Las palabras nos cuidan	Enero – Febrero (cinco semanas)
MÓDULO V: Competencias Cognitivas	Unidad 13: Capacidad de análisis Unidad 14: Creatividad Unidad 15: Capacidad de planificar y revisar Unidad 16: Capacidad para tomar decisiones	21. Versión Mejorada del centro 22. Cerebro creativo 23. Mi tiempo es oro 24. Decisiones inteligentes	8. Versión Mejorada de mi casa	Marzo – Abril (cuatro semanas)
MÓDULO VI: Competencias Morales	Unidad 17: Compromiso social y responsabilidad Unidad 18: Prosocialidad Unidad 19: Igualdad y respeto a la diversidad	25. Voluntariado 26. Grupo de apoyo 27. Soy reportero (I) 28. Soy reportero (II)	9. Los valores de mi familia 10. Sabías que...	Mayo (cuatro semanas)

MÓDULOS	UNIDADES	ACTIVIDADES		TEMPORALIDAD
		AULA	FAMILIA	
MÓDULO VII: Cierre del programa	Unidad 20: Despedida del Programa	29. Hemos aprendido juntos 30. Preparación Jornada de Puertas Abiertas		Junio (dos semanas)

II Edición PROGRAMA

DPAR

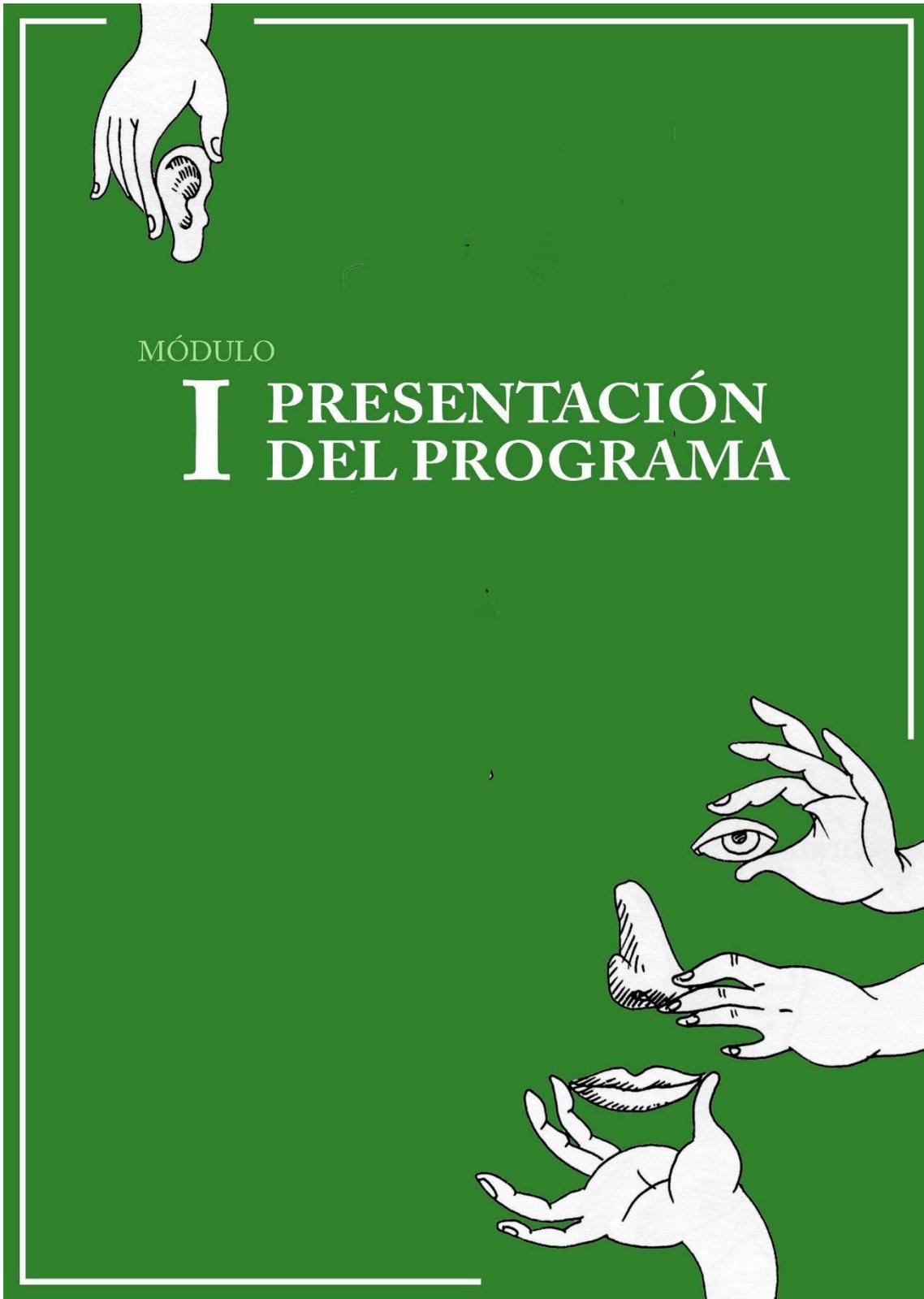


PROGRAMA
DE DESARROLLO
POSITIVO PARA
ADOLESCENTES
RESIDENTES EN
EL MEDIO RURAL

COLABORAN

AYTO. ALBENTOSA	AYTO. LINARES DE MORA	AYTO. OLBA
AYTO. ALCALÁ DE LA SELVA	AYTO. MANZANERA	AYTO. RUBIELOS DE MORA
AYTO. FUENTES DE RUBIELOS	AYTO. MORA DE RUBIELOS	AYTO. SARRIÓN
AYTO. GÚDAR	AYTO. NOGUERUELAS	AYTO. VALBONA





Nota. Adaptado de *Noche de tormenta*, por Michèle Lemieux, 2000, LÓGUEZ EDICIONES.

UNIDAD 1: PROGRAMA DPAR

Sesión 1

Objetivos de la sesión

- Presentar a los/as participantes el Programa DPAR
- Generar un clima adecuado para la aplicación del programa

Materiales

- Pizarra con tizas o rotuladores
- Un cartel con la palabra NO
- Una libreta para cada alumno/a (*libreta del Programa DPAR*)

Guía de la sesión

En esta primera sesión, después de haber realizado el pase de cuestionarios, el/la tutor/a también participa en la sesión.

Actividad 1: ¿Qué es el Programa DPAR?

El/la psicólogo/a que implemente el Programa DPAR, junto con el tutor/a, explican al alumnado los aspectos que se describen a continuación. Las siglas del Programa DPAR son Desarrollo Positivo para Adolescente que residen en el medio Rural. Es un Programa diseñado para alumnos/as de 1º a 3º de la ESO, con una frecuencia semanal y con una duración de 50 min. Se utilizarán preferentemente las horas de tutoría, pero cuando no sea posible por otras necesidades curriculares se realizará en otra hora.

El Programa DPAR cuenta con 7 grandes módulos (este primero que forma parte de la Presentación del Programa DPAR, la creación de un buen clima en el aula y las normas de convivencia que vamos a consensuar entre todos y todas; el Módulo II: Competencias personales, es uno de los más extensos y tiene como objetivo principal mejorar la autoestima,

el autoconcepto, la autoeficacia, la identidad y el sentido de pertenencia; el Módulo III: Competencias emocionales, se desarrollan las habilidades para conocer y manejar las emociones propias y de las otras personas y la capacidad empática; el Módulo IV: Competencias y habilidades sociales, está compuesta por habilidades comunicativas, habilidades relacionales, asertividad y habilidades para la resolución de conflictos interpersonales; el Módulo V: Competencias cognitivas, trata la capacidad analítica y creativa, la capacidad para la planificación, para tomar decisiones y para la revisión de las decisiones tomadas; el Módulo VI: Competencias morales, los/as adolescentes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo gradual, aprendiendo por niveles, empezando por los derechos en el aula para ir adquiriendo comportamientos y actitudes que les ayudarán a convertirse en personas comprometidas con su comunidad; y el Módulo VII: Cierre del Programa, donde se realiza una valoración global de todo el programa de forma conjunta, con aquellos contenidos y/o actividades de mayor agrado y con propuestas de mejora.

El Programa DPAR consta de 41 actividades (30 actividades a desarrollar en el aula y 11 tareas para casa), agrupadas en 21 unidades. En la sesión anterior se habrá realizado el pase de cuestionarios (pre-intervención). Empieza en septiembre y finaliza en junio. Ellos y ellas son los grandes protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con antiguos/as alumnos/as pertenecientes o con vínculo con sus pueblos, sus tutores/as y sus familias, por tanto, toda la comunidad educativa.

La estructura de las sesiones estará dividida en tres partes, una primera parte con la presentación del antiguo/a alumno/a, otra segunda parte con una breve introducción teórica del constructo que se va a tratar con su correspondiente dinámica y una tercera parte de explicación de la tarea para casa o resumen de la sesión.

No obstante, es importante trasladar a los/as alumnos/as que es un Programa flexible, donde ellos pueden opinar, sugerir nuevos contenidos e incluso proponer invitados/as para las sesiones. Es un proceso de aprendizaje, de construcción y donde el/la psicólogo/a quiere acompañarlos a lo largo del curso para crecer juntos y salir fortalecidos con cada una de las experiencias semanales.

Actividad 2: Romper el hielo

Una vez explicada la estructura, los contenidos y el funcionamiento del Programa DPAR,

Le pedirán a cada uno/a de los/as alumnos que piense en un gesto, un signo personal, es decir, un particular movimiento de las manos o dibujo en el aire que les podría identificar. Al igual que en la lengua de signos, además del nombre, se utiliza un signo personal para evitar tener que deletrear el nombre letra a letra en dactilológico, el abecedario de la lengua de signos, cada vez que nombramos a una persona. Cada persona se levanta, dice su nombre en voz alta y hace su gesto. El resto de la clase tiene que decir por qué cree que se identifica con ese gesto y después el/la propio/a alumno/a lo explica.



Nota. Tomado de *Ejemplo de presentación en LSE*, por Lengua de Signos de España, 2013 (<https://aprendelenguadesignos.com/presentacion-en-lse/>).

Una vez finalizada la actividad, se apartan las mesas, dejando un huevo libre el medio. En la pizarra se escribe en grande <SI> y en la pared de enfrente en una cartulina <NO>. El/la profesional que dirige la sesión va lanzando opiniones en voz alta, por ejemplo, "me gustan las películas de miedo", "me gusta el chocolate", "me gustan la música *trap*", "odio el color rosa" ... Después, cada alumno/a dice una frase. Se pueden hacer dos rondas, es importante que todos/as los/as alumnos/as participen.

Tareas para casa

Actividad 1 en Familia: Normas no escritas

En cada casa, en cada familia, hay una serie de normas establecidas y límites coherentes con la edad, las necesidades y los derechos de las personas que viven en ese hogar. Todos los niños, niñas y adolescentes las necesitan porque proporcionan una estructura que les aporta seguridad, fomentan la cooperación y la madurez a largo plazo. Además, establecen códigos de comunicación únicos y fomentan una convivencia armoniosa y un vínculo entre todas las personas de la casa. Por tanto, las normas familiares son aspectos positivos de cómo se tienen que cuidar unos a otros, de cómo hay que tratarse y respetarse.

Se reparten las libretas del Programa DPAR, se les pide que escriban 5 normas familiares, incluidos hábitos, rituales, que no están escritos en ninguna parte pero que todas las personas que conviven en la casa saben que existen. Se recalca que en ocasiones cuando no se cumplen esas reglas familiares se generan conflictos y que su objetivo es garantizar una convivencia pacífica y fomentar el apego. Así como la gran mayoría de comportamientos positivos que se realizan dentro del hogar se suelen ver reflejados en otros ámbitos sociales como en el instituto. Se les pide que el padre y la madre aporten una regla o norma familiar no escrita.

UNIDAD 1: PROGRAMA DPAR

Sesión 2

Objetivos de la sesión

- Generar un clima adecuado para la aplicación del programa
- Establecer normas de convivencia dentro del aula

Materiales

- Folios y rotuladores
- Bingo o caja de cartón
- Telas para hacer dos togas

Guía de la sesión

En esta segunda sesión, participa un/a antiguo/a alumno/a del centro. Su presentación o dinámica durará unos 10-15 minutos. Se habrá realizado con anterioridad al inicio del Programa DPAR una formación sobre el Programa DPAR, su metodología y recursos a utilizar durante su presentación (presentación *Power Point*, objetos personales y profesionales; fotos de su trayectoria de vida desde que finalizó la ESO y que los/as alumnos/as tiene que ordenar; preguntas anónimas que introducen en una caja <El duende curioso>; pasándose una pelota entre todos/as los/as alumnos/as, incluido el/a profesor/a, y cada persona que recibe la pelota lanza una pregunta, etc.). No obstante, en función de la creatividad y/o formación del invitado/a puede proponer otras opciones.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2015-2016)

Se continúa la sesión compartiendo las normas no escritas de sus familias. Es posible que, en su gran mayoría, las normas y reglas que hayan propuesto sus madres sean en relación con la limpieza, el orden o el cuidado del hogar. En función de las normas o reglas se puede generar un breve debate sobre los roles familiares. Así como qué ocurre cuando esas normas o reglas no las llevamos a cabo.

Actividad 3: Normas de convivencia

Se divide la clase en 2-3 grupos, en función del número de alumnos/as. Se pide que escriban dos comportamientos que sí están permitidos en clase y sus consecuencias. Y dos comportamientos que no están permitidos en clase y sus consecuencias. Se recomienda usar el humor. Los/as tres educadores (psicólogo/a, tutor/a o profesor/a y antiguo/a alumno/a), se colocan en alguno de los grupos y pueden proponer alguna idea. Por ejemplo: *si durante un trimestre existe respeto entre los/as compañeros/as, al finalizar cada trimestre se hará una sesión de relajación o se traerá una bolsa de chucherías; cuando un/a compañero/ grite en clase o no pare de hablar después de que alguno/a de los/as educadores/as le han pedido que se calle, hará 5 flexiones.* Un/a representante de cada grupo lee las normas y sus consecuencias. Entre todos y todas eligen de manera consensuada esas normas. Son normas que solo se deben cumplir en el horario del Programa. El resto del tiempo tienen las normas de convivencia del centro educativo (Plan de Convivencia del centro), que en caso de ser necesarias se aplicarán.

Después de fijar las normas, se escriben en un folio y se ponen en el tablón de anuncios

para que sean visibles. Para hacerlas cumplir, se nombra un *Juez o Jueza y su Ayudante Técnico/a (AT)*. Se otorga un número a cada alumno/a y mediante un bingo o una caja de cartón con tantos números como alumnos/as haya en el aula, se selecciona al azar un número. El/la juez/a, puede elegir a un/a AT y es el encargado de velar que esas normas se cumplan. En caso de que el/la juez/a no las cumpla o no se encuentre en el aula, el/la AT será el encargado de ejecutarlas.

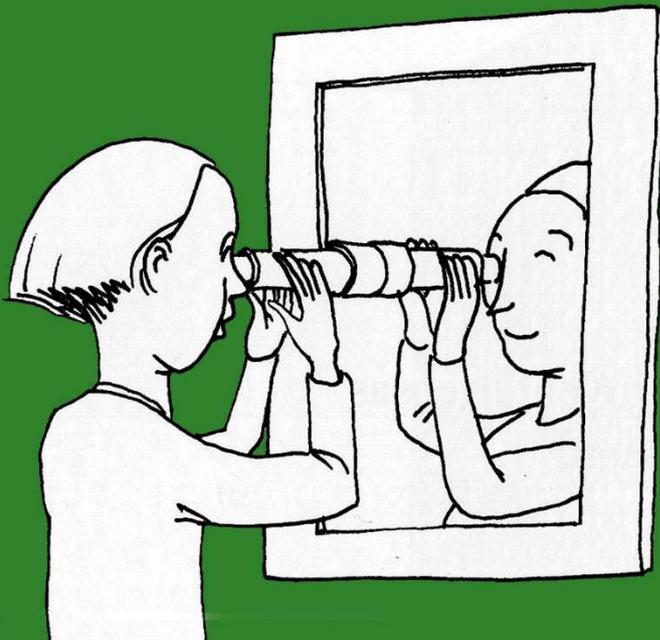
Para el nombramiento, se pide al juez/a y al AT que salgan delante de la clase, se le coloca a cada uno una toga o poncho y se le pide que se arrodillen y se hace el nombramiento: "Yo, XXXXX, delante de la excelentísima clase de *primero A*, te nombro *juez/a o AT* para que hagas velar el respeto, la armonía y la grandeza de esta clase". Y a continuación, se pide el aplauso de la clase. Las normas colgadas en la pared de la clase estarán firmadas por el/la juez/a, el/la AT y los/as tres educadores/as.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2016-2017)

MÓDULO

II COMPETENCIAS PERSONALES



Nota. Adaptado de *Noche de tormenta*, por Michèle Lemieux, 2000, LÓGUEZ EDICIONES.

UNIDAD 2: AUTOESTIMA

Sesión 3

Objetivos de la sesión

- Potenciar la autoestima
- Fomentar el autoconocimiento

Materiales

- Pizarra con tizas o rotuladores
- *Libreta del Programa DPAR*

Guía de la sesión

Los primeros 10-15 minutos de la sesión están destinados para la presentación del/la antiguo/a alumno/a del centro, desde que dejó el instituto, hasta el momento presente. En función de las cualidades y capacidades del/la invitado/a, la presentación será más direccional, es decir, expondrá un relato, o será más dinámica. No obstante, siempre habrá rueda de preguntas en la parte final de este primer bloque de la sesión con el objetivo de estimular las habilidades sociales del alumnado.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2015-2016)

Antes de explicar el constructo, se pide a los/as participantes que definan la autoestima y cómo se forma. Posteriormente, a partir de sus propuestas, el/la psicólogo/a, junto con el/la tutor/a, realizan una breve descripción del constructo. La autoestima se puede definir como la valoración que el/la adolescente realiza de la imagen de sí mismo, en función del conjunto de pensamientos y experiencias (Oliva et al., 2011). Una buena autoestima contribuye a tener un buen ajuste emocional, lo que a su vez facilita una buena adaptación social.

La autoestima se construye por un proceso de interiorización y asimilación desde el nacimiento, aunque no es inmutable y puede cambiar a lo largo de la vida. En este proceso influyen factores personales (la imagen del cuerpo, ...), personas significativas (padres, hermanos/as, profesores/as, etc.) y factores sociales (los valores de nuestra cultura, etc.).

Por tanto, esa valoración hacia uno mismo/a viene acompañado de sentimientos, donde es clave conocerse, aceptarse y quererse (*tener estima por uno/a mismo/a*). Se les pide a los/as alumnos/as que planteen qué consecuencias tiene una buena autoestima y una baja autoestima mediante lluvia de ideas. Se divide la pizarra en dos partes, con una línea en medio, en un lado, se pone el signo + y en la otra parte el signo -. Es importante que se expongan situaciones próximas y cercanas, para que se sientan identificados/as (por ejemplo, una buena autoestima favorece estar seguro de uno/a mismo/a y tener buenos amigos; es más sencillo conocer a gente; ante una situación difícil, permite enfrentarse con más seguridad ante la situación y que la respuesta sea positiva; si su familia cambia de municipio o cuando tengan que cambiar de instituto a la capital, favorece una mejor adaptación...).

Actividad 4: ¿Cómo me veo?

De manera individual, se les pide que escriban en la *libreta del programa* adjetivos que les definan, no solo físicamente, también rasgos de su personalidad, emocionalmente, socialmente. Suelen encontrar dificultades en este proceso de autoconocimiento, por ello, los tres educadores pueden ir proponiendo de manera individual algunos adjetivos (abierto, creativo, firme, persuasivo, activo, crítico, cuidadoso, flexible, positivo, afable, culto, formal, práctica, cumplidor, franco, pragmático, amable, delicado, hábil, precavido, ambiciosos, desenvuelta, honesta, humilde, amistoso, dialogante, progresivo, independiente, asertivo, dinámico, ingenioso, puntual, atento, diplomática, intelectual, rápido, auténtico, disciplinada, intelectual, justo, razonable, brillante, discreto, laborioso, receptivo, cauto, duro, líder, reflexivo, claro, resolutivo, coherente, eficiente, mañoso, seguro, respetuoso, colaborador, metódico,

sensato, comprensivo, minucioso, sereno, emprendedor, enérgico, motivador, sincero, concreto, entusiasta, objetivo, confiado, estable, sociable, equilibrado, comunicador, optimista, ordenada, tenaz, constructiva, original, tolerante, organizada, preciso, arriesgado, vivo, coordinador, cooperativo, convincente, fiable, persistente, paciente, vigoroso y comprometido). Una vez terminado, se pide que de manera voluntaria que compartan sus adjetivos y haga un balance de su autoestima. Se invita a que cuando el balance es negativo, es recomendable mejorar esa autoestima por los beneficios que tiene. Se les explica que todas las personas tienen destrezas, talentos, habilidades, cosas que les gustan de su cuerpo, aficiones en las que destacan, acciones que han realizado, ya sea en el ámbito escolar, familiar, social, etc. Lo importante es hacer esa autovaloración positiva de uno mismo, encontrar, detectar y resaltar todos esos aspectos.

Posteriormente, en *la libreta*, se les pide que se dibujen tal y cómo se ven a ellos mismos. Después, se recogen las libretas abiertas por la página donde está el dibujo, y el/la invitado/a y el/la tutor/a tendrán que mirar cada uno de los dibujos y ser capaz de identificarlos/as. A continuación, tienen que escribir en la parte izquierda del dibujo tres aspectos tanto de su físico como de sus rasgos de personalidad (*su forma de ser*) que les gusta de ellos/as mismas/ y en la parte derecha, tienen que escribir tres aspectos que les gustaría mejorar. Es importante mencionar que no son tres aspectos que nos les gustan de ellos/as mismos/as sino tres cosas que les gustaría mejorar, que sean realistas y alcanzables, ya que se dispone de todo el curso para conseguir esos objetivos de mejora. Es importante hacer hincapié en que somos el resultado de las decisiones que vamos tomando, por tanto, para ser esa versión *mejorada de nosotros mismos*, tenemos que ir tomando decisiones para alcanzar aquello que queremos.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2015-2016)

Tareas para casa

Actividad 2 en Familia: Foto pasado vs foto presente

Se les pide que escojan una foto del colegio, preferentemente de cuando tenían 7-8 años, y una foto actual. No es necesario que las impriman, aunque si tienen la posibilidad pueden pegarlas en la libreta. Tienen que visualizar ambas fotos durante varios minutos y después escribir en su libreta que aspectos positivos de sí mismos/as se han mantenido en estos años, cuales han cambiado de manera favorable, aspectos que hacen que les gustela persona que son hoy en día. Las reflexiones las tienen que enviar por correo electrónico al psicólogo/a que dirige el programa. Esta información no será compartida con el resto de la clase. Es un ejercicio personal y no es necesario poner el nombre de quien envía el email.

En este sentido, ser capaz de prestarse atención a uno mismo es un requisito previo para tener la capacidad de prestar atención a los demás; el sentirse a gusto con uno mismo es la condición necesaria para relacionarse con otros.

UNIDAD 3: AUTOESTIMA

Sesión 4

Objetivos de la sesión

- Potenciar la autoestima

Materiales

- *Post-it*
- Rotuladores

Guía de la sesión

Presentación del/la antiguo/a alumno/a del centro. Cabe mencionar, que en la sesión previa de formación individual con el/la invitado/a se remarca la importancia de que pueda poner ejemplos reales en las que contar con una imagen ajustada o desajustada y positiva o negativa de sí mismo/a y de su proyecto de vida, le ayudó o perjudicó a la hora de afrontar una nueva situación (ya sea a nivel afectivo, laboral, etc.).

A continuación, todo el alumnado incluidos los/as tres educadores/as se colocan en un círculo. El/la tutor/a, les propone que si se pudieran convertir en un animal, *¿qué animal les gustaría ser? ¿por qué han escogido ese animal?* Permite seguir generando un buen clima en el aula, con humor, flexible y que genera a su vez autoconocimiento y conocimiento del grupo.

Después, en pequeños grupos tienen que reflexionar sobre 5 claves para mejorar su autoestima y un/a representante de cada grupo las expondrá. El/la alumno/a invitado/a irá anotando las diferentes aportaciones. Se hará un resumen de las propuestas y se completarán con ayuda del psicólogo/a que dirige el programa (atención y cuidado a las propias necesidades reales: físicas, de ocio, intelectuales, etc.; aceptar el propio cuerpo y cuidarlo: alimentación, ejercicio, descanso, etc.; evitar las comparaciones y la aprobación continua de los demás, etc.).

El/la psicólogo/a enviará por correo electrónico al alumnado las propuestas.

Posteriormente, el grupo se coloca de pie, disperso por la clase. Se reparten post-its para que escriban aspectos positivos de sus compañeros/as y de su tutor/a y los peguen en la parte del cuerpo que representa aquello que han escrito, por ejemplo, *es una persona cariñosa, se puede colocar en el corazón; es divertida, es la boca*. Al terminar cada alumno/a comentará la que más le ha llamado la atención, alguna cualidad que ella misma no había identificado o desconocía que tenía valor para otros/as.

Tareas para casa

Actividad 3 en Familia: El proyecto de vida de mis padres

El alumnado tiene una tarea para casa durante las dos próximas semanas. Consiste en elegir 5 fotos significativas desde que sus padres o cuidadores principales tenían su edad hasta el momento actual. Cada semana puede ser destinada a uno de ellos. Tienen que escribir debajo de cada foto una breve descripción de porqué es significativa esa foto, qué momento representa y dos cualidades o capacidades que destacarían de ese momento. No es necesario imprimir las 5 fotos, pero sí es importante la descripción y las habilidades o recursos que potenciaron en esos momentos vitales.

UNIDAD3: AUTOCONCEPTO

Sesión 5

Objetivos de la sesión

- Mejorar la propia identidad
- Desarrollar actitudes positivas y habilidades de autoconocimiento

Materiales

- Cartulinas de colores
- Rotuladores
- Clips

Guía de la sesión

Presentación del/la antiguo/a alumno/a del centro. En este caso, se pone música y se entrega al alumno/a invitado varias tarjetas con las siguientes frases:

1. *El último que se quite una zapatilla*
2. *El último que se tumbe en el suelo*
3. *El primero que se siente en una silla*
4. *El último que toque la pizarra*
5. *El último que se toque el ombligo*
6. *El último que me dé un abrazo*

Cuando el/la tutor/a, pare la música el/la antiguo/a alumno/a lee la frase en voz alta. El/la alumno/a que sea el último o el primero es el que tiene que lanzar una pregunta al invitado/a y otra al tutor/a.

Posteriormente, se retoma la autoestima y se presenta el autoconcepto. Refiriéndose a

las percepciones que tiene el/la adolescente sobre sí mismo, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan (Oliva et al., 2011).

Actividad 5: El abanico

De manera individual, aunque sentados en el suelo en círculo, se entregan las cartulinas tamaño A4 de diferentes colores. Se les pide que lo doblen como si fuera un acordeón, tal y como se muestra en la ilustración. Después cada uno escribe su nombre en la parte donde colocaremos el clip. Y tiene que escribir cuatro aspectos que le caracterizan, respondiendo a la pregunta ¿cómo soy?. Una vez rellenado en cuatro laterales del abanico, se les pide que pasen el abanico a la persona que tienen a su derecha. Una vez con el abanico del/la compañero/a en la mano, escriben un aspecto que destacarían de esa persona (una habilidad, una destreza, un hecho en concreto que resultó ser un éxito, etc.).



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2016-2017)

Se recomienda que guarden esos abanicos en un cajón en su habitación y que de vez en cuando puedan leer y recordar todas las capacidades, recursos, habilidades que ya poseen.

UNIDAD4: AUTOEFICACIA

Sesión 6

Objetivos de la sesión

- Mejorar la percepción de autoeficacia
- Potenciar el autoconocimiento
- Desarrollar actitudes positivas

Materiales

- Libreta del Programa DPAR
- Rotuladores

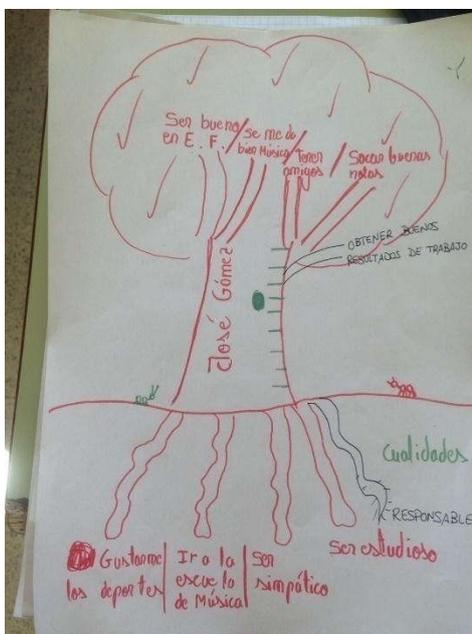
Guía de la sesión

Presentación y dinámica del/la antiguo/a alumno/a del centro. La competencia para desarrollar en esta sesión es la autoeficacia percibida, entendida como la percepción que tiene el adolescente de ser capaz de ejecutar una tarea en un momento concreto para conseguir algún fin (Oliva et al., 2011). Por tanto, significa cuan me considero capaz de realizar algo. En este sentido es importante que mencione algún ejemplo donde una actitud positiva ante una situación le ha permitido afrontarla con éxito. A la anécdota del invitado/a, se puede añadir: *Imaginaros que a (nombre del invitado/a) le llaman para ir a una entrevista de trabajo. Y nada más colgar el teléfono comienza a decir... "Uffff, piden un alto nivel de inglés", "hay un montón de candidatos" "seguro que me hacen preguntas muy difíciles"... ¿Cómo pensáis que le irá la entrevista a XXX? Todas las autoverbalizaciones que se ha dicho son negativas. Su ACTITUD es pesimista, seguro que influye de manera negativa en el desarrollo de la entrevista. Además de que su postura corporal será así... (el/la educador/a encoge los hombros, brazos caídos...).* Se recomienda que se escenifique la escena, cuanto más ejemplo gestual mayor aprendizaje por

modelaje.

Actividad 6: El árbol

Se dibuja un árbol en la pizarra, con unas grandes raíces, un tronco y unas ramas. Tienen que dibujar el árbol en *la libreta* y en el tronco tienen que escribir su nombre en grande y posteriormente, reflexionar sobre las cualidades que tienen y las tareas, roles, aficiones, que han conseguido gracias a estas capacidades. Por ejemplo, en una raíz se escribe: *capacidad para escuchar*, y en una rama: *tener buenos amigos*. O (raíz) *aptitud para el deporte*, (rama) *jugar en el equipo de balonmano de mi pueblo*.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2016-2017)

En la última parte de la sesión, se les pide a los alumnos/as que compartan la actividad 3 en Familia: El proyecto de vida de mis padres, es decir, los momentos vitales significativos de sus padres y madres, así como los recursos, habilidades y destrezas que han ido adquiriendo a lo largo de sus vidas. Algunos de esos recursos, se trabajan en el Programa DPAR, desde la adolescencia para que lleguen a la adultez más plenos.

UNIDAD 5: SENTIDO DE PERTENENCIA E IDENTIDAD

Sesión 7

Objetivos de la sesión

- Fomentar el sentimiento de pertenencia con la clase
- Mejorar el clima en el aula
- Potenciar la cohesión grupal

Materiales

- Ovillo de lana
- Pizarra y rotuladores y/o tizas

Guía de la sesión

Presentación y dinámica del/la antiguo/a alumno/a del centro. A lo largo de todas las presentaciones el origen es el centro educativo, el mismo centro que los/as participantes del Programa DPAR. Se trasladan las experiencias, anécdotas y las relaciones que en la actualidad mantienen, en la gran mayoría de los casos, con sus compañeros/as de clase. Refuerzan los aspectos positivos del centro educativo y en particular de su clase.

Actividad 7: Esta es mi clase, este es mi grupo

Se colocan en círculo, mientras se tienen que pasar un ovillo de lana con los aspectos positivos que les aporta pertenecer a esa clase, qué les aporta su tutor/a, qué le aportan los/as alumnos/as al tutor/a y qué expectativas tienen acerca del grupo (por ejemplo, *mantener su amistad, conocerlos más, apoyarme en mi tutor/a, encontrarme a gusto en mi clase*, etc.).



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2016-2017)

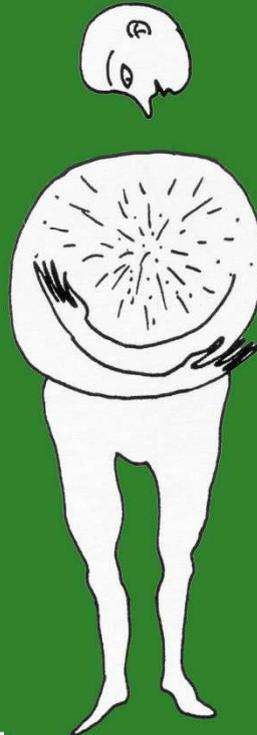
Juntos han tejido una red de protección, apoyo y unión. Es importante respetarse y cuidarse como grupo. Además, hay que tener cuenta que pasan la mayor parte del tiempo en ese grupo y para algunos/as compañeros/as es el lugar de mayor encuentro con otros iguales.

Posteriormente, se le asigna un número a cada alumno/a, del 1 al 3, una vez asignados todos los números se dividen en tres grupos según el número que les haya tocado. Cada educador/a se coloca en un grupo. Se tienen que imaginar que son una agencia publicitaria y como tal tienen que diseñar un anuncio con un eslogan de su clase. Después representarán ese anuncio con el eslogan final.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2016-2017)

MÓDULO
III COMPETENCIAS
EMOCIONALES



Nota. Adaptado de *Noche de tormenta*, por Michèle Lemieux, 2000, LÓGUEZ EDICIONES.

UNIDAD 6: RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES PROPIAS Y AJENAS

Sesión 8

Objetivos de la sesión

- Conocer la inteligencia emocional
- Aprender a expresar las emociones de manera adecuada
- Potenciar la capacidad para reconocer las expresiones emocionales de los demás
- Identificar mis propias emociones

Materiales

- Ordenador y proyector
- Sobres y folios de colores
- Medidor emocional para entregar a cada alumno/a (A3)
- Rueda de palabras emocionales
- 5 imanes para nevera

Guía de la sesión

Comienza el *tercer módulo* del programa y con él, nos adentramos en el mundo de las emociones, propias y de los demás. Una vez citado el módulo de las competencias emocionales, se realiza a dinámica o presentación del antiguo/a alumno/a.

La capacidad para manejar y reconocer las propias emociones y las de los/as demás, se engloba en lo que se conoce como *inteligencia emocional* (Mayer y Salovey, 1997), definida como una habilidad mental que incluye la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. Este tipo de inteligencia brinda la oportunidad a los y las adolescentes de relacionarse socialmente de manera más

competente. En concreto, las personas con alta inteligencia emocional expresan sus emociones de acuerdo con el objetivo que desean conseguir, son más hábiles percibiendo las emociones, son más empáticas, comprenden mejor los estados emocionales y los regulan de forma más eficaz.

La inteligencia emocional está relacionada con diferentes aspectos de la salud y la educación, tiene una relación positiva con el rendimiento académico, la adaptación socioescolar, el bienestar psicológico y una relación negativa con las conductas disruptivas.

Se pregunta al alumnado qué tipo de inteligencias conocen y posteriormente, se recomienda la visualización de algún video explicativo del modelo las inteligencias múltiples de Gardner. En concreto: <https://www.youtube.com/watch?v=N7cbzje3Rb4>

Es importante recalcar que la expresión utilizada: *¡Soy tonto/a!* no es correcta. Pueden destacar en un tipo de inteligencia (por ejemplo, inteligencia lingüística) o tener una menor inteligencia en otra (por ejemplo, inteligencia lógico-matemática), pero no se pueden calificar de *tontos/as*. En el Módulo II: Competencias Personales se ha tratado la autoestima y autoconcepto, en este sentido los/as alumnos/as tienen que identificar qué inteligencia destacarían de ellos/as mismos/as.

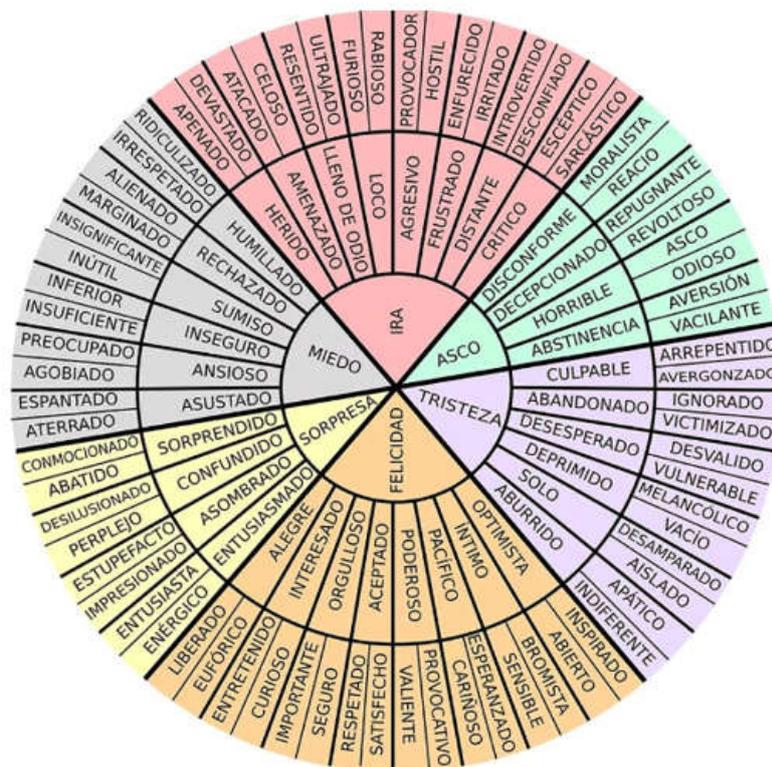
Actividad 8: Abecedario emocional

Se divide la clase en grupos de 2-3 personas, incluidos el/la alumno/a invitado/a y el/la tutor/a. Después se entrega un sobre a cada grupo. Dentro hay una tarjeta con una emoción básica o genética (alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa). Tienen que representar esa emoción delante de la clase, pueden utilizar tanto comunicación verbal, como no verbal. Y el resto de los grupos tienen que adivinarla. El grupo que gane recibirá cada miembro del grupo un imán.

Una vez finalizada la dinámica, se explica la diferencia entre emociones básicas o genéticas y secundarias o complejas, entre las que destacan que las emociones básicas o genéticas son universales, independientemente del lugar (se mencionan primero los municipios de la zona, para pasar a ciudades, países...), de la cultura, se utilizan una expresiones faciales concretas, están asociadas a determinadas respuestas conductuales (es recomendable poner ejemplos de animales y de personas para identificar su función adaptativa y de supervivencia) que sirven para hacer frente ante una situación y además cuentan con sistemas cerebrales

especializados y preestablecidos. Las emociones complejas son más difíciles de interpretar, surgen en contextos interpersonales y están relacionadas con las normas sociales y culturales.

Posteriormente, se divide la clase en grupos de 4-5 personas y se reparten revistas. Los/as alumnos/as tienen que identificar seis emociones complejas. El/la educador/a que se encuentre en el grupo les comentará cómo influye la percepción e interpretación de esas emociones en función de nuestras experiencias previas y de nuestras creencias. Así como les ayudará a mejorar su alfabetización emocional a partir de las emociones básicas comentadas. Para ello, el/la educador/a se puede ayudar de la Rueda de palabras emocionales. La rueda original se encuentra disponible en inglés. En función del nivel del alumnado, se puede trabajar también en la asignatura de inglés.

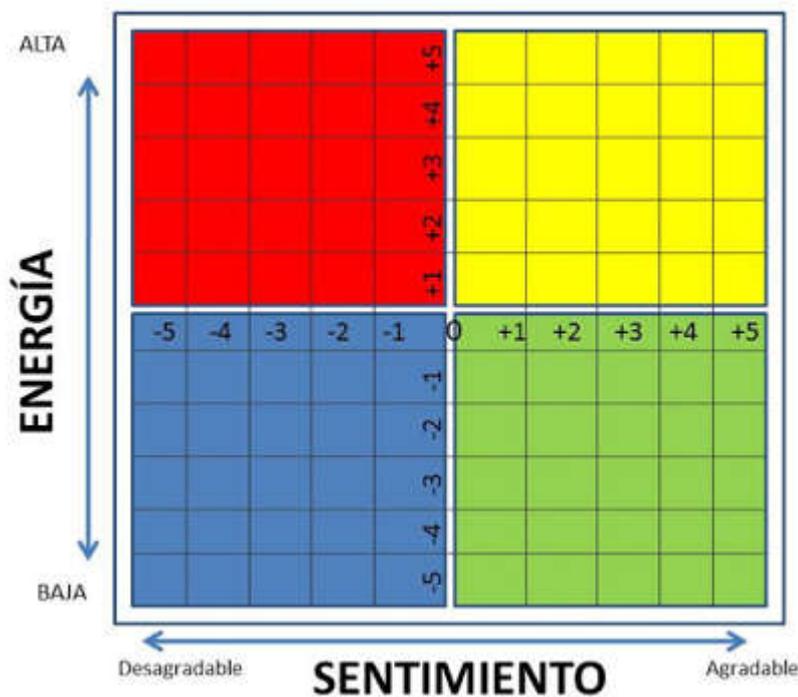


Nota. Tomado de *Una rueda de palabras emocionales*, por Adrián Silisque, 2016, (<http://adriansilisque.com/emociones-basicas-y-una-rueda-de-palabras-emocionales/>).

Tareas para casa

Actividad 4 en Familia: Medidor emocional

Se entrega al alumnado el medidor emocional, también conocido como *Programa Ruler*. A partir de este cuadro, medimos las emociones de acuerdo con dos variables. Por un lado, la energía baja o alta, en función de la intensidad de la emoción (por ejemplo, aburrido vs eufórico), y por otro, las emociones las podemos clasificar como agradables o desagradables. Es importante recalcar que no identificamos las emociones como positivas o negativas, ya que todas las emociones tienen su función adaptativa y tenemos que aprender a identificar, aceptar y regular. Si asociáramos emociones como la tristeza a una emoción negativa, siendo que tiene una función adaptativa. Con esta clasificación, les vamos a pedir que coloquen este medidor emocional en la nevera de sus casas y que cada miembro de la familia tenga su propio imán. Antes de cenar, cada uno/a colocará el imán en función de cómo se sienta, así como puede mencionar o comentar alguna situación que le haya hecho sentir de alguna otra manera (por ejemplo, en el trabajo, con los/as amigos/as, con su hermano/a, etc.) y colocar el imán en el cuadrante correspondiente.



Nota. Tomado de *Medidor emocional o "Mood Meter"*, banco de materiales para servir de apoyo a los cursos de Psicología que se desarrollan en la Universidad Popular de Zaragoza, 2015, (<http://maspsicologiaporfavor.blogspot.com/2015/10/medidor-emocional-o-mood-meter.html>).

Para la próxima sesión, se les pide que lleven un objeto, una canción, una foto de su mascota, un objeto con un determinado olor, colonia o perfume, algo con lo que se identifiquen y les produzca bienestar y alegría.

UNIDAD 6: RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES PROPIAS Y AJENAS

Sesión 9

Objetivos de la sesión

- Aprender a expresar las emociones de manera adecuada
- Potenciar la capacidad para reconocer las expresiones emocionales de los demás
- Conocer como las emociones influyen en nuestros recuerdos
- Identificar cómo las sensaciones nos provocan emociones

Materiales

- Ordenador y proyector
- Sobres y tarjetas

Guía de la sesión

Presentación del/la antiguo/a alumno/a. En este caso, el alumno/a traerá objetos, fotos, alguna canción, algún poema, un dibujo, etc. que se asocie con los diferentes momentos vitales desde que terminó la ESO hasta el momento presente. Simplemente son objetos, pero con el componente afectivo-emocional cambia su significado. Los recuerdos están relacionados con la forma en cómo nos sentimos. Después cada alumno/a se sube encima de la silla y enseña su objeto, foto de su mascota, canción, etc. y explica su significado.

Actividad 9: Leemos juntos la misma noticia

Se lee una misma noticia en dos medios de comunicación o un mismo tema, tratado de dos formas diferentes.

Por ejemplo, a continuación, se presenta una misma noticia extraída del periódico El Español (<https://www.elespanol.com/corazon/famosos/20200325/ultimas-lucia-bose-hospital->

desbordado-cuidados-paliativos/477203554_0.html): *“Así fueron las últimas horas de Lucía Bosé: sola, en un hospital desbordado, murió en cuidado paliativos”* y de El País (<https://elpais.com/gente/2020-03-23/muere-la-actriz-lucia-bose-a-los-89-anos.html>): *“Muere la actriz Lucia Bosé a los 89 años. La italiana, madre de Miguel Bosé, participó en medio centenar de películas y formó con Luís Miguel Dominguín uno de los matrimonios más glamurosos de los años sesenta”*.

Se presentan una misma noticia o un mismo tema en dos medios de comunicación, se leen y posteriormente se les pregunta cómo se han sentido al leer ambas noticias y si han notado diferencias. Una simple noticia puede provocar cambios emocionales, puede facilitar un tipo de emociones u otras. Ya que no podemos elegir lo que sentimos en el instante que leemos la noticia, sí que tenemos la capacidad de decidir a qué nos exponemos, lo *“que dejamos entrar”*. En este sentido, ya que estamos frecuentemente conectados a través del teléfono móvil, podemos decidir la calidad y la cantidad de contactos digitales, a qué información queremos prestar atención y observar cómo determinados contenidos alteran nuestros estados emocionales.

Actividad 10: El museo de barro

A continuación, se divide la clase en grupos, incluidos/as tutor/a y antiguo/a alumno/a, se reparte sobre de colores con emociones complejas, como: ternura, enamoramiento, furioso, curioso, indiferente y avergonzado. En cada grupo hay un maestro/a alfarero que dará forma a sus figuras, el resto de la clase tiene que adivinar la emoción.

En la última parte de la clase, se pide que pongan ejemplos de emociones que han identificado sus padres y madres, hermanos/as, abuelos/as, etc. en el Medidor Emocional y las situaciones que han acompañado a esas emociones.

Tareas para casa

Actividad 5 en Familia: Cine en casa.

Se recomienda ver la película de *Inside out* en familia.

UNIDAD 7: REGULACIÓN EMOCIONAL

Sesión 10

Objetivos de la sesión

- Aprender a expresar las emociones de manera adecuada
- Potenciar la capacidad para reconocer las expresiones emocionales de los demás
- Conocer la relación entre nuestros pensamientos y emociones
- Adquirir estrategias de regulación emocional

Materiales

- Folio de color rojo, amarillo y verde

Guía de la sesión

Presentación del/la antiguo/a alumno/a. Posteriormente, explicaremos que la inteligencia emocional nos permite tener relaciones de mayor calidad, más positivas, y sentirnos más apoyados socialmente. Además, la capacidad para atender nuestras propias emociones, experimentar con claridad lo que sentimos y poder regular nuestros estados de ánimo negativos influye sobre nuestra salud mental, y este equilibrio psicológico se encuentra relacionado con un mayor rendimiento académico. Es importante añadir cómo las emociones influyen en la atención que prestamos a lo que sucede a nuestro alrededor, es decir, tendemos a focalizar nuestra atención a aspectos positivos de la realidad cuando nos sentimos bien y, al contrario. Por ejemplo, cuando nos hemos levantado y se nos ha caído el vaso de leche desayunando y afirmamos: *"ufff, hoy me he levantado con un mal día"*. Seguramente tu atención se centre en aquellos aspectos a lo largo del día que te disgustan (*"ya nos han puesto otro examen"*, *"no me gusta el almuerzo que llevo"*, *"está lloviendo"*, etc.). De esta manera, somos

consciente como nuestro estado emocional influye en nuestra atención y nuestros pensamientos ayudan a mantener ese estado emocional, que en este caso es negativo.

Actividad 11: El semáforo

A continuación, les presentamos la técnica del semáforo para regular de manera adecuada nuestras emociones y, por tanto, nuestra conducta.



Nota. Tomado de *Control de Impulsos: la técnica del semáforo*, de Laura Aguilera, 2017, (<https://www.psycoayudainfantil.com/control-impulsos-tecnica-del- semaforo/>).

Cuando vamos a cruzar un paso de peatones nos encontramos frente a un semáforo, les preguntamos que significa cada color. El rojo no nos permite cruzar, tenemos que parar. El amarillo nos permite prepararnos para cruzar y el verde cruzamos de manera adecuada. Les ponemos un ejemplo de su vida cotidiana. Por ejemplo, tu madre te dice que te pongas a estudiar y dejes de jugar con la play o con el móvil. Entra varias veces a tu habitación para recordártelo. Aquí aparece el color ROJO: PARA. En este punto es importante darte cuenta de lo que estás sintiendo, por ejemplo, enfado porque quieres terminar la partida o estás teniendo una conversación muy entretenida con un/a amigo/a. También puedes sentir frustración, ira, etc. Notarás como el organismo responde a esa emoción con respuestas fisiológicas como sudoración, moverás rápidamente la pierna, mayor frecuencia cardiaca, etc. (como se ha explicado en sesiones anteriores, las emociones tienen un componente de funcionalidad y de adaptación, ante una situación de amenaza el cuerpo se prepara para atacar, defenderse). De aquí pasamos al color AMARILLO: PIENSA (todavía no puedes cruzar el paso de cebra, puede pasar un coche). En este punto, tenemos que tomar consciencia de nuestros pensamientos, concretamente de nuestros pensamientos intrusivos (por ejemplo: *“siempre me está fastidiando”, “justo ahora que me había pasado de pantalla”, “¡qué asco!”*, etc.) que se encargan de mantener incluso aumentar nuestro enfado y pasar a la ira. Sabemos que podemos sentir varias emociones a la vez y ello dificulta nuestra comprensión y regulación. Es importante

focalizar, observar como están actuando nuestros pensamientos, en este caso negativos, para tener un diálogo interno con nosotros mismos. Es clave para nuestra autoregulación frenar estos pensamientos negativos en cascada y conseguir detener o reconducir ese torrente de pensamientos. Para ello ponemos en marcha esa comunicación en silencio (por ejemplo, *“si me pongo con ello y los acabo, antes podré volver a jugar”*, *“cuando termine de estudiar, podré salir”*, *“me avisa porque llevo ya unas cuantas horas, será mejor dejarlo”*, *“venga, meriendo y me pongo a estudiar”*, *“voy a hablar con ella y llegamos a un trato”*, etc.). En caso de no llegar a observar mis pensamientos y las señales que me envía mi cuerpo, me levantaré, pegaré un portazo e incluso le podré gritar. Esto no nos permite llegar al color VERDE: ACTUAR DE MANERA ADECUADA (cruzar respetando las normas y sin ningún peligro). De esta manera, volveríamos al ROJO, sin tener la oportunidad de mantener una relación interpersonal positiva, una relación armoniosa. La información que recibimos del exterior y la capacidad de atención son claves para interpretar la realidad, sabiendo que nuestro estado de ánimo va a influir sobre ambas y viceversa. Esta técnica se tiene que entrenar, repetir, para mejorarla y para romper con los automatismos que tenemos. En este ejemplo, siempre que me encuentro ante una situación que valoro como amenazante me pongo a la defensiva y dejo salir mi agresividad, nos estamos habituando a responder de esa manera (automatizo esa conducta). Por tanto, la diferencia de volver del color AMARILLO al ROJO depende de si reaccionamos de manera automática, o decimos pasar al color VERDE, respondiendo de manera adecuada. Les pedimos que pongan ejemplos de su vida cotidiana, para reforzar con cada ejemplo los puntos clave del proceso de identificación y regulación emocional a partir de esta técnica; también es importante que el/la tutor/a mencione algún ejemplo, de esta manera se genera una mayor empatía, constructo que se trabaja en la última sesión de este módulo.

UNIDAD 7: REGULACIÓN EMOCIONAL

Sesión 11

Objetivos de la sesión

- Aprender a expresar las emociones de manera adecuada
- Potenciar la capacidad para reconocer las expresiones emocionales de los demás
- Conocer la relación entre nuestros pensamientos y emociones
- Adquirir estrategias de regulación emocional

Materiales

- Ordenador y proyector

Guía de la sesión

Presentación del/la antiguo/a alumno/a. Se realiza un breve resumen de la sesión anterior y se remarcan los beneficios que conlleva una adecuada inteligencia emocional en nuestro día a día: un mayor bienestar psicológico, mejor rendimiento académico, menores conductas de riesgo y mayores habilidades interpersonales y sociales. Se refuerza, por tanto, la importancia de manejar nuestras emociones y las consecuencias que tienen en nuestro entorno y para ellos/as mismos/as.

Actividad 12: Mi maleta

Se divide la clase por grupos y se les pide que piensen 3 estrategias de regulación emocional (tiempo fuera, salir con los amigos y las amigas, llamar por teléfono, tener una *playlist* preparada para escucharla con atención y escribir cómo me siento, hacer uso del sentido del humor, escribir sobre lo que me ha pasado y cómo me siento para reelaborarlo, comprenderlo y de esta manera tomar la mejor decisión, dar un paseo con atención plena a los

colores, sonidos, olores, técnicas de relajación como la relajación muscular progresiva de *Jacobsen*, tomar conciencia de lo que piensas, ya que la mayoría de nuestras reacciones y pensamientos son automáticos, etc.). El/la psicólogo/a irá pasando por los grupos para completar las estrategias antes de que sean presentadas al resto del grupo. Por ejemplo, si plantean me voy de donde está el conflicto (*tiempo fuera*), de lo que me genera malestar, completar la información dando pautas de cómo llego a ser consciente de mi estado emocional, de observar mis respuestas fisiológicas y mis pensamientos, para después de irme de ese lugar durante unos minutos, reflexionar sobre lo ocurrido y desde la calma poder dialogar con la/s persona/s y poder disolver lo ocurrido desde ese nuevo estado emocional. En algún grupo, se explica alguna técnica de relajación como la *coherencia cardíaca*, la cual coordina la respiración con la frecuencia cardíaca con el objetivo de estabilizar la respiración y los latidos del corazón que permite regular estados emocionales de mayor intensidad y aliviar el estrés. Para ello colocarán una mano en el ombligo y otra mano en el corazón, se inspira durante 3 segundos a la vez que generamos pensamientos de paz, armonía y bienestar, y se exhala durante 3 segundos, expulsando aquellos pensamientos negativos que nos generan malestar, se realiza durante un minuto, un total de 6 inspiraciones y 6 exhalaciones. Después, uno/a o dos representante/s de cada grupo explicarán las 3 técnicas de regulación emocional al resto de los/as compañeros/as.

Todas las técnicas quedarán plasmadas en *las libretas* para que puedan acceder a ellas cuando las necesiten.

Tareas para casa

Actividad 6 en Familia: Hay un hueco en mi maleta

Tienen que compartir las técnicas de regulación emocional que se han propuesto en clase, explicárselas a sus padres y madres para que ellos/as también las puedan poner en práctica. Después, tienen que pensar juntos una estrategia de regulación emocional para utilizar en casa y anotarla en la *libreta*.

UNIDAD 8: EMPATÍA

Sesión 12

Objetivos de la sesión

- Aprender que la inteligencia emocional nos permite tener relaciones sociales más satisfactorias
- Tomar consciencia como nuestro comportamiento puede influir emocionalmente en los/as otros/as
- Identificar necesidades afectivas y emocionales de la otra persona

Materiales

- Folios y bolígrafos
- Pizarra y rotuladores o tizas

Guía de la sesión

Presentación y dinámica del antiguo/a alumno/a. A continuación, se pregunta qué es la empatía y cómo la definirían. Comúnmente, se define como la capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona, intentar comprenderla y manifestar una actitud de ayuda. Para ello, mostramos una actitud positiva y de escucha activa.

Esta competencia requiere de habilidades cognitivas, afectivas y emocionales para poder captar las necesidades e intereses de las demás personas, sus sentimientos, valores y opiniones. Se requiere actitudes de escucha, diálogo y respeto hacia la persona con todas sus diferencias, así como poner en marcha conductas de ayuda, generalmente altruistas.

Actividad 13. Me pongo en tu lugar

Se reparte de manera individual un folio con la siguiente tabla:

<p>¿Qué repuestas FÍSICAS/CORPORALES muestran escucha activa?</p> <p>1ª Escena:</p> <p>2ª Escena:</p> <p>3ª Escena:</p>	<p>¿Qué repuestas FÍSICAS/CORPORALES NO muestran escucha activa?</p> <p>1ª Escena:</p> <p>2ª Escena:</p> <p>3ª Escena:</p>
<p>¿Qué repuestas VERBALES muestran escucha activa?</p> <p>1ª Escena:</p> <p>2ª Escena:</p> <p>3ª Escena:</p>	<p>¿Qué repuestas VERBALES NO muestran escucha activa?</p> <p>1ª Escena:</p> <p>2ª Escena:</p> <p>3ª Escena:</p>

Van a observar tres escenas representadas por su tutor/a y un/a alumno/a voluntario/a. La primera escena, el/la alumno/a representa el rol del padre y el/a tutor/a de la hija. Se le pide que los gestos sean muy visuales para captar la atención del alumnado. En esta primera escena la hija le está contando al padre que le ha escrito por *Whatsapp* al chico que le gusta y éste no le ha contestado. Le ha dejado en visto. Después ha entrado en *Instagram* y ha visto una *Stories* con una amiga. Mientras su hija le está contando lo sucedido, su padre no le mira a la cara, mira el suelo, coge su móvil y hace cómo si estuviera pensando en sus cosas.

En la segunda escena, ambos representan a dos amigos que han ido a esquiar y se encuentran en el telesilla. Uno de los dos le cuenta que últimamente está fallando bastante en los entrenamientos de balonmano, que metía bastantes goles y que ahora no da una. Además de que cuando termina un partido, necesita varios días para recuperarse. El amigo le interrumpe constantemente, le quita importancia diciendo que “*son tonterías*”, “*entrena más duro, pero no*

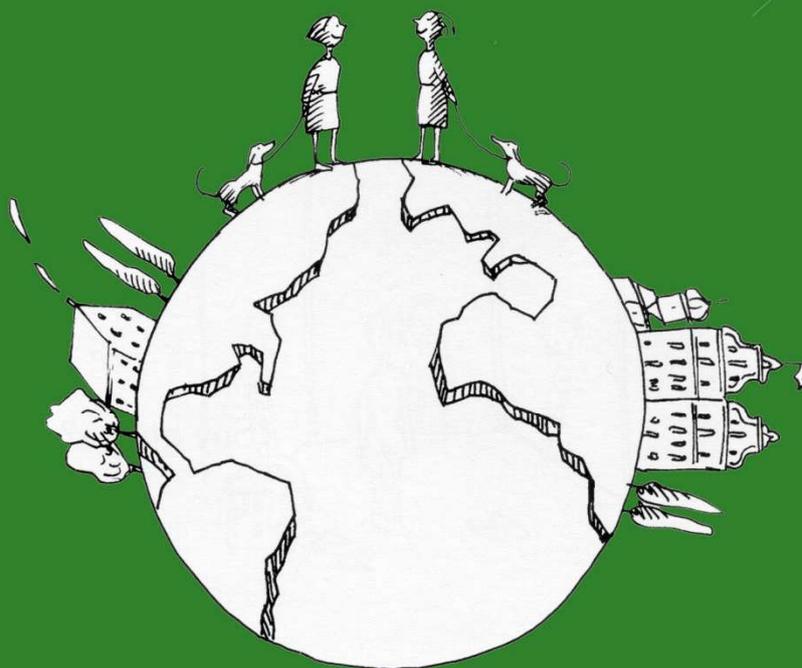
te quejes” y realiza comentarios para presionarle como “si sigues así te van a tirar”, “ufff, que mal veo la temporada”, etc.

En la tercera escena, el/la alumno/a y el/la tutor/a representan a dos compañeros/as de clase. El/la compañero/a le cuenta al otro/a que cuando ha ido al baño en el patio, hay un grupo de chicos que le pegan en la nuca y que le suelen insultar. El/la compañero/a asiente con la cabeza mientras habla, le pregunta para saber si le ha pasado más veces, en otros lugares, etc. le mira a los ojos mientras habla y le dice que la próxima vez que quiera ir al baño que le acompañará.

Una vez representadas las tres escenas, se pone en común en la pizarra las diferentes señales verbales y no verbales que han facilitado la práctica la escucha activa (sonreír, afirmar con la cabeza, mirarle a los ojos, no interrumpirle cuando habla, hacer alguna pregunta que facilite el diálogo, no mostrarse en desacuerdo mientras la otra persona habla (especialmente cuando se percibe una gran angustia, sufrimiento, etc., podemos consolar y después mostrar nuestra opinión), hacer alguna pregunta que facilite el entender mejor lo que te cuenta, etc. De esta manera, la persona percibirá nuestra ayuda y apoyo.

En la última parte de la sesión, el alumnado, incluido el/la tutor/a compartirá la estrategia de regulación emocional que han pensado poner en práctica en casa (por ejemplo, crear un rincón en la casa donde poder regular la ira y el enfado y que nadie pueda interrumpir cuando algún miembro de la casa se encuentra ahí, alguna señal sonora y gestual que ayude a la otra persona a darse cuenta de que está aumentando su rabia y enfado, antes de perder el control, etc.)

MÓDULO
IV COMPETENCIAS
SOCIALES



Nota. Adaptado de *Noche de tormenta*, por Michèle Lemieux, 2000, LÓGUEZ EDICIONES.

UNIDAD 9: ESTILOS DE COMUNICACIÓN: PASIVA, AGRESIVA Y ASERTIVA

Sesión 13

Objetivos de la sesión

- Conocer los estilos de comunicación pasiva, agresiva y asertiva
- Mejorar las habilidades comunicativas interpersonales

Materiales

- Pelota
- Pizarra con rotuladores o tizas
- Cartulinas

Guía de la sesión

Presentación y dinámica del antiguo/a alumno/a. En este caso se realiza la dinámica de *El cartero*. El/la antiguo/a alumno/a emite el siguiente mensaje: "soy el cartero/a, traigo una carta para todos aquellos que lleven... Un reloj, calcetines blancos, etc.". Y todos aquellos/as que lleven ese objeto o esa prenda, se tendrán que cambiar de silla, el/la última que se siente, lanzará una pregunta al invitado/a.

En las sesiones anteriores hemos podido comprobar como nuestra conducta puede influir emocionalmente en los demás, para ello tenemos que ser conscientes tanto de nuestras propias emociones como de las emociones ajenas y así tener relaciones más positivas y saludables. Además del componente emocional, de la empatía, la escucha activa, en las relaciones con otras personas influye el estilo de comunicación (asertiva, pasiva y agresiva). Se pide al alumnado que trate de definir las y marcar sus diferencias. El/la psicólogo/a anota en la pizarra las definiciones que proponen, pero no las corrige.

Actividad 14. Hagamos un poco de teatro

Se divide la clase en grupos reducidos, y se les entrega 10 tarjetas con frases que tienen que ordenar para definir los tres estilos de comunicación (cada tarjeta contiene las frases que aparecen a continuación separadas por paréntesis):

- (La comunicación asertiva implica) (expresar tu opinión, tus propios sentimientos y necesidades) (respetándote a ti mismo y a los derechos de la otra persona)
- (La comunicación agresiva implica) (imponer nuestra opinión) (, suele ir acompañada de gestos corporales ofensivos) (y crea tensión y conflictos interpersonales)
- (La comunicación pasiva conlleva) (evitar a toda costa un conflicto y no defiende nuestros derechos) (, rehúye la mirada y mantiene una postura recogida)



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2015-2016)

Una vez ordenadas las frases, manteniendo los mismos grupos se piden que piensen una situación que se haya dado en el centro educativo, ya sea en el aula, en el patio, etc., en su pueblo o en su familia, y que haya implicado una comunicación agresiva. El/la tutor/a y antiguo/a alumno/a estarán en grupos diferentes. Representarán la comunicación agresiva, después la pasiva y, por último, la asertiva. Es importante remarcar los gestos, tono de voz, latencia, mirada, etc.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2016-2017)

El/la psicólogo/a en la representación de estilo asertivo reforzará las conductas que se aproximan a ese tipo de comunicación mediante modelaje y hará una breve síntesis de para qué sirve la comunicación asertiva:

1. Resolver los problemas o conflictos que pueda tener
2. Defender mis derechos u opiniones: *"yo creo..." "es mi opinión"*
3. Explicar mis sentimientos y respetar los de los demás: *"te puedo llegar a entender..." "lo que ha pasado me hace sentirme mal, triste..."*
4. Mostrar quejas: *"me gustaría que..."*

UNIDAD 10: COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

Sesión 14

Objetivos de la sesión

- Conocer la influencia de nuestra conducta verbal y no verbal sobre los/as demás
- Aprender la importancia utilizar comunicaciones
- Mejorar las relaciones interpersonales

Materiales

- Gorro de granjero

Guía de la sesión

Presentación del/a invitado/a. Posteriormente, se explica que las personas somos seres sociales y que comunicarnos con los demás es algo necesario para sentirnos bien y satisfacer gran parte de nuestras necesidades. Para que se de una comunicación eficaz entran en juego la comunicación verbal (oral o escrita) y no verbal. Hemos de procurar expresarnos de manera que pueda ser entendida por nuestro interlocutor y cuando escuchamos hay que estar atentos a lo que transmite el otro y procurar captar no solo los mensajes explícitos sino también los implícitos (sus sentimientos, ideas, etc.). Además, de saber emitir e interpretar adecuadamente los mensajes no verbales que, según los expertos, es el 80 % de los que comunicamos. Para ser conscientes de su importancia, de las limitaciones de la comunicación y de nuestra tendencia a distorsionarla, se realizan las siguientes actividades.

Actividad 15: El balón mensajero



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2015-2016)

Se coloca la clase en dos filas, cada fila mirando a un lado de la clase. En una de las filas estará el/la tutor/a y en la otra fila el/la antiguo/a alumno/a. El primero de cada fila tiene que leer una frase y representársela gestualmente al segundo de la fila (por ejemplo, *“Mi abuelo y yo fuimos queríamos ir a pescar al río, pero de camino se estropeó el coche. ¡Por lo menos, teníamos la merienda!”*). Una vez representada, le toca el hombro al compañero/a que tenga delante para que se gire y le representa lo que ha visualizado. Así hasta el último de la fila, que tiene que escribir en la pizarra la frase que cree haber entendido.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2015-2016)

Actividad 16: La historia del granjero

Sin indicaciones previas, se piden dos voluntarios/as. Un/a alumno/a lee la siguiente historia a otro/a compañero/a fuera de clase:

En la zona del Jiloca había un granjero de edad avanzada. Tenía muchos animales, patos, ocas, vacas, cabras, gallinas, conejos, burros, incluso tenía dos llamas en un vallado. Una noche de otoño comenzó un viento huracanado, los animales estaban inquietos, las contraventanas no dejaban de golpear contra las paredes de la granja, las aspas del molino para el cereal se movían a gran velocidad. Hasta que de repente sonó un fuerte estruendo y el granjero se despertó bruscamente. Salió para comprobar que todos los animales se encontraban bien. También aprovecho para cerrar bien las contraventanas, beber un poco de agua y volverse a dormir. A la mañana siguiente, cuando salió al porche observó como sobresalía una rueda del tejado. Se subió a la cambra y por una ventana comprobó que efectivamente era una bici. Era de color verde con rallas azules. Estaba pinchada por lo que se fue a Villarquemado a comprar dos cámaras de aire para neumáticos con un diámetro de 26 pulgadas. La arregló y pudo cumplir su sueño de aprender a montar en bici. Al poco sonó el despertador, todo había sido un sueño.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2015-2016)

Después entra en clase el/la alumno/a que ha leído la historia y sale otro/a; esta vez le cuenta la historia que recuerda de lo que ha escuchado. Y así hasta cuatro compañeros/as. El/la último/a que ha escuchado la historia, entra en clase y se le pide que cuente la historia al resto de compañeros/as. Se le hace preguntas concretas como, por ejemplo: “¿de qué color era la bici?”, “¿en qué estación del año sucede la historia?”, “¿qué animales tenía en un vallado?”, ¿de cuantas pulgadas era el neumático?. Se lee la historia completa y se reflexiona sobre la

distorsión e interpretación de la historia a partir de nuestra atención, escucha y creencias, las condiciones necesarias para una adecuada comunicación y los factores que la dificultan.

Tareas para casa

Actividad 7 en Familia: Las palabras nos cuidan

Estamos mejorando nuestras habilidades sociales, ya que necesitamos relacionarnos con otras personas. De hecho, unas bajas habilidades sociales están relacionadas con malestar psicológico. Para seguir mejorando la calidad de nuestras relaciones interpersonales vamos a poner en práctica los cumplidos. No estamos acostumbrados a realizarlos porque sentimos vergüenza, e incluso en ocasiones se interpreta como un acto con cierta manipulación. En cambio, el intercambio positivo en cualquier interacción social refuerza el vínculo y provoca emociones positivas. Para ello, tenemos que encontrar dos momentos adecuados a lo largo de la semana y realizar un cumplido a nuestro padre y a nuestra madre o cuidador/a principal. En *la libreta*, tenéis que explicar la situación, el cumplido o elogio y su respuesta verbal y no verbal. Podréis comprobar como en la mayoría de los casos, ha provocado una sonrisa, una mirada cómplice, alguna palabra de agradecimiento, etc.

Unidad 11: Habilidades relacionales

Sesión 15

Objetivos de la sesión

- Aprender a realizar cumplidos
- Ser conscientes de cómo influyen los mensajes que emitimos en las demás personas
- Potenciar los abrazos

Materiales

- Ordenador y proyector
- Pizarra y rotuladores

Guía de la sesión

Presentación del/a invitado/a. Se pide que comenten la tarea para casa, con las respuestas verbales y no verbales de sus padres y madres. Se hace hincapié en la capacidad para generar emociones positivas no solo en uno/a mismo/a, sino también en los demás.

Actividad 17: Te lo mereces

Ahora nos toca a todo el grupo. Por ello, nos colocamos en círculo de manera aleatoria y tenemos que decirle un cumplido, lo más sincero y honesto que podamos a las personas que tengamos a la derecha. Si no tenemos relación con esa persona, puede ser sobre su físico, forma de vestir, etc., pero si tenemos algo de relación tiene que ser honesto, reforzando alguna situación en particular. Se podrá comprobar como en la mayoría de los casos el receptor/a del mensaje sonríe, y esa sonrisa libera endorfinas, provocando un estado de ánimo positivo y sensación de placer. Además, reducimos la liberación del cortisol, que es la hormona del estrés. Cuando nuestro cerebro se activa de esta manera, concretamente nuestro sistema límbico,

facilita las funciones para retener, codificar y recuperar información en nuestro cortexpre-frontal, con las llamadas funciones ejecutivas. Por tanto, merece la pena hacer cumplidos para provocar sonrisas y sonreír para provocar felicidad.

Actividad 18: ¿Cómo dar abrazos?

En primer lugar, vemos un vídeo relacionado con los beneficios de dar abrazos. Se pueden encontrar numerosos vídeos en plataformas como *Vimeo*, *You Tube*, etc. Por ejemplo, te planteamos el siguiente vídeo: <https://vimeo.com/121194984> Después de visualizarlo, se explica que somos mamíferos sociales y el contacto físico es una necesidad básica primaria. Cuando damos un abrazo liberamos oxitocina, una hormona que se activa fundamentalmente a través del contacto físico y conocida como la hormona de la confianza. Se libera fácilmente a través de los abrazos, los besos, las caricias, pero también responde a otros estímulos como una palabra afectuosa, una mirada cómplice. En definitiva, los abrazos nos sirven para:

- Reducir el estrés y la tensión arterial
- Liberar endorfinas y oxitocina
- Proteger, no sentir miedo
- Mejorar nuestra confianza
- Potenciar el vínculo con otras personas

A continuación, se colocan en dos filas, una enfrente de la otra. No se informa para qué. Por tanto, se colocarán todos/as delante de otra persona, cuando el/la psicólogo/a diga, se tendrán que dar un abrazo. En ese momento surgirán risas, alumnos/as que les de vergüenza, etc. En ese momento, el/la psicólogo/a observa aquellos que se hayan dado *palmaditas* en la espalda, entonces se les pide que esa pareja se ponga delante del resto. Y se explica que un buen abrazo no consiste en "*dar palmaditas, como machos*" (se representa con ese alumno/a, de manera exagerada). Sino con los brazos en cruz y masajeando la espalda durante unos segundos, así conseguimos liberar la oxitocina (se vuelve a representar con ese alumno/a) y por tanto, *químicos de la felicidad*.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2015-2016)

UNIDAD 11: HABILIDADES RELACIONALES

Sesión 16

Objetivos de la sesión

- Desarrollar la capacidad de decir no
- Realizar peticiones
- Aprender estrategias de comunicación eficaz

Materiales

- Pizarra y rotuladores o tizas
- Goma EVA, cartulinas y grapadora

Guía de la sesión

Presentación del/a invitado/a poniendo énfasis en aquellos momentos vitales en los que las habilidades relacionales han sido decisivas (por ejemplo, cuando tuvo su primera pareja, cuando cambió de lugar para estudiar o trabajar, etc.), así como cuando ha utilizado la asertividad (como por ejemplo, cuando vivía en un piso de estudiantes en la universidad y tuvo que poner límites a sus compañeros/as de piso con respecto a alguna fiesta; en una reunión de trabajo ya sea en equipo o con su jefe/a, etc.). En ese relato es importante resaltar en alguna ocasión que no supo realizar una petición o una queja sobre algo, debido a su falta de confianza, miedo al rechazo, miedo a incomodar, etc. De esta manera reforzamos la importancia de ir adquiriendo estas habilidades relacionales para nuestro día a día y para nuestro futuro.

Actividad 19: Saber decir NO

Hemos podido aprender que la comunicación es una herramienta imprescindible en nuestras vidas y un elemento fundamental para tener relaciones interpersonales sanas, de

calidad (mediante la empatía, escucha activa, comunicación no verbal, etc.) y también en la comunicación con uno/a mismo/a o comunicación intrapersonal (mediante estrategias de regulación emocional). En esta sesión, vamos a poner en práctica algunas estrategias para mejorar nuestras habilidades relacionales.

Hay veces que los/as amigos/as, conocidos/as o familiares nos piden cosas que no queremos hacer, pero nos da miedo decir que no porque creemos que se van a enfadar y entonces cedemos. Además de sentir frustración, rabia, tristeza, porque no hemos expresado lo que verdaderamente sentíamos. Y en algunas ocasiones, también nos pasa, que no cedemos pero nuestra respuesta es agresiva y provoca enfado en ambas personas o grupo. Para ello, se recomiendan los siguientes pasos: 1) escuchar sin interrumpir intentando entender lo que la otra persona nos quiere transmitir; 2) decir NO de manera firme, explicando las razones de esa decisión para darle la oportunidad a la otra persona de entenderlo e intentando no herir sus sentimientos; 3) sugerir alguna otra alternativa.

En el paso 2 no nos tenemos que justificar, sino explicar porqué hemos tomado esa decisión, es un derecho asertivo. Para ello, proponemos la técnica del disco rayado (Roca, 2014), repetir nuestra negativa una y otra vez, con tranquilidad, sin caer en las provocaciones que pueda hacer la otra persona (“te repito que no...”).

Hacemos un *brainstorming* entre todos y todas en situaciones de nuestra vida cotidiana que no hemos sabido decir que no (por ejemplo, cuando nos han pedido algo por *Whatsapp* o *Telegram*, como una foto, cuando nos han pedido en una fiesta que bebiéramos un chupito de algo que no nos gustaba, cuando un/a amigo/a nos ha pedido ayuda con algo y en ese momento no podíamos pero en cambio hemos accedido, etc.) y como nos hemos sentido después. Cuando somos capaces de decir no, somos más libres, pues llevamos el control de nuestras cosas, tiempo, cuerpo y decisiones. Es importante que el/la tutor/a ponga ejemplos de su vida personal para fomentar la confianza y cercanía con el alumnado.

Posteriormente, se les explica que algo que nos cuesta, en ocasiones, un gran esfuerzo es realizar peticiones de algo que no nos gusta y nos molesta. Por ejemplo, cuando le hemos dejado un juego de la *Playa* un/a amigo/a, una prenda de ropa o un libro. Estando en grupo se pregunta, *¿qué pasos podríamos seguir?* El/la psicólogo/a guía las propuestas por pasos (decir el por qué nos ha disgustado, qué sentimientos nos ha provocado, dar alguna indicación de cómo resolver ese malestar y reforzar la escucha del emisor). Y les explicaremos la técnica del

sándwich(Roca, 2014) mediante el siguiente símil: la parte de arriba del sándwich representa un elogio, un mensaje positivo, lo que hay entre los dos panes simboliza lo que nos disgusta y suele ir precedido de un pero, y el pan de abajo del sándwich hace referencia a lo que te gustaría que cambiase: *“te pediría que...”, “me gustaría que...”, “te recomiendo que...”*.)

A continuación, se divide la clase en grupos de cinco personas. Dentro de cada grupo, tenemos dos personas que están de acuerdo con el tema propuesto, dos personas que no están de acuerdo y una persona que es imparcial y tiene que decidir a partir de los argumentos de los y las compañeros/as, en que lugar se posiciona. La situación tiene que ser cercana a su contexto, por ejemplo, en este caso: Tienen una peña, un local para las fiestas patronales del pueblo. Tiene la peña totalmente equipada para cocinar. Una pareja quiere comprar comida preparada o la otra cocinar allí. Durante el diálogo llevarán en la cabeza indicaciones que tienen que seguir el resto de compañeros/as (por ejemplo, *“no me mires a los ojos”, “háblame muy cerca”, “dime que sí”, “háblame en voz muy bajita”, “interrúmpeme”, “háblame de manera agresiva”, “háblame muy lento”* etc.). Después, de manera voluntaria se hace un resumen de cómo ha ido la dinámica en cada grupo, de cómo se han sentido cuando eran emisores o receptores de esos estilos de comunicación y de la importancia de cuidar la forma y contenido de la comunicación.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2015-2016)

Tareas para casa

Actividad 8 en Familia: Mi regalo: la gratitud

La gratitud, o la capacidad de ser agradecidos, nos permite reconocer los aspectos pasados y presentes positivos, buenos, aquello que nos ha beneficiado de algún modo y que, por lo tanto, ha otorgado un significado agradable a nuestra existencia. Las investigaciones nos indican que desarrollar esta habilidad está asociado con el bienestar emocional, la satisfacción y calidad de vida, el optimismo, y de manera inversa con depresión, ansiedad y envidia. Teniendo en cuenta los beneficios que tiene en nuestra salud mental y física, podemos ponerla en marcha a través de nuestra atención y nuestros pensamientos. Tenemos que, a lo largo de la semana, resaltar los aspectos que valoramos como positivos de nuestro entorno, concretamente de nuestro entorno familiar. De esta manera, aprenderemos a destacar los aspectos bondadosos del mundo que nos rodea. Diariamente realiza un agradecimiento a tu padre y/o madre, a tus hermanos/as o a tus abuelos/as, después anótalo en tu *libreta*. Podrás comprobar como te sientes mejor y como los procesos cognitivos y tu atención se agudiza y de manera más eficiente resaltan más aspectos por los que estar agradecidos y por tanto, generar bienestar en ti y en las personas que te rodean.

UNIDAD 12: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Sesión 17

Objetivos de la sesión

- Ejercitar la negociación teniendo en cuenta la necesidad del otro/a
- Comprender la importancia de una comunicación efectiva en situaciones de conflicto
- Fomentar estrategias para la resolución de conflictos
- Ser consciente de la influencia de nuestros estados emocionales en el proceso de resolución de un conflicto

Materiales

- Ordenador y proyector
- Pizarra y tizas y/o rotuladores

Guía de la sesión

Presentación del exalumno/a del centro. En algún momento de la presentación, tiene que compartir algún dilema o conflicto interpersonal que le ocurrió cuando estaba en secundaria. En clase, en los patios, con los/as compañeros/as, etc. Se explica que existe un conflicto interpersonal cuando alguien encuentra en el comportamiento de la/s otra/s persona/s, en sus necesidades y objetivos un obstáculo que se interpone en la consecución de los propios (Ansa et al., 1995). En nuestra sociedad el conflicto tiene un *tinte* negativo, está asociado con el malestar y emociones negativas, en cambio, el conflicto es parte de la vida y puede generar cambios en positivo, para mejorar y alcanzar una mayor satisfacción, e incluso fortalecer una relación. Pero para ello, se tienen que llevar a cabo estrategias y actitudes que garanticen una resolución del conflicto de manera consensuada. Se pide al grupo que haga una *lluvia de ideas* sobre estrategias que faciliten la resolución de un conflicto y que el/la tutor/a va anotando en la pizarra. El/la psicólogo/a, juntos con el/la tutor/a complementa y explica las estrategias que

aparecen a continuación: escucha activa, diálogo, ser conscientes de la influencia de nuestras creencias y distorsiones cognitivas (son formas de pensar que producen sentimientos negativos como ira, desconfianza o rechazo, y que a su vez estas emociones nos llevan a percibir la realidad de manera distorsionada, como por ejemplo, si estás enfadado con alguien, tiendes a tomar mal cualquier cosa que haga), *reformular* lo que la otra persona nos está diciendo para garantizar que lo hemos comprendido, expresar de manera asertiva los desacuerdos, voz firme pero suave, postura cercana, realizar preguntas para bajar la tensión y escoger un lugar adecuado que facilite la comunicación eficaz.

Actividad 20: Vamos a deshacer el nudo

Dos voluntarios/as se sientan delante de la clase en un par de sillas. Se lee la siguiente historia: *Sois dos hermanos, uno de ellos soltero. Ha vivido siempre con sus padres y ha cuidado de su padre antes de fallecer y ahora de su madre, durante dos años seguidos, también ha fallecido recientemente. Por ello, cobraba una parte de la pensión de su madre. En la otra parte, está la otra hermana, casada y con dos hijos, vive a 200 km. Por lo que no ha podido casi estar presente en el cuidado de sus padres. Uno de los hermanos quiere el piso y para su hermana las tierras, la otra hermana quiere que se venda el piso y se repartan el dinero.*

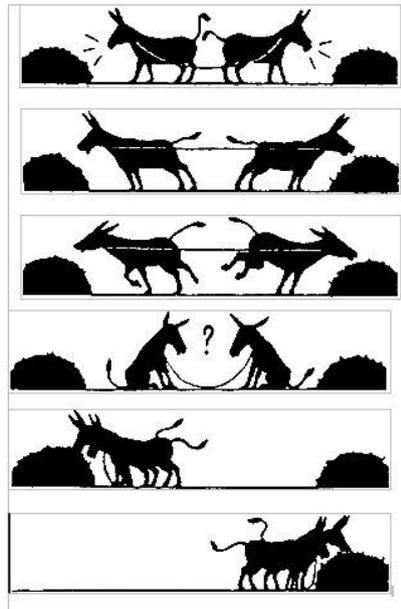


Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2016-2017)

Mediante preguntas que inviten a la reflexión, el resto de alumnos/as tienen que ir haciendo preguntas, solo preguntas, para que intenten llegar a un acuerdo. El/la psicólogo/a les indica que las preguntas tienen que ir encaminadas a bajara la tensión y hacia la búsqueda de la solución. Es importante, que puedan hacer alguna pregunta relativa a sus estados afectivos y emocionales y comprobar como ello facilita la negociación, por ejemplo: *¿qué es lo que más os*

gustaba hacer juntos de pequeños? ... ¿qué echáis de menos?... ¿qué significa tu hermano/a para ti?...

Después, se reflexiona con el grupo sobre las fases que ha tenido la negociación y que aspectos han facilitado el llegar a un consenso y cuales los han dificultado. Les mostramos la siguiente imagen:



Nota. Tomado de *Guía de salud y desarrollo personal* (p. 276), por A. Ansa et al., 1995, Gobierno de Navarra.

Ante cualquier problema, dilema, podemos adoptar tres actitudes (Ansa et al., 1995):

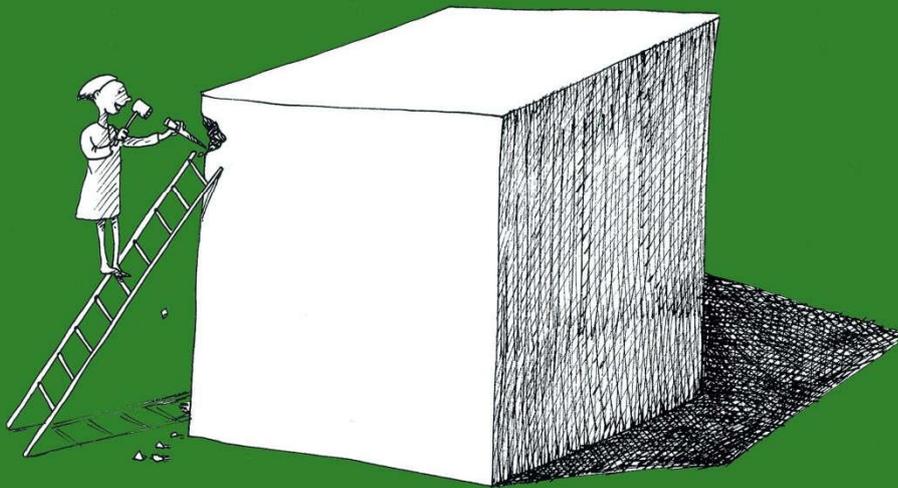
- *Ganar - Perder* (hay un perdedor/a y un ganador/a. Cada parte pretende la victoria absoluta y percibe las cosas solo desde su propio punto de vista. Puede haber una actitud agresiva o autoritaria y/o una persona que cede o que es más empático y que ante una negociación, prefiere perder y que haya una solución)
- *Perder - Perder* (ambas personas pierden, como ocurre en la tercera línea de la imagen. Se decide que lo mejor es ceder un poco cada uno)
- *Ganar - Ganar* (intenta buscar soluciones con las que todos/as los/as implicados/as salgan

ganando y con la que todos/as pueden sentirse satisfechos).

A partir de estas tres actitudes, se identifica la que han usado los/as voluntarios/as durante la negociación, y se refuerza la estrategia Gano-Ganas, ya que permite obtener resultados más positivos para ambas partes y donde es necesario encontrar soluciones creativas y enriquecedoras. Por tanto, además de nuestra actitud, es importante la creatividad.

MÓDULO

V COMPETENCIAS COGNITIVAS



Nota. Adaptado de *Noche de tormenta*, por Michèle Lemieux, 2000, LÓGUEZ EDICIONES.

UNIDAD 13: CAPACIDAD DE ANÁLISIS

Sesión 18

Objetivos de la sesión

- Potenciar destrezas de pensamiento
- Adquirir estrategias de análisis de la realidad
- Mejorar el razonamiento hipotético-deductivo

Materiales

- *Libretas* y bolígrafos
- Pizarra y tizas o rotuladores

Guía de la sesión

Presentación del antiguo/a alumno/a. Posteriormente, dibujamos en la pizarra una gran brújula y les pedimos a todo el alumnado que se levante. Les damos las siguientes indicaciones, cuando diga el/a antiguo/a un número par os moveréis hacia el Este, cuando diga un número impar hacia el Oeste, cuando diga un color hacia el Norte y cuando diga un objeto hacia el sur. Después, cuando la suma de los números es par os moveréis hacia el Este y cuando la suma de los números sea impar, os moveréis hacia el Oeste; las indicaciones de Norte y Sur se mantienen. A los 3-4 minutos, cambiaré las indicaciones. Esta vez con multiplicaciones, cuando el número sea par podemos ir al Este y al Sur, y cuando sea impar al Oeste y al Norte. Con este juego les explicamos que la actividad física, aunque sean movimientos corporales sencillos, mejoran la cognición y la atención consciente. Se produce una neurogénesis en el hipocampo mediante el movimiento, es decir, nacimiento de nuevas neuronas. Y por tanto, mejora nuestras funciones ejecutivas (actividades mentales complejas, necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario para adaptarse eficazmente al entorno y para alcanzar metas). En este sentido, se recomienda al alumnado que cuando

estén en casa y lleven varias horas estudiando para un examen, se acuerden de los beneficios que tiene la actividad física para mejorar el aprendizaje.

Actividad 21: Versión Mejorada del centro

En esta sesión vamos a aprender a pensar con destreza, sabiendo que hemos activado nuestro sistema límbico y que nuestro estado emocional es positivo, lo que va a facilitar que los procesos cognitivos posteriores van a ser más eficaces. Vamos a poner en práctica el método hipotético-deductivo mediante cuatro pasos en relación a este instituto. El centro educativo donde estamos estudiando, al menos durante cuatro años, tiene que ser un lugar en el que os encontréis a gusto y cubra vuestras necesidades y las de todas las personas que trabajan en él.

Se divide la clase en grupos de 4-5 personas, y se explica los cuatro pasos a seguir:

1. Observación del fenómeno a estudiar (características del centro, empezando por el aula, espacios compartidos con otros grupos, Plan de Convivencia del centro, el acceso al centro desde otros municipios, etc.)
2. Creación de una o varias hipótesis para explicar dicho fenómeno (*¿por qué pensáis que tiene esta distribución?, ¿responde a vuestras necesidades?*, definir vuestras hipótesis, por ejemplo: *el uso de un espacio en el pabellón para bailar durante el patio*)
3. Deducción de consecuencias o proposiciones más elementales de la propia hipótesis (explicar las consecuencias de poner en marcha vuestras hipótesis, apoyándoos en estudios, experiencias previas, que justifiquen esas hipótesis. Por ejemplo: *La apertura de este espacio podría mejorar el estado de ánimo del alumnado ya que la música y el baile ayuda a regular los estados emocionales de manera adecuada, además de ser un lugar de encuentro entre compañeros/as*).
4. Verificación o comprobación de la verdad de los enunciados deducidos comparándolos con la experiencia (a partir de vuestro estudio, del proceso de investigación realizado, de contrastar opiniones con vuestro tutor/a, concluir unas propuestas, cómo ejecutarlas - si necesitan o no presupuesto, qué materiales son necesarios, etc.- y cómo evaluarías las consecuencias que habéis definido).

Un/a representante de cada grupo explicará las hipótesis planteadas, su justificación, cómo llevarlas a cabo y como evaluarlas. Posteriormente, se realizará una votación para elegir tres propuestas y presentárselas al Equipo Directivo del centro.

UNIDAD 14: CREATIVIDAD

Sesión 19

Objetivos de la sesión

- Potenciar la creatividad
- Ser conscientes de la importancia de la creatividad en todas las áreas de la vida

Materiales

- Nueces
- Rotuladores permanentes
- *Libretas* y bolígrafos
- Pizarra y tizas o rotuladores
- Objetos diversos (colador metálico, cesta, corbata, una tela, una botella, una silla, una percha de alambre, una papelera, un corcho blanco, etc.)

Guía de la sesión

Presentación del antiguo/a alumno/a. El/la tutor/a y el psicólogo/a irán lanzando preguntas y el alumnado tendrá que ir respondiendo en función de los objetos, ropa, comida, etc. que muestre o lleve puesto el/la invitado/a. Por ejemplo: *“¿qué es lo que más le gustaba hacer en el instituto?”*; *“¿de qué pueblo es?”*; *“¿cuáles son sus aficiones?”*; *¿qué ha estudiado?, ¿a qué se dedicas?*, etc. (llevará algo representativo de ese lugar, una vez acertado, explicará la asociación con lo que ha mostrado).



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2016-2017)

A lo largo de las sesiones, hemos podido comprobar la influencia y la importancia que tienen las emociones en nuestro día a día, en nuestro bienestar, en las relaciones interpersonales de calidad. Pues también son muy importantes para mejorar nuestra atención y mejorar las funciones ejecutivas. Por ello, si contamos con un estado de ánimo positivo, nuestras destrezas de pensamiento van a ser mejores. De hecho, el cerebro es un 31% más productivo en un estado de positividad en comparación con un estado de negatividad o neutralidad (Achor, 2011).

Se explica al alumnado que podemos engañar a nuestro cerebro, este no distingue si lo que observamos es real o no, es decir, podemos contemplar imágenes de paisajes naturales y nuestro cerebro no sabe distinguir si estamos en ese lugar realmente o no. Lo mismo ocurre con la sonrisa. Le pedimos a toda la clase que se ponga un bolígrafo en la boca, el/la psicólogo/a continúa la explicación con el bolígrafo en la boca. De esta manera, estamos realizando los mismos movimientos que cuando sonreímos, nuestro cerebro no es capaz de diferenciar si es real o no, en cambio emite las mismas señales al cerebro que cuando sonríe de manera natural, lo que facilita la liberación de sustancias como dopamina, serotonina y endorfinas, neurotransmisores que contribuyen a aumentar la sensación de bienestar, y reduce los niveles de cortisol, una hormona que se segrega como respuesta al estrés y la ansiedad. Por tanto, querer estar de buen humor ayuda a estarlo de verdad.

También, hemos tenido que desarrollar la creatividad, para proponer soluciones a la hora de resolver un conflicto, para mejorar nuestro centro, para trasladar la teoría a la práctica mediante *role-play*, así como los/as invitados/as nos han enseñado como emplean su creatividad para el desarrollo y mejorar de su actividad profesional.

Se reparten nueces y se pide al alumnado que nos imaginemos que tenemos la nuez es nuestro cerebro. Se explica que durante la última década se ha producido un importante avance en la investigación en el ámbito de las neurociencias debido a la utilización de nuevas técnicas de neuroimagen. El cerebro humano consta de dos hemisferios, unidos por el cuerpo caloso, que se hallan relacionados con áreas muy diversas de actividad y funcionan de modo muy diferente, aunque complementario. Se les pide que pintemos el cuerpo caloso, es decir, la parte que une los dos lados de la nuez y que sirve para que la información pase de un hemisferio a otro. Después pintamos la parte izquierda de la nuez, que representa el hemisferio cerebral izquierdo, el cual controla el lenguaje, el pensamiento analítico, lógico, la escritura y las ciencias y matemáticas. Y por último, la otra parte de la nuez, que la pintaremos con lunares, estrellas, que representa el hemisferio cerebral derecho e interviene en el pensamiento creativo, controla la mano izquierda, la fantasía, el talento musical y todas las actividades artísticas que podemos desarrollar.



Nota. Tomado de *Sobre nueces y cerebros*, por Zafrán, 2019, (<https://www.zafran.com.ar/nutricion/sobre-nueces-y-cerebros/>).

Actividad 22: Cerebro creativo

A continuación se divide la clase en grupos pequeños, y se presentan diferentes objetos cotidianos que aparentemente tienen una única función. Tienen que tocar, oler, escuchar y mirar con atención los diferentes objetos que van pasando de uno en uno por los diferentes grupos. Una vez expuestos durante varios minutos, realizan de manera grupal ideas sobre otro posible uso, lo tienen que describir y dibujar en sus libretas (por ejemplo: un colador de metal para una lámpara de cocina). Posteriormente el pequeño grupo lo representa al resto del grupo como si fueran comerciales de un nuevo producto, pueden pensar el nombre, eslogan, etc.

Tareas para casa

Actividad 9 en Familia: Versión Mejorada de mi casa

Pasamos muchas horas en nuestras casas, y al igual que es importante tener espacios en el centro educativo que cubran nuestras necesidades y nos ayuden a encontrarnos bien, nuestra casa es otro lugar muy importante. Por ello, les explicaremos a nuestros padres y nuestras madres el método de razonamiento hipotético-deductivo que pusimos en marcha para mejorar las condiciones de nuestro centro educativo, pero esta vez en nuestra casa. No consiste en empezar a comprar muebles, pintar todas las habitaciones, sino realizar un análisis mediante el método mencionado anteriormente y proponer cambios alcanzables, realistas y utilizando la creatividad familiar.

UNIDAD 15: CAPACIDAD DE PLANIFICAR Y REVISAR

Sesión 20

Objetivos de la sesión

- Ser conscientes del uso de nuestro tiempo
- Aprender a planificar para alcanzar lo que deseamos

Materiales

- *Cuestionario de Satisfacción*
- *Libreta* y rotuladores
- Pizarra y tizas o rotuladores

Guía de la sesión

Se realiza el pase del Cuestionario de Satisfacción. Se explica que al igual que el Dossier que cumplimentaron el primer día, es un cuestionario individual, anónimo, donde no hay respuestas correctas, ni incorrectas. Su opinión contribuye a mejorar el Programa DPAR.

Presentación del antiguo/a alumno/a. Es importante que haga hincapié en la distribución de su tiempo, especialmente proponiendo diferentes alternativas de ocio que llega a cabo en su día a día (por ejemplo, escalada, rutas de la zona, fotografía, etc.).

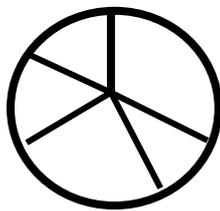
A lo largo de nuestra vida personal y a partir de la influencia de diferentes agentes sociales (familia, compañeros/as de clase, profesores, vecinos/as, etc.), las personas aprendemos, en función de nuestra actitud, a controlar y dirigir nuestra vida, a convivir de la mejor manera con nuestro entorno e incluso a modificarlo. En este sentido, es oportuno que el antiguo/a alumno/a pueda relatar como ha podido aprovechar su entorno y enriquecerlo. Por ejemplo, con la apertura de una escuela de esquí o la creación de alojamientos sostenibles.

Con el objetivo de sentirnos más libres, autónomos y percibir cierto control de nuestra

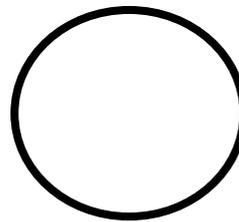
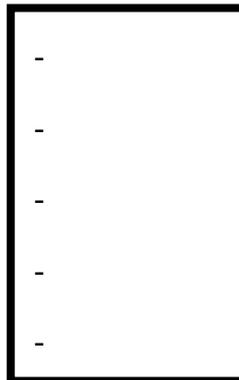
propia vida, podemos empezar a decidir el uso y planificación de nuestro tiempo en nuestro contexto más cercano.

Actividad 23: Mi tiempo es oro

De manera individual, pedimos al alumnado que dibuje un círculo en su libreta, el/la tutor/a y antiguo/a alumno/a también los hará en la pizarra. Les pedimos que dividan el círculo como si fueran porciones de quesitos en función del tiempo que destinan a cada cosa en el momento presente. Por ejemplo: instituto, descanso, familia, amigos, ocio, estudio, pareja, etc.



Realidad



Propuesta de mejora



Una vez dividido el círculo en porciones, les pedimos que de manera individual reflexionen a qué es lo dedican la mayor parte de su tiempo, si les gustaría tener más tiempo para otras cosas, si valoran que no dedican tiempo a algo que consideran importante, si dedican tiempo para su autocuidado, etc. Tras unos minutos de reflexión, se les pide que dibujen otro círculo con la división del tiempo, de manera realista (es decir, hasta los 16 años saben que la ESO es obligatoria), que les gustaría tener en su vida.

Posteriormente, para alcanzar el escenario deseado, escribiremos debajo de la flecha los pasos que debemos dar para que nuestra realidad actual se transforme en el escenario deseado. Y por último, anotamos a la derecha del círculo la fecha de cuando vamos a empezar a actuar y firmamos en la misma hoja nuestro compromiso. Se indica que este mismo ejercicio, lo pueden realizar a los 6 meses y al año, y así verificar que destinamos nuestro tiempo a aquello que realmente queremos.



Por último, se les pide que de manera voluntaria mencionen las propuestas de mejora en sus casas.

UNIDAD 16: CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES

Sesión 21

Objetivos de la sesión

- Aprender diferentes estrategias para tomar decisiones
- Ser consciente de la importancia de la toma de decisiones inteligentes

Materiales

- Ordenador y proyector
- Gorros de papel de colores
- Cartulinas

Guía de la sesión

Presentación del antiguo/a alumno/a del centro. En esta ocasión tendrá que poner ejemplos de decisiones importantes que ha ido tomando a lo largo de su vida desde que terminó la ESO. Se explica que a lo largo del día tomamos multitud de decisiones, qué desayuno, qué ropa me pongo, etc. Muchas de estas decisiones, son intuitivas, rutinarias y no requieren apenas atención. Otras requieren poner en práctica determinadas estrategias para llevar a cabo decisiones inteligentes. Sin olvidarnos que siempre tendremos la capacidad de elegir.

Actividad 24: Decisiones inteligentes

Dividiremos la clase en 5 grupos, 4 de ellos pondrán en práctica una de las estrategias que plantea el vídeo: "Cómo tomar decisiones inteligentes" (https://www.youtube.com/watch?v=uW6m4mR4S_0&list=RDCMUCNfx2lvhIEHcyhf40ai-VPQ&index=1). A partir de un ejemplo de su vida cotidiana.

1. Método de las buenas preguntas: *¿cómo me siento yo con esto?, ¿quiero esto de verdad?*

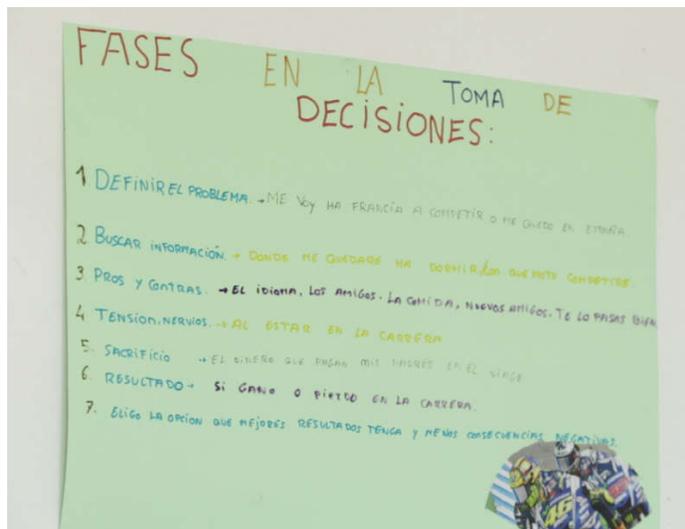
¿tomo esta decisión por miedo o porque quiero? ¿está decisión me aporta, me suma?

2. Método Eisenhower: lo urgente pero no importante (delegarlo); lo urgente e importante (hacerlo ya); no urgente pero importante (anotarlo en la agenda); ni urgente ni importante (olvidarlo)

3. Método Pareto: centrarse en el 20% relevante.

4. Método Bono: se colocan los diferentes sombreros de colores (blanco simboliza el análisis racional, el rojo el pasional, el negro lo lógico, el amarillo el optimista, el verde la creatividad y el azul ver la totalidad y es el que lo explica al resto de la clase).

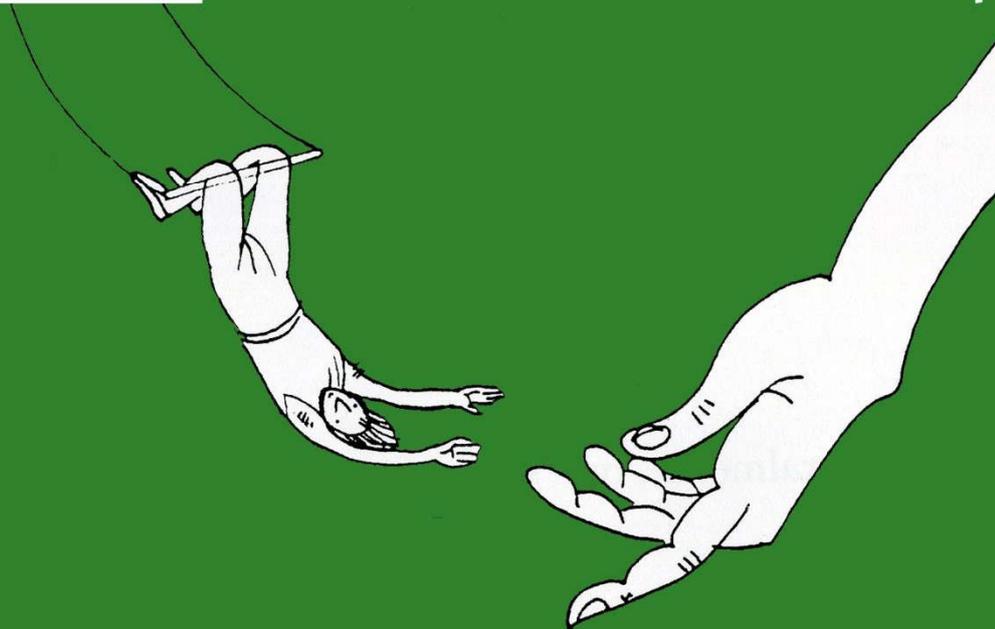
El quinto grupo recibirá 6 tarjetas con las siguientes frases, las cuales tendrá que ordenar y posteriormente plantear un ejemplo y seguir los pasos (Ansa et al., 1995): 1) Definir el problema; 2) Buscar información (¿qué necesito saber antes de tomar una decisión?); 3) Identificar alternativas; 4) Pensar en las consecuencias negativas y positivas de cada alternativa (riesgos); 5) Elegir la alternativa con mejores resultados y menos resultados negativos; 6) Analizar la decisión tomada (*¿estoy contenta con ella?*) para ponerla en acción.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2015-2016)

Para terminar, un/a representante de cada grupo explicará el problema que se han planteado y el método utilizado en la toma de decisión inteligente.

MÓDULO
VI COMPETENCIAS
MORALES



Nota. Adaptado de *Noche de tormenta*, por Michèle Lemieux, 2000, LÓGUEZ EDICIONES.

UNIDAD 17: COMPROMISO SOCIAL Y RESPONSABILIDAD

Sesión 22

Objetivos de la sesión

- Fomentar el compromiso social
- Potenciar las conductas altruistas
- Concienciar sobre la responsabilidad social

Materiales

- Folios y bolígrafos

Guía de la sesión

Presentación del antiguo/a alumno/a del centro. A continuación, se presenta el penúltimo módulo del Programa DPAR: Competencias Morales. Se explica que de forma general se puede afirmar que la educación es la base para que el ser humano pueda convivir en sociedad. Y una parte fundamental, que hace que sea posible dicha convivencia, son los valores, creencias o conceptos que determinan la forma que tenemos de actuar frente algunas situaciones o dilemas y que están ordenados por la importancia relativa y subjetiva de cada persona (Ruiz-Massieu, 2017). Y lo moral hace referencia a la capacidad de juzgar las conductas propias y la de los demás como correctas o incorrectas. Ahora os encontráis en lo que se conoce como adolescencia temprana, donde además de aceptar vuestro propio cuerpo y vuestra propia personalidad, la identidad sexual o la identidad vocacional, también empezáis a desarrollar vuestros propios valores, es decir, una identidad moral. En este sentido, nadie mejor que vosotros conocéis el entorno donde vivís; los valores, la moral que construimos, se conocen una vez que conocemos el lugar en el que vivimos y del que procede la gente. Crecemos en un entorno donde podemos aportar, construir y mejorar la calidad de vida de las personas que viven en nuestro pueblo – sierra o comarca –, ya que tenemos más seguridad, más autonomía

en el uso del tiempo, más libertad, relaciones sociales más cercanas. Por ello, tenemos la oportunidad y, también la responsabilidad social, de generar nuevas oportunidades, cubrir determinadas necesidades y fomentar el bienestar social.

Actividad 25: Voluntariado

Se pide al alumnado que se divida en grupos por lugar de procedencia o cercanía a otro municipio. Si hay un grupo más numeroso, por ser un municipio con más habitantes, se divide en dos. Una vez creado el grupo tienen que reflexionar sobre los diferentes grupos de edad que hay en su municipio, qué grupo etario es más numeroso, cuál es el minoritario, qué asociaciones existen, los orígenes de los y las vecinos/as, nacionales o internacionales, es decir, un análisis de su realidad. Posteriormente, tienen que pensar en una o varias poblaciones Diana (población objeto) con la que quieren trabajar para mejorar su calidad de vida, identificando sus potencialidades y sus debilidades. Una vez identificadas, tienen que crear una asociación y esta asociación tiene que tener una misión. El/la antiguo/a alumno/a se pondrá en el grupo de su municipio o en el más cercano, así como el/la tutor/a y el/la psicólogo/a para guiar el proceso de análisis y creación.

Finalmente, dos representantes de cada grupo, explicaran su propuesta al resto del grupo. Cada propuesta redactada por el grupo será enviada por correo electrónico al ayuntamiento correspondiente para que pueda conocer la propuesta de los/as adolescentes residentes en su municipio.

Con el objetivo de reforzar el compromiso social mediante el voluntariado (ya sea en nuestro propio contexto como la dinámica realizada o de manera nacional o internacional), se explica que además este tipo de acciones generan felicidad en la persona que lo lleva a cabo. Según Martin Seligman, psicólogo, especialista en Psicología Positiva, propone que hay tres tipos de felicidad, aquella que nos produce placer, como puede ser estar con amigos, otro tipo de felicidad es cuando estamos inmersos en una actividad que nos apasiona, estamos fluyendo, nos olvidamos que el tiempo está pasando, y por último y la más duradera es la eudaimónica, se trata de bienestar asociado a la implicación en actividades que nos llenan, nos sentimos realizados, las hacemos de manera altruista, con el objetivo de mejorar el mundo en el que vivimos (Oliva, 2015).

UNIDAD 18: PROSOCIALIDAD

Sesión 23

Objetivos de la sesión

- Profundizar en los valores que guían nuestras conductas
- Ser conscientes de la responsabilidad que tenemos de garantizar una convivencia positiva tanto en el aula como en el centro
- Estimular la conducta prosocial

Materiales

- Ordenador y proyector
- Tablet u ordenador
- Pizarra y rotuladores y/o tizas
- Folios y bolígrafos

Guía de la sesión

Presentación del antiguo/a alumno/a del centro. Es importante que en su presentación, mencione algún ejemplo de compromiso social con su comunidad, es este caso su pueblo, ya sea a nivel individual o colectivo. Así a partir de su/s ejemplo/s reforzamos que desarrollando capacidades y recursos para lograr la transformación de su entorno, aunque sea con pequeñas acciones, de manera comprometida, crítica y consciente, la persona se transforma a sí misma, se produce una doble contribución positiva, a uno/a mismo/a y a la comunidad.

A lo largo del programa DPAR, hemos trabajado los valores en el aula principalmente, pero también extensibles a vuestros entornos más próximos, como nuestra familia. Creamos una serie de normas para garantizar los derechos en el aula a partir de unos valores compartidos (derecho a respetar a los/as compañeros/, sus cosas y espacios, derecho a

expresar nuestras emociones y a decir lo que pensamos, a escucharnos unos a otros, etc.). También hemos aprendido a tomar conciencia del daño que podemos ocasionar con nuestras acciones, a ser consciente de nuestras propias emociones y estados de ánimo, para poder posteriormente saber cómo se sienten los demás, a resolver conflictos, etc. En definitiva, “todos y cada uno de nosotros tiene todo el derecho del mundo a ser feliz en el espacio común que da la clase y nadie puede atentar contra ese derecho” (Toro, 2010, p. 250).

Hoy vamos a tratar la prosocialidad, la cual hace referencia a los comportamientos llevados a cabo voluntariamente para ayudar o beneficiar a otros (Sánchez-Queija et al., 2006), tales como compartir, dar apoyo y protección. Se debe hacer conscientes al alumnado que no todos somos iguales y que cada uno posee unas habilidades específicas que le permiten desarrollarse en ciertas situaciones, pero en cambio no poseemos otras. Admitir esto no nos hace inferiores al resto, pero al contrario poseer dichas cualidades tampoco nos hace mejores. Partiremos siempre de la misma base. Por tanto, debemos saber ayudar y permitir que nos ayuden. Así conseguiremos ser mejores.

Actividad 26: Grupo de apoyo

El/la tutor/a lee la siguiente historia: “*Presionado por su tripulación, Lord Jim decide llevar a los 600 pasajeros a la Meca. Los dos primeros días de travesía son agradables. Los pasajeros pasan el día en cubierta y se encargan de la limpieza de la bodega. Pero al tercer día, ya en el Mar Rojo, y cerca de la Meca, se levanta una impresionante tempestad. Los musulmanes se refugian en la bodega, mientras Lord Jim y su tripulación hacen cuanto pueden para dominar el barco. Las olas barren la cubierta y el peligro de hundimiento parece inmediato. Lord Jim está al timón cuando se le acerca el conteraestre y le dice: «Lord Jim esto se hunde. Vámonos». Lord Jim pregunta «¿Qué quieres decir?» Y este responde «Vámonos tú y nosotros seis en la única lancha salvavidas que hay». Lord Jim, no se podía creer lo que estaba oyendo «¿Estás loco? ¿Cómo podemos abandonar el barco con 600 pasajeros?». El conteraestre replica «Tú verás, pero si nos vamos se ahogan 600 personas, si nos quedamos, se ahogan 607. Decides Tú».” (Segura-Morales, 2002, pp. 70-71). Posteriormente, se pide que comenten los valores que se han dado en esta situación (como el orgullo, la responsabilidad, el honor, la ayuda, etc.). se debe establecer un debate mediante una serie de cuestiones como “¿abandonaríais el barco con los otros seis tripulantes en la lancha salvavidas?”, “al principio de la historia menciona:*

«presionado por la situación Jim...», ¿influye la presión del grupo en la toma de decisiones?, ¿podéis poner algún ejemplo?, “¿cuáles serían las consecuencias de que Jim decida irse con el bote salvavidas”, ¿de quién es la responsabilidad de que mueran o no los pasajeros?, ¿por qué?, ¿podéis poner algún ejemplo de la vida real?”. A partir de la discusión y reflexión del grupo, se pone el ejemplo de la violencia en el instituto, si hay un conflicto, una amenaza, una agresión entre iguales, etc. ¿de quien es responsabilidad?. Todos/as somos responsables de que ningún derecho se vea afectado, tanto si somos los/as agresores/as, como si somos los/as espectadores/as.

E/la tutor/a presentará al alumnado si el centro educativo cuenta con algún programa de mediación, de apoyo y/o los recursos con los que cuenta el centro. Una vez compartido, se divide el aula en tres grupos:

- Recursos digitales de apoyo (se debe facilitar acceso a internet)
- Recursos del centro
- Recursos del aula

En base a la presentación del/la tutor/a y del tema del grupo, tienen que realizar una lista con propuestas para mejorar la efectividad de estos recursos y garantizar la convivencia pacífica y el bienestar del alumnado. Finalmente, un/a representante de cada grupo, lo trasladará al resto de compañeros/as. Con todo ello, tenemos la oportunidad de llevar a cabo conductas prosociales, es decir, de ayuda y apoyo a nuestros/as compañeros/as.

Tareas para casa

Actividad 10 en Familia: Los valores de mi familia...

La educación en valores es un proceso de transmisión y asimilación donde influyen diversos factores como es la escuela, los medios de comunicación, la cultura de la religión, las tradiciones de nuestros pueblos, pero especialmente esta transmisión se realiza en nuestra casa. Siendo nuestros padres y nuestras madres responsables de trasladarnos determinados valores como el amor y el respeto entre todas las personas que conviven en esa unidad familiar y a partir de ahí, aprender a convivir con el resto de las personas. La familia, en cierta manera, es nuestra guía. Como se puede observar en la ilustración de Mafalda, en cada familia tenemos

unos valores. Por ello, tenéis que escribir los valores que creéis que os han enseñado vuestros padres y vuestras madres y después comentarlos con ellos/as para completarlos. Utilizar dos colores diferentes en la libreta: un color con los valores que consideras que has aprendido de tu familia y otro color con los que ellos/as añaden.



Nota. Tomado de *Mafalda. Todas las tiras* (p. 182), por Quino, 2011, LUMEN.

UNIDAD 19: IGUALDAD Y RESPETO A LA DIVERSIDAD

Sesión 24

Objetivos de la sesión

- Reflexionar sobre la igualdad en diferentes condiciones (género, raza o etnia y afectivo-sexual)
- Generar capacidad de debate y análisis
- Aprender los valores democráticos
- Respetar la diversidad en todas sus formas

Materiales

- Tablets u ordenadores
- Folios y bolígrafos
- Las *libretas*

Guía de la sesión

Presentación del antiguo/a alumno/a del centro. Posteriormente, se retoma la sesión a partir de la tarea para casa. Se pide al alumnado que oralmente comparta los valores que tiene su familia y aquellos en los que ha habido debate. Se refuerza la capacidad que han tenido para expresar las opiniones y para debatir sobre los valores en distintas situaciones, en este caso en su casa, y ahora en el aula donde tiene que predominar por encima de todo el respeto hacia el otro/a. Puesto que se debe comprender que cada uno/a tiene su propio razonamiento moral.

A partir de los valores que hay en sus familias, se introducen los llamados *valores democráticos*, es decir, aquellos valores que están presentes en la sociedad y que en cierta medida tienen mayor relación con los derechos humanos, como puede ser la libertad de

expresión, la justicia, la solidaridad, la igualdad, tolerancia o la honestidad (Subba, 2014). Estos valores son la base imprescindible para la convivencia. Se comparte con el alumnado que la historia y la cultura va cambiando; no son iguales las vidas y los valores que han tenido sus abuelos/as, con lo que existen hoy en día. Se pregunta sobre qué valores piensan que han surgido debido a los cambios históricos, migratorios, del avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), etc. Por ejemplo, la igualdad de género, el consumo responsable, el respeto al medio ambiente y la interculturalidad. Considerándolos valores democráticos y que tienen como objetivo el respeto entre todos y todas y la resolución de conflictos presentes en la sociedad (Subba, 2014).

Actividad 27: Soy reportero (I)

Esta actividad tiene una duración de dos sesiones. Se divide al grupo en 3 grupos más pequeños. Van a ser reporteros de investigación y para ello, tienen que indagar sobre diferentes tipos de igualdad: igualdad de género, igualdad de raza o etnia e igualdad afectivo-sexual. Tienen que tener acceso a internet mediante una/s tablet/s u ordenador/es (se puede valorar la posibilidad de realizar la sesión en el aula de informática). En cada grupo se encuentra un/a educador/a (tutor/a, antiguo/a alumno/a y el/la psicóloga) para guiar la búsqueda de información y la consecución de la actividad. En relación a la igualdad de género se prestará especial hincapié en las desigualdades existentes por el hecho de ser mujer, la igualdad de raza o etnia en relación a niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados y a la igualdad afectivo-sexual en cuanto a la sexualidad como un componente más de la persona en desarrollo desde su nacimiento, con su identidad de género y las diferentes orientaciones sexuales.

En primer lugar, consiste en definir la condición asignada a cada grupo y aclarar conceptos que se relacionan con esa igualdad (por ejemplo, diferenciar el concepto de feminismo como el principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre, con respecto al machismo y al *hembrismo*). En segundo lugar, si esta igualdad es real y efectiva a través de la búsqueda de bibliografía y datos fidedignos (por ejemplo, en relación a la igualdad de género, en España y a nivel internacional, a nivel nacional pasado y presente, feminicidios, brecha salarial, empleos remunerados y no remunerados, brecha de riqueza y bienes, el acceso de la mujer a cargos de poder, nivel educativo, deporte, etc. El/la tutor/a aportará datos e información que genere debate y reflexión. Algunos ejemplos: en Sudán las mujeres necesitan permiso de un tutor masculino para obtener el carné de identidad y para poder viajar dentro y fuera del país;

en Kuwait los hombres se pueden divorciar de forma unilateral, las mujeres solo pueden iniciar los trámites sobre unos supuestos limitados; en la República del Congo las mujeres casadas necesitan permiso para cuestiones legales como abrir una cuenta bancaria (Seager, 2018); o en relación a la igualdad afectiva-sexual, los países en los que está penalizada la homosexualidad y se castiga con pena de muerte como Sudán Mauritania, Pakistán, Somalia, etc. (Seager, 2018)).

En tercer lugar, cambios recientes que se han dado en la sociedad para garantizar estas igualdades. Pueden ayudarse de noticias recientes que fomenten y garanticen ese tipo de igualdad, ya sea a nivel legislativo (por ejemplo, en 2018 Islandia fue el primer país del mundo en prohibir por ley la brecha salarial o en el 2017 la Comunidad Valenciana eliminó la segregación por sexo en los baños de los centros educativos, de esta manera se garantiza y respeta la identidad de género), o a nivel comunitario.

Para plasmar este proceso de investigación, contarán con tres cartulinas grandes por grupo. Tendrán que sintetizar la información de manera visual y comprensiva. Podrán seleccionar imágenes, gráficos, tablas, etc. para pegar en las cartulinas en la sesión siguiente.

Tareas para casa

Actividad 11 en Familia: Sabías que...

Le compartirán a sus familias la dimensión analizada, con el objetivo de dar a conocer lo que ellos/as mismos/as han indagado y analizado. Así como, en función de los conocimientos sobre esa dimensión, poder aportar mayor información sobre el tema y completar la información en base a sus experiencias previas.

UNIDAD 19: IGUALDAD Y RESPETO A LA DIVERSIDAD

Sesión 25

Objetivos de la sesión

- Reflexionar y aprender sobre la igualdad en diferentes condiciones (género, raza o etnia y afectivo-sexual)
- Generar capacidad de debate y análisis
- Respetar la diversidad en todas sus formas

Materiales

- Tablets u ordenadores
- Cartulinas, rotuladores y pegamentos
- Imágenes y gráficos impresos

Guía de la sesión

Presentación del antiguo/a alumno/a del centro. Se continúa con la actividad de la sesión anterior.

Actividad 28: Soy reportero (II)

Se forman los grupos con los mismos participantes que en la sesión anterior y acompañados/as del mismo/a educador/a. En el pequeño grupo, se pregunta al alumnado por las experiencias que han compartido sus padres con ellos y los conocimientos o sugerencias recibidos. Con dicha información y con la recabada en la sesión anterior tienen que diseñar 3 cartulinas con el proceso de investigación: 1) Definición/es y conceptos relacionados o que generan confusión; 2) Situación pasada y actual de esa igualdad y; 3) Propuestas legislativas o

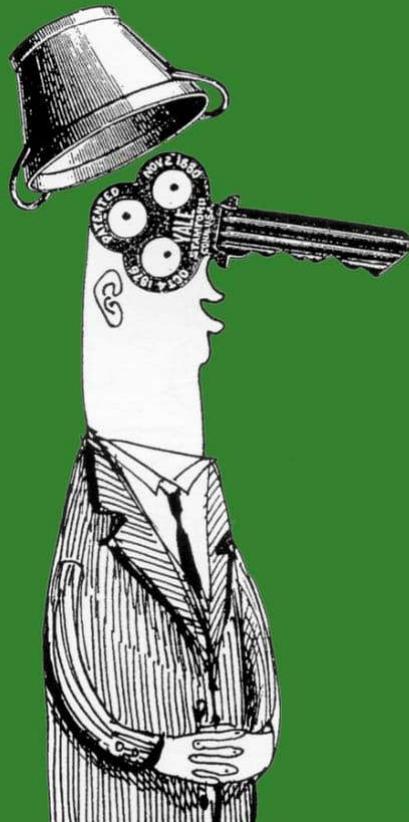
comunitarias que garanticen esa igualdad.



Nota. Fotografía realizada durante la implementación del Programa DPAR (2015-2016)

Una vez finalizada, dos o tres representantes de cada grupo explicarán al resto la dimensión de igualdad analizada durante 10 minutos. Después de cada presentación los otros dos grupos tienen que plantear, al menos, una pregunta al grupo que ha realizado la exposición.

MÓDULO
VII CIERRE DEL
PROGRAMA



Nota. Adaptado de *Noche de tormenta*, por Michèle Lemieux, 2000, LÓGUEZ EDICIONES.

UNIDAD 20: DESPEDIDA DEL PROGRAMA

Sesión 26

Objetivos de la sesión

- Estimular y acompañar en el proceso de orientación vocacional, académica y profesional
- Respetar la identidad personal y los diferentes proyectos de vida

Materiales

- Las *libretas* y bolígrafos
- Fotos de los/as invitados/as

Guía de la sesión

Actividad 29: Hemos aprendido juntos

El alumnado junto con el/la psicólogo/a y tutor/a se sientan en un círculo. El/la tutor/a les relata su historia de vida. Seguramente el/la tutor/a no haya estudiado en ese mismo centro, pero tras un curso escolar se ha podido generar vínculo con el alumnado y sentimiento de pertenencia con el grupo-clase. Es importante que plasme cuándo y por qué decidió dedicarse a la docencia en secundaria. Posteriormente, se muestran imágenes de los/as antiguos/as invitados/as, se pregunta por el municipio y lo que recuerdan de esa persona. En función de los diferentes recorridos académicos y salidas profesionales, se amplía esta información, es decir, a partir de un mismo título académico las diferentes opciones profesionales. Asimismo, con el ejemplo de algún/a invitado/a, se explica los diferentes recorridos académicos (Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio, Ciclos Formativos de Grado Superior, Bachiller,...), con una perspectiva de formación permanente a lo largo de la vida.

Finalmente, se pregunta cómo se imaginan a sí mismo/a profesionalmente cuando tengan 30 años. De esta manera, irán concretando qué cosas les gustan y qué cosas no. Se trata de la

primera fase del despertar vocaciones. Con los ejemplos de los/as diferentes invitados/as han podido comprobar como todos los proyectos de vida son igualmente válidos, que no siempre podrán seguir el camino que se habían imaginado, pero que con su interés y motivación en los momentos clave podrán alcanzar aquello que se propongan. Además, resulta fundamental optar por una actividad que aporte satisfacción y responda a una motivación o vocación personal, ya que cada persona dedica una parte muy importante de su vida a la actividad profesional.

Los últimos 10 minutos de la sesión se dedican, a partir de las respuestas en los *Cuestionarios de Satisfacción*, a comentar aquellos aspectos que señalaron tanto positivos como aquellos que les gustaría mejorar. Se pide al alumnado que valore de manera general el Programa DPAR y que de manera voluntaria puedan realizar las críticas constructivas que consideren oportuno.

UNIDAD 20: DESPEDIDA DEL PROGRAMA

Sesión 27

Objetivos de la sesión

- Valorar las estrategias a utilizar para transmitir la experiencia
- Compartir con el resto de sistema educativo (familia, profesores/as y vecinos/as) los contenidos del Programa DPAR
- Consolidar la educación en base al desarrollo positivo adolescente en todas sus áreas

Materiales

- No definidos

Guía de la sesión

Actividad 30: Preparación Jornadas de Puertas Abiertas

En esta última sesión, el/la psicólogo/a y los/as tutores/as dividirán por aulas los contenidos del Programa DPAR. En función de las aulas que hayan participado, algún grupo-clase se dividirá para tratar todos los contenidos. Los grupos de trabajo tratarán los siguientes temas:

1. Módulo competencias personales
2. Módulo competencias emocionales
3. Módulo competencias sociales
4. Módulo competencias cognitivas
5. Módulo competencias morales
6. Invitados/as del Programa DPAR
7. Educación efectiva: alumnos/as, profesores, familia y comunidad

Cada grupo de trabajo, hará un breve guión de aquellos puntos que quiere tratar



(objetivos del módulo, habilidades desarrolladas, actividades, anécdotas, etc.). Posteriormente, se reflexionará de manera conjunta sobre la forma de trasladar dichos contenidos (realizando un vídeo, con cartulinas, mediante una exposición en grupo, con o sin música, etc.). Cada grupo de trabajo contará con el apoyo y asesoramiento de su tutor/a, el/la cual también participará en la Jornada de Puertas Abiertas.

Esta jornada tiene como objetivo dar a conocer la experiencia del Programa DPAR, los recursos aprendidos, personales y sociales, y agradecer a toda la comunidad educativa su implicación, especialmente a los/as auténticos/as protagonistas, el alumnado.

ANEXO 5. JORNADA DE PUERTAS ABIERTAS

II Edición PROGRAMA
DPAR
JORNADA DE PUERTAS ABIERTAS

PROGRAMA
DE DESARROLLO
POSITIVO PARA
ADOLESCENTES
RESIDENTES EN
EL MEDIO RURAL

COLABORAN

AYTO. ALBENTOSA
AYTO. ALCALÁ DE LA SELVA
AYTO. FUENTES DE RUBIELOS
AYTO. GÚDAR

AYTO. LINARES DE MORA
AYTO. MANZANERA
AYTO. MORA DE RUBIELOS
AYTO. NOGUERUELAS

AYTO. OLBA
AYTO. RUBIELOS DE MORA
AYTO. SARRIÓN
AYTO. VALBONA

AGUJAMA

PROGRAMA
DPAR



PROGRAMA
DE DESARROLLO
POSITIVO PARA
ADOLESCENTES
RESIDENTES EN
EL MEDIO RURAL

COLABORAN

AYTO. ALBENTOSA	AYTO. LINARES DE MORA	AYTO. OLBA
AYTO. ALCALÁ DE LA SELVA	AYTO. MANZANERA	AYTO. RUBIELOS DE MORA
AYTO. FUENTES DE RUBIELOS	AYTO. MORA DE RUBIELOS	AYTO. SARRIÓN
AYTO. GÚDAR	AYTO. NOGUERUELAS	AYTO. VALBONA



La II Edición del Programa DPAR es posible gracias a la gestión y compromiso del AMPA del IES Gúdar-Javalambre. Se han llevado a cabo diversas reuniones con diferentes organismos para solicitar su colaboración tanto de manera directa (La Comarca, AGUJAMA, ayuntamientos con alumnos/as pertenecientes a los cursos de 1º y 2º de la ESO y padres y madres con alumnos/as en estos cursos), como indirecta (Caja Rural de Teruel).

El objetivo de este documento es hacerles partícipes de la experiencia que están llevando a cabo sus hijos/as mediante la implementación del Programa DPAR, así como agradecer su colaboración.

Se realizaron unas primeras sesiones de pre-evaluación, donde los y las alumnos/as tuvieron que cumplimentar una serie de escalas de medida dirigidas a evaluar las siguientes variables enmarcadas dentro del enfoque del desarrollo positivo: *autoestima, autoeficacia, empatía, alexitimia, identificación grupal, habilidades sociales y valores morales*. Al finalizar este curso lectivo se volverán a pasar estos cuestionarios, para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas pre-post intervención.

Durante estas primeras sesiones se fomentó la cohesión de grupo y un buen clima en el aula. Así como se consensuaron una serie de normas (por ejemplo, la persona que no respete el turno de palabra deberá realizar cinco flexiones). En el caso de no cumplirse se nombró un Juez o Jueza y un secretario/a, que actuará en caso de la ausencia del juez/a, para asegurar su cumplimiento.



En cuanto a los contenidos trabajados hasta el momento, de manera grupal, dinámica y divertida, se pueden citar los siguientes constructos:

- Autoestima
- Autoeficacia
- Autoconcepto
- Sentimiento de pertenencia e identidad
- Reconocimiento de las emociones propias y ajenas
- Regulación emocional
- Empatía

La estructura de las sesiones suele ser la siguiente:

1. Una primera parte en la que se realiza la presentación del e/lal invitado/a, antiguo/a alumno/a del centro (10-15 min.)
2. Introducción teórica del constructo: mediante visualización de un video, de manera oral, a través de fotografías, etc.
3. Dinámica, normalmente grupal, para interiorizar dicho constructo



Estas variables se encuentran dentro del Área de Desarrollo Personal y Emocional del enfoque de desarrollo positivo desarrollado por el equipo de investigación de Alfredo Oliva de la Universidad de Sevilla¹.

Estos constructos se trabajan conjuntamente con la participación de antiguos/as alumnos/as del instituto, contando con la guía y apoyo de Diana

¹Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á. & Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 223-234.

Participa la psicóloga que implementa las sesiones. La participación de estos antiguos/as alumnos/as les permite poner en práctica de manera real lo trabajado en las sesiones, así como estimular y orientar su futuro con los diferentes proyectos de vida relatados. Los y las antiguos/as alumnos/as pertenecen a los diferentes municipios de la Comarca Gúdar-Javalambre, lo que permite conectar con más facilidad con los/as alumnos/as, empatizar con ellos/as, así como motivar a los/as alumnos/as a través del *índice de la novedad*, ya que cada semana están expectantes por saber quién será la persona que participe y si será o no de su pueblo.

A continuación, se citan algunos de los participantes en el Programa DPAR: Sergio, de Sarrión, trabaja en una empresa de maderas, Sarrimad SL, es jefe de personal, recursos humanos y de gestión de compras. Su mayor afición es la escalada. Les ha ofrecido otras alternativas de ocio dentro del medio rural.



Paula, enfermera del Centro de Salud de Moncada, trabaja en la Unidad Sexual y Reproductiva (planificación familiar). Aunque le hubiese gustado estudiar Ciencias del Mar, los profesores que tuvo en segundo de bachiller le hicieron creer que era una carrera muy difícil, y que no sería capaz. Les transmitió a los alumnos/as lo importante que es confiar en uno mismo y que

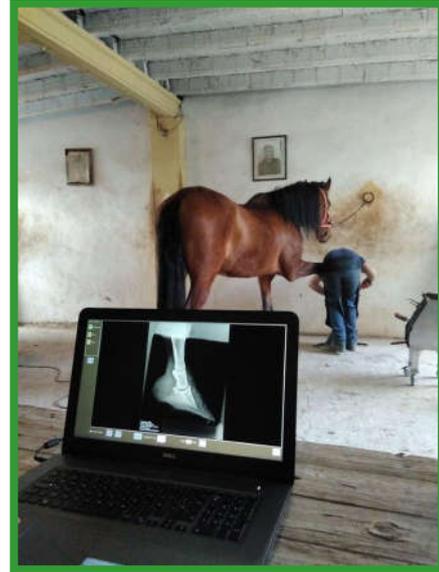
si algo les gusta o les interesa, no dejen de intentarlo. Así como su comida vegana, llevándoles dulces que había elaborado ella misma.



Borja, estudió en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural de la Politécnica de Valencia. Realiza investigaciones sobre el escarabajo *Leiodes Cinnamomeus*, para el control y mantenimiento de la trufa. Los/as alumnos/as pudieron ver y tocar instrumentos de investigación, así como conocer la posibilidad de formarse para después desarrollar su profesión investigadora en el medio rural. Les transmitió diversas formas de ocio, música (creador y organizador del festival de música: Trincheras Rock Teruel) y deporte (Jamón Villamón Basket Teruel).



Miguel, veterinario especialista en equinos, en 2013 realizó un internado en podología equina en *Fraley Equine Podiatry* (Actividad clínica dedicada 100% al pie del caballo), afiliado de la clínica *Hagyard Equine Medical Institute*, Lexington, Kentucky, USA. Previo a dicha estancia trabajó como herrador en Francia y realizó dos internados. Uno en medicina y cirugía equina en *l'Ecole Nationale Veterinaire* de Lyon y otro como asistente en patología locomotriz equina en el CIRALE, Normandía. Como herrador validó su experiencia, obteniendo a través de examen (práctico y teórico), el título inglés de herrador, Diploma WCF (*Worshipful Company of Farriers*). Título obligatorio para herrar en Inglaterra. Actualmente reside en La Virgen de la Vega, una vez finalizada su formación académica por diferentes países del mundo (Argentina, Inglaterra, EEUUA, etc.), ha decidido residir en el medio rural, por todos los beneficios que ello conlleva.



Pudieron conocer la experiencia de Lidia, deportista de élite en balonmano femenino. Desde los 14 años estuvo fuera de su casa, en un centro de alto rendimiento. Ha pasado por varios equipos profesionales y ha vivido en diferentes ciudades españolas. Tras una fuerte lesión decidió dejar el deporte profesional, para volver a vivir a su pueblo y realizar el ciclo Técnico Superior en Mediación Comunicativa. Con este ciclo aprendes a comunicarte con personas sordas, sordociegas, con discapacidad auditiva y dificultades de comunicación. Así como aprendes a organizar e implementar programas de intervención comunicativa, educativos, formativos y de integración social para

personas con dificultades de comunicación, lenguaje y habla. Les transmitió la necesidad de seguir formándose, de que se esfuercen por perseguir aquello que les hace felices y a la importancia de contar con recursos personales y de apoyo social ante cualquier adversidad que la vida les plantee.



También ha participado Natalia, tras estudiar la licenciatura de Ciencias Ambientales, se especializó en un máster de eficiencia energética y sostenibilidad en instalaciones industriales. Actualmente está realizando el Programa de Doctorado: Tecnologías industriales y materiales, en el área de ingeniería ambiental. Para ello, cuenta con una beca de investigación pre-doctoral en la Universidad de Castellón. Les relató en qué consiste la





vida investigadora, compaginando docencia e investigación. Esta experiencia les ha permitido comprobar la posibilidad de abrirse camino en la Universidad, dentro del ámbito investigador.

Todos ellos han participado de manera voluntaria, recordando la grata experiencia de los cuatro o cinco años que estuvieron en el IES Gúdar-Javalambre y ofreciéndoles diferentes opciones, todas válidas, así como calmando la incertidumbre en la que se encuentran estos/as adolescentes. Disfrutar de lo que hacen y cómo lo hacen es la clave para seguir aprendiendo.

ANEXO 7. GUION ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Conductas disruptivas:

1. Conforme se ha ido desarrollando el Programa de Desarrollo Positivo para Adolescentes residentes en el medio Rural, a partir de ahora Programa DPAR, ¿has observado un descenso en las conductas disruptivas de tu grupo? Tanto si la respuesta es negativa como en positiva, ¿en qué lo has notado?
2. A la hora de desempeñar tu tarea docente, ¿has percibido que los contenidos se han podido impartir con más fluidez?, ¿con más facilidad?
3. ¿Crees que han descendido el número de amonestaciones?
4. El programa establecía sus propias normas de convivencia durante la realización del mismo, en general, ¿crees que se han cumplido?, ¿se han mantenido estas normas en otras asignaturas?

Relaciones positivas:

1. ¿Has observado más conductas de apoyo entre el alumnado? ¿podrías comentar algún ejemplo?
2. ¿Crees que los compañeros y las compañeras se han ayudado en la resolución de las tareas académicas durante las clases?

Clima en el aula:

1. ¿Crees que el Programa DPAR ha influido en tu relación con el alumnado? ¿consideras que habéis generado más confianza y complicidad?
2. ¿Has observado menos situaciones conflictivas entre el alumnado?, ¿en qué grado han aprendido pautas de resolución de conflictos de manera autónoma?
3. ¿El programa ha ayudado a generar más cohesión de grupo?, ¿percibías más respeto entre los y las alumnos/as?

Motivación académica:

1. ¿En qué grado crees que el programa ha influido en la necesidad de una preparación académica?

2. ¿Crees que el programa les ha ayudado a estar más motivados por su futuro profesional?, ¿les ha estimulado de manera positiva?

Satisfacción con el Programa DPAR:

1. ¿Cómo ha influido el programa en ti, tanto a nivel personal como a nivel profesional?
2. En general, ¿crees que el alumnado se ha sentido a gusto durante la implementación del Programa?, ¿qué opinión tienen tus alumnos/as del Programa DPAR?
3. ¿Qué aspectos deberían mejorarse en aplicaciones futuras?

