



Departamento
de Prevención

Prevenir en Madrid

Programa de prevención
selectiva de drogodependencias



iMADRID!



Departamento
de Prevención

Prevenir en Madrid

Programa de prevención
selectiva de drogodependencias



iMADRID!

El "Programa de Prevención Selectiva" ha sido desarrollado en el marco de la colaboración entre el Instituto de Adicciones de Madrid Salud y Servicios Profesionales Sociales S.A.

En la dirección técnica y coordinación de este proyecto han colaborado las siguientes personas:

INSTITUTO DE ADICCIONES DE MADRID SALUD

Dirección:

Francisco de Asís Babín Vich

Coordinación:

Ana Ordóñez Franco

Coordinación Técnica:

Ana Palmerín García

Con nuestro agradecimiento a D. Enrique Gil Carmena, Sociólogo especializado en Investigación y Evaluación en Prevención de Drogodependencias, por su inestimable ayuda en la elaboración de una herramienta diagnóstica que concreta la pertinencia del programa.

SERVICIOS PROFESIONALES SOCIALES S.A.

Análisis y redacción:

Elena Ayllón Alonso
Santiago Hernández Abad
Álvaro Olivar Arroyo

Apoyo en el desarrollo y evaluación:

Cristina Alonso Muñoz
María Ceínos Muñoz
Jesús de la Concepción Fernández
Juan de Dios del Valle Sobrón
Ana García Jaraiz
Carmen Murillo Dávila
Cristina Pascual Jiménez
Rafael Pérez Murillo
Raquel Sánchez Autelo
Daniel Díaz Sanz

Los materiales audiovisuales utilizados para la realización de algunas de las actividades propuestas en los módulos del Programa de Prevención Selectiva, han sido cedidos para su uso por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y la Fundación Atenea-Grupo GID.

Diseño gráfico:

Doblehache Comunicación

Impresión:

Depósito Legal:

Madrid, diciembre de 2007

Sumario

Presentación	5
1. Justificación	5
2. Fundamentación	8
3. Descripción	10
3.1. Objetivos Generales	10
3.2. Ámbito de aplicación	10
3.3. Población destinataria	10
3.4. Metodología	11
3.5. Condiciones y limitaciones de aplicación	12
Estructura del programa	13
Bibliografía	15
Evaluación	17
1. Importancia de la evaluación	17
1.1. Cuestionarios de evaluación	19
1.1.1. Consignación de la clave	19
1.1.2. Evaluación previa por parte de los alumnos	22
1.1.2.1. Cuestionarios de evaluación previa de los alumnos	23
1.1.2.2. Factor general de protección en población de riesgo	26
1.1.3. Evaluación posterior por parte de los alumnos	26
1.1.3.1. Cuestionarios de evaluación posterior de los alumnos	27
1.1.3.2. Aspectos a tener en cuenta	27
1.1.4. Evaluación continua por parte de los formadores	28
2. Evaluación de resultados	28
2.1. Condiciones de aplicación del programa	28
2.2. Valoración del programa	29
2.2.1. Valoración de los formadores: evaluación de proceso	29
2.2.2. Valoración de los alumnos: CSCPPS	33

2.3. Situación previa de los alumnos	35
2.4. Cambios observados	38
2.5. Conclusiones	39
3. Propuesta de evaluación del programa	39
3.1. Selección del nivel de intervención	39
3.2. Posibilidades de evaluación	40
3.2.1. Evaluación centrada en los factores de riesgo y protección	40
3.2.2. Evaluación centrada en el desarrollo del programa	41
3.2.3. Sugerencias para evaluar	41
Contenidos	43
Toma de decisiones	44
Drogas: alcohol y cannabis	49
Ocio y tiempo libre	60
Grupo de iguales: límites y emociones	64
Resolver conflictos	67
Repaso y profundización	70
Sesiones	71
Sesión 1. Evaluación previa y presentación	72
Sesión 2. Toma de decisiones	77
Sesión 3. Drogas: mitos y creencias sobre el alcohol y el tabaco	79
Sesión 4. Ocio (I): Análisis, opciones e iniciativas	86
Sesión 5. Grupo de iguales: Límites y emociones	89
Sesión 6. Drogas: Mitos sobre el cannabis	92
Sesión 7. Resolver conflictos	94
Sesión 8. Mitos y creencias sobre otras drogas	96
Sesión 9. Ocio y tiempo libre (II). Evaluación final	99
Sesión 10. Repaso y profundización	102
Anexo 1	105
Anexo 2	115

Presentación

1. JUSTIFICACIÓN

Hace ya más de diez años del primer programa que el Ayuntamiento de Madrid editó en materia de prevención de drogodependencias ("Beber no es vivir", 1995), mostrando su interés creciente en este área con la aparición, a lo largo de estos años, de nuevos programas ("Prevenir en Madrid", 2004) y servicios, sobre todo en el ámbito educativo. Mucho ha cambiado desde entonces la prevención, los estilos de vida asociados al consumo y los destinatarios de nuestros programas.

En 1985 se crea el Plan Nacional sobre Drogas en España (PND) y a partir de aquí los planes autonómicos y municipales, que sientan las bases para que las administraciones locales inviertan en prevención y diseñen respuestas acordes con la problemática de entonces.

El ámbito escolar, que ya era reconocido como un contexto idóneo para desarrollar acciones preventivas, recibe un impulso con la aprobación de la LOGSE en 1990, donde se establece la transversalidad de la Educación para la Salud en las escuelas. Esta nueva ley favorece la sensibilidad de la comunidad educativa sobre la necesidad de hacer prevención y, gracias a ello, se comienzan a desarrollar programas preventivos dirigidos a la escuela que permiten un importante crecimiento de la intervención en este ámbito (Moncada y Palmerín, 2007), contabilizándose en España más de 40 programas validados en 1999 (PND, memoria 2000).

En el año 1999 el PND elabora La Estrategia Nacional sobre Drogas 2000-2008, que actualiza y reformula las respuestas al fenómeno de las drogodependencias. En primer lugar porque el fenómeno ha cambiado significativamente y, en segundo lugar, porque las respuestas también han evolucionado. En la redacción de esta estrategia se puede apreciar la evolución de la prevención, no sólo en cuanto a la generalización de la misma, sino también en cuanto a su mejora conceptual y metodológica, contando ya con un cuerpo de conocimientos técnicos basados en la evidencia. Es en esta Estrategia donde se plantea la necesidad de impulsar la prevención selectiva e indicada en España, recogiendo así la recomendación descrita por el Consejo de Europa (resolución del Consejo de la Unión Europea 5034/4/03 Cordroque 1, de 13 de junio de 2003) que anima a los Estados miembros a poner en marcha enfoques innovadores para controlar y actuar precozmente con grupos vulnerables.

Por otro lado en 1987, Gordon sugirió una distinción entre diferentes tipos de prevención: universal, selectiva e indicada. Esto ha permitido diseñar objetivos y estrategias adaptados a diferentes realidades y unificar criterios metodológicos respecto a las buenas prácticas preventivas, al adoptar una clasificación que a todos nos permite avanzar en la misma dirección. A pesar de que en su

definición surgen distintas matizaciones que pueden llevarnos a confusión a la hora de establecer la población objeto de intervención (Arbex, 2002; González et al, 2004) y que hay autores (Comas, 2006) que plantean sus dudas ante esta nueva nomenclatura, creemos que su utilización permite diseñar programas más pertinentes. Desde aquí vamos a adoptar la definición que establece el Institute of Medicine (IOM) y el National Institute on Drug Abuse (NIDA, 1997) considerando que la Prevención Selectiva es aquella que se dirige a grupos específicos vulnerables al consumo de sustancias, identificados según determinados indicadores establecidos previamente por los conocimientos existentes.

La asunción de esta clasificación nos permite dirigirnos hacia grupos donde el elemento prioritario no es tanto el hecho de si se han iniciado o no en el consumo de drogas, sino que presentan una serie de atributos personales, sociales y culturales (factores de riesgo) que perfilan la vulnerabilidad ante el consumo de sustancias y un posible comportamiento adictivo futuro (Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías-OEDT- 2004). De esta forma podemos diseñar actuaciones más sensibles a la realidad existente, al menos en España, ya que si no se tuviesen en cuenta otros elementos relevantes, además del consumo de sustancias, la mayoría de la población con la que intervenimos en contextos de riesgo quedaría bajo el paraguas de la prevención indicada o incluso de la intervención asistencial, lo que restaría eficacia a nuestros programas.

Desde el mismo OEDT, en 2004, se señala que aunque los programas dirigidos a los centros escolares han permitido reducir la incidencia en el consumo, los programas generales no desempeñan un papel relevante en la intervención con grupos vulnerables. Dos razones los justifican: primero, que la mayoría de los jóvenes vulnerables presentan una elevada tasa de absentismo escolar; y segundo que esta población tiende a no interesarse por estos programas porque no se corresponden con su realidad. Por eso es fundamental diseñar actuaciones que se dirijan a los centros escolares, en sus diferentes modalidades educativas (Garantías Sociales, ACES, Diversificación, etc), y a aquellas entidades que trabajan directamente con esta población, ya que tienen mayor acceso y conocimiento de sus intereses y necesidades.

La velocidad con la que se producen los cambios sociodemográficos actuales, la multiplicidad de culturas en un mismo ámbito geográfico, las transformaciones en la estructura familiar que permiten nuevos reagrupamientos, la ambigüedad educativa en las figuras referenciales de los jóvenes, la falta de respuesta del sistema educativo actual a las necesidades de esta población y la aparición de nuevos contextos de socialización y aprendizaje, entre otros factores, conllevan la aparición de nuevas poblaciones en riesgo de generar comportamientos adictivos, dibujando un panorama complejo y cambiante para el que la mayoría de los programas y servicios preventivos no están preparados.

Sin embargo, la prevención selectiva debe basarse en la identificación clara de grupos vulnerables o en riesgo. Es por ello de vital importancia generar instrumentos que sirvan para definir y cuantificar ese riesgo, evitando estigmatizaciones y favoreciendo la aplicación de respuestas ajustadas (Black et al. 1998 citado en OEDT, 2004, p. 5)., además de permitir valorar las diferencias culturales existentes (Sloboda 1999 citado en OEDT, 2004, p. 5).

Por este motivo se ha creado un **Perfilador de Riesgo**, basado en un primer instrumento, más global, elaborado para tal fin por Gil Carmena en 2005. El perfilador tiene como objetivo determinar los grupos de población de 14 a 18 años, ya sea en contextos educativos o comunitarios, permitiéndonos identificar los grupos en riesgo de nuestro contexto social según serie de indicadores previamente seleccionados por la primera herramienta diagnóstica (Perfilador general). Este perfilador se ha mostrado muy útil en la evaluación inicial del programa, proporcionándonos información sobre la pertinencia de la intervención.

Los datos del Perfilador deben completarse con otros elementos que nos permitan afinar en la selección del grupo, como son: la demanda concreta de los agentes sociales, los programas preventivos anteriores realizados en ese centro y la pertenencia o no de algunos miembros de ese grupo a otras entidades comunitarias (incluidos otros servicios municipales).

En la ciudad de Madrid nos encontramos con una realidad acorde con lo expresando anteriormente, añadiendo a este panorama la gran demanda proveniente de determinadas modalidades educativas y entidades dirigidas a jóvenes, para que incorporem a nuestras actividades preventivas algunas que puedan ofrecer un acercamiento a esta población vulnerable.

En el "Estudio de Consumo de Drogas, Percepción y Actuaciones Preventivas entre la Población Adolescente y Joven del Municipio de Madrid", realizado por este Departamento en 2005 y en la última "Encuesta Estatal sobre uso de drogas en estudiantes de enseñanza secundaria" llevada a cabo por el PND en 2007, se constatan y mantienen algunas de las realidades emergentes en encuestas anteriores. Aunque se manifiesta un ligero descenso en la mayoría de las sustancias, incluidas el tabaco, alcohol y cannabis, el consumo experimental u ocasional de éstas sigue revelándose como el patrón de uso mayoritario (siendo estas tres sustancias de nuevo las más consumidas en relación a las demás), sobre todo en la franja de edad de 14 a 16 años.

También se constata (PND, 2007) un descenso en la accesibilidad percibida a las sustancias y un aumento en la percepción del riesgo asociada al consumo de la mayoría de ellas. Estos dos elementos, junto con la leve caída en el consumo de las drogas tradicionalmente asociadas a población más joven, ponen de relieve de nuevo la enorme importancia que adquiere la prevención a medio y largo plazo y animan, tanto a profesionales como gestores, a seguir invirtiendo recursos para generar programas y servicios basados en las buenas prácticas.

El programa pretende ajustarse a una realidad social concreta, la cual se presenta en todas sus formas dentro de la escuela. El enorme aumento en la presencia de personas de otros países en entornos educativos y asociativos (no por su condición de grupo de riesgo, sino por su necesidad de apoyo para la integración) obliga a diseñar una línea de actuación determinada. Del último informe publicado por la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación relativo a las estadísticas de la enseñanza en la Comunidad de Madrid se pueden extraer algunas cifras que justifican la necesidad de ajustar el programa a grupos integrados por alumnos de distintas procedencias y realidades. Un 12,23% de alumnos de otras nacionalidades en las escuelas de la Comunidad, un 14% en la ESO, un 5,9% en Bachillerato y un 19,3% en Garantía Social. Estos datos, además, han tenido su reflejo en los resultados de la evaluación previa a la publicación del programa. La percepción sobre el consumo de sustancias varía de forma muy considerable dependiendo del marco cultural de procedencia.

Tanto estos datos cuantitativos, recogidos en las diversas encuestas sobre el consumo de sustancias, como los datos obtenidos en las memorias anuales que el Instituto de Adicciones de Madrid Salud publica, junto con las demandas de los diversos agentes sociales que trabajan directamente con grupos en riesgo, nos alentaron en el esfuerzo de generar una herramienta (con sus puntos débiles y fuertes) con la pretensión de favorecer el análisis de las necesidades que presenta esta población y, por tanto, una aproximación a su realidad.

2. FUNDAMENTACIÓN

La construcción del programa se asienta sobre diferentes modelos teóricos que aportan visiones complementarias y nos permiten la elección de los contenidos, ya que determina los factores sobre los que se debe incidir y la metodología de aplicación. A continuación se hace un breve repaso de las mismas, centrándonos en los elementos que se han adoptado para este programa.

Como modelos generales, en los que basarnos a la hora de explicar el comportamiento, adoptamos: **La Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977)** y **La Teoría de la Acción Razonada y la Conducta Planificada (Ajzen y Fishbein, 1975, 1988)**. Como *modelo específico del comportamiento de riesgo*, **El Modelo de la Conducta Problema o de Riesgo (Jessor y Jessor, 1977)**.

La Teoría del Aprendizaje Social es ampliamente conocida en el ámbito preventivo y ha dado pie a otros modelos posteriores (p.e. el Modelo de Potenciación de Costa y López, 1996), ya que se muestra fundamental en toda intervención que se contextualice en los parámetros de la Educación para la Salud. La premisa central de la que parte es considerar al comportamiento como el resultado de un proceso de aprendizaje a través de la interacción entre el individuo y su contexto. Plantea, por tanto, un determinismo recíproco entre el individuo y su entorno. Este aprendizaje se inicia por la observación de modelos, sobre todo aquellos que resulten altamente significativos para el sujeto (entre ellos su familia, el grupo de iguales o los mediadores sociales). Aquellas conductas que presenten efectos positivos, tanto para él como para su entorno, tenderán a repetirse y mantenerse en el repertorio conductual del sujeto.

Un elemento primordial del modelo es el concepto de autoeficacia, que puede definirse como la percepción individual sobre la capacidad de afrontar situaciones específicas. Su incremento es objetivo de todo programa, y para ello debemos proveer al sujeto de situaciones de éxito y darle las herramientas necesarias para un afrontamiento eficaz.

Sin embargo hay conductas que tienden a mantenerse a pesar de las consecuencias negativas (p.e. consumo de drogas), esto es así por diferentes causas entre las que se pueden señalar: los poderosos condicionantes que llegan a establecerse previos al consumo y elicitadores del mismo; el progresivo daño que se produce en el repertorio de conductas de afrontamiento del sujeto; la pérdida de expectativas de autoeficacia y porque la repetición de la conducta no deseada (consumo), genera nuevas situaciones de estrés que actúan como estímulos condicionados incitadores del consumo, cerrando así el círculo.

El programa se propone ofrecer algunas de las estrategias más útiles en aquellas situaciones que se han visto más relevantes a raíz del Perfilador de Riesgo. Asimismo, se pretende que aborden alguna situación fuera del contexto del aula como, por ejemplo, la planificación del ocio y la elección de alternativas saludables.

En los últimos años uno de los modelos más utilizados es la Teoría de la Acción Razonada y la Conducta Planificada. En términos muy generales se puede decir que esta teoría está centrada en la intención de ejecutar o no una conducta como determinante para llevarla a cabo finalmente.

Esta intencionalidad depende de la actitud (término nuclear del modelo) hacia la conducta y de la presión social o "norma social subjetiva". La actitud surge, a su vez, como resultado de las expectativas sobre las consecuencias de ese comportamiento ("creencias conductuales") y de la importancia que da el sujeto a esas consecuencias. En cuanto a la norma social subjetiva también depende de dos elementos: las "creencias normativas" (si las personas significativas para el individuo aprueban su conducta) y el grado de motivación del sujeto a la hora de aceptar lo que los demás esperan de él.

Posteriormente, en 1988, se incluye una variable más: "el control de la conducta percibida", es decir, la percepción que tenemos sobre nuestra capacidad para controlar la conducta y los factores asociados a ella. Esto significa, en definitiva, que si el sujeto se percibe como poco competente para enfrentarse a los condicionantes que provocan una respuesta, al final ésta se ejecutará.

Aunque el modelo intenta dar respuesta al comportamiento general de cualquier individuo, presenta algunas limitaciones. La fundamental es que la relación entre la conducta y la intención conductual no es siempre tan previsible; sin embargo sus implicaciones para cualquier programa de prevención donde se utilicen las estrategias informativas es evidente, ya que éstas se han constituido como elemento clave para la modificación de actitudes y creencias, siendo éste un objetivo del programa preventivo.

Como se ha mencionado anteriormente, los programas de prevención selectiva tienen como población diana a grupos vulnerables, es decir, aquellos que soportan un riesgo superior a la población general. Es por eso necesario fundamentarlos en hipótesis explicativas de las conductas de riesgo, como el modelo de Jessor y Jessor, que fue uno de los pioneros en explicitar tanto el término riesgo como protección. **El Modelo de la Conducta Problema o de Riesgo** define los comportamientos de riesgo como conductas que dificultan el desarrollo personal y la adaptación social general del adolescente.

Para este Modelo la red causal que determina la conducta depende de: factores biológicos y genéticos, el entorno social, el entorno percibido, la personalidad y la conducta.

A su vez, la personalidad de un individuo viene definida por factores tan importantes como: la motivación, las creencias sobre sí mismo o el nivel de autocontrol. Es fundamental también señalar que la conducta puede considerarse aceptable socialmente (conducta convencional) o no (conducta problema o de riesgo).

La importancia de este modelo viene determinada por los siguientes aspectos:

- La propia conducta viene definida como un factor de riesgo, pudiéndose dar el caso de diferentes comportamientos que confluyen y se interrelacionan en un mismo individuo y que determinarán el estilo de vida.
- Define el concepto de factor de protección como aquel que atenúa la acción de los factores de riesgo, encaminando los programas de protección al fortalecimiento de estos factores.
- Cada elemento de esta red causal incluye, a su vez, factores de riesgo y protección.
- Aunque se sigue ampliando e investigando sobre enfoques comprensivos de las conductas problemáticas abordándolas desde un punto de vista ecológico, es interesante constatar cómo el entorno social constituye, en este modelo, un elemento clave para analizar el comportamiento.

Por último, señalar que para la construcción del **Perfilador de Riesgo** se han tenido en cuenta dos de los modelos teóricos anteriormente desarrollados: La Teoría de Acción Razonada y la Conducta Planificada (Azjen y Fishbein, 1975, 1988) y El Modelo de la Conducta Problema o de Riesgo (Jessor y Jessor, 1977).

El Perfilador definitivo se obtuvo después del análisis del Perfilador general. Para la construcción de éste se aislaron los factores de riesgo más apropiados para la población con la que intervenimos y hacia la que va dirigida el programa, a partir de dos fuentes principalmente: los datos aportados, a través de entrevistas en profundidad, realizadas a los técnicos de prevención del Ayuntamiento de Madrid, y la literatura científica que establece los principales factores de riesgo (sociales, personales, familiares y escolares) implicados en el inicio de los procesos adictivos (Becoña, 2002; González et al, 2004).

Para la elección del contenido de las sesiones se tuvieron en cuenta, pues, tres criterios:

- Los postulados de los modelos teóricos en los que se basa el programa, que nos determinan la visión conceptual sobre la que se quiere intervenir y las variables que la componen.
- Los factores de riesgo obtenidos en el primer Perfilador de Riesgo general (expuestos en el Anexo 2).
- La revisión de los diferentes programas de prevención selectiva, a nivel internacional, que se han mostrado más eficaces (Martínez y Salvador, 1999, 2000).

3. DESCRIPCIÓN

Una vez explicitadas las bases sobre las que se sustenta el programa es necesario abordar los diversos componentes que lo integran.

3.1. OBJETIVOS GENERALES

- Minimizar la relación que tiene sobre el consumo de drogas una actitud favorable hacia su uso, mejorando la información sobre las sustancias, sus consecuencias y promoviendo una toma de decisiones responsable.
- Favorecer el desarrollo de los factores de protección individuales, a través del entrenamiento en habilidades, que permitan afrontar adecuadamente los conflictos más comunes teniendo en cuenta el periodo evolutivo en el que se encuentran los destinatarios.
- Promover una actitud reflexiva y crítica sobre los diferentes usos del tiempo libre a través de una adecuada planificación y un mayor conocimiento de los recursos de ocio del entorno, como factores claves para incrementar las actividades alternativas al consumo de drogas.

Los objetivos específicos vienen definidos en cada una de las sesiones del programa.

3.2. ÁMBITO DE APLICACIÓN

Somos conscientes de que la intervención con grupos vulnerables en el ámbito escolar viene definida por dos variables determinantes: el elevado absentismo escolar y la falta de vinculación con el sistema educativo formal. Estos elementos se han tenido en cuenta a la hora de diseñar el programa, por lo que su estructura permite su aplicación tanto en centros educativos como en el ámbito comunitario, es decir, en aquellas entidades que trabajan con grupos en riesgo ofreciéndoles apoyo socioeducativo y que, en muchas ocasiones, son obviadas a la hora de plantear herramientas preventivas.

Aunque el ámbito educativo se ha considerado siempre el contexto más adecuado para realizar actividades preventivas en estos grupos, el sistema escolar se manifiesta impotente a la hora de dar respuesta a sus necesidades y condicionantes, tanto personales como sociales. Es por ello que el trabajo que realizan muchas entidades y asociaciones es fundamental en esta población, pudiendo abordar de manera más flexible e intensa su problemática y vincularle a otros recursos de su entorno más próximo.

Por último, hay que tener en cuenta que al hablar de grupos en riesgo a nivel escolar no es fácil encontrar un riesgo elevado en todos y cada uno de los alumnos. Los indicadores, expuestos en el Anexo 2, sirven para hacer una media grupal no para analizar a cada uno de sus miembros. Es necesario valorarlo para evitar caer en estigmatizaciones individuales que puedan condicionar actuaciones futuras.

3.3. POBLACIÓN DESTINATARIA

El buen ajuste y selección del grupo es prioritario a la hora de intervenir, ya que justifica la pertinencia del programa elegido. Hay que definir el perfil de la población a la que va dirigido el programa estableciendo qué se entiende por población en riesgo y qué factores se tendrán en cuenta para su determinación, evitando caer en convencionalismos y etiquetas no basadas en criterios técnicos.

Para esta definición, los factores señalados en el Perfilador de Riesgo han sido de gran utilidad, estableciendo aquellos factores que el técnico deberá considerar en el momento de aplicar el programa. Estos criterios serán, no obstante, consensuados con el referente del grupo por su mayor conocimiento del mismo. Estos responsables normalmente son el tutor de la clase, en caso de aplicarse en contextos educativos, o el mediador social si se aplica en contextos comunitarios. El ajuste nos llevará a clarificar la demanda y el éxito en la elección de la respuesta.

Como se ha mencionado con anterioridad, la franja de edad de 14 a 16 años se considera el periodo donde se agrupan un mayor número de contactos, tanto de manera experimental como ocasional, con las drogas ilegales más consumidas (PND, 2007). Es por ello que el programa se dirige, preferentemente, a este intervalo poblacional.

Sin embargo, en los grupos vulnerables el retraso o interrupción del proceso educativo motivado por su escasa vinculación y sus limitaciones sociales (falta de apoyo externo, desestructuración familiar, modelos referenciales no adecuados, etc.), favorecen un incremento en la edad de estos grupos, sobre todo si se aplica en el ámbito educativo. El programa contempla, pues, un intervalo mayor de edad que va hasta más allá de los 19 años. Esta gran variabilidad ha sido tenida en cuenta a la hora de elaborar el material de las sesiones.

3.4. METODOLOGÍA

La metodología utilizada pretende asumir los principios expuestos desde el paradigma psioeducativo constructivista, que parte de la perspectiva del individuo como constructor de su aprendizaje y responsable de sí mismo, especialmente a través de la interacción con los otros, lo que permite la construcción de aprendizajes significativos.

Siguiendo esta lógica, la construcción de significados es un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje de contenidos, conceptos, normas o valores ocurre sólo cuando el alumno es capaz de atribuirles un significado personal. Bajo este presupuesto, el foco del aprendizaje es el alumno y cómo éste va construyendo sus conocimientos, así como las dimensiones cognitivas, motivacionales y de comportamiento por él activadas en este aprendizaje (Rosario y Almeida, 2005). Este cambio de perspectiva supone que todo conocimiento y enseñanza debe ser hecho por y con el sujeto, pasando a ocupar el técnico un papel mediador entre el alumno y el conocimiento que se quiere transmitir.

Como se ha indicado, la motivación está adquiriendo un rol protagonista en este proceso de aprendizaje. Este constructo individual permite que un sujeto decida o no implicarse, interesarse o entusiasmarse por determinada tarea. La clave está en ayudar al sujeto a generar mecanismos de automotivación mediante el incremento, entre otros elementos, de la autoeficacia.

Teniendo en cuenta lo expuesto, la metodología empleada en el programa pretende ser un instrumento facilitador de esta transmisión mediante la interacción, reflexión, entrenamiento y cuestionamiento de lo que pretendemos transmitir.

El programa basa principalmente en la aplicación de tres estrategias preventivas:

- **Estrategias de sensibilización o información**, que promueven el conocimiento, la sensibilización y el cambio de actitudes hacia las creencias personales favorables al consumo de drogas. Esta información se aporta a través del propio técnico y del material audiovisual propuesto, favoreciendo la introducción y reflexión de los temas a tratar. El material audiovisual se basa en el recopilado por la FAD en su Banco de herramientas para la prevención, subvencionado por el PND; y los anuncios recogidos en Un porro no es un juguete, elaborado por el GID junto con la Universidad Rey Juan Carlos, Ayuntamiento de Fuenlabrada y El Ministerio de Asuntos Sociales.
- **Estrategias educativas o de entrenamiento** en habilidades sociales necesarias para minimizar alguno de los factores de riesgo personales y del entorno inmediato del sujeto. Para esta tarea, técnicas como: el modelado y el ensayo conductual se muestran en numerosas fichas de actividades.
- **Estrategias de desarrollo de alternativas** incompatibles con el uso de sustancias. Para la consecución de este fin se emplean técnicas de reflexión grupal e individual, conocimientos sobre planificación y recursos y, algo fundamental, la posibilidad de llevar a cabo una actividad de ocio grupal, dotándoles de los recursos económicos necesarios (siempre que se den las condiciones educativas mínimas establecidas para esta tarea).

Con el fin de seguir afianzando estos contenidos al margen del programa, se les hace entrega de un material gráfico (folletos) sobre diversas estrategias dirigidas a reducir el efecto de algunos de los factores de riesgo sobre los que se ha intervenido. Este material se presenta con textos adecuados para esta población y con un diseño atractivo. Los temas expuestos son: presión de grupo, toma de decisiones, ocio y tiempo libre, género, resolución de conflictos y cómo gestionar el riesgo en nuestras elecciones. También se contempla la posibilidad de darles material escrito sobre los efectos de las diversas sustancias tratadas.

3.5. CONDICIONES Y LIMITACIONES DE APLICACIÓN

La prevención selectiva requiere para su correcto abordaje de una mayor intensidad en la intervención, la implicación del entorno inmediato del sujeto (escuela, familia), la profesionalización o adecuada formación de los mediadores que imparten el programa y una gran inversión de recursos, que no siempre es entendida por los gestores (OEDT, 2004). Estos elementos, sin embargo, obstaculizan su diseño y aplicación ya que no siempre es posible superarlos.

En el diseño de este programa se han tenido en cuenta algunos de estos condicionantes, estableciendo una duración más breve de la intervención de lo que sería deseable debido a las dificultades manifestadas por los centros educativos a la hora de programar estas acciones. Este factor imposibilita algunas actuaciones, ya que conjugar el desarrollo de contenidos curriculares y la formación e implicación en programas o actividades de Educación para la Salud, no siempre es posible.

Otra limitación importante del programa es la falta de implicación familiar en el proceso preventivo, motivada por algunos factores de riesgo propios de esta población (conflictos familiares, consumo de sustancias, estilos educativos, etc). Los diferentes intentos que se realizaron en el diseño y gestión del programa, para implicar a las familias, no han tenido éxito.

Para la aplicación de programas o intervenciones con grupos en riesgo se requiere una formación y capacitación más profesionalizada al ser necesario no sólo un conocimiento exhaustivo del material, sino también la aplicación de una metodología en intervención grupal y preventiva que obliga a una mayor especialización. Por tanto, si no puede garantizarse esa especialización el programa sólo debería aplicarse por el técnico de prevención. Esto posibilita, al mismo tiempo, una identificación durante el desarrollo del programa de aquellos individuos que necesitan una actuación y seguimiento individualizados, incorporándoles a los programas de prevención indicada diseñados para tal efecto.

Para finalizar indicar que, como todo programa preventivo, debería ser revisado y mejorado en el futuro, ya que la celeridad con la que se producen los cambios sociales y la incorporación de nuevos avances técnicos nos obliga a un seguimiento y análisis de la pertinencia de estas intervenciones.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

El programa de Prevención Selectiva se presenta en dos soportes diferentes: un manual del programa que contiene la fundamentación teórica, evaluación, descripción de las sesiones y fichas de trabajo; y un DVD, que además de lo anterior, recoge el material audiovisual del programa.

Se muestran dos estructuras diferentes que cambian únicamente en la sesión inicial. Estas dos modalidades se presentan en función de la aplicación o no de la evaluación inicial.

Por todos el sabido el gran coste que supone la evaluación de resultados, tanto económicos como humanos. Una vez demostrada la validez y consistencia del programa, este tipo de evaluación puede pasar a un segundo plano y no realizarse en algunas ocasiones. La evaluación de proceso, en cambio, continuará con el fin de garantizar que el programa se siga aplicando en las mismas condiciones para las que fue diseñado y por técnicos adecuadamente formados. Sin embargo, al estar en el inicio del Programa de Prevención Selectiva, y según los datos obtenidos en su evaluación previa, es recomendable que se realice la evaluación completa durante un periodo más largo, ya que nos servirá para seguir analizado la validez del mismo y proponer las modificaciones que sean oportunas.

Asimismo, se sugiere su evaluación completa cuando:

- El profesor o responsable del grupo requiera datos sobre la evolución de este colectivo durante el programa.
- El perfil del grupo no cumpla todos los requisitos para considerarse población en riesgo pero se suponga, en función de los factores de riesgo presentes, que la intervención con este tipo de programa es adecuada.
- Se pretenden incluir cambios en sus contenidos.

Las sesiones en las que se estructura el programa son las siguientes:

SESIÓN	CONTENIDOS
1	Parte I: Evaluación inicial Parte II: Presentación del programa *
2	Grupo de Iguales: Toma de Decisiones
3	Drogas: Mitos y creencias sobre el alcohol y el tabaco
4	Ocio (I): Análisis, opciones e iniciativas
5	Grupo de iguales: Límites y manejo de emociones
6	Drogas: Mitos y creencias sobre cannabis
7	Adultos: Resolución de conflictos
8	Drogas: Mitos y creencias sobre otras drogas
9	Parte I: Ocio (II): Planificación y alternativas Parte II: Evaluación final
10	Consolidación de conocimientos

**En caso de no realizarse la evaluación inicial, puede aplicarse la actividad propuesta en la presentación del programa cuyo objetivo es definir los contenidos del programa en relación al grupo con el que se va a aplicar.*

En cada una de las sesiones se presentan:

- Objetivos.
- Materiales necesarios.
- Temporalización.
- Actividades para cada objetivo específico propuesto y posibles alternativas.
- Desarrollo de la sesión.

Al inicio del programa se plantea una sesión de presentación. Se ha visto, a raíz de la práctica preventiva, que el grupo destinatario no relaciona suficientemente el contenido de las diferentes sesiones que se les presenta con el objetivo final del programa, es decir, la prevención del consumo de drogas. Manifiestan dificultades, a lo largo del proceso, en ver la correlación entre, por ejemplo, la toma de decisiones u otras habilidades sociales con el uso o no de sustancias.

De ahí la importancia que adquiere la contextualización de los temas mediante una dinámica grupal en la que los contenidos se expliciten e interrelacionen.

Se considera esencial partir de las necesidades y conocimientos de cada grupo, por eso las sustancias examinadas no siempre serán las mismas (en la sesión general de drogas), sino que dependerán del análisis previo que se hace de ese colectivo, según la información cualitativa que se obtiene en la primera sesión.

Intentando, del mismo modo, asumir el principio preventivo de adaptabilidad cultural y social, tan necesario en cualquier programa, se han realizado fichas de actividades optativas para que el técnico utilice la más adecuada en función del grupo al que se dirige.

El programa contempla una sesión de consolidación de conocimientos o refuerzo pasado un tiempo del final de su aplicación (preferiblemente un mínimo de dos meses pero dentro del mismo curso escolar). Con esta sesión se pretende reforzar los contenidos más importantes desglosados a lo largo de las sesiones, favoreciendo el contacto de nuevo con el grupo y su responsable, para valorar la evolución de sus miembros y planificar, así, nuevas acciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. J. y Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Arbex, C. (2002). *Guía de Intervención: Menores y consumos de drogas*. Madrid: ADES.
- Agencia Antidroga, Observatorio Europeo (2003). *Banco de Instrumentos para la Evaluación de Intervenciones Preventivas (BIP)*. Madrid: Agencia Antidroga.
- Azjen, I. y Fishbein, M. (1975). *Factors Influencing Intentions and the Intention Behavior Relation*. New York: Human Relations.
- Azjen, I. y Fishbein, M. (1988). *Attitudes, Personality and Behavior*. Chicago: Open University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Becoña, E. (2002). *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.
- Becoña, E. (1999). *Bases Teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Bordens, K. S. y Abbott, B. B. (1999). *Research design and methods: A process approach*. Mountain View, CA.: Mayfield Publishing Company.
- Burkhart G. (2006). *Prevención selectiva en la Unión Europea y Noruega*. Instituto Deusto de Drogodependencias. Prevención del consumo de drogas en menores vulnerables: planteamientos y experiencias internacionales. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Colegio Oficial de Psicólogos. (2003). *Manual práctico sobre el uso de la información en programas de prevención del abuso de alcohol en jóvenes*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Comas, D. (2006). *Perfiles formativos y laborales de los adictos españoles atendidos en la red asistencial durante el año 2004*. Madrid: Fundación Atenea.
- Comunidad de Madrid (2007). *Estadística de las Enseñanzas de Régimen General, Régimen Especial, Personas Adultas. Curso Académico 2006-2007*. Madrid: Consejería de Educación. Secretaría General Técnica.
- Costa, M y López, E. (1996). *Educación para la Salud: Una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Pirámide. Madrid.
- Dumazedier, J.; Kaes, R.; Mageyt, M. et al. (1971). *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona: Fontanella.
- González, A; Fernández, J.R.; Secades, R. (2004). *Guía para la detección e intervención temprana con menores en riesgo*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Gordon, R. (1987). An Operacional Classification of Disease Prevention. En J. A. Steinberg y M. M. Silverman (eds.), *Preventing Mental Disorders*. Rockville, MD: Depatment of Health and Human Services.
- Instituto de Adicciones de Madrid Salud. Departamento de Prevención. (2005). *Consumo de drogas, percepción y actuaciones de prevención entre la población adolescente y joven del municipio de Madrid*. Madrid: Dirección General de Drogodependencias. Madrid Salud. Área de Seguridad y Movilidad. Ayuntamiento de Madrid
- Instituto de Adicciones de Madrid Salud. Departamento de Prevención (2007). *Programa de Prevención de Drogodependencias en Contextos Educativos para Educación Secundaria*. Madrid: Área de Seguridad y Movilidad. Ayuntamiento de Madrid.

Instituto de Adicciones de Madrid Salud. Departamento de Prevención. (2006) *Manual para la Formación a Mediadores Sociales*. Madrid: Área de Seguridad y Movilidad. Ayuntamiento de Madrid.

Instituto Deusto de Drogodependencias (2006). *Prevención Selectiva del consumo de drogas en menores vulnerables: planteamientos teóricos y experiencias internacionales*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Jessor, R., y Jessor, S. L. (1977). *Problem Behavior and Psychosocial Development: A Longitudinal Study of Youth*. New York: Academic Press.

Kaplan, M. (1960). *Leisure in America: A social Inquiry*. New York: John Willy and Sons.

Martínez, I y Salvador, T (2000). *Catálogo de Programas de Prevención del abuso de Drogas vol. 1 y 2*. Madrid: Agencia Antidroga. Consejería de Sanidad.

Ministerio de Sanidad y Consumo (2007). *Informe de la Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias (ESTUDES) 2006-2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Secretaría General de Sanidad Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

Moncada, S y Palmerín, A (2007). La prevención del consumo de drogas en España: El papel de los psicólogos. En *Papeles del Psicólogo*, 28, 22-23. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Muraskin, LD. (1993). *Understanding Evaluation: The Way To Better Prevention Programs*. Washignton, D.C.: U.S. Department of Education.

National Institute on Drug Abuse (1997). *Preventing Drug Use among Children and Adolescents: A Research-Based Guide for Parents, Educators, and Community Leaders*. NIDA. National Institutes for Health. Bethesda, Maryland: NIH Publication No. 97-4212.

Navarro B. J. (2000). *Factores de riesgo y protección de carácter social relacionados con el consumo de drogas*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2003). *El consumo de drogas entre la población joven más vulnerable*. Drogas en el punto de mira. Septiembre-Octubre. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2004). Informe anual 2004: *El problema de la drogodependencia en la Unión Europea y en Noruega*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Plan Nacional sobre Drogas. (2000). *Estrategia Nacional 2000-2008*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Ministerio de Sanidad y Consumo.

Plan Nacional sobre Drogas. (2007). *Encuesta Estatal sobre uso de drogas en estudiantes de Enseñanza Secundaria*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Ministerio de Sanidad y Consumo.

Rosario, P y Almeida, L (2005). Lituras construtivistas da aprendizagem. En G.L. Miranda y S. Bahia (org.) *Psicología da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e insino*. Lisboa: Relógio D' Agua.

Torrecilla Jiménez, J. M. (dir.) (2006). *Consumo de drogas, percepción y actuaciones de prevención entre la población adolescente y joven de la ciudad de Madrid*. Madrid: Instituto de Adicciones de Madrid Salud y Deis.

Evaluación

El programa que aquí se presenta ha sido evaluado a lo largo de su implementación, durante el curso escolar 2006-2007 en el municipio de Madrid. Entre los aspectos considerados podemos diferenciar los siguientes:

- Las actitudes, conocimientos y conductas de los alumnos que han participado en este programa antes de su implementación; se trata de valorar la situación previa de la que parten estos sujetos.
- Las actitudes y conductas que se han modificado tras la participación en el programa, con el fin de conocer la efectividad del mismo.
- El programa en sí (los contenidos, la metodología y los materiales) por parte de aquellos que lo desarrollan y aquellos que lo reciben o se benefician de él.

Las conclusiones de esta evaluación han permitido conocer aquellos aspectos del programa que convenía modificar y aquellos que convenía potenciar. El programa definitivo es el resultado del análisis realizado, que se expone en este apartado.

1. IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN

“La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante, en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados.” (Aguilar y Ander-Egg, 1993).

Razones para evaluar (Muraskin, 1993)

- Determinar la efectividad de los programas en los participantes
 - Comprobar que los objetivos del programa se han cumplido
 - Proporcionar información sobre la prestación del servicio que será útil tanto para el equipo del programa como para otras personas
 - Permitir al equipo del programa hacer cambios que mejoren la efectividad del mismo
-

Actualmente se considera que los profesionales que aplican el programa deben participar en el diseño de la evaluación y en la interpretación de los resultados del mismo. Antes de evaluar un programa es fundamental considerar qué precisamos evaluar, cuál es el propósito de la evaluación y decidir, en función de ello, qué información vamos a recoger. El tipo de información que interesa recoger variará en función de a quién vaya dirigida o por quién sea solicitada:

Quién evalúa

- Evaluación para la Administración
 - Evaluación continua para el equipo del programa
 - Evaluación de la eficiencia del programa
 - Evaluación para los responsables del programa
 - Evaluación para el desarrollo y diseminación de nuevos programas
-

Se trata de una práctica que, más allá de ser aconsejable, debería ser obligada, a pesar de que algunas personas tienen ciertos recelos:

Razones aludidas para no evaluar (Becoña, 2002)

- Los profesionales en ocasiones no quieren evaluar porque no saben o lo ven poco útil
 - No suele ser un elemento prioritario en la implantación de programas y los profesionales tienen poco tiempo para llevarla a cabo
 - Suele posponerse y en muchos casos no hacerse
 - Pueden existir dificultades reales para realizarla: falta de preparación, carencia de medios técnicos o recursos económicos
 - Puede interferir con las actividades del programa (p.e., la aplicación de cuestionarios)
 - Algunos profesionales consideran que los resultados de la evaluación pueden ser utilizados inadecuadamente, especialmente en aspectos relacionados con la efectividad del programa, incidiendo en la credibilidad del mismo
-

Como plantea Becoña (2002), "hay que evaluar para demostrar que lo que hacemos funciona, entonces es claro que es útil". Y, como dice el mismo autor, el resultado contrario también es útil, en la medida en que "si lo que hacemos no es útil, o no funciona, hay que cambiarlo, mejorarlo o sustituirlo por otro tipo de intervención" para asumir una postura real y técnicamente adecuada como profesionales.

La evaluación ha sido el motor de la Ciencia (Bordens y Abbott, 1999) y la prevención de las drogodependencias hace años que comenzó a basarse más en criterios avalados por la evidencia científica que en creencias morales o ideológicas. Al menos, así debería ser.

1.1. CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN

El informe que aquí se presenta, expone los resultados y las conclusiones a partir de dos tipos de cuestionarios:

- Cuestionario para el formador.
- Cuestionarios para los alumnos. A su vez, puede diferenciarse aquellos que evalúan las actitudes, conocimientos y conductas de los participantes y aquellos en los que ellos valoran el desarrollo del programa.

1.1.1. CONSIGNACIÓN DE LA CLAVE

La clave deberá ser numérica y elaborarse de manera previa a la puesta en marcha del programa, incluyéndose en cada cuestionario y entregándose de manera personalizada a cada alumno. Contendrá 11 cifras y aparecerá de este modo en el cuestionario:

D	C	N	G	Nm	P
----------	----------	----------	----------	-----------	----------

Se elaborará de la siguiente manera, asignando la clave correspondiente a cada casilla:

D	C	N	G	Nm	P
Distrito	Centro	Nivel	Grupo	Nº	Pre/Post

Las claves son:

Distrito/Ciudad/Zona: las dos cifras que componen el número de distrito; si sólo tiene una, se inserta delante el cero (0). En Madrid sería así:

DISTRITOS EN MADRID:

Distrito	Clave	Distrito	Clave
CENTRO	01	USERA	12
ARGANZUELA	02	PT. VALLECAS	13
RETIRO	03	MORATALAZ	14
SALAMANCA	04	CIUDAD LINEAL	15
CHAMARTÍN	05	HORTALEZA	16
TETÚAN	06	VILLAVERDE	17
CHAMBERÍ	07	VALLECAS VILLA	18
FUENCARRAL-EL PARDO	08	VICÁLVARO	19
MONCLOA-ARAVACA	09	SAN BLAS	20
LATINA	10	BARAJAS	21
CARABANCHEL	11		

Centro: el número de Centro que en el listado tenga asignado el Centro Educativo. Este listado se realizará u obtendrá de forma previa.

Nivel: Equivale al curso, con las siguientes correspondencias:

Nivel	Clave	Nivel	Clave
1º ESO	01	GARANTÍA SOCIAL	11
2º ESO	02	COMPENSATORIA	12
3º ESO	03	3º DIV	13
4º ESO	04	4º DIV	14
1º BACH	05	CFGM	15
2º BACH	06	OTRAS	20

Grupo: equivale a la letra del grupo, si el programa se realiza con varios grupos. La tabla de equivalencias es la siguiente:

Grupo	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Clave	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Número: se corresponde con el número que tiene el alumno en el listado de clase o el que hagamos para la formación. En caso de que sea de una sola cifra, se inserta delante el cero (0).

Pre/post: si es el cuestionario previo a la aplicación del programa ("Pre") se consigna la casilla con un "1"; y si es el posterior ("Post"), se consigna un "2".

Tipo	Pre	Post
Clave	1	2

Ejemplo: el cuestionario previo del alumno con el nº 13 del grupo de Garantía Social de Fontanería del IES "Virgen de La Paloma", del Distrito de Moncloa-Aravaca, tendría la clave:

Distrito	Centro	Nivel	Grupo	Nº	Pre/Post
Moncloa-Aravaca	IES Virgen de la Paloma	Garantía Social	Fontanería	13	Pre
9	21	11	4	13	1

Es decir, la clave que habría que incluir en este cuestionario sería:

D	C	N	G	Nm	P
9	21	11	4	13	1

Recomendaciones:

Resulta más práctico y operativo consignar la información general (Distrito, Centro, Nivel, Grupo y Pre/Post) en una copia del cuestionario y fotocopiarla incluyendo después el número de alumno.

Es decir, si consignamos esta información en un solo cuestionario:

D	C	N	G	Nm	P
9	21	11	4		1

Si hacemos tantas fotocopias del mismo como número de alumnos hay en el listado, nos será más sencillo incluir sólo el número de cada uno en cada copia.

En el caso de no contar con el tiempo necesario para poder dejar preparada toda la batería, podría rellenarse la clave en el primer cuestionario (CSDAR-01a) y que el resto de claves las copien los propios alumnos en los cuestionarios restantes.

A continuación se describen estos instrumentos de medida. Se presentan ordenados en función del momento en el que se utilizan y se incluye una breve descripción de cada uno.

1.1.2. EVALUACIÓN PREVIA POR PARTE DE LOS ALUMNOS

La evaluación previa tiene una doble función dentro del desarrollo del programa: la primera es conocer, en términos descriptivos, las características del grupo al inicio. Este conocimiento facilita de forma notable una adaptación del programa a la situación, los conocimientos, las actitudes, las creencias y las conductas relacionadas con los factores de riesgo y protección que se dan en los alumnos. La segunda función es establecer una línea base de comparación entre el antes y el después del programa, que permita analizar su efectividad en cada uno de las áreas que trata y de forma general, en la reducción del nivel de riesgo personal, con el objeto de minimizar la vulnerabilidad al inicio del consumo problemático entre el alumnado.

Por otra parte, la evaluación previa en diferentes grupos, centros y distritos supone adquirir datos sobre una muestra amplia que permita un análisis más profundo y detallado de los elementos más y menos relacionados con el consumo de drogas, así como investigar la existencia de perfiles de riesgo, en función de diversas características, a través de procedimientos estadísticos como el análisis de clusters. Esta recogida también permite el estudio de odds ratio que ofrezcan información sobre los factores de riesgo personales y sociales que más influyen en los niveles de probabilidad de consumo de diversas sustancias en la población estudiada o analizar el poder predictivo de ciertas variables, a través de análisis de regresión o de modelos de ecuaciones estructurales, sobre el inicio, la frecuencia e intensidad del consumo de sustancias en adolescentes. Con ello, se ampliaría de manera notable el conocimiento sobre los aspectos prioritarios a trabajar en el programa y se intensificaría la tarea preventiva en los mismos.

1.1.2.1. Cuestionarios de evaluación previa de los alumnos

A. CSDAR-01a

Este cuestionario se ha utilizado con el objeto de conocer las características del grupo de manera genérica, incluyendo elementos asociados al entorno escolar y al familiar, así como el contacto mantenido con las sustancias legales (tabaco y alcohol), el cannabis y otras (si se ha dado el caso), y la frecuencia de consumo en aquellos sujetos en que lo haya de manera habitual. Se trata de un cuestionario de 15 preguntas cerradas sobre conductas y hábitos.

Este instrumento de medida se ha empleado únicamente durante el primer año de implementación, con el objeto de recabar información sobre la población objeto del programa.

Concretamente, los indicadores que recoge este cuestionario son los siguientes:

CSDAR-01a

Sexo

Edad

Repetición de cursos anteriores

Repetición del presente curso

Absentismo: presencia y frecuencia

Desempeño escolar: asignaturas pendientes

Núcleo de convivencia

Hermanos: número y orden en la fratría

Estresores psicosociales en la familia (fallecimiento, separación, desempleo)

Familia: horario de trabajo

Familia: estilo educativo de cada progenitor y nivel de confianza

Experimentación con tabaco, alcohol, cannabis y otras sustancias

Edad de primer contacto con estas sustancias

Frecuencia del posible consumo actual de estas sustancias

B. CSDAR-01b

Este cuestionario se utiliza en dos momentos: antes y después de la implementación del programa. Antes, con el objeto de conocer la situación de partida de los alumnos respecto a los diversos elementos que se trabajan a lo largo del programa: conocimientos sobre sustancias (alcohol y cannabis), capacidades personales (resolución de conflictos, asertividad, toma de decisiones) y competencia social (relación con el grupo de iguales, ocio y tiempo libre). Es un cuestionario creado ad hoc para este programa, compuesto por una serie de ítems de elaboración propia y otros extraídos del Banco de Instrumentos para la Evaluación de Intervenciones Preventivas (BIP), elaborado por el Observatorio Europeo de Drogas y Toxicomanías y publicado en castellano por la Agencia Antidroga (2003).

Inicialmente se propusieron 49 ítems escalares, cuyas respuestas se sitúan en cinco puntos (desde absolutamente cierto hasta absolutamente falso). Sin embargo, tras la primera implementación del programa, el número de ítems se redujo a 38, una vez que se hubo eliminado aquellas preguntas que planteaban más dificultades de interpretación para los alumnos y se resolvió plantear dos opciones de respuesta: verdadero o falso¹.

Toma en consideración los siguientes indicadores:

CSDAR-01b

Toma de decisiones

Falsas creencias sobre alcohol

Falsas creencias sobre cannabis

Asertividad

Relaciones con el grupo de iguales

Tiempo Libre

Resolución de Conflictos

¹ Este cuestionario pasa a denominarse CSDAR-01.

C. CSFRP-v.02

Este cuestionario se utiliza con el objeto de conocer los niveles de riesgo y de protección de aquellos sujetos que tienen una mayor vulnerabilidad. Se ha elaborado a partir de los factores con más peso diferenciador relativos al consumo de cannabis que aparecían en el Estudio sobre Factores de Riesgo y Protección Social desarrollado por Navarro (2000) en el área metropolitana de Madrid, publicado por este Ayuntamiento².

Este instrumento de medida ha sido revisado y modificado tras el primer año de implementación del programa, dado que se comprobó que su aplicación planteaba algunos inconvenientes, que se superaron tras la revisión. En concreto, se llevaron a cabo dos modificaciones: por un lado, el primer modelo, consistía en un cuestionario escalar de 25 preguntas en donde las respuestas se sitúan en cinco puntos (desde absolutamente cierto hasta absolutamente falso) y pasó a plantearse preguntas con dos opciones de respuesta (verdadero o falso). Por otro lado, se decidió modificar y eliminar algunos ítems cuya interpretación generaba ciertas dudas.

Los indicadores que recoge son:

CSFRP v.2.0

Estilo de vida asociado al consumo (Factor de Riesgo)

Aceptación del consumo de sustancias (Factor de Riesgo)

FACTOR GENERAL DE RIESGO

Actitud negativa hacia el consumo (Factor de Protección en Riesgo)

Relaciones familiares (Factor de Protección en Riesgo)

Posicionamiento escolar (Factor de Protección en Riesgo)

Publicidad y alcohol (Factor de Protección en Riesgo)

² Es la segunda versión del cuestionario, habiéndose reducido de 34 a 25 ítems a través de diversos análisis estadísticos que permitieron incrementar su capacidad para detectar niveles de riesgo. La fiabilidad de sus dos escalas es considerable (Riesgo: 12 ítems, $\alpha=0,878$; Protección en Riesgo: 12 ítems, $\alpha=0,808$).

1.1.2.2. Factor general de protección en población de riesgo

Aspectos a tener en cuenta

Es importante explicar a los alumnos la función de la evaluación previa, en dos líneas básicas:

- 1) Facilita conocer su situación real (por ello es importante pedirles sinceridad a la hora de cumplimentarlos), con el fin de poder adaptar el programa a sus necesidades, conocimientos e ideas previas. (Perfilador de Riesgo).
- 2) Nos permite aproximarnos a lo que saben, lo que creen y lo que piensan antes de participar en el programa, de manera individualizada, con el objetivo de saber qué es lo que ha cambiado y lo que no y modificar el programa en consecuencia. (CSDAR-01b).

Estas dos cuestiones implican ciertas características de la evaluación que alumnos y profesores han de conocer previamente:

- A los profesores no se les facilitará información sobre el nivel de riesgo y de conocimientos de los alumnos de manera individual, sino del grupo en conjunto; esto redundará en un mejor desempeño del formador, ya que partirá de la realidad.
- Los alumnos han de saber que sus respuestas y los resultados de sus cuestionarios no se trasladarán al profesor de forma individual, sino sólo como un grupo. Con el fin de respetar la protección de los datos personales, los cuestionarios se codificarán con una clave. De esta manera, en caso de que los cuestionarios se extraviaran, no aparecería una referencia concreta ligada a un individuo, es decir, no se sabría a quién se refieren.

1.1.3. EVALUACIÓN POSTERIOR POR PARTE DE LOS ALUMNOS

El cometido del proceso de evaluación posterior tiene que ver tanto con la medida de la eficacia y la efectividad del programa como con la valoración adecuada del proceso desarrollado. Su fin es detectar posibles dificultades metodológicas, actuaciones que no cubran los objetivos preestablecidos y la depuración del origen de estos déficits.

En este sentido, conviene darle tanta importancia a este proceso como al de la evaluación previa: si la fase inicial nos servía para conocer las características del grupo, su nivel de riesgo y la línea base en lo que se refiere a diversos aspectos asociados al consumo, en la evaluación posterior podremos comprobar si se han producido modificaciones, si ha habido un avance en términos de mejora y si se han producido cambios que permitan prever futuras conductas saludables.

1.1.3.1. Cuestionarios de evaluación posterior de los alumnos

A. CSDAR-01b

Como se ha comentado previamente, este cuestionario se emplea antes y después del desarrollo del programa. El objetivo de la evaluación una vez que se ha concluido es conocer la influencia que ha tenido en los alumnos la información transmitida y comprobar si ha habido una modificación en sus actitudes y conductas.

B. CSCPPS

Este cuestionario permite a los alumnos evaluar el programa, centrándose en el material empleado, los aspectos tratados y la forma de desarrollo. Se trata de un cuestionario de 16 preguntas escalares, que cuenta, además, con una pregunta abierta, que permite a los participantes añadir la información que consideren adecuada. Las respuestas se sitúan en una escala de 0 a 5, donde 0 es en desacuerdo y 5 de acuerdo, aunque en la evaluación piloto, la escala iba de 0 a 7. Los indicadores que incluye son:

CSCPPS

Materiales

Contenidos

Metodología

Formador

Programa

1.1.3.2. Aspectos a tener en cuenta

La evaluación que se realiza al finalizar el programa tiene el objetivo de conocer el grado de eficacia del mismo y también el nivel de satisfacción de las personas que han participado.

Por un lado, se trata del medio más fiable para conocer si el programa contribuye a cambiar o potenciar cambios en los aspectos en los que se incide, hábitos y actitudes, que son factores de riesgo y protección ante el consumo de drogas.

Por otro lado, esta evaluación es imprescindible y se debe transmitir a los alumnos la importancia de la misma: ellos se convierten en los evaluadores, cuya opinión es preciso conocer. Se trata de que se sientan parte del proyecto, partícipes, al tener la oportunidad de expresar su grado de satisfacción con los diversos aspectos que han trabajado.

1.1.4. EVALUACIÓN CONTINUA POR PARTE DE LOS FORMADORES

EVALUACIÓN DE PROCESO

Los formadores evalúan el programa a través de este cuestionario; se trata de una evaluación continua, que se lleva a cabo tras el desarrollo de cada sesión. El fin es conocer los aspectos más positivos para potenciarlos y aquellos que plantean más problemas, con el fin de modificarlos.

Se trata de un cuestionario de escala de 20 ítems, donde las respuestas se sitúan entre el 0 y el 5 (donde 0 es en desacuerdo y 5 es de acuerdo) aunque en la evaluación piloto, la escala era de 0 a 7. Además, se incluyen preguntas abiertas acerca de los mismos temas, que contemplan la posibilidad de añadir observaciones y propuestas. Los indicadores incluidos son los siguientes:

EVALUACIÓN DE PROCESO

Materiales

Contenidos

Metodología

Grupo

Desarrollo del propio trabajo

2. EVALUACIÓN DE RESULTADOS

2.1. CONDICIONES DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

El programa se ha implementado en el curso escolar 2006-2007, en diversos centros con las siguientes modalidades educativas: segundo, tercer y cuarto curso de la ESO, programas de Garantía Social, de Compensatoria y de Diversificación. El número total de alumnos que han participado en este programa durante este curso es de 265. Sin embargo, la evaluación se ha realizado en base a las respuestas de 145 alumnos. La reducción de este número se debe a que se han considerado como válidos únicamente los cuestionarios de aquellos que habían realizado la evaluación completa, es decir, de las personas que habían contestado a todos los cuestionarios, tanto antes del desarrollo del programa como después. De manera que se ha invalidado el resto con el fin de obtener un análisis más fiable.

La distribución por sexos resulta estar bastante equilibrada: un 53,1% de los participantes son hombres y un 46,9%, mujeres. El intervalo de edad en el que se ha implementado el programa es de 14 a 20 años y la mayoría de los alumnos tiene 16 años.

En lo que se refiere a la distribución por distritos, se ha obtenido la siguiente relación:

- Salamanca: 7,1%
- Tetuán: 13,5%
- Moratalaz: 6,4%
- Ciudad Lineal: 12,8%
- Vallecas Villa: 7,1%
- Vicálvaro: 24,1%
- San Blas: 29,1%

2.2. VALORACIÓN DEL PROGRAMA

Tal y como se ha comentado, podemos distinguir entre la evaluación que del programa hacen los formadores que lo han implementado y los alumnos que lo han recibido. El instrumento de medida ideado para obtener el primer resultado es "Evaluación de proceso" y el instrumento de medida para obtener el segundo es "CSCPPS". A continuación se muestra el análisis estadístico descriptivo de ambos cuestionarios.

2.2.1. VALORACIÓN DE LOS FORMADORES: EVALUACIÓN DE PROCESO

En cuanto a la evaluación del programa llevada a cabo por los formadores, podemos destacar una serie de resultados que presentamos a continuación. En primer lugar, se muestra la información de tipo cuantitativo, aquella que resulta de analizar las respuestas dadas a los ítems presentados en forma de escala. A continuación se completan estos resultados con la información de tipo cualitativo, obtenida a partir de las preguntas abiertas.

Evaluación de los materiales por parte de los formadores

En la Tabla 1 se presentan los resultados relacionados con la evaluación de los materiales por parte de los formadores que han desarrollado el programa. En ella se exponen las preguntas y, a continuación, los porcentajes correspondientes a cada puntuación de la escala³.

	Desacuerdo				De acuerdo			
	0	1	2	3	4	5	6	7
¿Los materiales eran adecuados para los asistentes?	0	1,3	5,3	6,6	13,2	34,2	30,3	9,2
¿Resultan claros, comprensibles y accesibles?	0	0	9,2	11,8	21,1	27,6	28,9	1,3
¿Te parecen atractivos?	0	7,9	9,2	3,9	17,1	21,1	32,9	7,9
¿Te parecen útiles?	0	0	0	1,3	11,8	22,4	52,6	11,8

Tabla 1: Evaluación de los materiales por parte de los formadores

Los resultados incluidos en la Tabla 1 indican que, en general, los materiales han sido muy bien valorados por parte de las personas que desarrollan el programa. El factor mejor evaluado por los formadores es el de la utilidad (hasta un 86,8% de los sujetos evalúan positivamente este factor⁴). A la utilidad le sigue la pertinencia: una amplia mayoría de los formadores (hasta el 73,7%) consideran que se trata de un material adecuado para las personas a las que va dirigido.

A pesar de que los otros dos factores son también evaluados de manera positiva por la mayoría de los formadores, se obtiene menos acuerdo en que parezcan claros y atractivos.

3 En la escala, el valor 0 es el que expresa más desacuerdo y el valor 7 el que expresa más acuerdo.

4 Resultante de la suma de los tres puntos en la escala que indican una valoración positiva, en este caso: 22,4+52,6+11,8.

Evaluación de los contenidos por parte de los formadores

Los resultados del análisis acerca de los contenidos tratados en este programa, se exponen en la Tabla 2.

	Desacuerdo					De acuerdo			
	0	1	2	3	4	5	6	7	
¿Los contenidos eran adecuados para los asistentes?	0	1,3	0	6,6	7,9	35,5	31,6	17,1	
¿Resultan interesantes, motivadores, generan debate?	1,3	3,9	11,8	1,3	7,9	28,9	27,6	17,1	
¿Están bien estructurados y explicados?	0	1,3	7,9	5,3	6,6	31,6	36,8	10,5	
¿Te parecen útiles?	0	0	1,3	0	6,6	26,3	43,4	22,4	

Tabla 2: Evaluación de los contenidos por parte de los formadores

Los contenidos que el programa desarrolla han sido valorados de forma muy positiva por parte de los formadores que lo han puesto en práctica.

Al igual que ocurriera en el caso de los materiales, se considera que los contenidos son especialmente útiles (en el 92,1% de las ocasiones han sido evaluados positivamente). Además, se valoran como pertinentes o adecuados para las personas hacia las que van dirigidos (84,2%) y, en general, bastante interesantes y correctamente estructurados.

Evaluación de la metodología por parte de los formadores

A continuación se presentan los resultados del análisis referidos a la metodología empleada en el programa (Tabla 3).

	Desacuerdo					De acuerdo			
	0	1	2	3	4	5	6	7	
¿La metodología era adecuada para los asistentes?	0	2,6	7,9	3,9	17,1	23,7	31,6	13,2	
¿Resulta dinámica, activa, participativa?	0	5,3	14,5	6,6	10,5	18,4	27,6	17,1	
¿Está bien explicado el desarrollo de las actividades?	0	1,3	1,3	5,3	0	26,3	38,2	27,6	
¿Te parece útil?	0	1,3	0	0	7,9	31,6	36,8	22,4	

Tabla 3: Evaluación de la metodología por parte de los formadores

La metodología planteada ha recibido una buena evaluación, si bien los resultados están algo más dispersos que en el caso de los materiales y los contenidos.

La metodología propuesta se considera útil (90,8% de respuestas positivas) y las actividades, correctamente explicadas (92,1%). Sin embargo, a pesar de que un alto porcentaje de formadores consideran que se trata de una metodología útil (68,5%) y dinámica (63,1%), estas cualidades no son valorados tan positivos.

Evaluación del grupo por parte de los formadores

En lo que respecta a los resultados de la evaluación de los alumnos por parte del formador, se exponen en la Tabla 4.

	Desacuerdo					De acuerdo		
	0	1	2	3	4	5	6	7
¿Ha tenido dificultades el grupo para participar en la sesión?	9,2	35,5	9,2	2,6	10,5	18,4	14,5	0
¿Se han dado actitudes pasivas, de aburrimiento, etc...?	6,6	30,3	11,8	6,6	11,8	19,7	11,8	1,3
¿Se han dado actitudes agresivas, de conflicto, etc...?	48,7	34,2	2,6	1,3	2,6	2,6	6,6	1,3
¿Se ha mostrado el grupo colaborador en el desarrollo de la sesión?	2,6	6,6	2,6	7,9	15,8	22,4	23,7	18,4

Tabla 4: Evaluación del grupo por parte de los formadores

Como puede observarse, los resultados están relativamente igualados. Existen ciertos aspectos del grupo (concretamente las dificultades planteadas por el mismo, su actitud pasiva y su grado de colaboración) que han sido peor valorados por los formadores, a pesar de que la mayoría (menos amplia) sigue considerándolos positivamente. Es decir, en estos casos, los resultados están más repartidos. Por otro lado, los formadores no han encontrado actitudes agresivas entre los alumnos.

Evaluación del propio trabajo por parte de los formadores

Los formadores han evaluado el trabajo que han desarrollado en el programa; estos resultados se exponen en la Tabla 5.

	Desacuerdo					De acuerdo		
	0	1	2	3	4	5	6	7
¿Has tenido dificultades para desarrollar la sesión?	19,7	38,2	6,6	6,6	15,8	11,8	0	1,3
¿Te has sentido en algún momento insuficientemente preparado/a?	31,6	55,3	11,8	1,3	0	0	0	0
¿Ha habido situaciones difíciles de manejar de manera adecuada?	27,6	44,7	10,5	5,3	5,3	3,9	1,3	1,3
¿Has acabado satisfecho/a con el desarrollo de la sesión?	1,3	7,9	2,6	2,6	18,4	21,1	27,6	18,4

Tabla 5: Evaluación del trabajo del formador

El resultado más abultado es aquel que indica que los formadores no se han sentido insuficientemente preparados para desarrollar este programa (en el 98,7% de las ocasiones han contestado negativamente a esta cuestión). Además, consideran que, en general, no se han dado situaciones difíciles de manejar (82,8% de respuestas negativas). Sin embargo encontramos que los formadores han podido hallar algún tipo de dificultad ante sesiones concretas (a pesar de que sigue siendo mayoría, el 64,5% lo que responden negativamente) y no han acabado satisfechos en algunas ocasiones (aunque también aquí es mayoría, el 67,1%, los que no lo ven así).

Evaluación cualitativa

La información que los formadores han aportado a nivel cualitativo está referida, fundamentalmente, al funcionamiento del material propuesto para cada sesión. Se propusieron modificaciones de ciertas fichas, con el fin de que los alumnos pudieran comprenderlas mejor. Todas estas valoraciones fueron tenidas en cuenta de cara a la versión definitiva del programa.

2.2.2. VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS: CSCPPS

Evaluación de los materiales por parte de los alumnos

A continuación se exponen los resultados relativos a la valoración de los materiales por parte de los alumnos (Tabla 6). En ella se aprecia que la mayoría de las respuestas son positivas, fundamentalmente en lo que se refiere a la facilidad para comprender los materiales y a la utilidad de los mismos. Sin embargo, esta mayoría es menos amplia en lo que respecta al atractivo de los materiales.

	Desacuerdo					De acuerdo		
	0	1	2	3	4	5	6	7
Me ha sido fácil comprender los materiales que me habéis dado	2,4	0	1,6	3,2	5,6	11,2	19,2	56,8
Me parecen atractivos	6,4	5,6	3,2	8,0	9,6	19,2	26,4	21,6
Me parecen útiles	3,2	1,6	0,8	3,2	4,8	13,6	17,6	55,2

Tabla 6: Evaluación del material por parte de los alumnos

Evaluación de los contenidos por parte de los alumnos

En la Tabla 7 se presentan los resultados referentes a la valoración que realizan los alumnos acerca de los contenidos trabajados. Como puede observarse, los temas que se han tratado en las sesiones han sido muy bien considerados: la gran mayoría de los participantes creen que contenidos del programa son interesantes y útiles para ellos.

	Desacuerdo					De acuerdo		
	0	1	2	3	4	5	6	7
Me han resultado interesantes los temas que hemos hablado	0	3,2	4,0	0,8	6,5	7,3	18,5	59,7
Me parecen útiles para mí (información, ideas,...)	1,6	3,2	0,8	5,6	1,6	12,1	21,0	54,0

Tabla 7: Evaluación de los contenidos por parte de los alumnos

Evaluación de la metodología por parte de los alumnos

La Tabla 8 contiene los resultados de la evaluación de la metodología empleada. En ella se observa que los alumnos consideran que la forma de llevar la clase ha facilitado su participación y ha sido interesante; les ha gustado la metodología utilizada. Por ello, no se han aburrido en las clases y tampoco se han alterado, en general.

Sin embargo, los alumnos no evalúan tan positivamente su colaboración en estas sesiones, el porcentaje de personas que consideran que han colaborado poco en las clases, es mayor.

	Desacuerdo					De acuerdo		
	0	1	2	3	4	5	6	7
Me han gustado en general las clases	3,3	0,8	1,6	0	5,7	12,2	22,0	54,5
Me ha sido fácil participar	4,0	1,6	0,8	2,4	7,3	16,9	23,4	43,5
Me ha parecido interesante la forma de llevar las clases	4,8	1,6	1,6	2,4	7,1	16,7	20,6	45,2
Me he aburrido en las clases	43,2	20,0	10,4	5,6	4,0	8,0	4,8	4,0
Me he alterado en las clases	46,7	11,5	5,7	7,4	9,8	4,9	4,1	9,8
He colaborado en las clases	4,9	5,7	2,5	5,7	13,9	19,7	10,7	36,9

Tabla 8: Evaluación de la metodología por parte de los alumnos

Evaluación del formador por parte de los alumnos

En la Tabla 9 se exponen los resultados referidos a la valoración del formador que ha impartido las sesiones. Como puede observarse, los alumnos, en general, le valoran positivamente: consideran que el/la formador/a ha impartido bien las clases y que es una persona agradable.

	Desacuerdo					De acuerdo		
	0	1	2	3	4	5	6	7
Me ha gustado cómo ha llevado las clases	2,5	1,6	1,6	0,8	5,7	6,6	10,7	70,5
Me parece una persona agradable, cercana, de confianza	1,6	3,2	2,4	0,8	2,4	10,4	14,4	64,8

Tabla 9: Evaluación del formador por parte de los alumnos

Evaluación del programa por parte de los alumnos

El programa ha sido valorado muy positivamente por los alumnos, como puede observarse en la Tabla 10.

	Desacuerdo					De acuerdo		
	0	1	2	3	4	5	6	7
Me ha gustado el programa en conjunto	1,6	3,2	2,4	0,8	2,4	10,3	27,0	52,4
Me ha parecido útil	0,8	4,0	0,8	2,4	4,0	11,1	15,1	61,9
Me siento satisfecho de haber participado	1,6	1,6	3,2	3,2	4,0	18,4	14,4	53,6

Tabla 10: Evaluación del programa por parte de los alumnos

A la mayoría de los alumnos les ha gustado el desarrollo del programa: hasta un 89,7% de los participantes lo han valorado positivamente. Además, destacan que es útil y se sienten satisfechos de haber participado en el mismo.

Evaluación cualitativa

Los alumnos no han aportado demasiada información a nivel cualitativo. En general, valoran positivamente el programa y muy especialmente, la labor del formador.

2.3. SITUACIÓN PREVIA DE LOS ALUMNOS

CSDAR-01A

Este cuestionario solicita información acerca de algunos factores de riesgo y protección ante el consumo de sustancias. Concretamente, se trabajan algunos aspectos relacionados con los entornos educativo, familiar, del grupo de iguales y el consumo de sustancias.

Evaluación del entorno educativo

Un alto porcentaje de los alumnos que han asistido a este programa (75,7%) han repetido curso en alguna ocasión. A pesar de que sólo el 19,4 están repitiendo en el momento en que se realiza esta intervención, hasta el 61,4% de los alumnos tienen asignaturas pendientes de cursos anteriores.

En lo que respecta al nivel de absentismo escolar, se observa que se da en un porcentaje relativamente elevado: el 32,6% de los alumnos que participan en este programa reconocen que faltan a clase con asiduidad: de ellos, la mayoría (56,3%) no asiste a clase varias veces al mes, el 18,8% falta algunos días de la semana y hasta el 25%, algunas horas al día.

La información acerca de la elevada tasa de absentismo escolar, choca con los datos sobre la percepción que de los estudios tienen estos alumnos; así, la mayoría considera útil lo que está estudiando (61,7%). Este porcentaje desciende un poco cuando se considera el nivel de satisfacción con los mismos: la mayoría sitúa sus respuestas en el punto medio (46,1%). Este resultado está íntimamente relacionado con aquel que indica que los alumnos tienen un grado de colaboración medio con el centro educativo (51,1%).

En resumen, los alumnos que han participado de este programa reúnen ciertas características a nivel de su entorno escolar que han sido identificadas como factores de riesgo de cara al consumo de drogas: repiten curso y faltan a clase con frecuencia. A pesar de que los alumnos creen que lo que estudian es útil, no se encuentran satisfechos con ello y, probablemente como consecuencia, no se implican en las actividades del centro escolar.

Evaluación del entorno familiar

En cuanto a las características del entorno familiar de los participantes en el programa, la mayoría (42,6%) convive con sus padres y hermanos. Se observa que un elevado número de padres trabaja durante todo el día (62%); sin embargo, las madres trabajan sobre todo por las mañanas (29,6%), todo el día (28%) o no trabajan (27,2%).

Por otro lado, se observa que los alumnos atribuyen más características positivas a sus padres que a sus madres. Así, la mayoría, el 53,8% de ellos, considera que sus padres son cariñosos y sólo un 38,3% ve a sus madres así. En esta misma línea, el 62,9% de los alumnos contesta que sus padres hablan con frecuencia con ellos y el 62,1% que se dirigen a ellos para contarles sus problemas (frente al 60,2% y al 53,4% que atribuyen estas cualidades a sus madres). Tal vez como consecuencia de esta situación, los alumnos consideran que el padre no está pendiente de ellos en el 62,4% de los casos y en el 66,7% cuando se trata de la madre.

Evaluación del grupo de iguales

Al respecto de los factores acerca del grupo de iguales, se ha tenido en cuenta la relación de los participantes con sus compañeros de clase y el tiempo que está con sus amigos.

La mayoría de los alumnos (56,1%) cuenta con algunos amigos entre sus compañeros del aula; sin embargo, hasta un 23,7% reconoce que no tiene ningún amigo en clase. En cuanto a la cantidad de tiempo que los jóvenes comparten con sus amigos, vemos que un alto porcentaje (45,5%) destina varias horas al día a este fin (el mismo porcentaje que está con sus amigos varios días a la semana).

De manera que, en lo que respecta al grupo de iguales, observamos la incidencia del riesgo asociado a: no contar con amigos en el aula y ocupar demasiado tiempo con los amigos, fuera del entorno escolar y familiar.

Evaluación del consumo de sustancias

Se observa que un alto porcentaje de los participantes han probado en alguna ocasión el alcohol (59,7%) y el tabaco (54,5%). En cuanto al cannabis, el 28,4% de los participantes lo ha probado en alguna ocasión. En cuanto a la frecuencia de su consumo, se ha obtenido que, en el caso del tabaco, el 21,6% de estas personas lo consumen varias veces al día y en el caso del alcohol el 24,3% lo toma varias veces al mes, dato que se puede relacionar con el fenómeno del llamado "botellón". El porcentaje de alumnos que consume cannabis diariamente es del 5,6%.

El hecho de que se haya obtenido un resultado de una baja frecuencia de consumo asociada a estas sustancias puede deberse a la falta de sinceridad de los alumnos, que tal vez temen que los profesores vayan a conocer sus respuestas. Recordemos que, a pesar de que el formador les comunica que el cuestionario es anónimo y confidencial, se pasa el primer día de la formación (con el fin de conocer la situación de partida de los alumnos) y puede haber ocurrido que todavía no estén familiarizados con el formador.

CSFRP-V.2.0

A continuación se presentan los resultados relacionados con los factores de riesgo y protección, evaluados a partir del cuestionario CSFRP-v.2.0. En lo que respecta a los factores de riesgo, se tienen en cuenta algunas variables relativas al estilo de vida asociado al consumo, a la aceptación del consumo de sustancias y al riesgo general. En lo que se refiere a los factores de protección, se atiende a la actitud negativa hacia el consumo, las relaciones familiares, el posicionamiento escolar y la actitud al respecto de la publicidad relativa al alcohol.

A partir del análisis de frecuencias realizado, se observa, entre los alumnos que han participado en este programa, que cuentan con bastantes factores de protección y que existe cierto nivel de riesgo, contemplado a partir de las variables expuestas. A continuación se describen estos resultados.

Evaluación de factores de riesgo

En lo que a los factores de riesgo se refiere, el nivel más elevado se observa entre las variables ligadas al estilo de vida asociado al consumo. En concreto, el tema de las drogas es habitual en el entorno del grupo de iguales de los alumnos en un alto porcentaje (el 45,9% de los participantes reconoce que entre sus amigos se habla a menudo de alcohol y otras drogas). Además, muchos de estas personas salen frecuentemente por la noche (en el 41,3% de los casos) y la mayoría conoce a personas que abusan del consumo del alcohol y otras drogas (68%).

En cuanto a la aceptación del consumo de drogas en otras personas, existe una diferencia notable entre aquellas sustancias que son más aceptadas socialmente (alcohol, tabaco) frente a las que no lo son (éxtasis, cocaína u otras drogas). De manera que los alumnos no manifiestan claramente una actitud de rechazo o aceptación de cara al consumo de las primeras (la distribución de las frecuencias es bastante equilibrada) y, sin embargo, demuestran una actitud negativa hacia el consumo de cannabis, cocaína y éxtasis (especialmente, hacia estas últimas).

Por último, los participantes en este programa manifiestan un placer hacia el riesgo general: el 44,2% de ellos considera que en la vida se debe tener un cierto gusto por el riesgo.

Se observa, por lo tanto, un elevado nivel de riesgo ligado, fundamentalmente, a la cercanía de estas personas con el mundo de las drogas, ya que salen de noche con frecuencia, conocen a bebedores habituales y consumidores de otras drogas y es un tema de conversación habitual. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la mayor aceptación se dirige sólo hacia las drogas mejor valoradas socialmente, el alcohol, el tabaco y, en menor medida, el cannabis.

Evaluación de factores de protección

Los alumnos que han participado de este programa demuestran un alto nivel de factores de protección, especialmente en los elementos ligados al entorno familiar y en las actitudes contrarias al consumo de drogas.

Concretamente, la gran mayoría de los entrevistados siente un fuerte cariño hacia su familia (86,3%), manifiesta que existe un clima familiar agradable (69,5%) y hablan con sus padres cuando tienen algún problema (45%).

Por otro lado, los alumnos consideran que pueden, deben y saben mantenerse al margen del consumo de drogas; así lo manifiesta el 68,8% de ellos y prácticamente el mismo porcentaje cree que se debería prohibir el consumo en lugares públicos. De entre los factores evaluados, aquel que se da con más frecuencia entre los participantes es la importancia concedida a la salud y el cuidado del cuerpo (el 82,3% cree que es bastante o muy relevante).

En lo que se refiere a las relaciones en el entorno escolar, a pesar de que no se trata de un porcentaje tan elevado como los anteriores, la mayoría de los alumnos considera que tiene una buena sintonía con los profesores (43,7% de los casos) y que saben aceptar las normas escolares (52,6%).

En cuanto a la publicidad asociada al alcohol, los alumnos estarían dispuestos a que ésta se limitara (44,1%), pero no a que se suprimiera completamente (el 38% no tiene una opinión definida y el 31,5% cree que no debería ocurrir). En cambio, los participantes sí valoran positivamente que los locales de ocio respeten el horario nocturno (en el 57,9% de los casos).

2.4. CAMBIOS OBSERVADOS

CSDAR-01B

Con el fin de conocer la evolución de los conocimientos, las actitudes y los hábitos ligados al consumo de drogas una vez que se ha implementado el programa de formación, se exponen los resultados del cuestionario CSDAR-01b. Este instrumento de medida evalúa aspectos relacionados con la capacidad de tomar decisiones, el grupo de iguales, el conocimiento sobre determinadas sustancias (alcohol y cannabis), la gestión del tiempo libre, la asertividad y la capacidad de resolver conflictos.

En general se observa que los mayores cambios se dan a nivel cognitivo. Por ejemplo, los participantes han mejorado en lo que respecta a sus conocimientos acerca del alcohol y el cannabis, modificándose ciertas creencias erróneas. Así, por ejemplo, se pasa a considerar que el alcohol es dañino incluso si se utiliza una vez a la semana, que beber alcohol disminuye la capacidad de control o que su legalidad no le confiere la característica de no ser perjudicial. En el caso del cannabis, por ejemplo, ha mejorado la información acerca de su capacidad dañina a pesar de ser terapéutico y de ser una droga natural; también se equipara más acertadamente el nivel de daño asociado al cannabis con el asociado al alcohol y el tabaco.

Sin embargo, se observa que ciertas creencias erróneas, las más arraigadas, persisten. En el caso del alcohol, aunque la mayor parte de los alumnos consideran que no se trata de una droga estimulante, existen, todavía, muchas personas con dudas al respecto, incluso una vez pasado el programa. Tampoco se ha logrado modificar ciertas creencias ligadas a los supuestos efectos beneficiosos del alcohol, como es la potenciación de la capacidad de relación con otras personas. En lo que respecta al cannabis, persiste con fuerza la idea de que es consumida por la mayoría de los jóvenes.

En relación a las actitudes ligadas al riesgo del consumo de drogas, se observa una modificación positiva en relación a la asertividad (aumenta su capacidad de desarrollar determinadas ideas a pesar de la presión grupal). Sin embargo, se sigue observando un escaso índice de reflexión previa a la toma de decisiones: los participantes continúan demostrando su impulsividad después de participar en el programa.

No se observan grandes variaciones en relación al grupo de iguales. A este respecto, consideramos que el programa ha permitido la posibilidad de hacer explícitos ciertos aspectos que los alumnos, probablemente, no había contemplado, potenciando que una vez que se ha desarrollado la formación, sean más conscientes de ello. Es decir, es probable que los alumnos hayan desarrollado la capacidad de admitir, por ejemplo, que son impulsivos, al tener la posibilidad de tratar explícitamente este tema en las sesiones.

Por último, en lo que se refiere a la capacidad de resolución de conflictos, se observan ciertos aspectos de mejora, especialmente en lo que respecta a los conflictos planteados con sus padres: aumenta el porcentaje de alumnos que no grita en las discusiones, que admite que la responsabilidad puede ser suya y disminuye el número de participantes que tienen conflictos frecuentemente con sus padres.

2.5. CONCLUSIONES

El programa de prevención selectiva en el consumo de drogodependencias se ha manifestado como una herramienta de utilidad en la población en la que se ha impartido. Los alumnos interiorizan el contenido y se observan variaciones antes y después de recibir la formación, especialmente a nivel cognitivo. Por otro lado, los participantes reconocen haber aprendido cierta información de cara a la gestión de su tiempo libre. En este sentido, la labor que realiza el formador es la de proporcionar alternativas de ocio saludables y recursos próximos al distrito.

Es decir, el programa aporta, fundamentalmente, nueva información que conlleva cambios a nivel cognitivo entre los participantes.

En lo que se refiere a las modificaciones a nivel actitudinal y conductual, se trata de unos cambios mucho más lentos, que precisarían, en primer lugar, de un proceso formativo más extenso en el tiempo y en segundo lugar, de una evaluación a más largo plazo. En esta línea, y sin rechazar la idea original, que ha resultado ser efectiva en la modificación cognitiva, se propone ahondar en las cuestiones actitudinales y conductuales, de cara a intentar maximizar la eficacia del programa.

Con este fin, se han recogido todos los aspectos positivos y los negativos evaluados y se han potenciado los primeros y corregido los segundos de cara a un desarrollo óptimo del programa. Por un lado, se han ampliado los contenidos y se ha creado la posibilidad de evaluar el programa transcurrido un tiempo desde su implementación. Por otro lado, se propone ahondar en ciertos aspectos que aumentan los resultados favorables del programa; uno de ellos, fundamental, es potenciar la figura del formador como persona cercana y de confianza.

A continuación se expone la propuesta final para la evaluación del programa.

3. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

3.1. SELECCIÓN DEL NIVEL DE INTERVENCIÓN

Este programa ha sido diseñado por ser implementado en población en la que se observa un cierto riesgo de consumo de drogas. A pesar de que puede parecer que existen ciertas características que podrían definir si un determinado grupo de adolescentes tiene riesgo o no de consumir drogas, los programas deben ser desarrollados en virtud de unos criterios discriminatorios, que sean lo más objetivos posible, con el fin de no equivocarnos y de no estigmatizar a determinados grupos sociales. Con este fin, este programa ha desarrollado un instrumento de medida que facilita que el formador se aproxime al conocimiento de las características del grupo que determinan si existe un riesgo de consumo.

Este instrumento de medida ha sido desarrollado a partir de la información obtenida gracias a los resultados del perfilador de riesgo (instrumento desarrollado ad hoc para este programa). El perfilador de riesgo permitió aislar una serie de claves acerca de los factores de riesgo y protección que pueden observarse en el entorno de los adolescentes y que hay que intentar minimizar (factores de riesgo) y potenciar (factores de protección) con el fin de evitar el consumo de drogas. Estos factores son los que se han tenido en cuenta a la hora de desarrollar el instrumento de medida que determina el nivel de riesgo de los grupos en los que se pretende intervenir.

Con el fin de decidir el tipo de intervención que se va a desarrollar en un determinado grupo (formación universal o selectiva), la persona responsable del grupo debe utilizar un instrumento de medida: El perfilador de riesgo (Anexo 1). Este cuestionario nos va a posibilitar decidir qué tipo de formación implementar en función del nivel de factores de riesgo y protección con los que cuenta el grupo, siempre a nivel general y no a nivel individual.

3.2. POSIBILIDADES DE EVALUACIÓN

Este programa ofrece una serie de instrumentos de medida que facilitan la evaluación del mismo⁵. Estos instrumentos están basados en aquellos que fueron empleados durante el primer año de implementación del programa con el fin de evaluar su conveniencia y pertinencia.

Con el objetivo de adaptar lo más posible el desarrollo del programa a las características del grupo en el que se aplique, se proponen dos posibilidades de evaluación que se explican a continuación.

3.2.1. EVALUACIÓN CENTRADA EN LOS FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN

Se trata de la evaluación más completa del programa, en la que se valoran los aspectos más relevantes relacionados con el riesgo y la protección de los alumnos que participan. En concreto, se realiza una evaluación previa del nivel en que los chicos y las chicas cuentan con elementos que potencialmente facilitan o impiden el consumo de drogas. Además, se lleva a cabo una valoración de los aspectos relacionados con hábitos y actitudes acerca del consumo antes y después de la implementación del programa, a través del mismo instrumento de medida. Por último, se tiene en cuenta también la valoración del programa por parte de los alumnos que han participado en él y de los formadores que lo han implementado.

A continuación se describen los instrumentos de medida propuestos.

A. PERFILADOR DE RIESGO

Evaluación de los factores de riesgo y protección que se lleva a cabo el primer día de implementación del programa. Se trata de un cuestionario con 20 ítems que contemplan dos opciones de respuesta: verdadero y falso. Este instrumento de medida es una versión adaptada del Perfilador de Riesgo inicial, creado para la evaluación del programa que se realizó durante el primer año de su implementación. En concreto, se modificaron aquellos ítems cuya redacción se había comprobado que presentaba más dificultades a la hora de ser entendido por los alumnos. Además, se decidió simplificar la interpretación de los resultados modificando las opciones de respuesta, pasando de una escala de cinco puntos a dos posibilidades de respuesta: verdadero y falso.

B. CSDAR-O1

Evaluación de actitudes, conductas y conocimientos relacionados con el consumo de drogas antes y después del desarrollo del programa. Se trata de un cuestionario basado en el que se creó para evaluar estos mismos aspectos durante el primer año de implementación del programa, llamado CSDAR-O1b. Las modificaciones que se han llevado a cabo son las siguientes: se ha reducido el número de ítems, de 49 a 38, se ha modificado la redacción de ciertos ítems y se proponen las opciones de respuesta verdadero/falso (siendo anteriormente una escala de cinco puntos).

C. CSCPPS

Evaluación del programa por parte de los alumnos (véase su explicación en el epígrafe: Valoración de los alumnos: CSCPPS).

D. EVALUACIÓN DE PROCESO

Evaluación del programa por parte de los formadores (véase su explicación en el epígrafe: Valoración de los formadores: Evaluación de proceso).

⁵ Los cuestionarios definitivos se muestran en el Anexo 1.

3.2.2. EVALUACIÓN CENTRADA EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

Esta opción de evaluación del programa consta únicamente de dos cuestionarios: CSCPPC (para los alumnos) y Evaluación del proceso (para los formadores).

Se trata de un proceso más breve, que se centra fundamentalmente en la impresión que los alumnos tienen del programa: de sus materiales, del formador, de los temas tratados y de la metodología que se ha desarrollado.

A pesar de que esta evaluación es más breve que la anterior, hay que tener en cuenta que el cuestionario Evaluación de proceso, ofrece la posibilidad de añadir cualquier tipo de información a nivel cualitativo. De manera que si el formador considera necesario tener en cuenta ciertos aspectos del grupo, siempre puede hacerlo en este formato.

3.2.3. SUGERENCIAS PARA EVALUAR

Tal y como se ha explicado, este programa contempla dos posibilidades de evaluación. A continuación se plantean una serie de sugerencias para optar por uno u otro tipo.

- En caso de que el programa se implemente por primera vez en un centro educativo, se sugiere realizar la evaluación completa, con el fin de tener un conocimiento más en profundidad de los niveles de riesgo y protección presentes en este entorno. En caso contrario es posible realizar la evaluación más sencilla.
- Cuando el responsable educativo del grupo solicite tener un conocimiento de riesgo de sus alumnos. Siempre hay que tener en cuenta que la información que se ofrece al responsable es a nivel grupal y no individual.
- Una vez que el responsable del grupo ha contestado el cuestionario previo a la implementación del programa (que define el tipo de intervención), si se observa que se trata de un grupo con un alto nivel de riesgo y bajo de protección, será preferible llevar a cabo la evaluación más extensa, con el fin de que se pueda completar la información ofrecida por el responsable con aquella que ofrecen los propios participantes.

Contenidos

CONTENIDOS	SESIONES
Toma de Decisiones	2
Drogas: alcohol y cannabis	3, 6 y 8
Ocio y Tiempo Libre	4 y 9
Grupo de iguales: límites y emociones	5
Resolución de conflictos	7
Repaso y profundización	10

TOMA DE DECISIONES

CONTENIDOS

¿Qué es tomar decisiones?

Uno de los rasgos principales de *hacerse mayor* consiste en la independencia. La independencia de los hijos respecto de la tutela de los padres es un proceso natural y sano, que los padres deben alentar. No se trata de pasar del *nada-al-todo*, sino de ir asumiendo *cuotas de responsabilidad*.

LA INDEPENDENCIA ES UNO DE LOS RASGOS DEL SER ADULTO

Por otra parte, los padres van a pasar de tener un control presencial sobre las conductas de los hijos, a tener un control de autoridad no presencial.

Es un proceso genérico. No obstante, también hay que plantearse casos que no respondan a este modelo. Otros modelos contemplan que los adolescentes de esta edad (14-16 años), han conseguido ya una notable independencia (o abandono funcional) respecto de la tutela de sus padres. Sin llegar a casos de *abandonos legales*, pueden contemplarse casos donde los adolescentes pasan gran cantidad de sus horas libres sin ningún tipo de control, tanto de sus padres como de las autoridades escolares.

LA INDEPENDENCIA ES UN PROCESO DE APRENDIZAJE

Las personas tomamos muchas decisiones cada día. Algunas son decisiones que consideramos muy importantes, y somos más o menos conscientes de que sus consecuencias van a afectarnos a lo largo de mucho tiempo. En cambio otras decisiones son pequeñas, o mejor dicho las consideramos pequeñas, no trascendentes, tan pequeñas que a veces ni siquiera somos conscientes de que estamos tomando una decisión. Otras veces tomamos decisiones de manera impulsiva, casi automática, en respuesta a una situación que nos ha impresionado. Sin embargo, todas las decisiones que tomamos son o pueden ser trascendentes, traer consecuencias para el futuro, y por tanto es muy importante que hayamos sido nosotros mismos los que hayamos elegido.

TODOS LOS DÍAS TOMAMOS CIENTOS DE DECISIONES

Es muy probable que los jóvenes no sean conscientes de que continuamente están tomando decisiones. Ni de la importancia que las decisiones tienen para las personas y el desarrollo de sus posibilidades futuras. También es muy probable que ni siquiera hayan caído en la cuenta de la estructura mental del proceso de la toma de decisiones. Vienen de una etapa en la que las decisiones que les afectan no las han tomado ellos en su mayor parte, sino que han sido los padres los que las han realizado. Esta inercia puede explicar los dos fenómenos anteriores.

LA OPINIÓN DE LOS AMIGOS SE VA VOLVIENDO IMPORTANTE

Pero la etapa en la que están entrando, la adolescencia, se caracteriza precisamente porque van a tener que ir tomando cada vez más decisiones de manera independiente. Los amigos van a ir cobrando importancia. Y su opinión va a ir creciendo en importancia en detrimento de la opinión de los padres. Es un proceso lento, que comienza primero por los temas más triviales para ir pasando a temas de importancia vital.

LA OPINIÓN DE LOS PADRES PARECE DESFASADA

Cuando se pregunta en las encuestas *¿Qué opinión consideras más importante, la de tus padres o la de los amigos?*, se puede apreciar perfectamente la evolución comentada. A los 14 años, la mayoría de los adolescentes afirma que considera más importante la opinión de los padres. En cambio a los 18 años, se ha producido un vuelco total, y la mayoría afirma que considera más importante la opinión

de sus amigos. Es lo *normal*. A los padres y educadores no debe preocuparles, pero sí debe ocuparles. No es un proceso normal en el sentido de que los padres deban dejarlo en manos de la naturaleza y no hacer nada. Al contrario, es un proceso donde los padres van a tener que utilizar nuevas formas de supervisión para seguir influyendo en las conductas de los hijos.

AUNQUE EL GRUPO DE AMIGOS ES IMPORTANTE, LA INDEPENDENCIA CONSISTE EN SABER AFIRMAR NUESTRA OPINIÓN

Para los adolescentes la toma de decisiones, y especialmente la toma de decisiones relacionadas con las conductas de riesgo y el consumo de drogas, estará muy ligada a sus amigos. Sus amigos, la pandilla, el tiempo libre, son los escenarios donde se va a librar la *batalla de la toma de decisiones*. Nuestro objetivo es conseguir que *la última palabra*, quede en poder del adolescente, que no tome decisiones de manera impulsiva y que, además, haya sido capaz de salvaguardar (en lo posible) las relaciones con sus amigos. Y que todo esto lo realice de manera intencionada, y consciente, y respetando el derecho de los demás.

La asertividad

La palabra *asertividad* se relaciona con *aserto* que significa *afirmar la certeza de algo*¹. En este caso significa *afirmarnos a nosotros mismos*, a través de afirmar el derecho a expresar nuestras propias ideas y sentimientos, y a comportarnos como realmente queremos, siempre que respetemos esos mismos derechos en los otros.

Por lo tanto, la asertividad permite:

- Considerar nuestras ideas, sentimientos y necesidades tan importantes como las de los demás.
- Considerar que tenemos el derecho a expresar nuestras ideas, sentimientos y necesidades, y a comportarnos de manera acorde con ellas, siempre que no se dañe ni lastime a los demás.
- Reconocer y respetar en los otros ambos aspectos mencionados.

Estas ideas se han confundido tradicionalmente con el egoísmo. La afirmación de uno mismo nunca ha estado culturalmente bien visto.

En los grupos pequeños, donde hay que llegar a consensos, comportarse de manera asertiva no es fácil. En los jóvenes, el sentimiento de pertenencia al grupo puede convertirse muchas veces en callar y seguir las ideas del líder. Es ahí donde nos interesa introducir la idea de asertividad, para que el joven reconozca su derecho de expresión, sin sentirse por ello egoísta. Antes al contrario, debe entender que su expresión va a enriquecer el debate, sea cual sea éste, y que su persona va a cobrar valor entre los miembros del grupo.

Por tanto, todo esto nos interesa a la hora de tomar decisiones conscientes y voluntarias, sin admitir presiones del grupo. Queremos que los jóvenes sepan que tienen el derecho a decidir libremente sobre sus actos, antes de que decidan otros por ellos, porque son ellos los que van a tener que asumir las consecuencias. La idea importante es que si yo voy a asumir las consecuencias, la decisión quiero que sea mía. Prefiero decidir yo, aún a riesgo de equivocarme, antes que otros decidan por mí.

Para nuestra población, jóvenes de entre 14 y 16 años, todo lo anterior se matiza en relación con las consecuencias de sus acciones, ya que a lo largo de toda nuestra vida, y especialmente en estas edades, las consecuencias siempre se reparten. Las sufren ellos, pero también sus amigos, y especialmente sus familiares. Cuando una persona sufre un accidente de tráfico y queda parapléjica, el primer perjudicado es él, pero evidentemente hay otros muchos y para toda la vida. Por tanto, hay que ser cauto a la hora de transmitir estas ideas.

1 Real Academia Española.

Clasificación de conductas

Todos los manuales consideran tres tipos de conducta:

Conducta asertiva:

Significa que expresamos nuestras ideas, sentimientos y necesidades tal como las sentimos, sin vulnerar el derecho de los otros: que podemos rechazar peticiones con las que no estamos conformes sin sentir que hacemos algo indebido, ni que por ellos seamos egoístas, y antes al contrario, que es lo que tenemos que hacer.

Conducta agresiva:

Con esta conducta también se expresan las propias ideas, sentimientos y necesidades, pero de manera hostil y con violencia verbal o con gestos amenazantes, y sin respetar el derecho de los demás.

Conducta pasiva:

No se expresan las ideas, sentimientos o necesidades propias. Se acepta lo que dicen los otros.

La técnica de comunicación asertiva

Uno de los problemas a la hora de resolver los conflictos es que algunos tienen su origen en malos entendidos. Por tanto una de las estrategias que pueden utilizarse es codificar los mensajes de la manera más clara posible. Los mensajes "yo" pueden parecer un poco artificiales, pero cuando se saben utilizar se convierten en una inmejorable técnica de comunicación.

Este tipo de mensajes tienen una estructura de cuatro fases:

1. Describir lo que pasa. Por ejemplo: *Cuando quedamos a las 5 de la tarde, y vienes a las 5,30...*
2. Transmitir el sentimiento: *Me preocupo,...*
3. Explicar las razones del sentimiento: *Porque creo que te ha podido suceder un accidente. También porque he perdido media hora de mi tiempo...*
4. Hacer una petición explícita: *Te rogaría que para la próxima vez, si crees que no va a poder llegar a la hora en que hayamos quedado, me avises por teléfono.*

El proceso de toma de decisiones

Nos interesa presentar el concepto bajo el prisma de la conducta asertiva. Habría que añadir que todo esto sólo interesa cuando quien toma decisiones tiene un *criterio adecuado*, en este caso, un criterio dirigido hacia valores de promoción de salud y seguridad. Porque lo anterior siempre se presenta bajo el prisma de que el líder del grupo es el que reviste un carácter negativo, es quien va a ofrecer el primer cigarrillo y la primera copa. O el que va a proponer realizar las conductas de riesgo. Pero esto no siempre es así. Por lo tanto, afirmar la asertividad en la toma de decisiones conlleva el presupuesto de que quien va a tomar la decisión está orientado por valores de seguridad y de salud.

HAY QUE RESALTAR LA IMPORTANCIA QUE TIENE EVITAR TOMAR DECISIONES, IMPORTANTES O NO, DE MANERA IMPULSIVA.

Tomar una decisión siempre supone un conflicto: un problema a nivel cognitivo y afectivo. Es por esta razón que los autores han enfocado la técnica de tomar decisiones de la misma forma que la técnica de resolución de conflictos. Las fases ya se conocen:

1. Identificar el problema y la decisión a la que tenemos que hacer frente. Las preguntas pertinentes serían:
¿Qué está pasando? ¿Cuál es el problema? ¿Cómo se relaciona con mi vida presente y futura?
¿Qué pienso de esto? ¿Qué siento en relación a esto? ¿Cómo puede afectar a mi familia lo que yo decida? ¿Cuál es mi meta?
2. Explorar, considerar y aportar el mayor número de alternativas posibles.
Esta fase se relaciona con la capacidad de *parar el golpe*; es decir, el rechazo a adoptar cualquier decisión de forma inmediata. Una vez que se ha dejado claro que se va a meditar la decisión, entra en juego la fase de aportación de ideas, de considerar el mayor número de alternativas posibles, sin censurarlas previamente.
3. Valorar las consecuencias de cada una de las alternativas propuestas.
La fase de valoración es posterior a la fase de información. La fase de información se refiere al estudio exhaustivo de las alternativas que parezcan plausibles. Una vez que se ha despejado todo tipo de dudas sobre cada alternativa, es el momento de su valoración. De buscar las ventajas y los inconvenientes de cada alternativa. Estas alternativas no se deben buscar por sí mismas, sino que deben referirse a nuestros objetivos y metas vitales; si no se tiene un objetivo, por lo menos a medio plazo, es el momento de buscarlo.
4. Elegir la mejor alternativa, ponerla en práctica, vigilar y evaluar su funcionamiento.
Es el momento de pensar en las consecuencias. Cada alternativa va a tener consecuencias para la persona que decide y para otras personas de su entorno: padres, hermanos o amigos. Las consecuencias personales hay que pensarlas en términos de lo que uno quiere que sea su vida: la vida no está determinada, será lo que uno quiera que sea. Estará condicionada por los estudios, la profesión, los amores o los hijos, pero el futuro está libre y por escribir, y cada persona lo escribe por sí misma. No se tiene otra vida más que esta.

Las consecuencias

Lo más importante de las decisiones son las consecuencias. Hay que entender que todas las decisiones traen consecuencias, incluso las más insignificantes. Por ejemplo, asistir al colegio o al trabajo yendo por una calle o por otra, elegir el autobús o el Metro, llegar al colegio un minuto antes o un minuto después tienen consecuencias diferenciadas. Esto puede parecer que no es importante, pero a veces un minuto puede ser fatal o no significar nada. Por esto, lo que nos interesa no es el procedimiento, ni siquiera el concepto de decisión, sino las consecuencias de la decisión.

La información, la orientación, los consejos y la toma de decisiones

Es de vital importancia separar dos momentos:

- El momento de generación de información, de orientación o de consejo.
- El momento de tomar la decisión.

Una decisión supone un proceso de incertidumbre. Si tuviéramos todos los datos, incluso los relativos a las consecuencias de cada decisión, ésta no existiría. Si conociéramos el final de una decisión, es decir, la *consecuencia*, no tendríamos dudas. Este es el problema, las dudas. Y una forma de reducir las dudas es abrir *procesos de información*. Pero hay que tener mucho cuidado en separar los procesos de información del momento de la toma de decisiones.

Buscar información no es lo mismo que buscar orientación o pedir consejo. Hay que ser consciente de que son acciones diferentes.

En principio la información es neutral, no tiene intereses ajenos. La orientación y los consejos sí tienen intereses ajenos, por eso es *vital* conocer quién orienta y aconseja: es muy diferente el consejo de un amigo que el de un enemigo, el de un padre que el de un vecino, la información que proviene de una enciclopedia o la que pueda leerse en *internet*. Lo importante es que la persona sepa diferenciar la información (y dentro de la información hay que considerar la *autoridad* de la fuente) de la orientación y del consejo.

Por ejemplo: Está lloviendo. Pedro se encuentra en una habitación interior y no sabe el tiempo que hace. Está interesado en conocer si llueve o no, porque necesita decidir si llevar un paraguas o no y si ponerse un abrigo o una simple cazadora.

Situación	Información	Orientación	Consejo
Esta lloviendo y Pedro va a salir.	Pedro sale de la habitación interior, se asoma a la ventana o a la puerta y comprueba la temperatura. A partir de aquí, toma la decisión sobre qué ponerse.	Pedro no sale de la habitación y busca una persona para que le oriente. Dice al orientador que va a salir y le pregunta qué debe llevar, según el tiempo que considera el orientador que hace.	El consejero, que no sabe que Pedro tiene interés por salir, ni sabe el tiempo que hace, le dice lo que debe llevar (en este caso, la información sobre el tiempo no es relevante porque se trata como un arcano).

Pero en conjunto, lo más importante es separar los momentos de información-orientación-consejo del momento de la toma de decisiones. Generar información y orientación (en general es mejor huir de los consejos) abre las posibilidades de conocimiento, y por lo tanto amplía las posibilidades de acertar. Por ejemplo, preguntar por el director o el contenido de un curso que queremos hacer, nos va a facilitar tomar la decisión de hacerlo o no. Las respuestas de nuestros padres a las dudas que les planteemos nos van a permitir poder decidir con mayor libertad y seguridad.

El problema con la orientación puede ser el orientador. No hay que tener miedo a solicitar orientación por temor a quedar condicionados a hacer los que nos digan para *no quedar mal*. Para salvar esta circunstancia, debemos dejar bien claro al orientador que la orientación que se está solicitando, es con el objetivo de ampliar nuestra información, pero que no es vinculante con la decisión que finalmente se adopte.

DROGAS: ALCOHOL Y CANNABIS

CONTENIDOS

Las bebidas alcohólicas y el cannabis son drogas

Las bebidas alcohólicas y el cannabis son drogas. Todos sabemos a qué nos referimos cuando hablamos de drogas. Las drogas son sustancias químicas que, cuando son ingeridas o introducidas en el organismo, actúan sobre el sistema nervioso modificando su comportamiento.

Las drogas son sustancias que, en general, producen algunos de estos efectos en las personas:

- Alteran procesos bioquímicos
- Alteran procesos mentales (cognitivos)
- Generan adicción
- Generan abstinencia
- Se genera la necesidad de aumentar progresivamente la cantidad consumida para sentir el mismo efecto (tolerancia).

El conjunto de todos estos fenómenos producen un estado de DEPENDENCIA.

El consumo de drogas puede de producir cambios en el estado mental (cognitivo) y emocional de las personas y también puede provocar cambios importantes de conducta. Consumir drogas puede convertirse en una conducta circular, ya que es posible que induzcan a repetir el consumo, en general con mayor frecuencia y cantidad. Esto es lo que se conoce por *capacidad adictiva* de las drogas.

Pueden hacerse varias clasificaciones sobre los tipos de drogas. En nuestro caso las vamos a agrupar en tres tipos, según tres efectos principales:

Tipo	Efectos cuando se consumen	Ejemplos de drogas
Sedantes	Disminuyen la actividad del SNC	Bebidas alcohólicas, Morfina
Estimulantes	Estimulan la actividad del SNC	Actividad estimulante baja: Té ó Café Actividad estimulante fuerte: Cocaína, Anfetaminas
Distorsionantes de la realidad (psicodislépticas)	Producen distorsiones en la percepción de la realidad	Cannabis ó LSD

No obstante, hay que considerar que cada sustancia puede tener más de un efecto. Por ejemplo, las bebidas alcohólicas son sedantes, pero cuando se ha consumido una pequeña cantidad, su efecto suele ser eufórico y desinhibe la conducta. El cannabis tiene un efecto principal psicodisléptico, pero también provoca sedación y una fuerte sensación de hambre.

Ya hemos mencionado que el consumo de drogas puede convertirse en una conducta circular. Al principio las drogas producen sensaciones de refuerzo (sedación, desinhibición, estimulación) que empujan a las personas a repetir el consumo. No obstante, con el consumo continuado desaparecen los efectos positivos o placenteros, pero los consumidores siguen con su conducta. Esto ocurre así porque las drogas interfieren en los centros cerebrales de las recompensas naturales.

Consumir drogas genera adicción: aparece la necesidad de repetir el consumo. La necesidad es al principio más o menos controlable; con la repetición del consumo esta necesidad se hace cada vez menos controlable, hasta que llega a ser incontrolable. En este punto la vida de las personas puede pasar a girar en torno al consumo de drogas.

Cuando el consumidor adicto no tiene acceso a su consumo, puede sufrir los síntomas fisiológicos y psíquicos (cognoscitivos) de abstinencia. Los síntomas de abstinencia varían según el tipo de droga. Por ejemplo, en el síndrome de abstinencia de las bebidas alcohólicas aparecen temblores, insomnio, náuseas, vómitos, ansiedad y otros síntomas relacionados con la irritabilidad y las conductas de violencia. En los casos más graves se produce el llamado delirium tremes, con sudoración, temblor, alucinaciones, fiebre, angustia y desorientación psicológica. En algunos casos se puede llegar al fallecimiento.

Independientemente de la abstinencia, tomar bebidas alcohólicas de manera excesiva deriva en la conocida *borracheira* o intoxicación. En realidad es una sobredosis del principio activo de las bebidas alcohólicas, que es el alcohol etílico (el mismo alcohol de utilización sanitaria). Una sobredosis de alcohol puede producir un estado de coma e incluso la muerte.

Consumir drogas genera la necesidad física y psíquica de aumentar progresivamente la cantidad de lo que se ha consumido para sentir el mismo efecto que antes se sentía con menor cantidad. Es lo que se conoce por *tolerancia*. Los consumidores se habitúan a la droga, comienzan a *tolerarla* por lo que disminuye el efecto que se siente al consumirla y comienza a aumentar la cantidad de droga consumida para seguir sintiendo el mismo efecto. Por tanto el efecto de la tolerancia es doble:

- Disminuye el efecto de la droga consumida con la misma cantidad de consumo (dosis).
- El consumidor necesita aumentar la dosis para alcanzar el efecto que desea.

El conjunto de todos estos fenómenos es la *dependencia*. La dependencia a las drogas se caracteriza por producir en los consumidores deterioro y malestar clínico, en el que se puede observar tres o más de los siguientes síntomas:

1. Tolerancia a través de cualquiera de los siguientes síntomas:
 - La necesidad de incrementar las cantidades de la droga consumida, para alcanzar el efecto deseado.
 - La disminución del efecto.
2. Abstinencia a través de cualquiera de los siguientes síntomas:
 - El síndrome de abstinencia característico de la sustancia.
 - Tomar la misma droga, u otro parecida, para aliviar o evitar los síntomas de abstinencia.
3. Tomar la droga más a menudo de lo que se tenía intención.
4. Realizar esfuerzos para disminuir el consumo de la droga, sin lograrlo.
5. Dedicar mucho tiempo a realizar actividades necesarias para obtener la droga, para administrársela o para recobrase de los efectos del consumo de la droga.
6. Dejar de realizar actividades sociales (familiares, económicas, de amistades, etc.) por el consumo de la droga.
7. Seguir consumiendo a pesar de saber que esto ha sido la causa de tener problemas físicos y psicológicos, o que su consumo los ha agravado.

En resumen:

- El consumo de drogas modifica el estado emocional de las personas.
- Las drogas tienen diferente capacidad de generar adicción.
- El consumo repetido de drogas puede provocar dependencia. Una vez que se llega a la dependencia de una droga, la motivación para consumir esa droga es primordial y desplaza todo lo demás (amigos, familia, diversión, amor, etc).
- Ser dependientes de una droga significa que esa droga controla la conducta de la persona.
- No todas las personas que consumen una droga se convertirán en dependientes.

¿Por qué se comienza a consumir drogas?

Hay una idea muy extendida que viene a afirmar que *todas* las personas consumen drogas. Esto es estrictamente falso y lo cierto es lo contrario, como demuestran los datos de consumo de las encuestas: la gran mayoría de las personas *no* consumen drogas.

Entonces, a partir de la idea de consumo generalizado, ¿por qué no probarlo? Los datos de las encuestas también dicen que el inicio del consumo de bebidas alcohólicas y cannabis se da principalmente durante la adolescencia. El consumo de cannabis se inicia con mayor probabilidad en el grupo de amigos, o en el de compañeros de colegio o instituto. El consumo de bebidas alcohólicas puede iniciarse en el domicilio familiar ya que es una sustancia de consumo legal para los mayores de edad.

Existen muchas razones que explican el inicio de consumo de drogas durante la adolescencia:

- Los jóvenes tienen aún escasa información sobre los daños que pueden causar las drogas.
- Los jóvenes que aún no han comenzado a consumir observan efectos gratificantes en los amigos que ya consumen, y no ven ninguno de los efectos negativos que los adultos dicen que tiene.
- Compartir las actividades crea conciencia de pertenencia al grupo. Se juega con los amigos, se va al cine juntos, a las discotecas; entonces ¿por qué no compartir también el consumo de drogas? También se puede argumentar al contrario: si todos los amigos juegan al fútbol y a mí no me gusta o todos van al cine y a mí no me gusta, etc, entonces: ¿qué hago yo con esos amigos? O me integro en el fútbol y en el cine, o dejaré de ir con ese grupo de amigos.
- Los jóvenes también han visto que el consumo de bebidas alcohólicas lo hacen los *adultos* y probar las bebidas alcohólicas tienen un significado interno de *sentirse adulto*. Es un ritual de paso a la adolescencia.

Después de haberlas probado, ¿por que se siguen consumiendo drogas?

Fumar el primer cigarrillo suele ser una experiencia desagradable. El tabaco sabe mal, irrita la garganta, deja un olor pestilente en el aliento y en la ropa y además cuesta bastante dinero. Entonces, ¿por qué se fuma el segundo cigarro? Compartir actividades crea conciencia de grupo, idea de pertenencia. Uno se siente integrado. Si todos fuman o toman bebidas alcohólicas o fuman cannabis, será difícil que alguien del grupo no lo haga. Esta es una razón *social*, pero hay otras razones que no son evidentes si no se tiene la información adecuada.

Las drogas tienen capacidad adictiva: una vez que se prueban, volverán a llamar. No hay duda.

El consumo de drogas modifica muchas funciones cerebrales: las drogas comienzan a ser deseadas. Al principio se buscan los efectos agradables, pero con el paso del tiempo se consumen porque no se funciona bien si no se consume esa droga. Es decir, para cualquier actividad que antes se hacía sin consumos, como estar con los amigos, hablar, bailar, escuchar música, etc, ahora es necesario *estar colocado*, o *coger el puntillo*, es decir, haber consumido antes esa droga. Y todo esto pasa *casi sin enterarnos*.

En ese momento ya ha empezado el proceso de dependencia. Se van dejando de hacer actividades que antes se hacían, como jugar, escuchar música, ir al cine, estudiar o estar con amigos no consumidores, para dedicar cada vez más tiempo a lo que se va convirtiendo en la única actividad: el consumo de drogas.

Si este proceso no se corta cuanto antes, cada vez será más difícil dejarlo. Esta dificultad se relaciona con el tipo de drogas, la cantidad y la frecuencia de consumo, y también con la predisposición personal. Es decir, cualquiera puede acabar siendo dependiente de una droga si consume lo suficiente, pero también hay personas que, por poco que consuman, son capaces de generarse una adicción.

Importancia de los factores biológicos en el consumo de drogas

Lo anterior tiene que ver con los factores biológicos de cada persona. Por ejemplo, es bien conocido el hecho de que los hijos de padres alcohólicos tienen mayor riesgo de ser a su vez alcohólicos. Lo mismo pasa con el consumo de otras drogas.

Este fenómeno que es conocido como predisposición biológica parece depender de la diferente capacidad de metabolización de las drogas que tiene cada persona. En general *metabolización* quiere decir transformación y eliminación. Los jóvenes tienen menor capacidad de metabolizar las bebidas alcohólicas que los mayores, ya que su organismo no ha terminado de formarse. Esto significa que con similares cantidades de consumo tienen mayor riesgo de intoxicarse y generar dependencia.

Importancia de los factores de cada droga

Puede pensarse que la capacidad adictiva de cada droga depende exclusivamente de los efectos agradables que en un principio pueda tener su consumo. Pero esto no es así. Muchas drogas tienen efectos más agradables que el tabaco, y sin embargo el principio activo del tabaco, la nicotina, es más adictivo.

La capacidad adictiva de una droga tiene su origen en la interacción entre un conjunto de factores:

- Los posibles efectos agradables en relación con los efectos desagradables de su consumo.
- La disponibilidad de esa droga en el *mercado*, es decir, la facilidad o dificultad con que pueda adquirirse.
- La vía de consumo: tiene mayor capacidad de adicción si la vía facilita la llegada de la sustancia activa al cerebro. Las drogas que se fuman o se inyectan potencian la capacidad adictiva.
- La frecuencia y la cantidad. Gran cantidad de consumo en un pequeño lapso de tiempo la incrementa (piénsese en la forma de consumo del *botellón*).

Importancia de los factores personales

Ya hemos mencionado la edad como factor relacionado con el consumo de drogas. Pocas personas inician el consumo de drogas después de los 30 años; la mayoría de consumos se inician durante la adolescencia.

Las habilidades de relación social o para resistir la presión de grupo, la asertividad y las habilidades para tomar decisiones se relacionan con el riesgo de consumir drogas.

Algunos tipos de comportamientos, como las conductas de agresión, la búsqueda de sensaciones nuevas, el comportamiento antisocial, la dificultad para establecer relaciones sociales, pueden influir en el riesgo del consumo de drogas.

Las creencias y las expectativas acerca de las drogas también afectan: los sujetos que valoran positivamente el consumo tendrán más riesgo de consumir.

Por otro lado, el escaso rendimiento o las dificultades escolares también se han relacionado con mayores probabilidades de consumo.

Importancia de los factores culturales y sociales

Estos factores son los más relevantes a la hora de entender el inicio en el consumo de drogas. En las sociedades donde se permite consumir bebidas alcohólicas hay más alcohólicos que en las sociedades donde no está permitido su uso. Si, además, emborracharse, aunque sólo en ciertas fechas o por ciertos acontecimientos, no está mal visto, la proporción de alcohólicos se verá incrementada.

El entorno familiar, las pautas de educación, el grupo de amigos, la escuela, la disponibilidad de drogas y la facilidad de su adquisición, las normas sociales y las leyes sobre producción, tenencia y consumo son todos factores a tener en cuenta para entender el riesgo cultural y social de consumir drogas.

Otros factores influyentes son la publicidad y los medios de comunicación.

El alcohol es el principio activo de las bebidas alcohólicas

El principio activo de las bebidas alcohólicas es la sustancia química conocida por etanol o alcohol etílico. Hay dos grandes conjuntos de bebidas alcohólicas: Las bebidas fermentadas y las bebidas destiladas.

Las bebidas alcohólicas fermentadas se obtienen a través del proceso químico de fermentación de frutas o granos. Las más conocidas son el vino, la sidra y la cerveza. El grado alcohólico de este grupo de bebidas varía entre 4° y 12°. A algunos vinos se les añade más alcohol y/ o se mezclan con hierbas, para obtener vinos reforzados con mayor contenido de alcohol.

Origen	Proceso químico	Bebida alcohólica resultante
Uva	Fermentación	Vino
Manzana	Fermentación	Sidra
Cebada	Fermentación	Cerveza

Las bebidas alcohólicas destiladas se obtienen a partir de bebidas fermentadas, mediante un proceso de destilación. Básicamente consiste en concentrar mediante destilación el volumen del principio activo, el alcohol, eliminando por evaporación-precipitación (destilación) otros componentes. Las bebidas alcohólicas destiladas más conocidas son el coñac, el whisky, la ginebra, el ron y muchas clases de licores y aguardientes. El contenido de alcohol varía entre los 20° y los 50° generalmente. Las más conocidas, como el coñac, whisky, ron o ginebra están en torno a los 40°.

La graduación alcohólica debe ir reflejada en el etiquetado del producto. El grado de alcohol es el porcentaje de etanol (alcohol etílico) de una bebida, para un volumen dado de la misma. Por ejemplo, la graduación alcohólica de la mayoría de los licores destilados es de 40°: significa que aproximadamente el 40% de la bebida es alcohol. Es decir, de un litro de whisky, casi medio litro es alcohol.

La fórmula exacta para conocer la cantidad de alcohol de las bebidas alcohólicas es la siguiente:

$$\text{Gramos de alcohol} = \text{Capacidad en milímetros} * \text{Grado alcohólico} * 0,8 / 100$$

(Siendo 0,8 el peso específico del etanol)

Efectos de las bebidas alcohólicas en las personas

Las bebidas alcohólicas se absorben en el estómago y el intestino delgado. La rapidez de absorción depende de cada persona, del tipo y de la cantidad de bebida, de la presencia de alimentos en el estómago y de otras características, como: sexo, edad, condiciones de salud, susceptibilidad heredada al alcohol y otras circunstancias. Una vez llega a la sangre, el alcohol se distribuye por todo el cuerpo.

La máxima concentración de alcohol en la sangre se alcanza aproximadamente una hora después de haber tomado la bebida. Casi todo el alcohol se metaboliza a través del hígado, y una pequeña parte se elimina sin metabolizar a través de la orina, la respiración y el sudor. El proceso de metabolización del alcohol es el conjunto de transformaciones de esta sustancia en el cuerpo hasta su eliminación.

Las bebidas alcohólicas actúan como un tóxico de manera directa sobre el hígado, el corazón y el conjunto del sistema nervioso.

El consumo de bebidas alcohólicas perjudica tanto a los adultos como a los jóvenes. Además de las consecuencias sobre el propio organismo, se dan graves consecuencias familiares y sociales: disminución del rendimiento escolar, alteraciones en las relaciones con la familias y amigos, conductas de violencia y agresiones, conductas de riesgo (como conducir después de beber, o montar en vehículos con amigos o conocidos que han bebido, conductas sexuales sin preservativo), etc.

En general, el consumo habitual de bebidas alcohólicas se relaciona con muchas enfermedades, como las siguientes:

- Sistema nervioso: Síndrome de abstinencia, delirium tremens y psicosis alcohólica. Polineuritis alcohólica y epilepsia.
- Aparato cardiovascular: Trastornos del ritmo cardiaco, hipertensión arterial, cardiomiopatías y otras alteraciones.
- Cáncer: Cáncer en boca, lengua, faringe, laringe y esófago. Cáncer de hígado.
- Aparato digestivo: Cirrosis hepática, pancreatitis, gastritis y úlcera.
- Otros efectos: Síndrome Alcohólico Fetal, con malformaciones en la cara, el corazón y anomalías en el crecimiento. También produce disminución del deseo sexual, impotencia y atrofia testicular.

Efectos del consumo de bebidas alcohólicas en la conducción

Beber y conducir no son compatibles; sin embargo, todos sabemos que se permite beber cierta cantidad, que no sobrepase una medida de alcohol establecida, ponderable mediante un etilómetro.

Como norma general los conductores de cualquier vehículo, incluido motocicletas y bicicletas tienen prohibido conducir con tasas de alcohol superiores a 0,25 miligramos por litro (mg/l) en aire espirado. Para conductores profesionales y noveles esta tasa se reduce a a 0,15 mg/l.

Conductor	Todos los conductores, incluso motocicletas y bicicletas	Consumos mayores
Miligramos por litro de aire espirado	0,25 mg/l	A partir de 0,25 mg/l el riesgo se va incrementando de manera exponencial
Efectos	Tiempo de reacción más lentos Reacciones motrices perturbadas Euforia Sensación de control Apenas se notan los efectos del alcohol, lo que incrementa el riesgo	Reflejos perturbados Borrachera manifiesta Disminución de la vigilancia Conducción peligrosa Vista doble
Nº consumiciones para un varón adulto, de unos 75 kg de peso.	Dos cervezas o dos copas de vino o un vermú o similar una copa de whisky, coñac, o similar	Más de dos cervezas o vinos Más de una copa

Que esté legalmente permitida cierta cantidad de alcohol cuando se conduce no significa que se pueda **conducir con seguridad** si se han tomado bebidas alcohólicas o drogas.

Aunque a veces se nos olvide, conducir es una actividad de riesgo objetivo elevado. La seguridad no depende tan solo de uno mismo, sino de otras muchas circunstancias relacionadas con otros conductores, con la carretera y con los vehículos.

En general el conductor no percibe el riesgo de accidente. Si a esto se añade la sensación de euforia y de control que resulta de tomar bebidas alcohólicas o drogas, la probabilidad de accidentes resulta incrementada.

En la siguiente tabla se presentan los efectos del consumo de bebidas alcohólicas en el conductor y el resultado que se deriva de este consumo sobre la conducción.

Resultado del consumo de alcohol en el conductor	Resultado sobre la conducción y la seguridad
Confianza en sí mismo Sensación de euforia Invulnerabilidad	El conductor sobrevalora sus capacidades, por lo que asume un mayor riesgo
Se incrementa la impaciencia	Se incrementa las conductas de violencia en la conducción: conflictos o agresiones
El campo visual se reduce y resulta alterado	Con el consumo de alcohol, se dejan de percibir los estímulos laterales, y se modifican los movimientos normales de los ojos. Disminuye el equilibrio. Pérdida de precisión en el movimiento
Aumenta el tiempo de reacción a las circunstancias del tráfico Disminuye la capacidad de atención	El conductor tarda más en frenar el vehículo o en reaccionar. De nuevo el riesgo de accidente es mayor
Las distancias y las velocidades no se aprecian correctamente Disminuye la percepción del riesgo	El conductor no mantiene las distancias de seguridad, ni las distancias laterales. No aprecia correctamente su propia velocidad, ni la de los otros vehículos
Multa administrativa Pérdida de puntos Proceso penal	No se puede conducir
Se asume mayor riesgo en la conducción	Se realiza una conducción imprudente o temeraria, con desprecio de la vida propia y ajena, que incrementa el riesgo de provocar hechos con resultado de muerte del propio conductor y de otras personas. Las heridas de los que no mueren tienen como resultado frecuente posibles secuelas de por vida (paraplejía, tetraplejía)

Cannabis. El THC es el principio activo del cannabis

El principio psicoactivo más conocido de la planta Cannabis Sativa o Índica es la sustancia química conocida por *delta-9-tetrahidrocannabinol (THC)*. Esta sustancia química es la principal responsable de los efectos psicoactivos del cannabis. Es un perturbador - depresor del Sistema Nervioso Central. Farmacológicamente se considera un alucinógeno menor.

Otras variedades de esta planta no tienen sustancias psicoactivas y sus derivados se utilizan para hacer papel, cuerdas de cáñamo e incluso ropa. No hay que confundir estas dos clases de plantas, porque aunque son la misma especie, las variedades son totalmente diferentes, tanto desde el punto de vista químico como desde el aprovechamiento industrial de sus productos.

Sus derivados psicoactivos más conocidos son los siguientes:

- **Marihuana:** Se obtiene mezclando tallos, hojas y flores de la planta, principalmente estas últimas ya que en ellas se aloja el principio activo. Se consume fumada, sola o mezclada con tabaco, y también se puede ingerir en un pastel, por ejemplo.
- **Hachís:** Es un producto de color marrón, que se elabora a partir de la resina de la planta. De su color proviene que se le llame "chocolate". Se consume fumado mezclado con tabaco, y se le llama "porro o canuto". Al igual que la marihuana se puede ingerir. También puede aparecer en forma de aceite.

El consumo más extendido de estas sustancias es fumado, pero también se consumen mezclados con comidas y bebidas.

Actualmente existe una fuerte polémica social por todos los aspectos relacionados con el cannabis, su uso como droga recreativa, y sus posibles aplicaciones terapéuticas.

Efectos del consumo de cannabis en las personas

Las sustancias psicoactivas distorsionan los procesos mentales de las personas. Sin embargo, las consecuencias del uso de cannabis no suelen precisar desintoxicación. No se presentan sobredosis ni letalidad y entre los consumidores no suele haber gran criminalidad como causa directa del consumo de la droga.

Junto a este cuadro general, el principal riesgo médico es la psicosis esquizoafectiva y la esquizofrenia, principalmente en presencia de vulnerabilidad personal o familiar.

Los síntomas siguientes, físicos y psíquicos, se dan casi siempre pero su intensidad puede variar en función de la vía de administración, la concentración del principio activo THC y la cantidad consumida.

Síntomas físicos:

- Síntomas derivados de la vía oral, como la tos. A los efectos perjudiciales del tabaco, hay que sumar los del cannabis. Palpitaciones. Disminución de la frecuencia cardiaca y de la tensión arterial. Los ojos se enrojecen. Aumento de las ganas de comer. Sensaciones de hormigueo.
- Apatía, incapacidad para concentrarse y seguir una conversación de forma lógica, sensación de sueño, alteraciones de la capacidad visual, dificultad para la coordinación de movimientos, así como cierto temblor en las manos.
- A largo plazo puede producir alteraciones en las glándulas mamarias y alteraciones del ciclo menstrual. También se afirma que disminuye el número de espermatozoides, así como su motilidad.

Síntomas psíquicos:

- Locuacidad, euforia, hilaridad, gregarismo, logorrea. Aumento de la percepción sensorial.
- Dependiendo de la *potencia* del THC son frecuentes los procesos de ansiedad, pánico y alucinaciones.
- Algunas personas sienten que les falta el aire, y tienen la sensación de ser observados (síndrome de persecución).

A largo plazo se ha descrito la aparición del *síndrome amotivacional*, con manifestaciones de apatía y pasividad, disminución de la memoria y la capacidad de concentración, alteración de las funciones cognitivas, tendencia a aislarse y pérdida de interés social.

Además el consumo de cannabis entre los jóvenes se asocia en gran medida a un patrón de policonsumo, junto con bebidas alcohólicas y tabaco y, en menor medida, cocaína y éxtasis.

Explicaciones del fenómeno

Las razones que se manejan para explicar el fenómeno del consumo de cannabis son las siguientes:

- Descenso en la percepción del riesgo por consumo.
- Aumento de la accesibilidad.
- Incremento de la tolerancia social del consumo.

Se afirma que se ha banalizado el consumo de cannabis entre los jóvenes y se tiene por una sustancia *ecológica*, y que su consumo es síntoma de rebeldía y libertad, llegando a creerse que su uso es menos perjudicial que el de tabaco. Hay quien considera que existe una *cultura pro-cannabis*. La publicación de bibliografía sobre cultivo y consumo de cannabis se ha multiplicado en los últimos años.

Igual que en España, el cannabis es la sustancia ilícita más consumida en todos los Estados miembros de la UE, aunque existen diferencias entre los países.

Sin embargo, cada vez son más las pruebas que relacionan el consumo de cannabis y especialmente el consumo intensivo con pautas complejas de policonsumo. Es de resaltar la relación del consumo de bebidas alcohólicas, cannabis y conductas de riesgo (accidentes, peleas) entre los jóvenes en las noches del fin de semana.

Actualmente se habla del *porro terapéutico* como otro argumento a favor del cannabis. Sobre el uso terapéutico del cannabis y sus derivados, todavía quedan muchos interrogantes que requieren una investigación clínica más profunda. En primer lugar no hay que confundir la posible aplicación terapéutica del cannabis, con su uso recreativo. Lo mismo que la utilización de la morfina en medicina, no tiene nada que ver con la heroína utilizada por consumidores de esta sustancia. Al igual que con otros medicamentos, (por ejemplo la morfina y la codeína, que también proceden de una planta (opio)), se debe establecer la dosis, vía de administración, problemas de farmacocinética de los distintos compuestos, de interacción con otros medicamentos y contraindicaciones a día de hoy no establecidas. La utilidad terapéutica del cannabis, no debe confundirse con su uso como droga de recreo.

OCIO Y TIEMPO LIBRE

CONTENIDOS

Clasificación del tiempo

Se presenta una clasificación en la que se distingue el tiempo disponible y el tiempo no disponible.

TIEMPO	NO DISPONIBLE	TRABAJO	Trabajo remunerado/ escuela Trabajo doméstico Ocupaciones paralaborales	+ obligación social - disponibilidad personal
		OBLIGACIONES NO LABORALES	Necesidades biológicas básicas Obligaciones familiares Obligaciones sociales	
	DISPONIBLE	OCUPACIONES AUTOIMPUESTAS	Actividades religiosas Actividades voluntarias de tipo social Formación institucionalizada (no obligatoria)	
		TIEMPO LIBRE	Ocupaciones personales no autotéticas Tiempo Libre estéril o desocupado OCIO	- obligación social + disponibilidad personal

Según este esquema, el **TIEMPO NO DISPONIBLE** sería aquel que el individuo tiene comprometido, resultando difícil sustraerse de sus ocupaciones:

Jornada laboral remunerada o jornada escolar	(tiempo escolar en caso de los niños) con sus obligaciones derivadas, y el tiempo utilizado en otras obligaciones no profesionales, como el trabajo doméstico y el tiempo de ocupaciones paralaborales (desplazamientos, buscar empleo, etc).
---	---

Obligaciones no laborales	satisfacción de necesidades biológicas básicas, deberes familiares y compromisos sociales, administrativos, burocráticos, etc.
----------------------------------	--

La cantidad relativa de cada uno de estos tiempos dependerá, entre otras razones, del estatus socioeconómico, del tipo de trabajo que desempeñe el individuo y de determinadas condiciones personales.

El tiempo libre

Así, se pasa al **TIEMPO DISPONIBLE** de uso más autónomo y personal. Este tiempo puede emplearse en:

Ocupaciones autoimpuestas Se caracterizan por un alto grado de compromiso con respecto a alguna instancia ajena a nosotros mismos: actividades religiosas, dedicación voluntaria a alguna actividad de carácter social (militancia política, participación en asociaciones, etc), actividades institucionalizadas de formación (academia de idiomas, universidad a distancia, etc).

Tiempo libre Las **ocupaciones personales no autotélicas** (aquellas que el sujeto elige autónomamente, pero que no tienen una finalidad en sí mismas ni su realización es necesariamente placentera: actividades autoformativas, cultivo del cuerpo más allá del estricto mantenimiento de la salud, etc), donde el individuo asume un compromiso consigo mismo y con nadie más.

El **tiempo libre estéril** es un tiempo mal visto en la sociedad occidental actual y que para algunas personas representa la pasividad y la frustración. Se asocia a *matar el tiempo*, porque no produce satisfacción plena ni autorrealización a quien lo disfruta. Por ejemplo, ver la televisión sin un objetivo concreto.

El **ocio** es aquella actividad que encierra un valor en sí misma, resulta interesante y sugestiva para el individuo y suele implicar motivación hacia la acción. El ocio es, por tanto, una forma positiva de emplear el tiempo libre, que el sujeto elige autónomamente y después lleva efectivamente a la práctica.

A pesar de que la decisión de realizar ocupaciones autoimpuestas sea autónoma y voluntaria, el nivel de compromiso que requieren hace que en muchas ocasiones la libertad del individuo esté determinada por factores externos, por lo que no pueden denominarse actividades de ocio, aunque en efecto se desarrollen en el espacio de tiempo disponible.

El tiempo de Ocio

Los autores coinciden en que el ocio es un empleo positivo, cultural, activo y comprometido de aquellas actividades que puedan llegar a interpelar directamente al individuo durante su tiempo libre. La definición de *Ocio* más utilizada por sociólogos, educadores y animadores es la siguiente:

“El ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera completamente voluntaria tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales, para descansar, para divertirse, para desarrollar su información o su formación desinteresada o para participar voluntariamente en la vida social de su comunidad” (Dumazedier, 1971)

Esta definición aúna las tres dimensiones fundamentales que determinan la existencia del fenómeno del ocio:

- disponibilidad de tiempo libre
- actitud personal
- ocupaciones que proporcionan descanso, diversión y desarrollo

Por esto, el ocio adquiere un significado subjetivo: es un estilo de vida en el que desarrollar, desde una actitud voluntaria y libre, unas actividades o creaciones que la persona desea hacer. Se puede decir que el ocio, desde un planteamiento global, es un área de la experiencia humana, un recurso para el desarrollo personal, una fuente de salud y de prevención de enfermedades físicas o mentales, un derecho humano y un indicador de la calidad de vida cargada de un enorme potencial económico.

En relación a esto, Max Kaplan (1960) define las características del ocio:

- antítesis del trabajo
- expectativa ilusionante y recuerdo agradable
- percepción psicológica de libertad
- mínimo de obligaciones sociales
- relación con valores culturales
- importancia variable desde lo frívolo a lo trascendente
- caracterizado por una actividad de tipo lúdico

Profundizando en este concepto distinguen varios niveles de aprovechamiento del ocio:

NIVEL SUPERIOR	OCIO	Formación Entretenimiento Descanso
NIVEL INFERIOR	OCIOSIDAD	Aburrimiento Consumo

Lo importante son los dos niveles inferiores del cuadrante anterior. En primer lugar, el nivel de *aburrimiento* que no llega a la categoría edificante del ocio y se denomina, en cambio, ociosidad. Supone un estado de apatía, de inactividad, de *estar sin más*, en el que se vive una experiencia de frustración sin poner esfuerzo por salir de ella. En segundo lugar, el nivel de *consumo* que es aquel estadio en el que el individuo delega sobre las empresas de servicios y las industrias de ocio la entera responsabilidad de organizar entretenimientos para su tiempo libre. Se produce una situación de dependencia del individuo respecto a la sociedad de consumo siendo frecuente la manipulación y la falta de iniciativas personales.

En la utilización del tiempo libre influyen elementos **cuantitativos**: duración del tiempo libre, contenidos con que llenarlo y disponibilidad de recursos y, elementos **cualitativos**: actitud personal, variables socioculturales, condiciones del medio y calidad de los contenidos.

El reto que plantea el tiempo libre es, además de la cantidad de tiempo disponible con que se cuenta, el uso positivo que se puede hacer del mismo: **el de ocio formativo y enriquecedor, en lugar de una ociosidad mal gastada.**

GRUPO DE IGUALES: LÍMITES Y EMOCIONES

CONTENIDOS

¿Qué son los límites?

Es muy importante no dudar de nuestras conductas cuando éstas se atienen a las normas. Debemos controlar las relaciones que tenemos con los demás y poner límites a las conductas inadecuadas.

Los límites tienen que ver con las normas. Una norma es una regla de conducta: define lo que hay que hacer. Por ejemplo, si se tiene la norma de que hay que regresar a casa a las 10 de la noche, cumplir la norma significa estar en casa a las 10 de la noche. No cumplirla significa no estar en casa a esa hora y llegar más tarde. Tampoco se cumple cuando se llama a casa a las 10 de la noche y se dice que se va a llegar tarde, tratando de justificar el incumplimiento.

Una regla de conducta general es no pelearse. Si en un grupo de amigos uno o dos comienzan a tener esta conducta, buscando justificaciones (*me ha mirado mal, ha insultado a mi novia, etc*), el resto de amigos debe advertirles de que esa es una conducta inadecuada e inadmisibles. Tienen el derecho y la obligación de advertirlo a los que incumplen esta norma.

El incumplimiento de las normas siempre trae consecuencias. Trae problemas para la persona que incumple y para los que están a su alrededor.

En general las normas ayudan a que podamos vivir en sociedad y a vivir bien, cómodos y lo que es realmente importante y definitivo: las normas hacen que podamos prever las conductas de los demás. Cuando decimos a un vecino o conocido ¡buenos días! es porque sabemos lo que va a pasar después, y es que nos va a contestar ¡buenos días! Es decir, la norma del saludo nos ayuda a convivir, porque nos permite prever la conducta de nuestro vecino. Si nuestro vecino no contesta, nosotros seguramente aplicaremos consecuencias: se lo recriminaremos, diremos que es un maleducado o al día siguiente pasaremos por su lado y no le daremos los buenos días.

Cuando se incumplen normas poco importantes, la conducta consecuencia tampoco es muy importante. Se puede reaccionar de diversos modos, sin que ello sea significativo. Pero cuando la norma que se incumple es importante o cuando la persona que incumple una norma nos interesa mucho, la conducta consecuencia debe ser adecuada, debe ser una consecuencia que corrija el incumplimiento y que salve y asiente la relación futura.

Importancia diferente de las normas según su tipo

Ya se ha visto que las normas describen las conductas adecuadas. Las normas son productos sociales, que se han ido creando con el paso del tiempo. En general las normas son muy flexibles y van cambiando para adaptarse a las exigencias del momento de cada grupo social. Por ejemplo, hace unos años, existía la norma de respetar los horarios de siesta. Esta norma ha ido cambiando en España, y hoy está en desuso. Cuando alguien hace ruido en la hora de la siesta, no hay *sanción social*.

Pero esto no significa que las normas sean tan flexibles que puedan ser estiradas o deformadas. Algunas normas no son negociables.

Normas No Negociables: Se refieren a los derechos fundamentales de las personas o de las familias. Es obligatorio respetarlas, es decir, cumplirlas. Cuando no se respetan las personas y las instituciones (como la familia) se ve alterada su forma de vida y comienzan conflictos que les dañan seriamente.

(Formador: Normas innegociables: No robar; Hablar respetando a los otros; No insultar, No realizar conductas de agresión, etc.) Los ejemplos deben adaptarse al grupo.

Normas Negociables: También son normas importantes. Son conductas cuya realización debe producirse como norma general, es decir, casi siempre, pero bajo circunstancias ciertas, que no excusas, pueden negociarse. No es que no se vayan a cumplir, sino que su cumplimiento se va a adoptar mediante un procedimiento de negociación.

(Formador: Normas flexibles: Retrasar el horario de llegar a casa advirtiéndolo previamente, cambiar el horario de estudio, etc).

Normas Prescindibles: Tener este tipo de normas mejora la convivencia, pero si no se tienen, la convivencia tampoco empeora. Estas normas son las más negociables, incluso algunas pertenecen a la esfera de lo privado.

(Formador: Tipo de música que se puede escuchar, o programas que se pueden ver, forma de vestir, actividades conjuntas de la familia o amigos, dejar colocadas las cosas de uso común de casa).

Los límites y las consecuencias

ES MEJOR TENER POCAS NORMAS QUE SE CUMPLAN, QUE TENER MUCHAS QUE NO SE CUMPLAN

Cuando se pone una norma hay que pensar en primer lugar en si se va a poder cumplir. Si no se está seguro, es mejor no ponerla. Además, las normas nos dicen cuáles son las conductas permitidas y deseables, con lo que facilitan el desarrollo del autocontrol. Disminuyen y anulan las zonas ambiguas. En los grupos pequeños como la familia y los amigos, mejoran la convivencia y las relaciones, reduciendo los conflictos y los malos entendidos.

LAS NORMAS TIENEN QUE SER CLARAS

Las normas deben permitir saber lo que se puede hacer y hasta dónde se puede llegar. Es mejor que se tengan en cuenta las personas a las que van dirigidas. Las normas tienen mayor probabilidad de cumplirse cuando son negociadas, y un aspecto que se suele olvidar es que, junto a la norma, se debe enunciar las consecuencias por no cumplirla. Esto son los límites. El problema está en establecer unas consecuencias funcionales, es decir que no sean punibles, sino que sirvan para fijar claramente los límites de manera positiva, que ayuden en el futuro a cumplir las normas.

CUANDO UNA NORMA SE INCLUMPLE, SE APLICA UNA CONSECUENCIA

Estamos hablando de consecuencias y de límites, aunque tradicionalmente se les llama castigos. No ponemos castigos a nuestros amigos, sino que les fijamos unos límites a su conducta. Cuando traspasan esos límites, se les aplica una consecuencia (castigo). Si es posible, la consecuencia debe haber sido acordada de antemano. Si no es posible, debe realizarse en el momento.

ES MEJOR QUE LAS CONSECUENCIAS SEAN PEQUEÑAS Y JUSTAS

En general, las consecuencias son más funcionales si son pequeñas. Adaptadas al incumplimiento, pero pequeñas. Ente otras cosas es más fácil cumplirlas y, especialmente, vigilar su cumplimiento. Si la consecuencia para un incumplimiento de una cierta norma es no ver la televisión durante un mes, difícilmente se va a cumplir. Si la consecuencia para un amigo que llega tarde a una cita es no verle durante un mes, de nuevo tendremos dificultades en cumplirla; en todo caso, también nos estaremos *castigando* a nosotros mismos.

LAS CONSECUENCIAS SÓLO DEBEN AFECTAR A AQUEL QUE HA INCUMPIDO LA NORMA

También es importante que la consecuencia se aplique sólo sobre aquel que ha traspasado o incumplido el límite. No tiene sentido aplicar consecuencias sobre el resto de familiares, e incluso uno mismo o los amigos. Si sólo hay una televisión en casa, la consecuencia de no verla durante un mes sería inaplicable, o causaría más conflictos que los que pretende resolver. Las consecuencias largas suelen cansar, y además generan sentimientos de injusticia y frustración.

LAS CONSECUENCIAS DEBEN APLICARSE DE MANERA INMEDIATA, PERO DEBEN PENSARSE CUANDO ESTEMOS TRANQUILOS

Ya hemos mencionado el hecho de que es mejor fijar las consecuencias de antemano, pero no siempre podremos prever consecuencias para todas las conductas inadecuadas. Cuando suceda esto hay que evitar poner consecuencias en *caliente*: es mejor pensarlo un poco y hablar, dar la oportunidad al otro de *explicarse*. Todos podrán reflexionar sobre lo sucedido y será más fácil aplicar consecuencias funcionales y justas.

A VECES FUNCIONA MEJOR COMO CONSECUENCIA RETIRAR ALGO QUE GUSTA QUE APLICAR ALGO QUE DISGUSTA

Para que la norma funcione bien, además de lo anterior, hay que tener en cuenta que es preferible dejar de aportar algo positivo que aplicar algo negativo.

También es importante, cuando se piensa en aplicar consecuencias, que uno mismo debe poder controlar que las consecuencias se cumplen. Por ejemplo, en el caso de un amigo que ha llegado tarde a una cita, si la consecuencia que se le aplica es decir al resto de los amigos que no queden con él, difícilmente podremos verificar esto.

HAY QUE PODER CONTROLAR LA APLICACIÓN Y CUMPLIMIENTO DE LAS CONSECUENCIAS

Si un amigo te ha roto el móvil, la mejor consecuencia es que lo repare. Otra manera de aplicar consecuencias es alejarse de la *zona caliente*. Por ejemplo, si dos hermanos no paran de pelearse, la mejor consecuencia es obligarles a permanecer separados durante un tiempo. Si en tu grupo de amigos se dan conductas de violencia o agresión, es posible que convenga estar ausente durante un tiempo, o incluso cambiar de amigos. Si en tu grupo de amigos se empieza a discutir de forma demasiado acalorada cuando se menciona un tema, lo más coherente es acordar entre todos no tratar ese asunto.

RESOLVER CONFLICTOS

CONTENIDOS

¿Qué es un conflicto?

El conflicto se relaciona con estados de desarmonía, con sentirnos mal con otras personas, o con sus comportamientos; aunque muchas veces no se puede identificar si es con las personas o con sus comportamientos. Muchas veces nos levantamos por la mañana y nos sentimos mal. El conflicto lo asociamos a sentimientos de ira y de odio, y muchas veces cuando ocurre con personas muy queridas, familiares y amigos íntimos, podemos tener sentimientos de que nos han traicionado.

El conflicto es una pugna entre dos partes que están relacionadas, que casi siempre mantienen esa relación, y que perciben objetivos o conductas incompatibles entre ellos. El conflicto surge cuando una persona cree que el comportamiento de los demás es un obstáculo para lograr sus propios objetivos o necesidades.

Antes de continuar es necesario diferenciar el verdadero conflicto de los *equivocos*. Un conflicto verdadero es aquel que responde a las características ya vistas. Aunque hay autores que establecen distintas clasificaciones, en general hay acuerdo en admitir que los conflictos no verdaderos son aquellos que se han generado por malas interpretaciones de datos, o por comunicaciones deficientes, y en general tienen una fácil resolución cuando se aclaran estos extremos. En cambio, los conflictos verdaderos, aquellos generados por la confrontación de intereses contrapuestos, requerirán esfuerzos importantes para su resolución.

A continuación vamos a aprender técnicas efectivas para resolver los conflictos que puedan surgirnos con otras personas.

Pasos para la resolución de los conflictos

Actualmente la mayoría de autores están de acuerdo en la siguiente estructura de resolución de conflictos:

1. Sacar a la luz el problema y definirlo.
2. Aportar soluciones.
3. Valorar las soluciones aportadas.
4. Elegir la mejor solución.

Existe un punto adicional muy importante y que generalmente no se pone de manifiesto, lo que puede ser origen de conflictos posteriores añadidos. Este punto adicional es el seguimiento en la realidad cotidiana de la solución adoptada. En algunos casos. También se tienen en cuenta y se anticipan soluciones a las posibles desviaciones de la solución acordada. Es decir:

5. Control sobre el funcionamiento de la solución adoptada.
6. Provisión de soluciones a las desviaciones más probables.

Actuaciones que NO AYUDAN a resolver el conflicto

No existen recetas infalibles cuando se trata de resolver conflictos verdaderos, pero sí sabemos que utilizar ciertas técnicas, así como evitar algunas cuestiones, pueden facilitar la conciliación de las partes.

Vamos a empezar por enumerar algunas cuestiones que, si son utilizadas, van a entorpecer la negociación del conflicto. Son los inhibidores de la comunicación: interrumpir al otro, dar consejos, cambiar de tema, engañar, amenazar, y otras conductas que se relacionan a continuación. Estas tácticas no sólo reducen la posibilidad de resolver los conflictos sino que, además, los empeoran, y deben evitarse especialmente porque dañan las relaciones personales presentes y las posibilidades de relacionarse en el futuro.

"NO DAR LA CHARLA, SERMONEAR"

Como se dice en lenguaje coloquial *dar la charla*, o *sermonear*. Es tan gráfico el término que se explica por sí mismo. Es muy sencillo comprobar si se está *dando la charla* a otra persona, ya que estos adoptan una postura de aguantar el chaparrón, poniendo los ojos en blanco y mirando a través de nosotros. Hay que recordar que se está pidiendo un cambio, y en este sentido debe haber precisión y claridad. Si nos extendemos en explicaciones y justificaciones, seguramente se introducirán otros temas que no tienen que ver con el problema que nos ocupa, y que distraerán la atención sobre el foco principal del tema a tratar.

NO INTRODUCIR OTROS TEMAS PARECIDOS O PRÓXIMOS

La acumulación de temas parecidos a los que se está tratando entorpece encontrar soluciones al problema. Será más fácil abordar el problema si lo centramos. Cambiar de tema o introducir otros dispersará la atención de las partes y también generará paradojas que justificarán mantener abierta la discusión.

NO CULPABILIZAR AL OTRO

Culpar a la otra parte es un recurso que no ayuda a mejorar el futuro, sino que se centra en el pasado, y éste no se puede cambiar. Además cuando se echa la culpa a otro, éste no va a quedarse pasivo, sino que va a reaccionar de diversas formas, desde ponerse a la defensiva a hacer de espejo y culpabilizar a su vez. También es posible que emprenda un larga explicación para justificar su postura o la postura que se le adjudica. En cualquier caso, la negociación no se centrará en resolver el problema sino en eludir la responsabilidad.

NO ATRIBUIR INTENCIONES

Las intenciones no se ven. En el mejor de los casos, lo único que pueden verse son las conductas o los resultados de éstas. Es muy corriente escuchar *ya se por qué has hecho esto o lo otro*, o *ya sé cual era tu intención*. Nadie puede saber esto. En realidad nadie sabe si existen las intenciones, pues nadie las ha visto. Sólo presuponemos que existen. Utilizar esta técnica perjudica la resolución de problemas, pues crea resentimientos y por tanto aleja su resolución.

NO GENERALIZAR

Cuando se trata de un problema, la negociación debe mantenerse lo más posible en él. Generalizar con otras conductas problemáticas no ayuda y tampoco simplifica la resolución del problema, sino que lógicamente la hace más difícil, ya que los contenidos a tratar se amplían.

NO MENOSPRECIAR NI BURLARSE

Durante las disputas, a veces recurrimos a burlarnos del otro o atentar directamente contra su autoestima. Con un disfraz de cariño podemos realizar las burlas más crueles. Esto no ayuda a resolver problemas, antes lo contrario, los encona, pues se entra en una dinámica de menosprecio.

OLVIDAR EL PASADO

Recurrir al pasado mantiene las conductas invariables. Cuando decimos *siempre te olvidas o, nunca haces caso*, estamos generalizando y además seguramente no nos atenemos a la verdad. Lo más cierto es que algunas veces se puede olvidar algo y que muchas veces, la gran mayoría, se hace caso. De otra forma sería imposible la convivencia. Piensa cómo sería convivir si *siempre se olvidaran las cosas y nunca se hiciera caso*. Por tanto, incluso para ser justos, es mejor olvidarse de palabras o giros lingüísticos que generalicen conductas que deseamos cambiar.

Actuaciones que AYUDAN a resolver el conflicto

Los conflictos no deben abordarse *en caliente*. Mientras estemos enfadados o ansiosos, nuestra predisposición será negativa. Seguramente intentaremos acabar cuanto antes y esto implicará ceder demasiado o no ceder nada. Es mejor esperar a tener una situación anímica de tranquilidad y predispuesta a entrar en un proceso que puede ser largo y casi siempre duro. Esto tampoco significa posponer la resolución de los problemas con la esperanza de que *el tiempo lo cura todo*. A veces es mejor hacer todo lo contrario, adelantándose al conflicto personal que pueda derivarse de los problemas, lo que significa poder resolverlos con mayor facilidad, tomando medias menos graves.

Siempre es conveniente hablar con la persona con la que no te sientes bien y anticipar el proceso que estás interesado en iniciar sobre determinada cuestión.

La *puesta en escena* para resolver el problema da un carácter formal y transmite la sensación de que se concede importancia al asunto. Es muy importante el escenario que vamos a utilizar para resolver el conflicto, pero no hay recetas infalibles. Dependiendo del tipo de problema, podrá abordarse en diferentes sitios. Si es un problema familiar, escolar o con los amigos, debemos buscar un emplazamiento neutral y tranquilo: es mejor buscar un lugar común. Ante un conflicto escolar, es mejor la biblioteca que la jefatura de estudios. Ante un conflicto familiar, el salón sería mejor que la habitación de los padres o del hijo. Ante un conflicto con un amigo, es mejor la casa de un tercer amigo común e imparcial que el domicilio de los implicados.

REPASO Y PROFUNDIZACIÓN

Por medio de una metodología lúdica y participativa, dejando un periodo de reflexión y análisis previo (esta sesión es recomendable hacerla un tiempo después de finalizar las 9 primeras sesiones), se cierra la intervención a través de un juego similar al conocido "ahorcado", en el que se repasan contenidos y se otorga sentido a las explicaciones y aclaraciones recibidas durante el curso.

La vuelta del grupo a una situación de aprendizaje y reflexión acerca del consumo de sustancias refuerza y profundiza en los elementos principales que intenta transmitir el programa. Refuerzo, en términos psicológicos, significa *proceso por el que se incrementa la asociación continuada de una cierta respuesta ante un cierto estímulo*. Desde el punto de vista pedagógico podemos deducir su carácter reforzador de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes ante una situación concreta.

Además del trabajo con los contenidos del curso, durante esta sesión se recuerda el trabajo sobre las competencias fundamentales para las personas de estas edades: trabajo cooperativo y respeto al grupo propio y a otros grupos.

A continuación se presenta la descripción detallada de las sesiones que forman el programa.

Sesiones

SESIÓN CONTENIDOS

1	Parte I: Evaluación Inicial Parte II: Presentación del programa
2	Grupo de iguales: Toma de Decisiones
3	Drogas: Mitos y creencias sobre el alcohol y el tabaco
4	Ocio (I): Análisis, opciones e iniciativas
5	Grupo de iguales: Límites y manejo de emociones
6	Drogas: Mitos y creencias sobre cannabis
7	Adultos: Resolución de conflictos
8	Drogas: Mitos y creencias sobre otras drogas
9	Parte I: Ocio (II): Planificación y alternativas Parte II: Evaluación POST
10	Consolidación de conocimientos

SESIÓN 1. EVALUACIÓN PREVIA Y PRESENTACIÓN

OBJETIVOS

- Conocer el nivel de riesgo de la población destinataria del programa.
- Evaluar la situación de partida del alumnado en cuanto a conocimientos, actitudes, habilidades y otros aspectos tratados en el programa.
- Dar a conocer el desarrollo previsto del programa.

MATERIALES

Listado:	Fotocopia del listado de los alumnos utilizado en el Instituto
Ficha E1:	Evaluación de conocimientos, actitudes, habilidades y otros aspectos (CSDAR-01) (1 copia/alumno) (Posibilidad de Evaluación Previa)
Ficha 11:	"La pirámide de motivos" (3-4 copias/grupo)
Ficha 12:	"Estructura del programa" (1 copia/alumno)
Ficha 13:	"Conocimiento de sustancias" (1 copia/alumno)

TEMPORALIZACIÓN

Alternativa I

Hora	Actividad	Objetivos específicos
0:00-0:20	1.1. Evaluación inicial	Evaluar la situación de partida del alumnado
0:20-0:40	1.2. La pirámide de motivos	Presentar el contenido del programa
0:40-0:50	1.4. Conocimiento de sustancias	Analizar el nivel de conocimiento de los alumnos acerca de las características de las sustancias

Alternativa II

Hora	Actividad	Objetivos específicos
0:00-0:20	1.2. La pirámide de motivos	Presentar el contenido del programa
0:20-0:40	1.3. Análisis de situaciones	Conocer el contenido del programa desde el análisis de situaciones cercanas al grupo
0:40-0:50	1.4. Conocimiento de sustancias	Analizar el nivel de conocimiento de los alumnos acerca de las características de las sustancias

ACTIVIDAD 1.1.

Esta actividad se realizará sólo en el caso de que se considere necesaria la evaluación inicial.

DESARROLLO: Administración del cuestionario CSDAR-01 (Ficha E1). Se contesta en 10 minutos aproximadamente. Es importante explicar a los alumnos la función de la evaluación inicial, a partir de dos ideas básicas:

- 1) Saber su situación real para poder adaptar el programa a sus necesidades, conocimientos e ideas previas. Por ello es importante pedirles sinceridad a las hora de cumplimentarlos.
- 2) Conocer lo que saben, lo que creen y lo que piensan antes del programa de manera individualizada sirve para poder saber qué es lo que ha cambiado y qué es lo que no, y por ello, lo que hay que modificar del programa.

Estas dos cuestiones implican ciertas características de la evaluación que alumnos y profesores han de conocer de manera previa, y que se reflejan en el apartado de evaluación del programa presentado anteriormente. En cualquier caso, si el conocimiento del grupo sobre el que se va a actuar es suficiente como para saber las necesidades que presenta, la evaluación inicial no será imprescindible.

La evaluación debe ser y parecer absolutamente anónima, lo que supone utilizar estrategias para que el grupo confíe en que se va a guardar con celo este anonimato. Si los alumnos sienten que no es así, las respuestas pueden ser maquilladas o alteradas. Es necesario, por tanto, utilizar estrategias para identificar los cuestionarios inicial y final del CSDAR-01. Para ello, se puede solicitar que se identifique el cuestionario con un dibujo o una clave que los asistentes materializarán en el apartado correspondiente.

Existe también un CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE PROCESO (Ficha E2) a cumplimentar por el formador al finalizar cada una de las sesiones.

ACTIVIDAD 1.2.

DESARROLLO: El formador organizará tres o cuatro grupos de alumnos y les facilitará una copia de la Ficha 11 “La pirámide de motivos”; les explicará la tarea (jerarquizar los motivos por los que los jóvenes consumen drogas) y dará 10 minutos para hacer la tarea. Después canalizará la puesta en común de la siguiente manera:

- 1) Explicará a los alumnos que al motivo que han considerado más importante se le asignarán 3 puntos; a los dos siguientes, se les asignarán 2; a los tres siguientes, 1; y a los del piso bajo de la pirámide, 0.
- 2) A continuación, dividirá la pizarra en dos partes con una línea vertical e irá escribiendo los motivos que le van diciendo, desde el percibido como más importante por el primer grupo hasta los menos importantes. Al escribirlos, situará en un lado de la pizarra los motivos sobre los que puede actuar el programa y en el otro aquellos sobre los que no. En la Ficha 11a aparece un motivo en blanco, con el objetivo de que sean los propios alumnos quienes nombren su motivo por el que los jóvenes consumen drogas. De manera que quedaría así:

SOBRE LO QUE PUEDE ACTUAR EL PROGRAMA	SOBRE LO QUE NO PUEDE ACTUAR EL PROGRAMA
Incertidumbre en tiempo libre	Barrio conflictivo
Conflictos con padres	Accesibilidad de las drogas
Dejarse llevar por los amigos	Sociedad individualista y consumista
Problemas con los profesores	Capacidad adictiva de las drogas
Dificultad para tomar decisiones razonadas	(Ficha en blanco) p.ej.: Falta de expectativas de futuro
Creen mitos sobre las drogas	

Una vez escritos los dos listados, el formador explicará por qué los motivos de la derecha son difíciles de abordar desde un programa de prevención: reducir la conflictividad de un barrio es algo que depende de las políticas municipales, reducir la accesibilidad de las drogas de actuaciones policiales, reducir el individualismo y el consumismo de la sociedad depende de muchos factores, entre otros, los medios de comunicación; y nuestra labor tampoco es reducir la capacidad adictiva de las drogas. Además, el formador resaltaré el carácter preventivo del programa, lo que quiere decir que es para consumidores y no consumidores de sustancias.

En este momento, el formador repartirá la Ficha 12 con los contenidos previstos del programa y explicará que se va a centrar en los factores que mejor pueden ayudar a los alumnos a mantener una posición adecuada frente al consumo, tratando de ayudarles en su proceso de maduración. Además, va a tratar de resaltar lo conectados que están estos factores: por ejemplo, la reducción de la incertidumbre en tiempo libre, a veces pasa por dejarse llevar por las propuestas de los amigos... los problemas con los padres a veces tiene que ver con decisiones tomadas en condiciones de presión por parte de otros... la capacidad para ocupar el tiempo libre de forma creativa y activa se ve disminuida por la tendencia a creerse lo que les dicen sobre las drogas y obtener bienestar de una forma artificial y externa a las capacidades personales, etc.

Una vez explicado esto, el formador preguntará si existen dudas respecto a alguno de los temas propuestos y motivará a los alumnos a participar en el programa.

ACTIVIDAD 1.3.

Esta actividad se realizará sólo en el caso de que NO se realice evaluación inicial.

DESARROLLO: Para comprobar que los alumnos han comprendido la estructura del programa, el técnico divide la clase en 4 grupos, como máximo, y les pide un análisis de diferentes situaciones que se exponen a continuación. Cada grupo debe identificar los elementos del programa y lanzar hipótesis de cómo la aparición de estos factores afecta al consumo de drogas. Es decir, ver las diferentes interrelaciones entre variables. Pasados 10 minutos, cada grupo expone sus conclusiones. En caso de que los miembros del grupo no relacionasen todo los elementos, el técnico completará la información que falta.

Situación 1

Es sábado por la tarde y Manu está aburrido en casa. Decide salir por el barrio a ver si encuentra a alguien. Su colega Ikram ha tenido que acompañar a su madre al hospital donde se encuentra su abuela. Como suele pasarle cuando Ikram no está, no sabe qué hacer. En casa, sus padres están discutiendo a gritos y ya no aguanta más. Cuando sale, ve de lejos al grupo de colegas que están siempre allí. Están fumándose un porro y deciden ir a comprar unas cervezas, liando a Manu que pasaba por allí. Alguien le grita: "Manu, tío, ven aquí y siéntate un rato con nosotros".

El objetivo es identificar los elementos del programa que entran en juego en la situación. Deben identificarse al menos los siguientes componentes: planificación del ocio y tiempo libre, resolución de conflictos (en este caso, la influencia se recibe de manera indirecta, ya que la discusión de los padres genera emociones negativas en el hijo) y grupo de iguales.

Situación 2

Carlos Esteven llega corriendo a casa. Sus padres y su hermana pequeña están terminando de cenar. Entra en el comedor diciendo que se ha encontrado con Elena en el parque y no se ha dado cuenta de la hora que era. Su madre empieza a gritarle (es la tercera vez esa semana que llega tarde) y amenaza con castigarle sin salir el sábado. Le dicen que se siente a cenar y que hablarán después de la cena. Carlos Esteven empieza a justificarse diciendo que sus amigos llegan más tarde y no pasa nada. Ella insiste, chillando, en que es mayor y puede hacer lo que quiera. Su padre, que se ha mantenido tranquilo, vuelve a repetirle que lo hablarán después de cenar, que obedezca a su madre y se siente. Carlos Esteven está cada vez más enfadado, sale de la habitación dando un portazo y se encierra en su cuarto, abre el cajón de su mesa y ve un cigarrillo suelto.

El objetivo es identificar los elementos del programa que entran en juego en la situación. Deben identificarse al menos los siguientes componentes: resolución de conflictos, toma de decisiones y efectos de las sustancias (ideas erróneas).

Situación 3

Nando está solo en casa por la tarde, como siempre. Su madre y su hermano están trabajando y llegarán a última hora. Ve en su mochila las tareas de clase para entregar al día siguiente. No le apetece nada ponerse a estudiar. Enciende la tele, se aburre y la apaga. Saca su mp3 y empieza a oír música. De vez en cuando mira los libros, sabe que si no entrega mañana los ejercicios le espera una buena. Va a su habitación y, de un cajón, saca una china de hachís. Se lía un porro y mientras sigue escuchando música piensa: "vaya mierda de matemáticas, en cuanto me lo fume empiezo a hacerlos, aunque también puedo llamar a Charly y pedirle que me los pase mañana antes de clase".

El objetivo es identificar los elementos del programa que entran en juego en la situación. Deben identificarse al menos los siguientes componentes: toma de decisiones y efectos de las sustancias (ideas erróneas).

Situación 4

Alicia ha salido esa noche, es nochevieja y sus padres no le han puesto problemas. El chico que le gusta (Nacho) le ha dicho que estarán en la casa de la abuela de Lillo. Ella no vive allí desde hace tiempo y Lillo ha cogido la llave sin que sus padres lo sepan. Piensan comprar bebidas y llevar música. Cuando llega, Nacho ya está allí con su amiga Vanesa y otra gente. Tiene una botella de ron en la mano y un colega le está pasando un porro. Alicia se acerca. Está nerviosa y tiene frío porque en la casa no hay calefacción. Nacho, que no ha parado de beber, le da un beso. Ella piensa que está buenísimo pero que si no espabila, Vanesa acabará ligándose. Él le dice que no esté tan seria y le pasa el porro y la botella. Ella nunca ha fumado, pero es mejor no negarse para que él no piense que es una estrecha, "seguro que me anima y por una vez no pasa nada", decide, "además, tengo frío y si bebo un poco entraré en calor".

El objetivo es identificar los elementos del programa que entran en juego en la situación. Deben identificarse al menos los siguientes componentes: grupo de iguales, toma de decisiones, mitos sobre los efectos de las sustancias

ACTIVIDAD 1.4.

DESARROLLO: Se pide a los alumnos que completen la ficha 1.3. En ella aparece un listado de drogas y deben señalar si las encuentran o han visto en su entorno o no. Es importante no personalizar en esta actividad, sino apoyarnos en la aparición de estas sustancias en el entorno de los chicos y las chicas, ya sea el más cercano (grupo de iguales) o en el más general (publicidad). Esta ficha se completa de manera individual, respondiendo sí o no. El formador anotará posteriormente en una hoja los resultados totales de la consulta para la preparación de la sesión siguiente. La hoja en la que quedan reflejadas las respuestas de la clase debe ser guardada por el formador para la adaptación de la sesión de ampliación de sustancias.

OBSERVACIONES

Cabe la posibilidad de que se decida aplicar el programa sin necesidad de evaluar inicialmente, por existir un conocimiento profundo del grupo, conociendo de forma previa sus necesidades e intereses. En ese caso, la sesión inicial quedará más liberada de tiempo y se podrá desarrollar incidiendo más en la presentación del programa. También se puede hacer una votación secreta como finalización de la actividad 1.3., para decidir así las sustancias de las que se va a hablar en la sesión número 8.

SESIÓN 2. TOMA DE DECISIONES

OBJETIVOS

- Conocer en qué consiste el proceso de toma de decisiones.
- Valorar la influencia que tiene este proceso en los comportamientos de riesgo.
- Conocer cómo influye cada decisión tomada en futuras decisiones.

MATERIALES

DVD:	“El indeciso” (I y II)
Ficha 21:	“¿Deciden por mí?” (1 copia/alumno)
Ficha 22:	“La decisión de Toni” (2-3 copias/grupo) (varias alternativas)
Ficha 23:	“El árbol de las decisiones: Pero... ¿de dónde vengo?, y ¿Dónde quiero llegar?” (1 copia/alumno)
Otros:	Reproductor de DVD y televisor

TEMPORALIZACIÓN

Hora	Actividad	Objetivos específicos
0:00-0:10	2.1. Anuncio “El indeciso”	Ubicar en el contenido de la sesión/distensión
0:10-0:30	2.2. Decisiones de futuro	Dar a conocer el proceso para tomar decisiones razonadas
0:30-0:50	2.3. El árbol del tiempo	Analizar las consecuencias de las decisiones que tomamos

ACTIVIDAD 2.1.

DESARROLLO: Visionado del anuncio “El indeciso” y breve introducción del tema: qué es tomar decisiones. El formador, una vez finalizado el visionado, preguntará a los asistentes por qué es difícil para el protagonista tomar una decisión. A partir de ahí, explicará el proceso para tomar decisiones (apoyándose en la Ficha 21) y preguntará las ventajas e inconvenientes que tiene tomar decisiones propias.

ACTIVIDAD 2.2.

DESARROLLO: Lectura por grupos (2-3) del caso de Toni (Ficha 22) y respuesta a las preguntas. Puesta en común de las respuestas y exposición sobre el modelo de toma de decisiones razonadas (que son las respuestas a las 4 últimas preguntas de la tarea: definición del problema -> alternativas disponibles -> consecuencias asociadas -> selección de la alternativa).

Resulta importante, para la orientación hacia la formación y el mundo laboral, hacer referencia a la labor de apoyo que puede ejercer el Departamento de Orientación del Centro educativo, con dos objetivos: facilitar información sobre recursos próximos de utilidad y mejorar las posibilidades de colaboración con el mismo.

Al finalizar esta actividad, el formador hará entrega de la Ficha 23, para el inicio de la actividad 2.3. Resulta de interés que se haga hincapié en la importancia de continuar los estudios en el sentido del desarrollo personal que supone el aprendizaje. Hay que aclarar que cada avance en el sistema educativo no asegura una mejor posición laboral, pero sí al menos la posibilidad de optar a una mayor variedad de puestos de trabajo (ejemplo: un ingeniero aeronáutico puede trabajar como tal o de cajero en un supermercado, pero alguien sin graduado sólo puede optar a la segunda posibilidad).

ACTIVIDAD 2.3.

DESARROLLO: Se promueve una discusión entre todos a partir del análisis del Árbol de Decisiones. Cómo tomamos decisiones partiendo de decisiones anteriores, y cómo cada decisión influye en las que tomemos después. Ejemplos a trabajar:

- 1) desmotivación hacia el estudio -> falta de hábito -> absentismo -> posible abandono...
- 2) consumo de alcohol -> disminución del control -> incremento del consumo...

Para ello, el formador leerá en alto el texto abajo presentado y se irán haciendo las preguntas al grupo en general, discutiéndose las respuestas para analizar cómo el consumo de sustancias, en este caso el alcohol, influye en las decisiones que vamos tomando:

Toni ha salido con sus colegas el sábado por la noche, pero al día siguiente tiene que levantarse pronto para ayudar a su padre a limpiar el coche. Cuando está a punto de irse, sus amigos le dicen que se tome una cerveza, que enseguida se recogen, etc... Uno de sus amigos incluso se ofrece a llevarle luego en moto para tardar menos. Por un lado, a él le apetece quedarse con los amigos y así no volver solo a casa, pero por otro no quiere irse más tarde a casa porque sabe que su padre puede castigarle sin salir el domingo...

¿Qué debe hacer? ¿Quedarse y tomar la cerveza? ¿Irse para poder madrugar al día siguiente?

Supongamos que se queda y se toma la cerveza ¿Será capaz después de decidir igual que ahora si se toma otra? ¿Influirá el consumo de alcohol en la siguiente decisión? ¿Será libre para tomarla? ¿Tanto como antes de consumir?

Analizad cada posibilidad y proponed alternativas.

OBSERVACIONES

En los siguientes casos:

- grupos de más de 20 alumnos,
- grupos que, por sus características, tengan dificultades para realizar un análisis en profundidad de los árboles de decisión,

se recomienda prescindir de la segunda parte de la Actividad 2.2. (Decisiones asociadas al futuro académico) y trabajar de manera más específica el proceso de toma de decisiones y la influencia del consumo de sustancias en estos procesos.

SESIÓN 3. DROGAS: MITOS Y CREENCIAS SOBRE EL ALCOHOL Y EL TABACO

OBJETIVOS

- Analizar de manera crítica las ideas previas que los adolescentes tengan asociadas al alcohol y/o el tabaco.
- Incrementar los conocimientos sobre estas sustancias y otros aspectos asociados.
- Cuestionar la actitud positiva hacia el consumo de estas sustancias a través de un análisis crítico.
- Introducir características asociadas al consumo de sustancias: tolerancia, dependencia y síndrome de abstinencia.

MATERIALES

DVD:	Anuncio "Y tú ¿cómo lo ves?" (FAD)
Ficha 31a:	"La quiniela del alcohol" (3-6 copias/grupo)
Ficha 31b:	"La quiniela del tabaco" (3-6 copias/grupo)
Ficha 32a:	Alternativa I: "Mitos sobre el alcohol" (1 copia/alumno)
Ficha 32b:	Alternativa II: "Cantando (a) alcohol" (3-6 copias/grupo)
Otros:	Pizarra, tizas/rotuladores, reproductor de DVD y televisor

TEMPORALIZACIÓN

Alternativa I

Hora	Actividad	Objetivos específicos
0:00-0:05	3.1. Anuncio "Y tú ¿cómo lo ves?"	Ubicar en el contenido de la sesión/generar atención
0:05-0:30	3.2. "La quiniela del alcohol" y/o "La quiniela del tabaco"	Incrementar conocimientos y modificar actitudes positivas hacia el consumo de estas sustancias
0:30-0:50	3.3. Percepciones finales sobre el alcohol	Evaluación de la sesión y conclusiones

Alternativa II

Hora	Actividad	Objetivos específicos
0:00-0:05	3.1. Anuncio "Y tú ¿cómo lo ves?"	Ubicar en el contenido de la sesión/generar atención
0:05-0:30	3.2. "La quiniela del alcohol" y/o "La quiniela del tabaco"	Incrementar conocimientos y modificar actitudes positivas hacia el consumo de estas sustancias
0:30-0:50	3.3. Mitos musicales	Analizar y aclarar los mensajes lanzados en distintas

ACTIVIDAD 3.1.

DESARROLLO: Visionado del anuncio “Y tú ¿cómo lo ves?” y breve introducción del tema, centran- do la atención en el caso del alcohol y las diferencias entre la visión de los personajes y lo que ocurre en la realidad.

El formador utilizará esta introducción para promover una puesta en marcha de ideas asociadas al alcohol y las consecuencias de su consumo, ligándola con la parte final de la anterior sesión.

ACTIVIDAD 3.2.

DESARROLLO: Se divide al grupo en 2-3 subgrupos y se entrega a cada subgrupo una copia de la ficha 31a y/o 31b (“La quiniela del alcohol” y/o “La quiniela del tabaco”), solicitando a los grupos que resuelvan la quiniela señalando con una cruz/equis la casilla adecuada: 1, si la frase es verdadera, X si la frase es dudosa y 2, si la frase es falsa. En caso de que no haya tiempo suficiente para rea- lizar las dos actividades, es competencia del formador seleccionar la actividad que más se ajuste a las necesidades del grupo (alcohol o tabaco).

Existirán grupos de personas de otras culturas que no comprendan en un primer momento lo que sig- nifica “1”, “X” o “2”, lo cual requiere una explicación clara previa al trabajo con estas dos actividades.

Cuando todos los grupos hayan finalizado la tarea, se les pedirá que comenten su respuesta, y se les preguntará por qué se han situado en esa posición, fomentando la discusión entre grupos para argu- mentar las respuestas. En el contexto de la discusión se aprovechará lo que los alumnos comenten, para tratar, con cada frase, los siguientes contenidos:

ALCOHOL

- “El alcohol calienta”: información sobre el efecto hipotérmico del alcohol y sobre actuaciones a seguir cuando alguien está en mal estado debido al abuso (abrigar, no provocar el vómito, etc).
- “El vino es estimulante”: información sobre el efecto depresor del alcohol y el riesgo asociado a que se utilice para atreverse a hacer lo que no se haría si no se está bajo sus efectos (posible rela- ción con otros comportamientos de riesgo como juegos peligrosos, etc) y trabajar el concepto de DEPENDENCIA.
- “El alcohol te ayuda a relacionarte”: información sobre el estado de euforia asociado al consumo de alcohol y el riesgo asociado a que se utilice para dirigirse al/a la chico/a si es algo que no se haría si no se está bajo sus efectos (posible relación con otros comportamientos de riesgo como relaciones sexua- les, etc) y creerse incapaz de hacerlo si no es bajo los efectos del alcohol.
- “Beber el fin de semana no hace daño”: información sobre el concepto de ABUSO (cantidad/tiem- po/tolerancia) y efectos asociados al mismo, (pérdida del control, mareos, vómitos y coma etílico como consecuencia extrema).
- “El alcohol, al ser legal, no es peligroso”: información sobre la tasa de mortalidad asociada al con- sumo de alcohol, riesgos asociados a su consumo durante la conducción; efectos físicos, mentales y sociales.
- “Serás un campeón si aguantas mucho bebiendo”: análisis crítico sobre la tendencia a rivalizar en la época adolescente dentro del grupo de iguales a través de excesos y actividades de riesgo (“el que más...”) e información sobre el concepto de TOLERANCIA y su asociación a los de ABUSO y DEPENDENCIA.

Será en la siguiente sesión en donde se llegue a conclusiones generales. Esta actividad introduce la siguiente sesión (principalmente la ALTERNATIVA I), en la cual aparecen una serie de noticias que completan su debate.

TABACO

- “Un cáncer de pulmón puede llegar por la contaminación ambiental”: ayuda a introducir la trascendencia de la responsabilidad en las actuaciones personales y la importancia de reducir riesgos a través de la formación en hábitos controlables. Y es que los estudios epidemiológicos de la Organización Mundial de la Salud señalan que el tabaco es causante del 30% de los cánceres diagnosticados, frente a un 2% producido por la contaminación ambiental, la cual sólo evitaremos viviendo fuera de la ciudad y en soledad. ¿No es más fácil dejar de fumar?
- “Un cigarrillo ayuda a concentrarse”. Puede ser, pero no es más que por la satisfacción de la falta de nicotina en el cuerpo (o síndrome de abstinencia), produciendo sensación de placer y relajación, “nos hemos quitado el mono”. Muchas personas asocian el tabaco a situaciones tales como trabajar o estudiar y lo convierten en un hábito como cualquier otro, pero con consecuencias muy negativas. No olvidemos que el tabaco es un excitante (del sistema nervioso central), y la excitación no ayuda a la concentración.
- “Yo no dependo del tabaco, dejo de fumar cuando quiera”. La dependencia a sustancias adictivas es imprevisible. Puede que hoy no nos sintamos dependientes, pero la dependencia y la adicción nacen y crecen con el consumo. Todo fumador es dependiente aunque fume poco.
- “Menos de 5 cigarrillos al día no es fumar”. Existe un factor individual causante de la mayor o menor sensibilidad a los efectos del tabaco (incluido su potencial cancerígeno). Por lo tanto, una persona es fumadora desde el primer cigarrillo. Dejar de fumar para estas personas puede ser tan difícil como para los fumadores más empedernidos, porque se han acostumbrado ya a una dosis (aunque baja) de nicotina y se han habituado a fumar en determinadas ocasiones.
- “Conozco personas mayores que fuman y están muy bien.” ¿Y su calidad de vida? no olvidemos que sólo vemos a los que llegan a vivir más.

ACTIVIDAD 3.3.

ALTERNATIVA I: MITOS SOBRE EL ALCOHOL – FICHA 32a

DESARROLLO: El formador hará entrega de una copia de la ficha 32a (“Mitos sobre el alcohol”) a cada alumno, leerá “el mito”, el texto “desmontando” y “la verdad” y les solicitará que planteen las dudas que puedan tener al respecto y otra información que conozcan para poder resolver sus preguntas. Así mismo, tratará de asociar lo comentado sobre el alcohol en el análisis previo de mitos, con el estilo de ocupación del tiempo libre, introduciendo así la temática de la siguiente sesión.

ALTERNATIVA II: CANTANDO (A) ALCOHOL – FICHA 32b

DESARROLLO: Se pedirá a los alumnos que seleccionen, mediante votación a mano alzada, la canción o fragmento de canción con la que quieren trabajar. La selección la podrán realizar entre seis canciones ofrecidas por el técnico o una planteada por ellos (aportando necesariamente su letra), siempre y cuando aparezca algún tipo de consumo de sustancias (preferiblemente alcohol). No conocer la canción de antemano no significa que existan más dificultades para afrontar la sesión con garantías ya que su diseño se ha basado en la universalidad de las actuaciones. Los ajustes ante situaciones nuevas serán pequeños porque el mensaje a transmitir ha de ser claro, basado en el refuerzo de las informaciones protectoras y la minimización de los riesgos contenidos en las canciones. La reducción de riesgos pasa por la desmitificación de los mensajes contenidos en las canciones y la interpretación coherente de los mismos.

En el caso de alguna de las canciones, que centran su atención en otras drogas (p.e.j. "Heroína" de La Fuga), se puede trabajar la similitud entre las consecuencias del consumo de diversas sustancias. Finalmente, el formador puede trabajar el mito de drogas peligrosas y drogas menos peligrosas (p.e.j. heroína-alcohol), aportando datos sobre las frecuencias actuales y las consecuencias de su consumo.

El análisis se puede realizar utilizando diversas metodologías, aunque es recomendable leer cada mensaje contenido en la canción y solicitar las ideas de los alumnos, de forma fraccionada, para procurar alcanzar conclusiones relacionadas con los objetivos de la sesión.

Pistas para el análisis:

JOAQUÍN SABINA: PRINCESA

Entre la cirrosis
y la sobredosis
andas siempre, muñeca.
Con tu sucia camisa
y, en lugar de sonrisa,
una especie de mueca.



Consecuencias del consumo del alcohol y otras sustancias: tolerancia, dependencia y síndrome de abstinencia.

Tú que sembraste en todas
las islas de la moda
las flores de tu gracia,
¿cómo no ibas a verte
envuelta en una muerte
con asalto a farmacia?
¿Con qué ley condenarte
si somos juez y parte
todos de tus andanzas?



Toma de decisiones personales.
Peligros del mal uso de medicamentos.
Responsabilidad social compartida (medios de comunicación, política, orden social, sociedad del consumo, etc).

Sigue con tus movidas,
pero no pidas
que me pase la vida
pagándote fianzas.
Ahora es demasiado tarde, princesa.
Búscate otro perro que te ladre, princesa.



Falta de compromiso social hacia la persona que tiene un problema con las drogas (debate).

LA FUGA: HEROÍNA

Hace tiempo que te conozco;
Tienes penas y alegrías.
Vas matando poco a poco,
pues yo ya se bien de tu vida.



Consecuencias del consumo.
¿Sabe alguien "bien de su vida"?
(heroína o alcohol).

Me cogiste bien cogido
En tus invisibles rejas.
Yo quiero escapar de ti,
Pero me arrastras, no me dejas.



Consecuencias del consumo.
¿Hay diferencias con el alcohol? ¿Cuáles?
Dependencia, tolerancia, síndrome de abs.

Tú me ayudas a morir,
con tus venenos en mis venas.
Y, si llego un día a viejo,
podrido por dentro y por fuera.



Consecuencias del consumo.
"Podrido por dentro y por fuera" (debate).

LA POLLA RECORD: CARNE PARA LA PICADORA

Hace ya tiempo que se acabó
el necio sueño de una vida feliz.
Nunca tendremos un salvador
que nos regale otra oportunidad.
Dame lo mejor que tengo que olvidar
todas mis pellas y algún que otro marrón.
Sólo colocao se calma este dolor
que tanto agobia a mi cuerpo terrenal.
Vida de superviviente y meterse algo decente
vida de superviviente.



Consecuencias del consumo.
Causas del consumo.
Huir de los problemas.
Idea de ser un "superviviente" (debate).

La rueda sigue y se acabó la juventud.
Ahora me pongo con metadona
y cuando puedo de todo lo que hay.
Eres muy libre si quieres confiar.
Sólo un amigo te puede traicionar.



Consecuencias a largo plazo.
Tolerancia.
"La droga como amiga" (debate).

La culpable de mi ruina es la sociedad,
que cuando mejor estoy se acaba el material.
Carne pa la picadora, y qué más da.
La culpable de mi ruina es la sociedad,
que cuando mejor estoy se acaba el material.



Culpabilizar a la sociedad – focus de control
externo.

PLATERO Y TÚ: VOY A ACABAR BORRACHO

Toda la semana haciendo el canelo.
A las ocho arriba para trabajar.
Ocho horas currando como un descosido
para cuatro duros que voy a ganar.
Y creo que voy a salir,
si quieres te invito a venir
junto a mí.

Manejo del conflicto.
Tolerancia a la frustración.
Presión de grupo.

Hoy me encuentro muy bien,
oy a acabar borracho,
no me importa la gente,
no voy a ser decente,
no voy a ser legal,
voy a ser un animal.

Consecuencias a corto plazo del consumo.
Rebeldía y drogas (debate).

OBÚS: VAMOS MUY BIEN (SIN PARAR DE PECAR)

Todo da vueltas,
hablo sin parar,
cuento mis penas
a un viejo sofá.
Mi amigo ha salido,
tiene que evacuar.
Dentro de un momento
más litros de alcohol caerán

Consecuencias a corto plazo del consumo.
Presión de grupo.
Tolerancia y efectos.

Veo dobles caras,
luces que andan solas,
maniquís que ríen,
mil bromas pesadas.

Consecuencias a corto plazo del consumo.
Efectos.

Ya perdí la cuenta,
abro otra botella,
siempre encuentro algo
por lo que esta noche brindar.
Tiro de mi amigo
o él tira de mí,
no tiene importancia,
¿quién tira de quién?
Calimocho, wishky,
birra, pepermeant.
Soy un cóctel que anda
y se tiene sólo de pie

Presión de grupo.
Consecuencias a corto plazo del consumo.
Efectos.

MECANO: AIRE

Una noche de resaca, al tratar de despertar
Note que por el ombligo me empezaba
a desinflar

Que mi cuerpo se arrugaba como
un papel vegetal.

Que iba pasando, que curioso,
al estado gaseoso.

Y tras la metamorfosis me sentí
mucho mejor.

Consecuencias del consumo.
Efectos.

Era un aire gris y oscuro,
con bastante polución.
Se notaba en cualquier caso
que era aire de ciudad,
que si bien no es el más sano lo
prefiere el ser humano.

Consecuencias del consumo.
Características del consumo.

Se han procurado seleccionar, como orientación y ejemplo, canciones conocidas en el entorno en el que se ha diseñado el programa, aunque siempre serán susceptibles de ser actualizadas por otras más cercanas al grupo y que permitan trabajar la sesión manteniendo sus objetivos.

OBSERVACIONES

En el caso de grupos de población de muy alto riesgo o con conductas disruptivas en el aula es posible desarrollar alguna sesión en el CAD o Centro Joven correspondiente. De esta forma la intervención quedará contextualizada y favorecerá la atención y el trabajo.

SESIÓN 4. OCIO (I): ANÁLISIS, OPCIONES E INICIATIVAS

OBJETIVOS

- Analizar la utilización que los adolescentes hacen de su tiempo de ocio.
- Analizar objetivamente la distribución de estos espacios a lo largo de la semana y reflexionar sobre posibles cambios a introducir.
- Reflexionar sobre las características de las actividades preferidas por los adolescentes.
- Conocer los diferentes recursos de su entorno.
- Conocer las actividades de Tiempo Libre que se pueden realizar en su entorno.

MATERIALES

Alternativa I

DVD:	Anuncio "Discusión" (Guía del Ocio)
DVD:	Anuncio "Hay un montón de razones para decir que NO" (FAD)
Ficha 41a:	"El reloj del Tiempo Libre" (1 copia/alumno)
Ficha 41b:	"La línea del Tiempo Libre" (1 copia/alumno)
Ficha 42:	"Radiografía y estructura de una actividad" (1 copia/alumno)
Otros:	Pizarra, tizas/rotuladores, reproductor de DVD y televisor

TEMPORALIZACIÓN

Hora	Actividad	Objetivos específicos
0:00-0:05	4.1. Anuncio "Discusión"	Ubicar en el contenido de la sesión/distensión
0:05-0:15	4.2. Anuncio "Hay un montón de razones..."	Hacer un análisis preliminar de alternativas de tiempo libre
0:15-0:35	4.3. "El reloj del TL" ó "La línea del tiempo libre"	Analizar objetivamente el tiempo disponible para el tiempo libre y para otras actividades
0:35-0:50	4.4. Evaluación y tarea posterior	Evaluar la sesión y elegir una actividad creativa de ocio alternativo al consumo de sustancias para planificar la siguiente sesión de ocio y tiempo libre

ACTIVIDAD 4.1.

DESARROLLO: Tras ver el video inicial ("Discusión"), el formador explicará el contenido de la sesión y las dificultades que podemos encontrar a la hora de tomar decisiones (relación con la segunda sesión) en cuanto a la forma de ocupar el tiempo libre, y la tendencia a tomar opciones cómodas y "prefabricadas" frente a otras más personales y creativas.

ACTIVIDAD 4.2.

DESARROLLO: De manera previa al visionado del anuncio "Hay un montón de razones para decir que NO", se pedirá a los asistentes que hagan una lista con la mayor cantidad de alternativas de ocio y tiempo libre que conozcan, planteándolo como un reto o una competición. Tras el primer visionado y el recuento de cada asistente, se procederá a ver por segunda vez el anuncio para completar la lista inicial. De esta segunda lista, los asistentes tendrán que seleccionar la actividad que más les gusta y menos frecuentemente hace en su Tiempo Libre. Esta actividad propiciará la reflexión sobre la tendencia a filtrar y recibir la información de lo que nos gusta y a desestimar la que no.

Una posible opción alternativa a esta actividad sería ofrecer a los alumnos un listado de actividades para llevar a cabo esta elección. En caso de aplicarse esta opción, con grupos de más de 20 alumnos, se elegirían 5 actividades sobre las que trabajarán 5 grupos en la sesión 8.

ACTIVIDAD 4.3.

DESARROLLO: Cada asistente contará con 1 copia de la Ficha 41a ó 41b ("El Reloj del Tiempo Libre" o "La Línea del Tiempo Libre"). En ella rellenará, utilizando colores o tramas (hay una versión que incluye tramas propuestas), tanto el reloj que se corresponde con los días de diario (como referencia concreta valdrían el martes o el miércoles) como el del fin de semana (el sábado es el día de referencia). Irá rellenando hora a hora con el color/trama correspondiente a las 4 categorías reflejadas:

- Obligaciones: actividades obligatorias realizadas fuera del domicilio (ir a clase, trabajar...) Sugerencias: color = rojo; trama = rayas verticales
- Necesidades fisiológicas: actividades como comer, dormir, higiene personal... Sugerencias: color = azul; trama = rayas horizontales
- Tareas: actividades realizadas dentro del domicilio, como obligaciones académicas o familiares (limpiar la habitación, hacer los deberes, estudiar, recoger la mesa, fregar, etc...) Sugerencias: color = verde; trama = negro
- Tiempo Libre: actividades realizadas sin obligación, por preferencia. Sugerencias: color = rojo; trama = en blanco

Al finalizar, el formador recogerá en la pizarra, en un cuadro semejante al que aparece más abajo, las horas que cada alumno dedica a cada categoría y promoverá un debate sobre el Tiempo Libre disponible en unos y otros espacios, tratando de ajustar a la realidad las percepciones distorsionadas sobre el tiempo dedicado a cada una (por ejemplo, evidenciar que las horas de ir a clase son solamente 30 a la semana, de un total de 168, sirve para trabajar las tendencias absentistas). También aprovechará para trabajar la diferencia entre ocio y tiempo libre y resaltar lo reducido del espacio disponible y la necesidad de hacer actividades creativas y bien planificadas, así como la puesta en práctica de alternativas saludables, relacionándolo con la siguiente sesión sobre este tema. Esta actividad permite que se manejen en el grupo de forma saludable y divertida ciertos estereotipos como "el dormilón", "el trabajador", "el estudioso", "el pellerero", "la que ayuda en casa", etc. y el formador deberá trabajar de forma correcta estereotipos de carácter sexista o racista, si aparecen.

	Entre semana				Fin de semana			
	O	N	T	TL	O	N	T	TL
Alumno 1								
Alumno 2								
Alumno 3								
Alumno 4								
Alumno 5								
...								

Leyenda:

O: Obligaciones.

N: Necesidades Fisiológicas.

T: Tareas.

TL: Tiempo Libre.

ACTIVIDAD 4.4.

DESARROLLO: Se evaluará el desarrollo de la sesión y cada alumno rellenará la parte A de la ficha 42 con la opción elegida en la actividad 4.2.; quedará como tarea pendiente la planificación de esa actividad para todo el grupo, a través de la parte B de la Ficha 42, que se retomará en la última sesión del programa. Cabe la posibilidad de que el tutor recoja, la semana siguiente, la ficha cumplimentada para evitar olvidos y extravíos. También puede ser adecuado que asesore y apoye en su cumplimentación, ya que es una actuación que permite el acercamiento a ciertos objetivos transversales.

OBSERVACIONES

En el caso de que el grupo tenga más de 20 alumnos se recomienda prescindir de poner en la pizarra el cuadro propuesto en la Actividad 5.3. y, a través de una dinámica más abierta (a mano alzada, por ejemplo), trabajar los mismos contenidos.

Para la intervención con grupos de población de alto riesgo o grupos con conductas disruptivas en el aula se puede elegir la opción de utilizar recursos externos presentes en la zona (asociaciones, centros culturales/juveniles, Oficina de Información Juvenil, etc). De esta forma se cubren los objetivos de conocimiento de recursos y actividades específicas.

SESIÓN 5. GRUPO DE IGUALES: LÍMITES Y EMOCIONES

OBJETIVOS

- Analizar los diferentes papeles en una situación de presión grupal: el presionado, el que presiona, aliados de cada uno y sus motivaciones.
- Modificar actitudes promotoras de conductas perjudiciales para la salud en ámbitos grupales.
- Analizar los procesos que se dan en las relaciones con el grupo, relacionando sentimientos, emociones y acciones.
- Facilitar un proceso de reflexión personal que permita desvincular los niveles afectivo y operativo en las relaciones con el grupo de iguales.

MATERIALES

DVD:	Anuncio “La caída del caballo de Saulo” (Coca-Cola)
Ficha 51a:	“Pressing y contraataque I” (1 copia por grupo) (Familia)
Ficha 51b:	“Pressing y contraataque II” (1 copia por grupo) (Pareja)
Ficha 51c:	“Pressing y contraataque III” (1 copia por grupo) (Profesor)
Ficha 52:	“Pensamiento y acción” (1 copia/alumno)
Otros:	Pizarra, tizas/rotuladores, reproductor de DVD y televisor

TEMPORALIZACIÓN

Hora	Actividad	Objetivos específicos
0:00-0:10	5.1. Anuncio “La caída del caballo de Saulo”	Ubicar en el contenido de la sesión/distensión
0:10-0:35	5.2. Pressing y contraataque	Analizar el papel que suele jugarse en una situación de presión grupal, tanto el presionado como el que presiona, y los motivos para hacerlo.
0:35-0:55	5.3. Afrontamiento de situaciones grupales: pensamiento y acción	Analizar los procesos que se dan en las relaciones con el grupo, en los tres niveles: afectivo, cognitivo y operativo. Evaluar la sesión.

ACTIVIDAD 5.1.

DESARROLLO: Tras ver el video inicial (“La caída del caballo de Saulo”), el formador introducirá la sesión y explicará cómo la rutina o ciertos compromisos afectivos nos obligan a hacer cosas que no necesariamente queríamos, al igual que hay personajes que tienden a decir lo que los otros han de hacer. Se retoma la situación de Toni (o la alternativa elegida) en la actividad 2.2., planteando que se va a analizar cómo el grupo de amigos influye o no en su decisión y por qué motivos.

ACTIVIDAD 5.2.

Esta actividad dispone de tres alternativas para la dinámica, que contemplan otras tantas situaciones diferenciadas: derivadas de un compromiso con la familia, con la pareja o con un profesor cercano.

DESARROLLO: El formador asignará un rol por alumno (Ficha 51). Es especialmente importante dejar para los alumnos que, aparentemente, sean de un mayor nivel de riesgo o muestren más comportamientos disruptivos, los roles que no están definidos.

Se explican los roles (preferiblemente fuera del aula) a los alumnos que van a participar activamente y al resto se les solicita que observen atentamente el desarrollo de la situación.

Se han diseñado varias opciones de la ficha 5.1., procurando ofrecer al formador distintas alternativas para que se ajuste a las necesidades específicas de los grupos. Aparecen personajes masculinos y femeninos, de distintas partes del mundo (principalmente países árabes y latinoamericanos) y situaciones diferentes (en lugar de ser el padre quien requiere la ayuda del hijo, tiene un compromiso con la novia o con un profesor con quien tiene buena relación).

El texto que debe leer el formador para explicar la situación es el siguiente:

Toni (Carlos Esteven o Maite) está con sus amigos y amigas tomando una cerveza. Al día siguiente tiene un compromiso con alguien importante para él o ella (en este caso... su padre, su pareja o su profesor). En su grupo quieren que se quede, e incluso le ofrecen llevarle a casa en moto para que se quede más tiempo a tomar unas cervezas. Él (o ella) sabe que si se queda llegará tarde a casa y tendrá problemas mañana.

Se lleva a cabo el rol-playing durante un tiempo mínimo de cinco minutos y el formador dinamizará la actividad, preguntando cómo se han sentido los que han actuado en los diferentes papeles: en el caso de los roles que podrían optar por alguna alternativa, solicitando el por qué de su elección y, para el resto del grupo, qué les ha parecido, si es una situación común en sus grupos de amigos, etc.

En este momento, y esto es CLAVE en el desarrollo de la actividad, se solicitará a los alumnos que piensen con qué situación de las presentadas en el rol-playing (presionado/presionador) se identifican en mayor medida. A partir de aquí, el formador orientará el análisis y debate hacia las experiencias personales reales de los alumnos y, como mucho, utilizará algún elemento concreto aparecido en el rol-playing para generar debate, pero deberá alejarse del juego de roles y centrarse más en las experiencias propias de los alumnos.

El formador tratará de promover que surjan opiniones sobre los motivos para adoptar una posición u otra: sumarse a la mayoría, necesidad de que el grupo se mantenga cohesionado, miedo a quedarse solo, asumir un papel de liderazgo en el grupo, mantener la cercanía al poder, miedo a que se rompan los vínculos afectivos por no hacer las mismas tareas, planteamientos como “estás conmigo o contra mí”, “prefieres a tus padres antes que a tus amigos”, “eres un cobarde” (chantajes emocionales), etc. Este tipo de situaciones son de especial interés y requieren de un trabajo específico en cuanto a pautas de afrontamiento, relacionándose con la Actividad 5.3.

En grupos de más de 20 alumnos, el análisis se realiza de una forma más abierta, planteándose a mano alzada con qué papel se identifican más, analizando los motivos para que algunos papeles sean mayoritarios y otros minoritarios. El rol-playing se puede grabar en vídeo para verlo posteriormente y analizar cada comportamiento de forma más detallada.

ACTIVIDAD 5.3.

DESARROLLO: Partiendo de lo tratado en la Actividad 5.2., el formador promoverá un debate sobre hasta qué punto los alumnos tienen que hacer lo que hacen los demás en su grupo para poder seguir formando parte de él y no perder la relación afectiva existente.

Para analizar el tema, les entregará la Ficha 52 y promoverá un análisis que oriente a los alumnos hacia la utilización del nivel cognitivo en situaciones en las que encuentren dificultades para desvincular los niveles afectivo y operativo.

Por último, se solicitará a los alumnos que planteen las dudas que tengan respecto al tema para poder resolverlas. Se evaluará el desarrollo de la sesión de forma conjunta.

SESIÓN 6. DROGAS: MITOS SOBRE EL CANNABIS

OBJETIVOS

- Analizar de manera crítica las ideas que los adolescentes tengan asociadas al cannabis.
- Incrementar los conocimientos sobre esta sustancia y aspectos asociados.
- Cuestionar la actitud positiva hacia el consumo de esta sustancia a través de un análisis crítico.

MATERIALES

DVD:	“Un porro no es un juguete”. Anuncios: “Playmobil”, “Ahorcado”, “Caja registradora”
Ficha 61:	“El semáforo del cannabis I” (3 copias/grupo)
Ficha 62:	“El semáforo del cannabis II” (1 copia/alumno)
Otros:	Pizarra, tizas/rotuladores, 3 pliegos de cartulina de color rojo, amarillo y verde, papel adhesivo o chinchetas, reproductor de DVD y televisor

TEMPORALIZACIÓN

Hora	Actividad	Objetivos específicos
0:00-0:15	6.1. Anuncios de “Un porro no es un juguete”	Presentar consecuencias del consumo: experiencias, tiempo y dinero
0:15-0:45	6.2. “El semáforo del cannabis”	Incrementar conocimientos y modificar actitudes positivas hacia el consumo de cannabis
0:45-0:55	6.3. Percepciones finales sobre el cannabis	Evaluación de la sesión y conclusiones

ACTIVIDAD 6.1.

DESARROLLO: Visionado de los anuncios “Playmobil”, “Ahorcado” y “Caja registradora”, incluidos en el DVD “Un porro no es un juguete” para introducir el contenido de la sesión.

El formador utilizará este material para presentar algunas de las consecuencias del consumo de cannabis: cómo afecta a aspectos tan importantes como la economía, el tiempo y las experiencias personales. Se trata de que reflexionen sobre cómo obtienen y gastan el dinero, la cantidad de tiempo que utilizan en detrimento de otras experiencias y cómo va incrementándose el consumo progresivamente como consecuencia del incremento de la tolerancia a esta sustancia.

ACTIVIDAD 6.2.

DESARROLLO: Se divide el grupo en 2-3 subgrupos y se les entrega una copia de la ficha 61 (“El semáforo del cannabis”) a cada uno, solicitándoles que resuelvan el semáforo señalando con un círculo el color adecuado: rojo, si la frase es falsa, amarillo si la frase es dudosa y verde, si la frase es verdadera. Mientras los grupos realizan la tarea, el formador colocará en el fondo del aula las 3 cartulinas, la roja a la izquierda, la amarilla en medio y la verde a la derecha.

Cuando todos los grupos hayan finalizado la tarea, el formador les pedirá que se pongan en pie y, en función de lo que su grupo haya contestado a la primera frase, se sitúen al lado de la cartulina del color elegido; una vez situado cada grupo en el lugar escogido, se les preguntará por qué se han situado en esa posición, y se irá fomentando la discusión entre los grupos para argumentar sus respuestas. En el contexto de la discusión se aprovechará lo que los alumnos comenten para tratar, con cada frase, los siguientes contenidos:

- “El cannabis es natural y por eso no es malo”: información sobre los componentes del cannabis (THC) y las sustancias utilizadas para adulterarlo. Se aclara que su consumo, al ser inhalado, mejor: al mezclarse con tabaco, no tiene que ver con el origen natural de la planta.
- “El cannabis no produce adicción”: información sobre el síndrome de abstinencia del cannabis, concepto de DEPENDENCIA psicológica y TOLERANCIA, que puede acabar derivando en ADICCIÓN, ABUSO o INTOXICACIÓN.
- “El cannabis es menos malo que el tabaco o el alcohol”: información sobre efectos físicos, psicológicos y sociales del consumo.
- “El cannabis es terapéutico, no daña a la salud”: explicación de en qué consiste el uso terapéutico del cannabis y sus indicaciones.
- “El cannabis es la droga de los *alternativos* y los jóvenes”: promover una reflexión crítica sobre la presión de las modas y su uso exclusivo en los jóvenes e informar sobre los problemas legales asociados a su consumo.
- “Consumir cannabis te lleva a consumir otras drogas”: equilibrar la visión sobre el tema, sin caer en dramatismos o exageraciones ni en banalizaciones del consumo y promover una reflexión crítica sobre el riesgo de alienación que supone el uso de sustancias para obtener sensaciones de forma artificial.

ACTIVIDAD 6.3.

DESARROLLO: El formador hará entrega de una copia de la ficha 62 (“El semáforo del cannabis II”) a cada alumno. Se trabajarán los mitos que ahí aparecen y se descubrirá la verdad sobre ellos, demostrando que es necesario informarse de las consecuencias reales de las decisiones antes de tomarlas. Es posible recordar contenidos o experiencias que hayan podido surgir en la sesión de Toma de Decisiones (Sesión 2), como la importancia que tiene tomar decisiones razonadas. Les solicitará que planteen las dudas para resolverlas. Es recomendable que se les estimule para que aparezcan los mitos que ellos y ellas manejan. Se evaluará el desarrollo de la sesión de forma conjunta.

SESIÓN 7. RESOLVER CONFLICTOS

OBJETIVOS

- Analizar los conflictos con adultos e iguales y resolverlos de una manera adecuada.
- Conocer estrategias adecuadas de resolución de conflictos adaptadas.

MATERIALES

DVD:	Anuncio “Dos mujeres y un destino” (grupo Siro)
Ficha 71a:	“El conflicto de ...” (1 copia/grupo) (Familia)
Ficha 71b:	“El conflicto de ...” (1 copia/grupo) (Pareja)
Ficha 71c:	“El conflicto de ...” (1 copia/grupo) (Profesor)
Ficha 72:	“Guión de observación” (1 copia/alumno)
Ficha 73:	“10 cosas que HACER y NO HACER para resolver conflictos” (1 copia/alumno)
Otros:	Reproductor de DVD, televisor y cámara de vídeo

TEMPORALIZACIÓN

Hora	Actividad	Objetivos específicos
0:00-0:10	7.1. Anuncio “Dos mujeres y un destino”	Ubicar en el contenido de la sesión/distensión
0:10-0:45	7.2. “El conflicto de ...” (con alternativas)	Conocer pautas concretas que facilitan la resolución de conflictos
0:45-0:55	7.3. ¿Qué hacemos en los conflictos?	Evaluación de la sesión y conclusiones

ACTIVIDAD 7.1.

DESARROLLO: Visionado del anuncio “Dos mujeres y un destino” y breve introducción del tema: conflictos y formas de resolverlos.

El formador centrará sobre todo esta introducción en la definición de conflicto y en la interferencia que la percepción afectiva del tema supone para un análisis objetivo de este tipo de situaciones. Retomará la situación planteada en la actividad 5.2. y el conflicto surgido a consecuencia de la decisión tomada por Toni (o la alternativa elegida) y su respuesta a la presión de los amigos.

ACTIVIDAD 7.2.

DESARROLLO: Tras recordar la experiencia de la sesión 5, se realizará un role-playing con 5 personajes: un adolescente, su padre (novia o profesor), su hermano/a, un(a) amigo/a y su madre. La ficha 71 presenta diferentes alternativas de conflicto entre el protagonista y su profesor, su pareja o sus padres. Cada uno de estos personajes tendrá un rol definido en la situación:

Toni (o su alternativa) tratará de resolver el conflicto y su padre (o pareja) también; el/la hermano/a reforzará una postura inflexible por parte del padre; el/la amigo/a de Toni le invitará a no ceder; y la madre tratará de mediar en la situación para que se resuelva el conflicto.

Aparte de los “actores o actrices”, el resto de la clase ejercerá un papel de observación activa, registrando los comportamientos de las dos personas que tienen el conflicto que facilitan/entorpecen la resolución del problema. Lo harán siguiendo el GUIÓN DE OBSERVACIÓN (Ficha 72).

Existen varios tipos de personajes protagonistas que pueden seleccionarse en función de las necesidades específicas del alumnado: masculinos, femeninos, y personajes de otros países (necesarios en grupos con alumnado de otras nacionalidades).

A la finalización del rol-playing, se pondrán en común las observaciones recogidas. El formador tratará de asociarlas a actuaciones concretas y de facilitar que se llegue a conclusiones sobre la forma más adecuada de resolver conflictos, el papel que se puede asumir desde fuera en esas situaciones y las consecuencias de asumir un papel u otro (mediador o interferencia). Esta actividad puede verse reforzada en su desarrollo y sus conclusiones si se utiliza una cámara de vídeo para grabar la sesión y visionarla al finalizar la misma.

En grupos conflictivos es importante que se seleccione a los actores con pertinencia. Se evitarán problemas si los papeles son cambiados, es decir, que las personas más conflictivas desarrollen los papeles más moderados y con un componente más conciliador.

ACTIVIDAD 7.3.

DESARROLLO: Se entregará la Ficha 73 “10 cosas que HACER y NO HACER para resolver conflictos” y se solicitará a los asistentes que la lean y pregunten las posibles dudas que tengan al respecto. Se transmitirá la idea de que estas recomendaciones son válidas igualmente para la resolución de conflictos con amigos o pareja, no sólo con padres o profesores, profundizando en las diferencias en las relaciones con figuras de autoridad y con iguales.

En casos de grupos de más de 20 alumnos la sesión puede centrarse en utilizar este documento (la Ficha 73) para revisar si han aparecido o no cada una de estas recomendaciones durante el role-playing, en vez de utilizar el guión de observación, de acuerdo con un criterio de menos profundidad y más participación. Se evaluará el desarrollo de la sesión de forma conjunta.

OBSERVACIONES

Es posible que surjan, de forma puntual, situaciones de malestar en personas cuyas relaciones familiares tienen un alto grado de conflictividad y estén especialmente sensibilizados ante alguno de los temas de las actividades. Si esto ocurre, se recomienda elevar la atención por si fuera necesario recoger anotaciones individuales e identificar casos en los que sea necesaria la intervención del formador, un agente de prevención y/o el profesor.

SESIÓN 8. MITOS Y CREENCIAS SOBRE OTRAS DROGAS

OBJETIVOS

- Analizar de forma crítica las ideas que los alumnos tengan sobre las drogas y algunos conceptos asociados: motivos, efectos, finalidad y entornos.
- Incrementar los conocimientos sobre las sustancias más significativas para el grupo y las características de su consumo.
- Analizar las ideas erróneas más comunes sobre el consumo.

MATERIALES

DVD: "Historias del Kronen" de Montxo Armendáriz, (14-16 años)

Ficha 13: "Conocimiento de sustancias" (recogidas en la sesión 1)

Ficha 81: ¿Qué sabes sobre las drogas? (1 copia/grupo)

Otros: Tarjetas o cartulinas verdes y rojas

TEMPORALIZACIÓN

Hora	Actividad	Objetivos específicos
0:00-0:05	8.1. "Historias del Kronen": FAD	Ubicar en el contenido de la sesión.
0:05-0:30	8.2. ¿Qué sabes sobre las drogas?	Conocer y revisar las sustancias más significativas para el grupo, aportando conceptos básicos de referencia para los alumnos sobre las drogas
0:30-0:55	8.3. ¿Qué opinas sobre...?	Analizar motivaciones para el consumo y creencias erróneas sobre las sustancias y llegar a un acuerdo en las conclusiones

ACTIVIDAD 8.1.

DESARROLLO: Visionado del fragmento de la película "Historias del Kronen". De esta forma se introducen conceptos importantes como el autocontrol frente a la presión de grupo y los comportamientos de riesgo y, lo que es más importante, la influencia de las consecuencias del consumo sobre las decisiones de riesgo. Rodeados de amigos y en una situación como la que aparece en el vídeo es más fácil hacer las cosas sin pensar en las posibles consecuencias.

ACTIVIDAD 8.2.

DESARROLLO: Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas en la hoja de registro que se realiza en la sesión 1 (Ficha 13), el formador decidirá las cuatro sustancias que en ese grupo resulten más significativas y adecuadas, partiendo de la petición a los alumnos “la aparición de las sustancias en su entorno” (conocidos, amigos, familiares, o la accesibilidad de la misma en su barrio), y/o el consumo experimental u ocasional de alguna de ellas por parte de los alumnos.

Una vez elegidas, la clase se dividirá en grupos de 5 componentes como máximo. Si se diera el caso de que surgieran más de cuatro grupos, se puede elegir una quinta sustancia o que dos grupos valoren la misma sustancia, aquella que haya obtenido mayor aceptación en la hoja de registro.

Los grupos deben discutir, en un máximo de 15 minutos, hasta aportar una opinión en común sobre determinados aspectos:

- ¿Por qué creen que es una droga?
- ¿Qué efectos provoca?
- ¿Qué se pretende conseguir con su consumo?
- ¿En qué situaciones se consume más frecuentemente?

Pasado el tiempo de trabajo en grupos pequeños, los portavoces de cada uno de ellos expondrán al resto sus conclusiones, anotando el formador estas aportaciones en la pizarra. Como apoyo teórico a la actividad, el formador cuenta con la ficha 81, en la cual encontrará información específica sobre sustancias. Además, esta información aparece con más detalle en el anexo del programa Prevenir en Madrid para prevención universal.

ACTIVIDAD 8.3.

DESARROLLO: El formador reparte, a cada alumno, una cartulina verde y otra roja con el fin de que se posicionen antes diferentes afirmaciones. Si están de acuerdo con la frase leída, levantarán la tarjeta verde, si están en desacuerdo, la tarjeta roja. Después de cada frase se realizará un pequeño debate, concluyendo finalmente el técnico con la información correcta.

Las frases a debatir son las siguientes:

- Las drogas no ayudan a superar los problemas: relacionando el formador esta frase con las sesiones de Solución de conflictos y Toma de decisiones.
- Es más fácil relacionarse con los demás cuando consumes drogas: se puede relacionar con el grupo de iguales, las motivaciones personales y las expectativas de los efectos de las sustancias).
- Algunas drogas son fáciles de controlar: relacionar con conceptos como tolerancia (cada sustancia tiene una capacidad adictiva que se manifiesta en un intervalo temporal diferente) y dependencia. (A mí nunca me pasará” asociado al concepto de “la fábula personal” e invulnerabilidad de la sociedad actual).
- Sólo es peligroso si se abusa de las drogas: conceptos como los tratados en el conflicto anterior y la hipótesis de la escalada (el consumo ocasional de una sustancia aumenta la probabilidad de generar dependencia de la misma y consumir drogas con una mayor capacidad adictiva).
- No se deben mezclar diferentes sustancias: efectos sumativos de las sustancias, interacción entre ellas e incremento de los riesgos personales.

- Depende de cómo me encuentre, con quién y dónde los efectos no tienen por qué ser los mismos: cómo influyen el estado de ánimo, el estado físico y el contexto en el consumo de determinadas sustancias, sobre todo en los primeros consumos y expectativas por alcanzar determinados efectos comunes al grupo con el que se encuentran.
- Las chicas consumen más que los chicos: diferencias de género en los motivos y tipo de sustancias (roles diferentes dentro de los grupos).
- La mayoría de los jóvenes consumen habitualmente alguna de las sustancias analizadas: desmontar la idea de generalización del consumo, el consumo como “ritual de iniciación” a la adolescencia o juventud. (Presentar breves datos de la última encuesta escolar del PNSD).

A RECORDAR...

Al final de esta sesión, se recordará que para la siguiente hará falta que los alumnos traigan rellena la ficha 42, entregada en la primera sesión de Ocio y Tiempo Libre (Sesión 4), para poder hacer una puesta en común y decidir la actividad a realizar para finalizar el Programa.

SESIÓN 9. OCIO Y TIEMPO LIBRE (II). EVALUACIÓN FINAL

OBJETIVOS

- Conocer los aspectos que influyen en el desarrollo de las actividades de ocio y tiempo libre.
- Analizar, de manera aplicada los requerimientos de la planificación de actividades de ocio.
- Planificar una actividad en grupo.
- Conocer el nivel de riesgo de la población.
- Evaluar la situación final del alumnado en cuanto a conocimientos, actitudes, habilidades y otros aspectos tratados en el programa.

MATERIALES

DVD:	Anuncio "Party: más que un juego, un desmadre"
Ficha 42:	"Radiografía y estructura de una actividad" (1 copia/alumno, entregada en la Sesión 4)
Ficha 91:	"Planificación de actividades" (1 copia/alumno)
Ficha E1:	Evaluación de conocimientos, actitudes, habilidades y otros aspectos (CSDAR-01) (1 copia/alumno) (Posibilidad de evaluación final)
Ficha E2:	Evaluación de conocimientos, actitudes, habilidades y otros aspectos (Evaluación sesiones formador) (1 copia/alumno)
Ficha E3:	Evaluación del Programa (satisfacción, metodología, contenidos e implementación) (CSCPPS) (1 copia/alumno)
Otros:	Reproductor de DVD y televisor

TEMPORALIZACIÓN

Hora	Actividad	Objetivos específicos
0:00-0:10	9.1. Anuncio "Party: más que un juego, un desmadre"	Ubicar en el contenido de la sesión/distensión
0:10-0:35	9.2. Planificando una actividad de ocio	Analizar de manera aplicada los diversos aspectos de la planificación de actividades de ocio
0:35-0:55	9.3. Evaluación POST	Evaluar la situación final del alumnado en cuanto a su nivel de riesgo, conocimientos y actitudes

ACTIVIDAD 9.1.

DESARROLLO: Visionado del anuncio “Party: más que un juego, un desmadre” y breve introducción del tema: planificación y organización de actividades de ocio.

Se recordará a los alumnos el trabajo desarrollado en la Actividad 4.4. y la tarea a realizar en casa, base para la Actividad 9.2. de esta sesión.

ACTIVIDAD 9.2.

DESARROLLO: En la primera parte de esta actividad, se hará una puesta en común breve sobre las actividades elegidas por los alumnos; el formador preguntará si hay alguna otra actividad que les parezca interesante desarrollar como grupo y la incluirá dentro de las posibilidades. Tratará de orientar, en la medida de lo posible, el interés hacia una salida en horario extraescolar, ya sea al medio natural o a un recurso de tiempo libre específico.

Una vez expuestas las actividades elegidas, se hará una votación para seleccionar dos de ellas: la actividad a realizar será la más votada y, la segunda, será la alternativa disponible. Los que hayan desarrollado la parte B de la ficha 42 referente a la actividad elegida, tendrán diez minutos para poner en común sus trabajos y pasar las conclusiones a la ficha 91 (“Planificación de actividades”); mientras tanto, el resto del grupo rellenará la misma ficha con respecto a la actividad propuesta con sus observaciones.

Finalmente, el formador canalizará una puesta en común de la información, en la que el grupo de trabajo expondrá la propuesta y el resto del grupo hará aportaciones hasta que la actividad quede completamente planificada. Aprovechará, además, esta puesta en común para trabajar los conceptos de ocio creativo y saludable versus ocio consumista, no saludable y prácticas de riesgo.

En grupos de más de 20 alumnos se recomienda que se retome lo planteado en la actividad 4.2. de la sesión 4, exponiendo al grupo la planificación de las 5 actividades elegidas. El grupo elegirá uno de ellos, con una sola norma: los componentes de un grupo nunca pueden votar por su propia actividad.

El formador comentará que la actividad se realizará a través del Instituto de Adicciones y convocará una reunión en un día posterior para acabar de precisar fecha, participantes y aspectos asociados a la actividad que puedan resultar importantes.

ACTIVIDAD 9.3.

DESARROLLO: Administración de los cuestionarios CSDAR-01 (Ficha E1), Evaluación TTPP (Ficha E2) y CSCPPS (Ficha E3). El primero se contesta en unos 5 minutos, el segundo en unos 15 minutos aproximadamente y el tercero en otros 5 minutos. Es importante explicar a los alumnos la función de la evaluación posterior, a partir de dos ideas básicas:

- 1) Conocer lo que saben, lo que creen, lo que piensan después del programa de manera individualizada sirve para poder saber qué es lo que ha cambiado y qué es lo que no, y, por ello, lo que hay que cambiar del programa.
- 2) Conocer su opinión sobre el programa y diversos aspectos de su desarrollo nos ayudará a mejorarlo en aquellos aspectos que no se hayan desarrollado satisfactoriamente para ellos.

Estas dos cuestiones implican ciertas características de la evaluación que alumnos y profesores han de conocer de manera previa, que se explicaron en el momento de la Evaluación PRE y que se reflejan en el apartado de Evaluación del programa.

En grupos de más de 20 alumnos o en aquellos donde se prevean dificultades para realizar la Evaluación, sería conveniente desdoblarse esta sesión en dos, dedicándose la primera exclusivamente a ocio y tiempo libre (Actividades 9.1. y 9.2.) y la segunda, a la Evaluación Post (Actividad 9.3.).

OBSERVACIONES

La actividad de ocio se puede utilizar para establecer vínculos con su entorno, trabajando la creación de alternativas a través del contacto con entidades y personas con el fin de que acudan a esta sesión.

Se puede dar la posibilidad de que la actividad final se realice dentro del centro educativo en función de la disponibilidad de recursos. Esta es una buena estrategia cuando se esté trabajando con varios grupos del centro al mismo tiempo. Se pueden utilizar recursos de trabajo cooperativo para la participación en actividades de recreo, torneos deportivos, exposiciones, etc. También pueden colaborar con el técnico de prevención en la organización, elaboración y desarrollo de un punto informativo en el propio centro.

Si la actividad consiste en una salida fuera del centro escolar, es importante establecer una serie de pactos de comportamiento y condiciones de la actividad entre el formador y los alumnos.

SESIÓN 10. REPASO Y PROFUNDIZACIÓN

OBJETIVOS

- Recordar los contenidos trabajados a lo largo del programa.
- Aclarar dudas y creencias erróneas en el grupo.

MATERIALES

Juego 10.1 “¿Quién salva al ahorcado?” (Tarjetas y respuestas correctas en CD-Rom)

TEMPORALIZACIÓN

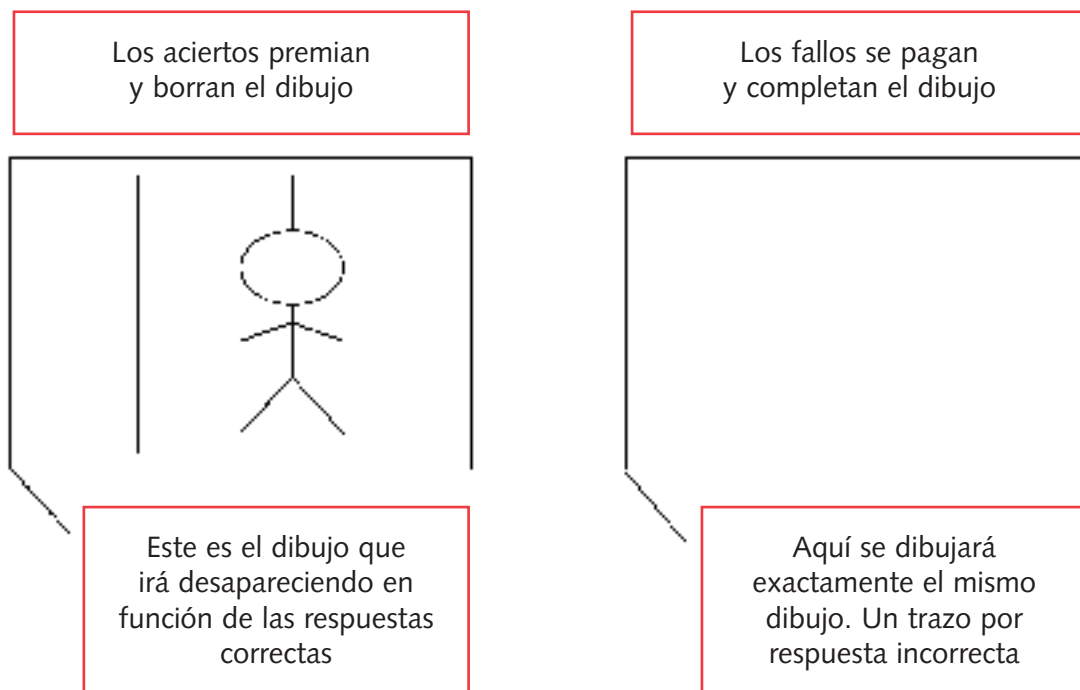
Hora	Actividad	Objetivos específicos
0:00-0:50	10.1 Juego “¿Quién salva al ahorcado?”	Recordar los contenidos trabajados a lo largo del programa. Aclarar dudas y creencias erróneas en el grupo.

ACTIVIDAD 10.1.

DESARROLLO “¿Quién salva al ahorcado?”:

Dividir al grupo en tres o cuatro subgrupos. Dibujar en la pizarra tantos ahorcados como subgrupos haya. El objetivo es salvar a un personaje al quien, por cometer un error, están a punto de ahorcar. Cada respuesta acertada eliminará una de las líneas que forman el dibujo (9 en total), pero si fallan la respuesta se irá formando el dibujo de otro ahorcado al lado.

Dibujo en la pizarra (uno por grupo):



Un grupo gana cuando salva a su ahorcado con respuestas acertadas (9 aciertos), mientras que queda eliminado si falla hasta ahorcar a su personaje (9 errores).

Instrucciones del juego:

1. Se colocan los grupos en círculo y cada uno tira el dado. Comienza el grupo que obtenga mayor puntuación. El turno corre hacia la izquierda.
2. Si la tirada suma:
 - 1 = Se coge una tarjeta del bloque "Toma de decisiones" (azul)
 - 2 = Se coge una tarjeta del bloque "Grupo de iguales" (verde)
 - 3 = Se coge una tarjeta del bloque "Resolución de conflictos" (naranja)
 - 4 = Se coge una tarjeta del bloque "Ocio y tiempo libre" (amarillo)
 - 5 = Se coge una tarjeta del bloque "Drogas" (rojo)
 - 6 = Se coge una tarjeta de un bloque que elija el grupo
3. Si aciertan, se borra un segmento de la horca (y así sucesivamente) (es decir, se borra una de las 9 líneas que componen el dibujo del ahorcado).
4. Si fallan la respuesta, se le añade el primer segmento que forma la horca dentro del cuadrado vacío (y así sucesivamente) (es decir, se añade una de las 9 líneas que componen el dibujo del ahorcado).
5. Si se responde la pregunta de forma adecuada, el grupo tira de nuevo, hasta un total de tres tiradas consecutivas. Después de tres respuestas correctas tira el siguiente grupo, haya acertado el anterior o no.
6. Hay tarjetas en cada bloque llamadas "toma pregunta", que explican que el grupo que la ha elegido hace la pregunta al grupo que desee. Si el grupo al que se hace la pregunta acierta, el turno pasa a este último. Si no acierta, continuará con el turno el grupo que ha preguntado.
7. Existen preguntas dirigidas a todos los grupos (cuando aparece "todos" en la tarjeta). En este caso, cada grupo escribirá su respuesta en un papel que entregará al formador tras 2 minutos (cronometrados por el formador) de deliberación. Se apuntarán los aciertos y los fallos de cada grupo. A no ser, por supuesto, que sea el tercer acierto o primer fallo en su respuesta, pasando en este caso el turno al siguiente grupo hacia la izquierda que haya acertado la pregunta.
8. El juego acaba cuando los grupos salvan o ahorcan a un personaje. Los grupos que hayan finalizado, realizarán las preguntas a los grupos que queden en juego.

El juego servirá para repasar los contenidos del curso. Motivando la discusión y la reflexión sobre las respuestas aportadas por la clase. Es posible la introducción de preguntas sobre los contenidos específicos del curso que el formador crea más convenientes y que no se encuentren en las tarjetas.

Anexo I

CSDAR-01

CLAVE
PERSONAL

DIBUJO
PERSONAL

CLAVE:

D		C		N		G		Nm		P

d d m m a a a a

FECHA: 2 0 0

A continuación, se te van a presentar una serie de frases sobre TI, tus costumbres y tus opiniones: responde a cada una de ellas con la máxima sinceridad posible señalando con una cruz la casilla que más se acerque a lo que tú piensas o haces: el 4 sería "MUY CIERTO" y el 0 sería "MUY FALSO". Las respuestas son confidenciales.

- | | | Sí | No |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Bebiendo alcohol, el que más aguanta es el que más controla | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Defiendo bien mi opinión ante mis amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Conozco bastantes recursos de tiempo libre en mi zona de residencia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Realizo diferentes actividades de ocio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Cuando alguien se porta mal conmigo pienso en cómo vengarme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Cuando decido algo no importa lo que piensen mis amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Cuando he decidido hacer algo, normalmente lo hago | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Cuando tengo conflictos suelo afrontarlos sin necesidad de pelearme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. El alcohol es legal y por eso no es una droga | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. El alcohol es un estimulante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. El alcohol quita el frío | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. El cannabis es menos nocivo porque es una droga natural | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. El cannabis es menos nocivo que el tabaco o el alcohol
14. El cannabis no produce adicción
15. No pasa nada si se consume alcohol una vez a la semana
16. En los conflictos con los profesores suelo hacer gestos amenazantes
17. En los conflictos con mis padres suelo levantar la voz o gritar
18. En mi grupo, soy el que decide
19. Es muy raro que decida hacer algo y después me arrepienta
20. La mayoría de los jóvenes fuma cannabis
21. Las actividades de ocio que realizo son más divertidas si se consumen drogas
22. Cuanto más dinero tengo más actividades de ocio hago
23. Las mejores actividades de tiempo libre siempre son las más caras
24. Ligar es más fácil si se consume alcohol
25. Suelo pasar de lo que me dicen los profesores cuando discutimos
26. Los conflictos con los profesores suelen ser porque me tienen manía
27. Los que no fuman cannabis son unos bichos raros
28. Me gustaría hacer cosas diferentes a las que hago con mi grupo de amigos
29. Me siento muy capaz de resolver los conflictos con los profesores
30. Me siento muy capaz de resolver los conflictos con mis padres
31. Merece la pena decirle a una persona que estás enfadado con ella
32. Prefiero hacer lo que deciden mis amigos para no sentirme diferente
33. Prefiero hacer lo que deciden mis amigos para no sentirme solo
34. Pienso en todas las opciones antes de decidirme a hacer algo
35. Sé cómo frenar a los que tratan de manipularme
36. Suelo pensar en las posibles consecuencias antes de tomar decisiones
37. Tengo conflictos frecuentemente con los profesores
38. Tengo conflictos frecuentemente con mis padres

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

EVALUACIÓN DE PROCESO

SESIÓN Nº:

CLAVE DEL GRUPO:

D	C	N	G

TÉCNICO/A DE PREVENCIÓN:

d d m m a a a a

FECHA: 2 0 0

Nº ASISTENTES:

MATERIALES

De acuerdo

En desacuerdo

1. ¿Los materiales eran adecuados para los asistentes?

5 4 3 2 1 0

2. ¿Resultan claros, comprensibles y accesibles?

5 4 3 2 1 0

3. ¿Te parecen atractivos?

5 4 3 2 1 0

4. ¿Te parecen útiles?

5 4 3 2 1 0

CONTENIDOS

De acuerdo

En desacuerdo

1. ¿Los contenidos eran adecuados para los asistentes?

5 4 3 2 1 0

2. ¿Resultan interesantes, motivadores, generan debate?

5 4 3 2 1 0

3. ¿Están bien estructurados y explicados?

5 4 3 2 1 0

4. ¿Te parecen útiles?

5 4 3 2 1 0

METODOLOGÍA

De acuerdo

En desacuerdo

1. ¿La metodología era adecuada para los asistentes?

5 4 3 2 1 0

2. ¿Resulta dinámica, activa, participativa?

5 4 3 2 1 0

3. ¿Está bien explicado el desarrollo de las actividades?

5 4 3 2 1 0

4. ¿Te parece útil?

5 4 3 2 1 0

GRUPO

	De acuerdo	En desacuerdo
1. ¿Ha tenido dificultades el grupo para participar en la sesión?	5 4 3 2 1 0	
2. ¿Se han dado actitudes pasivas, de aburrimiento, etc...?	5 4 3 2 1 0	
3. ¿Se han dado actitudes agresivas, de conflicto, etc...?	5 4 3 2 1 0	
4. ¿Se ha mostrado el grupo colaborador en el desarrollo de la sesión?	5 4 3 2 1 0	

TÉCNICO/A DE PREVENCIÓN

	De acuerdo	En desacuerdo
1. ¿Has tenido dificultades para desarrollar la sesión?	5 4 3 2 1 0	
2. ¿Te has sentido en algún momento insuficientemente preparado/a?	5 4 3 2 1 0	
3. ¿Ha habido situaciones difíciles de manejar de manera adecuada?	5 4 3 2 1 0	
4. ¿Has acabado satisfecho/a con el desarrollo de la sesión?	5 4 3 2 1 0	

En esta página, te agradeceríamos que incluyeses todas las observaciones que te parezcan adecuadas con respecto al desarrollo de esta sesión, así como las propuestas que se te ocurre podrían mejorar su desarrollo. Muchas gracias.

MATERIALES

Observaciones

Propuestas

CONTENIDOS

Observaciones

Propuestas

METODOLOGÍA

Observaciones

Propuestas

GRUPO

Observaciones

Propuestas

TÉCNICO/A DE PREVENCIÓN O FORMADOR/A

Observaciones

Propuestas

OTROS (duración, recursos, etc)

Observaciones

Propuestas

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CSCPPS

CLAVE DEL GRUPO:

D	C	N	G	Nm

d d m m a a a a

FECHA:

				2	0	0	
--	--	--	--	---	---	---	--

Ma

De acuerdo

En desacuerdo

1. Me ha sido fácil comprender los materiales que me habéis dado

5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

2. Me parecen atractivos

5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

3. Me parecen útiles

5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

C

De acuerdo

En desacuerdo

1. Me han resultado interesantes los temas que hemos hablado

5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

2. Me parecen útiles para mí (información, ideas...)

5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

Me

De acuerdo

En desacuerdo

1. Me han gustado en general las clases

5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

2. Me ha sido fácil participar

5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

3. Me ha parecido interesante la forma de llevar las clases

5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

4. Me he aburrido en las clases

5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

5. Me he alterado en las clases

5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

6. He colaborado en las clases

5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---

TP/F

	De acuerdo			En desacuerdo		
1. Me ha gustado cómo ha llevado las clases	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="0"/>
2. Me parece una persona agradable, cercana, de confianza	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="0"/>

PR

	De acuerdo			En desacuerdo		
1. Me ha gustado el programa en conjunto	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="0"/>
2. Me ha parecido útil	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="0"/>
3. Me siento satisfecho de haber participado	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="0"/>

En esta página, te agradeceríamos que incluyeses todos los comentarios que quieras con respecto al desarrollo del programa, o temas que se te ocurre que podrían tratarse para que fuera más completo. Muchas gracias.

COMENTARIOS

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

REGISTRO DE ASISTENCIA

		Evaluación PRE/Presentación del programa	Toma de Decisiones	Drogas: mitos sobre alcohol y tabaco	Ocio (I): Análisis, opciones e iniciativas	Grupo de iguales: límites y emociones	Drogas: mitos sobre cannabis	Resolución de conflictos	Drogas: mitos sobre otras drogas	Ocio (II)/Evaluación post	Consolidación de conocimientos
	Fecha ->	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Nº	Nombre y apellidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											

PERFILADOR DE RIESGO

CLAVE:

D		C		N		G		Nm		P

FECHA:

d	d	m	m	a	a	a	a
2	0	0					

Indica, según tu opinión, si las siguientes afirmaciones sobre el grupo son verdaderas o falsas.

- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Mis alumnos/as casi nunca hablan sobre las drogas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. A mis alumnos/as les cuesta manifiestar respeto por las opiniones de sus compañeros/as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mis alumnos/as se llevan bien con los/as profesores/as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Creo que mis alumnos/as casi nunca salen por la noche los fines de semana | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. En el entorno familiar de mis alumnos/as existen consumidores abusivos de alcohol u otras drogas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Mis alumnos/as frecuentan sitios donde se consumen alcohol y otras drogas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. En los grupos de amigos/as de mis alumnos/as se consumen alcohol y otras drogas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Mis alumnos/as defienden sus opiniones dentro del grupo adecuadamente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Las familias acuden al centro cuando se les cita para hablar de sus hijos/as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Me resulta agotador trabajar teniendo continuos enfrentamientos con mis alumnos/as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Existe un clima familiar estable en el entorno de mis alumnos/as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Se han producido sanciones relacionadas con el consumo o la tenencia de drogas en el centro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Hay alumnos/as que acuden a clase bajo los efectos de alguna sustancia
14. Mis alumnos/as aceptan las normas escolares
15. Muchos/as de mis alumnos/as muestran interés en los estudios
16. Mis alumnos/as reaccionan con serenidad frente a un conflicto
17. Los/as compañeros/as del aula se preocupan poco los unos por los otros
18. Existe un alto índice de absentismo en el grupo
19. Las familias apoyan la labor educativa de los/as profesores/as ante sus hijos/as
20. Los/as abuelos/as u otros familiares actúan como responsables de algunos/as de mis alumnos/as

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 2

INDICADORES PARA LA IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN

En las tablas siguientes se ofrecen los factores de riesgo (FDR) agrupados por ámbitos. Se muestran también en la columna derecha ejemplos de cómo pueden operativizarse (indicadores). Se ha agrupado por aspectos sociales y personales:

COMUNIDAD

VARIABLE	INDICADORES
Depauperación social barrio	Infravivienda, Chabolismo ...
Desorganización social barrio	Comunicación, Servicios médicos ...
Delincuencia	Tráfico de drogas, Hurtos y robos ...
Conducta desviada	Tasas de vandalismo, Menudeo de drogas
Movilidad geográfica	Tasas de Inmigración, Inmigración ilegal
Normas y (leyes) favorables al uso de drogas	Actitudes permisivas y favorables
Disponibilidad de drogas	Disponibilidad percibida de alcohol y drogas
Armas	Presencia de armas blancas, de fuego ...

ESCUELA

VARIABLE	INDICADORES
Escaso rendimiento Fracaso escolar	Notas Repetición de curso
Compromiso línea educativa escolar	Percepción de apoyo parental en rechazo a escuela y sus instituciones
Violencia escolar	Conducta antisocial contra profesores/as, compañeros ...
Absentismo	Nº de faltas a la escuela
Inmigrantes	Tasas de alumnado étnico
Tipo y tamaño de la escuela	Pública, privada, concertada

FAMILIA

VARIABLE	INDICADORES
VARIABLES familiares	Alcoholismo familiar, Uso parental de drogas Conducta familiar antisocial, Familias monoparentales
Compromiso con la escuela	Apoyo familiar al sistema escolar en conjunto
Tipo educativo familiar	Democrático, Autoritario, Permisivo

OCIO AMIGOS

VARIABLE	INDICADORES
Pandillería	Pertenencia a pandilla, N° horas en la calle
Consumo alcohol y drogas	Amigos consumidores
Relaciones sexuales	Relaciones prematuras, Relaciones de riesgo
Salir de marcha	Días de diario de salida, Fines de semana, Hora de vuelta a casa
Actividades de pandilla	Vandalismo, Violencia, Graffiteros, N° horas pasivas, N° horas en parques
Presión de grupo	HHSS de asertividad

GENETICOS-PSICOLÓGICOS

VARIABLE	INDICADORES
Hijos de drogadictos	N° y parentesco de familiares
Enfermedad crónica	Crónica, salud mental, abuso físico, depresión, personalidad antisocial
Familiares con trastornos psiquiátricos	N° y parentesco de antecedentes familiares con trastornos psiquiátricos

INDIVIDUAL PSICOLOGICO

Variables e indicadores de la T^a de la Conducta Planificada

VARIABLE	INDICADORES
Intención de consumo	Intención de consumo de diversas sustancias, en un plazo temporal
Actitud hacia la conducta de consumo	Creencias sobre consecuencias de consumo Valor atribuido a las creencias sobre las consecuencias de consumo
Norma subjetiva	Creencias normativas Motivación a acomodarse a las creencias normativas
Control conductual percibido a) sobre conductas voluntarias b) sobre conductas adictivas	Grado percibido de facilidad o dificultad para realizar la conducta

En esta última tabla, se han pormenorizado un conjunto de indicadores posibles para realizar el estudio de riesgo a partir de la Teoría de la Conducta Planificada.



INSTITUTO DE ADICCIONES Prevención

www.madridsalud.es