



Departamento  
de Prevención

3<sup>A</sup> EDICIÓN

# Prevenir en Madrid

Programa de prevención  
de drogodependencias  
en contextos educativos

Manual para el Profesorado



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID

 **madridsalud**  
INSTITUTO DE ADICCIONES      Prevención





Departamento  
de Prevención

# Prevenir en Madrid

3ª EDICIÓN

Programa de prevención  
de drogodependencias  
en contextos educativos

Manual para el Profesorado



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID

 **madrid**  **salud**  
INSTITUTO DE ADICCIONES      Prevención





Departamento  
de Prevención

3ª EDICIÓN

# Prevenir en Madrid

Programa de prevención  
de drogodependencias  
en contextos educativos

Manual para el Profesorado



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID

 **madrid**  **salud**  
INSTITUTO DE ADICCIONES      Prevención



El Programa de Prevención de Drogodependencias en Contextos Educativos "Prevenir en Madrid" se ha desarrollado en el marco de un Convenio de Colaboración entre el Instituto de Adicciones de Madrid Salud y la Universidad Complutense de Madrid.

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

### **En el Equipo Técnico del Instituto de Adicciones de Madrid Salud**

#### **Dirección**

Francisco de Asís Babín Vich

#### **Coordinación Técnica**

Nieves Herrero Yuste, María Jesús Losada,  
Ana Ordóñez, Ana Palmerín, Juan Rodríguez

#### **Coordinación del programa en los CADs**

Carmen Bartolomé, Manuel Berdullas, Pilar Colis, José María García,  
Nieves Lahuerta, Carmen Puerta, Laura Racciatti

#### **Desarrollo del programa en los centros educativos**

Paloma Armero, Susana Barrón, Mari Fe Brasal, Ana Corchado,  
Manuela Delgado, Mar Hernández, Elena Martín, Carmen Méndez,  
María Luisa Montiel, Asunción Pau, Isabel Pellicer, Ángela Pérez,  
Manuela Pérez, Rafael Pérez, María Auxiliadora Pimenta  
Pedro Ramos, Ana Sofía Santana, Maribel Sújar, Patricia Vaca

#### **Revisión del Manual**

**Servicio de Apoyo a los Programas de Prevención:**

Equipo de Coordinación y Valoración

Equipo de Educadores de calle

**En el Equipo Investigador  
de la Universidad Complutense de Madrid**

**Dirección de investigación y elaboración del programa**

M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado

**Dirección metodológica de la investigación**

Rosario Martínez Arias

**Evaluación: coordinación y categorización**

Sonsoles Calderón y M<sup>a</sup> Rosa Vera

**Coordinación del registro en vídeo**

Laia Falcón

**Documentación**

Belén Martínez

**Computación**

María Teresa Ballesteros

**Han colaborado también en la evaluación en centros**

Beatriz Contreras, Verónica Fernández, Beatriz Lucas,  
Gema Martín, Rosa Pulido

**Institutos de Educación Secundaria**

I.E.S. Arcipreste de Hita, I.E.S. Arturo Soria, I.E.S. Carabanchel, I.E.S. El  
Espinillo, I.E.S. Francisco de Quevedo, I.E.S. Gabriel García-Márquez,  
I.E.S. Gran Capitán, I.E.S. Isaac Newton, I.E.S. Juan de la Cierva, I.E.S.  
Mariano José de Larra, I.E.S. Parque Aluche, I.E.S. Valderbernarado, I.E.S.  
Vallecas-Magerit, I.E.S. Virgen de la Paloma.

**Profesorado de Educación Secundaria**

María Soledad Carrasco, Agustín Fresno, Dolores García, María Antonia  
Garrido, Rosa Carmen Gutiérrez, Teresa Gómez, Víctor Manuel Irún,  
Rosario López, Eustaquio Macías, José Luis Martínez, Alfredo  
Mingorance, Cruz Emilio Montoro, Isabel Nachón, María Luisa Ontoso,  
Paloma Del Pino, Teresa Rodríguez, Nicolás Ruano,  
M<sup>a</sup> Blanca Ruíz, José M<sup>a</sup> Salguero

# Sumario

## **INTRODUCCIÓN** **7**

---

## **CAPÍTULO 1** **11**

---

### **Fundamentación Teórica**

---

1. Características psicológicas de la adolescencia y conductas de riesgo..... 12
2. Psicopatología evolutiva, riesgo y prevención..... 18
3. Las condiciones de riesgo y de protección desde la perspectiva ecológica ..... 28

## **CAPÍTULO 2** **37**

---

### **Objetivos y Condiciones Generales del Programa**

---

1. Objetivos del Programa ..... 37
2. Condiciones generales del Programa.... 40

## **CAPÍTULO 3** **59**

---

### **Procedimientos**

---

1. La discusión y el debate entre compañeros ..... 60
2. Aprendizaje cooperativo y experiencias de responsabilidad ..... 68
3. Enseñar a resolver conflictos y dramatización ..... 76

---

## **CAPÍTULO 4** **85**

---

### **Unidades del Programa**

---

- Unidad Cero:  
Requisitos para el desarrollo del programa  
"confianza y comunicación" ..... 85
- Unidad Uno:  
Adolescencia y Riesgo ..... 99
- Unidad Dos:  
Identidad, Incertidumbre y Estrés ..... 107
- Unidad Tres:  
Las Drogas ..... 115
- Unidad Cuatro:  
Resistencia a la Presión del Grupo ..... 131
- Unidad Cinco:  
Alternativas de Ocio y Tiempo Libre ..... 137

---

## **CAPÍTULO 5** **149**

---

### **Materiales e Instrumentos de Evaluación**

---

1. Materiales del Programa ..... 149
2. Instrumentos de Evaluación ..... 152

---

## **ANEXOS** **189**

---

---

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** **265**

---

# Introducción



# Introducción

## El Programa Prevenir en Madrid

Como se reconoce con frecuencia, la escuela es un contexto privilegiado para prevenir problemas como las drogodependencias, que representan un grave deterioro para la calidad de vida de las personas que las sufren, así como para el bienestar del conjunto de la sociedad. Las investigaciones realizadas sobre este tema reflejan que la mayoría del profesorado estaría dispuesto a llevar a cabo acciones sistemáticas orientadas a la prevención si dispusiera de material adecuado y del apoyo necesario. Sin embargo, y a pesar de los importantes esfuerzos realizados con anterioridad en este sentido, parece seguir habiendo un desfase entre lo que la sociedad necesita de la escuela y los medios que le proporciona para conseguirlo. Así cabe interpretar, por ejemplo, que sólo el 16,6% de los/as adolescentes de Madrid evaluados en este estudio declarase antes de participar en este programa haber recibido información sobre este tema a través del profesorado. Para valorar la importancia que tiene la prevención en dicha edad conviene recordar que su tarea fundamental es construir la propia identidad, elaborando proyectos que permitan apropiarse del futuro, proceso que puede verse obstaculizado por la fuerte orientación al riesgo que con frecuencia se produce en este período evolutivo.

Con el objetivo de avanzar en la superación de las dificultades mencionadas en el apartado anterior, se han elaborado los materiales que aquí se presentan, para proporcionar al profesorado que trabaja con adolescentes los medios adecuados para trabajar activamente en la prevención de drogodependencias y otras condiciones de riesgo.

Para valorar lo que este programa aporta respecto a otros llevados a cabo con anterioridad, conviene tener en cuenta cuatro de sus características básicas:

- 1) Puede contribuir a mejorar la calidad de la vida en la escuela. Como se analiza en la unidad cero y en el capítulo de procedimientos de este Manual, el programa busca como primer resultado desarrollar un vínculo de calidad entre los/as adolescentes y la escuela, superando el desapego que con frecuencia existe en la actualidad, uno de los principales obstáculos para el trabajo del profesorado, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria, que está estrechamente relacionado con otros dos graves problemas: el absentismo y el fracaso escolar.
- 2) No es necesario que el profesorado sea “experto” en drogodependencias para llevar a cabo el programa. El conjunto de las actividades que en él se incluyen, los Documentos (escritos y audiovisuales) que se proporcionan, y los procedimientos en los que se basa, están diseñados para hacerlo posible. El profesorado puede comprobarlo en el Vídeo 2: en el que se incluyen las actividades específicas que se proponen sobre este tema. La información sobre drogas que se incluye en este Manual (Anexo 12) permite realizarlas con eficacia. Conviene tener en cuenta, además, que el papel del profesorado en este programa no es transmitir directamente dicha información, sino proponer y coordinar debates y trabajos grupales que los propios alumnos llevan a cabo.
- 3) En una hora y quince minutos se puede tener una visión global de sus actividades, a través de los Documentos para la Formación del Profesorado que se incluyen en el Vídeo 2, en los que pueden verse secuencias de sus principales componentes así como de su valoración por las personas que en ellos participaron. Estos documentos fueron elaborados en la investigación que se describe en el Volumen 1. Algunas de las actividades que en ellos se recogen también pueden encontrarse transcritas en este Manual, al final de cada unidad.
- 4) Se basa en procedimientos y actividades que incrementan el “empowerment” del alumnado y del profesorado, representando una excelente oportunidad de educación para la ciudadanía democrática. Este término, (que suele traducirse por empoderamiento o fortalecimiento), es utilizado en distintos foros internacionales, como Naciones Unidas y el Consejo de Europa, para hacer referencia a la necesidad de desarrollar las habilidades de las personas en situación de riesgo para controlar y decidir sus propias vidas así como su poder para participar activamente y democráticamente, en la vida de su comunidad. Para lo cual es



imprescindible proporcionar a los agentes que deben llevar a la práctica dicho objetivo recursos con los que desarrollar su propio empowerment. Se destaca la especial eficacia que pueden tener para conseguirlo los programas desarrollados desde una perspectiva local, municipal.

Una de las principales conclusiones obtenida a través de la revisión de los estudios sobre los programas de prevención de drogodependencias es que su eficacia depende, sobre todo, de que se hayan desarrollado con métodos muy participativos, basados en la interacción entre compañeros; eficacia que puede explicarse en función de la especial relevancia que la presión de los compañeros ejerce en los consumos de riesgo.

Las investigaciones que hemos realizado con anterioridad en centros de secundaria (Díaz-Aguado, Dir., 1996; 2002, 2003) reflejan la eficacia que la discusión entre compañeros/as, el aprendizaje cooperativo y los métodos de resolución de conflictos, que se describen en el capítulo sobre Procedimientos, pueden tener para incrementar la participación de los adolescentes en la intervención y mejorar, al mismo tiempo, tanto la calidad de la vida en la escuela como el empowerment del alumnado y del profesorado. Puesto que estas innovaciones suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados:

- 1) Un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos/as en su propio aprendizaje, con el que mejora el poder de referencia del profesorado y su eficacia educativa.
- 2) La agrupación del alumnado en equipos heterogéneos (en rendimiento, orientación al riesgo, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género...), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos más orientados a las conductas de riesgo de oportunidades necesarias para prevenirlas.

En las cinco Unidades que componen el programa puede observarse que la concreción de estos procedimientos elaborada aquí incluye como una de sus principales innovaciones el hecho de pedir a los alumnos/as que desempeñen papeles de adultos, como expertos en diversas áreas (medios de comunicación, prevención, política...): elaborando, por ejemplo, una campaña de prevención de drogodependencias, o proponiendo acciones eficaces para mejorar la calidad del ocio de los/as

adolescentes de Madrid. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los/as jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos contra consumos de riesgo, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la salud y la libertad.

# Capítulo I

Fundamentación  
Teórica



# Capítulo I

## Fundamentación Teórica

Una de las principales conclusiones de los intentos de prevenir problemas desde la educación es la necesidad de orientarlos en un marco teórico, que de coherencia y sentido a la intervención, en función del cual: definir sus objetivos, diseñar procedimientos, materiales y actividades y evaluar sus resultados. En el ámbito específico de las drogodependencias se destaca, además, la necesidad de tener en cuenta en este marco teórico las siguientes recomendaciones:

- Considerar tanto las condiciones de riesgo, generalmente mejor conocidas, como las condiciones de protección, habitualmente más olvidadas y de gran relevancia para la intervención educativa.
- Adoptar una perspectiva de largo plazo, que preste una especial atención a los momentos evolutivos críticos.
- Y reconocer las influencias que sobre las drogodependencias y su prevención se producen desde múltiples contextos y niveles: escuela, familia, ocio, medios de comunicación, legislación, estructuración de la sociedad...

En función de lo anteriormente expuesto y del trabajo realizado con anterioridad por los equipos que han desarrollado este programa, se propone el marco teórico que a continuación se presenta, basado en una doble y complementaria perspectiva:

- **La perspectiva evolutiva**, analizando por qué en la adolescencia aumenta la orientación al riesgo, así como la vulnerabilidad existente en cada individuo en función de cómo ha resuelto las tareas y habilidades básicas que se construyen en cada período crítico. Esta perspectiva, que se inserta dentro de la psicopatología evolutiva, es de gran relevancia para adecuar la prevención a cada edad, ayudando a desarrollar las habilidades críticas de dicho período, reforzando logros

conseguidos y compensando deficiencias que se hayan podido producir en edades anteriores. En función de lo cual se propone que la prevención debe fortalecer cuatro capacidades básicas, que permitan al adolescente: establecer vínculos de calidad en diversos contextos, ser eficaz en situaciones de estudio-trabajo movilizando la energía y el esfuerzo necesario para ello, integrarse en grupos de iguales constructivos resistiendo a presiones inadecuadas, y desarrollar una identidad propia y diferenciada que le ayude a apropiarse de su futuro.

- **La psicología ecológica**, sobre las condiciones de riesgo y de protección en los múltiples niveles de la interacción individuo-ambiente, a partir de la cual diseñar el programa incluyendo actividades destinadas a optimizar tanto el ambiente como la representación que de él y de sus posibilidades tiene el adolescente.

En función de la perspectiva teórica anteriormente expuesta se concluye la necesidad de incluir dentro de los programas de prevención actividades específicamente orientadas en torno a las drogas y su representación, así como otras de carácter más general con las que mejorar la calidad general de la vida y del entorno, incrementando el *empowerment* del adolescente para construir un futuro de calidad.

## 1. Características psicológicas de la adolescencia y conductas de riesgo

La psicología de la adolescencia ha prestado una atención especial a tres características de gran relevancia para comprender qué función pueden cumplir el consumo de drogas y otras conductas de riesgo en esta edad, en torno a la necesidad de reducir la incertidumbre y el estrés, los cambios cognitivos y la construcción de la propia identidad. Características que pueden ayudar a entender mejor la especial orientación al riesgo que se produce sobre todo en la adolescencia temprana, entre los 13 y los 15 años.

### 1.1. Transición, incertidumbre y estrés

Desde los primeros trabajos científicos publicados sobre la adolescencia, se ha caracterizado a esta etapa como un período difícil, turbulento y estresante, en el que se experimentan fuertes oscilaciones y una marcada tendencia a la dramatización.



Y es que la transición de la infancia a la edad adulta es una etapa de cambios psicológicos muy bruscos que generan un alto nivel de incertidumbre. Las primeras experiencias de consumo, con frecuencia se relacionan con esta etapa evolutiva en la que exploran el nuevo estatus que supone haber dejado de ser un/a niño/a, sin ser todavía un adulto.

### **1.2. Cambios cognitivos, egocentrismo y percepción de invulnerabilidad**

El/a adolescente puede disponer de una nueva herramienta cognitiva, el pensamiento formal, que le permite resolver problemas con un método parecido al del científico, hipotético-deductivo, planteando todas las hipótesis posibles para ver cuál se cumple en realidad.

Gracias a este nuevo tipo de pensamiento, el/a adolescente es capaz de: realizar un análisis exhaustivo de las combinaciones, adoptar lo posible como punto de partida para juzgar la realidad; pensar sobre su propio pensamiento; y aplicar la lógica con gran coherencia y sistematicidad (Inhelder y Piaget, 1972).

Esta nueva forma de ver el mundo es una condición necesaria para otros importantes logros que se desarrollan en la adolescencia, como el establecimiento de su propia identidad (Chandler, Boyes y Ball, 1990), pero puede estar también en el origen de algunas conductas de riesgo en las que a veces incurren los/as adolescentes.

En una de nuestras investigaciones, comprobamos, por ejemplo, que un/a adolescente de 19 años aplicaba su creciente curiosidad e interés por la experimentación al análisis de los efectos que le producían todas las combinaciones posibles entre las drogas legales e ilegales que tenía disponibles.

El pensamiento formal amplía considerablemente el número de posibilidades y alternativas lógicas que se plantea el/la adolescente, aceptando transgresiones a las reglas establecidas, y reconociendo las frecuentes contradicciones de los adultos. Capacidad que le permite descubrir las inconsistencias de algunos de los argumentos o de las exageraciones de los adultos cuando intentan transmitirle miedo hacia los consumos de riesgo; errores que conviene, por tanto, evitar en los programas dirigidos a adolescentes.

La tendencia de los/as adolescentes a los consumos de riesgo aumenta con la creencia de que son invulnerables (Schinke, Botvin y Orlandi, 1991); creencia muy frecuente en la adolescencia temprana y que surge como consecuencia de una nueva forma de egocentrismo que aparece en dicha edad, que origina lo que se ha denominado como auditorio imaginario y fábula personal (Elkind, 1967).

Cuando comienza el pensamiento formal, el adolescente suele tener dificultades para diferenciar entre el objeto del pensamiento de los demás y el objeto de su propio pensamiento. En dicha confusión reside la clave del egocentrismo de la adolescencia temprana (en torno a los 13 años), que lleva a creer que los demás prestan tanta atención a su aspecto y a su conducta como él mismo; anticipando continuamente cuáles van a ser las reacciones que producirá en los demás, como si estuviera ante un auditorio imaginario.

La tendencia de los/as adolescentes a pensar sobre sí mismos, a buscar su diferenciación y su coherencia, les lleva con cierta frecuencia a lo que se ha denominado la fábula personal (Elkind, 1967), una historia que se cuentan a sí mismos basada en el convencimiento de que su experiencia personal es algo especial y único. Esta distorsión cognitiva podría estar en la base de las graves conductas de riesgo en que se implican algunos/as adolescentes con cierta frecuencia, creyendo que las consecuencias más probables de dichas conductas no pueden sucederles a ellos porque son especiales; y puede restar eficacia a los programas de prevención que se limitan a dar información sobre las posibles consecuencias de las conductas de riesgo (Díaz-Aguado, 1996).

La superación de la fábula personal y del auditorio imaginario se producen cuando el adolescente logra compartir sus pensamientos y sentimientos con sus compañeros/as, disponiendo así de un auditorio real, un grupo de iguales de carácter constructivo, con el que descubrir coincidencias y sentirse al mismo tiempo especial y único (Díaz-Aguado, 1996). Una de las funciones del consumo para los/as adolescentes es conseguir este auditorio real, este grupo de compañeros/as con el que aprender a comprenderse a uno mismo y a los demás.

### **1.3. Moratoria y construcción de la propia identidad**

Existe actualmente bastante consenso en aceptar la conceptualización de la adolescencia como una especie de moratoria o aplazamiento, un tiempo en el que se dispone de una capacidad física y cognitiva muy



próximas a las de un adulto, pero en el que no se ejerce todavía el poder ni la responsabilidad propios de dicha edad (Erikson, 1968). Período que permite una incorporación gradual a dicho papel así como la posibilidad de conocer distintas posibilidades para desempeñarlo, cuestionar las experiencias conocidas, poder elegir entre ellas, o construir otras nuevas.

Y es que a medida que la sociedad se hace más compleja y exige a sus adultos habilidades más sofisticadas suele alargar el período de tiempo dedicado a la adquisición de dichas habilidades; es decir atrasa la incorporación de las responsabilidades adultas, prolongando así la adolescencia.

Conviene tener en cuenta, además, que la progresiva aceleración con que se producen los cambios sociales actualmente aumenta considerablemente la necesidad de que exista una etapa de moratoria, de aplazamiento, en la que los/as adolescentes puedan construir activamente y con autonomía su identidad, en la que elaboren su propio proyecto vital, puesto que el contexto en el que se desarrolló la generación anterior ha cambiado y cabe prever que experimente en los próximos años nuevos cambios.

Los estudios sociológicos realizados en los últimos años en nuestro país (Martín Serrano y Velarde Hermida, 2001), permiten destacar como una de las principales características de la identidad de los/as adolescentes actuales que incrementa la orientación a las conductas de riesgo: su escasa orientación hacia el futuro, la dificultad para apropiarse de lo que van a ser y construir un proyecto propio, a la que suele denominarse como presentismo.

### **1.4. La conducta de riesgo en la adolescencia**

La habilidad para afrontar con eficacia y autonomía las situaciones de riesgo es un aspecto importante de nuestra capacidad de adaptación que suele desarrollarse bastante tarde. En relación a lo cual cabe considerar la escasa eficacia que suelen tener con los adolescentes los programas que tratan de prevenir graves problemas que aumentan en dicha edad (accidentes de tráfico, embarazos no deseados, drogadicciones...) informando simplemente sobre el riesgo que suponen las imprudencias. Eficacia que podría mejorar si dichos programas se adaptaran mejor a las características psicológicas de la adolescencia; objetivo del análisis que a continuación se presenta.

Intentando avanzar en la comprensión del problema anteriormente expuesto, se ha planteado (Arnett, 1992) que la conducta temeraria del/a adolescente se produce por dos de las principales condiciones que se incrementan en dicha edad: la sensación de invulnerabilidad derivada del egocentrismo característico de la adolescencia, que le lleva a creer que no sufrirá las consecuencias de los riesgos en los que incurre porque él es especial, y la búsqueda de nuevas sensaciones, derivada de su orientación a la novedad y a la independencia.

Los principios y mecanismos que estructuran las relaciones sociales en la infancia hacen que el/a niño/a reclame la presencia de los adultos encargados de su cuidado ante situaciones que podrían representar una amenaza para su seguridad; y le permiten obtener y aceptar la protección y ayuda que necesita. Por el contrario, la creciente necesidad de autonomía que experimenta el/a adolescente le lleva a rechazar la protección de los adultos y a enfrentarse a situaciones y conductas de riesgo, que pueden representar una grave amenaza para su desarrollo posterior.

No suele ser fácil para el adulto adaptarse al cambio que supone dejar de proteger a un/a niño/as para ayudar a un/a adolescente. Cambio que puede originar una gran incertidumbre en muchos padres. Y ante el cual, responden a veces con una retirada excesivamente brusca de su apoyo y atención, privando así al adolescente de condiciones protectoras necesarias para su desarrollo.

Para comprender la conducta de riesgo en los/as adolescentes es necesario tener en cuenta que no se produce de forma gratuita, sino que puede ser utilizada para responder a funciones psicológicas y sociales, especialmente cuando no se dispone de otros recursos para ello. Entre dichas funciones cabe destacar: la integración en el grupo de compañeros/as, la reducción del estrés y de la incertidumbre sobre la propia identidad, obtener experiencias de poder y protagonismo social, establecer la autonomía de los padres y las madres, rechazar las normas y valores de la autoridad convencional, o marcar la transición de la infancia al estatus adulto (Jessor, 1992; Díaz-Aguado, 1996).

En función de lo anteriormente expuesto, se deduce que para prevenir las conductas de riesgo no basta con enseñar a rechazarlas sino que es preciso desarrollar otras alternativas que las hagan innecesarias.



### 1.5. Tipos de adolescentes en situación de riesgo

Un/a adolescente se encuentra en situación de riesgo cuando tiene múltiples y graves características de riesgo y escasas condiciones de protección. Conviene diferenciar, sin embargo, dos tipos de adolescentes de riesgo:

- 1) Los que ya han comenzado a comprometer su desarrollo, al iniciar las conductas que lo ponen en riesgo, situación en la que suelen encontrarse los de mayor edad y/o tiempo de exposición a los factores de riesgo.
- 2) Y los que tienen una gran probabilidad de incurrir en dichas conductas (debido a las condiciones que les caracterizan y al ambiente que les rodea) pero todavía no han iniciado las conductas de riesgo, entre los que suelen encontrarse los de menor edad y/o menor tiempo de exposición al riesgo; y con los cabe esperar una mayor eficacia de los programas preventivos.

### 1.6. La necesidad de educar para la salud y la calidad de la vida

En función de lo anteriormente expuesto sobre las características de la adolescencia y su orientación al riesgo, pueden explicarse los resultados obtenidos en los estudios epidemiológicos, en los que se observa una significativa covariación intra-individual entre las diversas conductas de riesgo (ausentarse de la escuela voluntariamente, fumar, consumir alcohol y otras drogas, conducción temeraria, delincuencia...) y una covariación negativa entre dichas conductas y las conductas protectoras (actividades constructivas con grupos de amigos, practicar deporte, ocio saludable, participación en asociaciones de voluntarios...). El patrón de interrelaciones entre los diversos factores de riesgo y de protección se expresa en un estilo de vida distintivo y reconocible de cada individuo (Jessor, 1992). De lo cual se deriva la conveniencia de orientar los programas de prevención desde una perspectiva que comprenda diversas conductas de riesgo, en lugar de centrarse específica y exclusivamente en una de ellas. Por eso, los programas que parecen obtener mejores resultados son los que logran optimizar el estilo de vida global. Lo cual equivale a mejorar la calidad psico-social de la vida de los jóvenes; para lo cual suele ser preciso llevar a cabo también importantes transformaciones en el ambiente en el que dichos adolescentes se desarrollan.

## 2. Psicopatología evolutiva, riesgo y prevención

Uno de los enfoques más adecuados de la Psicopatología Evolutiva para el tema que aquí nos ocupa es el que trata de explicar y prevenir las perturbaciones psicosociales tomando como referencia las tareas y procesos que favorecen un adecuado desarrollo. Desde esta perspectiva (Cicchetti, 1989), la competencia que resulta de una adecuada solución de las tareas evolutivas críticas hace a la persona menos vulnerable a los efectos negativos de las diversas situaciones de riesgo psicosocial; pudiéndose considerar, por tanto, como una condición evolutiva compensadora. Por el contrario, la deficiencia resultante de una inadecuada solución de las tareas críticas aumenta la vulnerabilidad del individuo, pudiéndose considerar, por tanto, como una condición de riesgo. Así, la capacidad del individuo para afrontar la adversidad y el riesgo, denominada por algunos autores como resiliencia (Cicchetti y Garnezy, 1993; Cyrulnik, 2002; Rutter, 1990), puede ser conceptualizada como el resultado de la combinación global de esta serie de habilidades.

La aplicación de este enfoque a la prevención de drogodependencias y otros problemas originados por conductas de riesgo, puede enriquecer la perspectiva tradicional orientada a la disminución de factores de riesgo, con el desarrollo y potenciación de dichas tareas evolutivas y las competencias críticas que de ellas resultan.

Entre las tareas evolutivas básicas de la infancia y la adolescencia, a partir de las cuales se adquieren las competencias necesarias para el desarrollo posterior, las cuatro que a continuación se analizan parecen especialmente significativas para el tema que aquí nos ocupa.

### 2.1. La capacidad para establecer vínculos seguros y la forma de afrontar el estrés

A partir de las relaciones de apego con los adultos encargados de su cuidado, el niño adquiere desde la primera infancia los modelos y expectativas básicos sobre lo que puede esperar de sí mismo y de los demás en cuyo contexto desarrolla la capacidad para establecer vínculos. Cuando dichas relaciones se producen adecuadamente permiten adquirir la seguridad básica, expectativas positivas de uno mismo y los otros, la capacidad para estructurar la propia conducta en relación a la de otra persona y un estilo adaptativo de afrontar el estrés. Cuando, por el contrario, dichas relaciones son inadecuadas, producen inseguridad,



desestructuración y un estilo de responder al estrés que origina más estrés, obstaculizando la capacidad para pedir y recibir ayuda y aumentando así la vulnerabilidad psicosocial general (Bowlby, 1992; Crittenden, 1992). Es decir, que una mala resolución de esta tarea evolutiva básica dificulta las siguientes.

En apoyo de la importancia que esta primera tarea evolutiva tiene en la prevención de las drogodependencias cabe considerar las relaciones encontradas entre dicho problema y las características que se describen a continuación:

- 1) **La capacidad para establecer vínculos seguros en diversos contextos**, a partir de los cuales se desarrollan la confianza en uno mismo y en los demás y la capacidad de autorregulación emocional (Díaz-Aguado y Martínez Arias, Dirs., 2003; Eisenberg et al., 1996; Felix-Ortiz y Newcomb, 1999; Gardner et al., 2001; Kagan, 1991; ) representan importantes condiciones que protegen contra las drogodependencias. De lo cual se deduce que el consumo de drogas podría ser utilizado para responder a dichas funciones psicológicas, establecer vínculos o reducir el malestar emocional, y que cuando existen deficiencias en estas habilidades es preciso ayudar a superarlas como objetivo básico de la prevención y podría explicarse por qué la formación de un vínculo de confianza en el contexto en el que se lleva a cabo la prevención parece ser un requisito para su eficacia, especialmente con individuos que han tenido dificultades. En este sentido, cabe considerar el modelo propuesto por Catalano et al (1996) para explicar el consumo de drogas y otras conductas antisociales en función de las oportunidades que la persona ha tenido para establecer vínculos de calidad en los diversos contextos de socialización; en el que se destacan como condiciones básicas para dichos vínculos: la percepción de que existen oportunidades para interactuar en cada contexto, la participación en las actividades que allí se producen y el hecho de que supongan algún tipo de beneficio para el individuo, tal como éste las percibe. Así la tendencia a las conductas de riesgo puede incrementarse tanto por la falta de una vinculación adecuada con contextos prosociales como por la vinculación a entornos en los que los agentes de referencia emiten conductas de riesgo. Con la edad cambia la importancia relativa de cada contexto como condición protectora o de riesgo. El papel de los padres y otras figuras de apego tiene una importancia fundamental en las primeras etapas y va disminuyendo a medida que crece la de otros agentes. En la escuela primaria y secundaria los/as

profesores/as y compañeros/as desempeñan un papel de especial relevancia. Y después, va creciendo la de los/as amigos/as, y otras personas con las se establecen relaciones en un contexto comunitario cada vez más amplio (Catalano y Hawkins, 1996).

- 2) **La baja calidad de las relaciones familiares** representa una condición de riesgo de drogodependencias, destacando como indicadores de dicho problema: las bajas expectativas de los padres hacia el/a niño/a, la incapacidad de los padres para estructurar la interacción educativa a través de una conducta coherente, previsible y empática hacia las necesidades del/a niño/a, la falta de habilidades para establecer una disciplina que no caiga en el autoritarismo ni en la negligencia y el abuso en sus distintas modalidades (Brody y Forehand, 1993; Díaz-Aguado, Martínez Arias, Dirs., 2001; 2003; Hawkins et al., 1992; Jessor, 1992; Petterson et al., 1992; Pollard et al., 1997; Kumpfer et al., 1998). En relación a lo cual cabe interpretar también el hecho de que la disponibilidad de un adulto de referencia, en el que el adolescente confíe y pueda obtener ayuda y apoyo, represente una importante condición protectora (Jessor, 1992), observándose, en este sentido, que la eficacia de dicho adulto va más allá de las relaciones que se establecen en el contexto familiar.

Los resultados obtenidos sobre la relación entre autoestima y conductas de riesgo son en principio contradictorios (Center for Substance Abuse Prevention, 1997). Para explicarlo, conviene tener en cuenta que aunque cabe esperar que la capacidad para construir correctamente la autoestima actúe como una importante condición protectora (Albee, 1982; Felix-Ortiz y Newcomb, 1999; Gardner et al., 2001; Jessor, 1992;), las elevadas puntuaciones en las pruebas de autoestima no siempre pueden ser interpretadas inequívocamente como indicadores de dicha capacidad, puesto que en ocasiones reflejan la negación o compensación de problemas importantes que el individuo puede estar viviendo en ese momento o que haya vivido con anterioridad (Díaz-Aguado y Martínez Arias, Dirs. 2003). Otra explicación frecuentemente mencionada para dar cuenta de las complejas relaciones observadas entre autoestima y conductas de riesgo alude a la necesidad de considerar su naturaleza multidimensional y el carácter de compensación que puede darse entre sus distintas dimensiones (Luengo et al., 2002).



### 2.2. Sentido de eficacia y capacidad para orientar la conducta hacia objetivos

El desarrollo de la propia eficacia se convierte en una tarea crítica a partir del tercer año de vida. De dicho sentido depende la capacidad de orientar la conducta en función de los propios objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia suelen encontrarse (Harter, 1978; White, 1959).

Cuando los esfuerzos de dominio independiente que realiza un/a niño/a le permiten conseguir sus objetivos y los adultos significativos para él se los alientan y reconocen de forma consistente y adecuada, desarrolla una motivación intrínseca por la superación de las dificultades (que se convierten en alicientes para la actividad) e interioriza los mensajes positivos que en dichos intentos de independencia ha recibido de los demás, y especialmente de los agentes sociales con autoridad para definir y evaluar tareas, como el profesorado. Todo ello hace que el/a niño/a desarrolle su capacidad de autonomía, la curiosidad, el deseo de aprender por sí mismo y la motivación de logro, y que se enfrente a las dificultades con seguridad y eficacia. Se produce el proceso contrario al anteriormente descrito cuando los resultados que un/a niño/a obtiene en los intentos de dominio independiente suelen ser negativos o cuando los adultos le manifiestan rechazo hacia dichos intentos o los inhiben (Harter, 1978; Aber y Allen, 1989).

En apoyo de la importancia que esta tarea evolutiva tiene en la prevención de las drogodependencias, cabe considerar las consistentes relaciones encontradas entre dicho problema y las características que se describen a continuación:

- 1) **Las dificultades de adaptación escolar** parecen ser uno de los problemas que guarda relaciones más consistentes con todas y cada una de las conductas de riesgo de los/as adolescentes. Concretamente, se han observado como condiciones de riesgo respecto al consumo de drogas los siguientes problemas: fracaso escolar, falta de vinculación con la escuela y las actividades académicas, escasa valoración del aprendizaje y las materias escolares, absentismo, problemas de relación con los/as profesores/as, comportamiento disruptivo y abandono prematuro de la escuela (Costa, Jessor y Turbin, 1999; Díaz-Aguado y Martínez Arias, Dirs., 2001, 2003; Hawkins et al., 1992; Kumpfer et al., 1998; Marcos y Bahr, 1995; Petterson et al., 1992; Pollard et al, 1997; Swaim, 1991; Thomas y Hsiu, 1993).

- 2) **Las dificultades para orientar la conducta hacia objetivos constructivos y esforzarse en su consecución** incrementan, en general, el riesgo de consumo de drogas, más allá de las manifestaciones que sobre dichas dificultades se producen en los problemas escolares anteriormente mencionados. Así, se han destacado como condiciones relacionadas con los consumos de riesgo: la dificultad para orientar la conducta en función de una gratificación no inmediata y las bajas expectativas de autoeficacia en actividades que requieren esfuerzo (Díaz-Aguado y Martínez Arias, Dirs., 2001; Kumpfer et al., 1998; Costa, Jessor y Turbin, 1999; Jessor, 1992).

Conviene tener en cuenta que una inadecuada resolución de esta importante tarea evolutiva representa una condición de riesgo para el desarrollo de las siguientes, y que una resolución adecuada actúa como condición protectora.

### **2.3. Interacción con iguales y adquisición de habilidades sociales**

Desde los seis años de edad, el desarrollo de la interacción con iguales se convierte en una tarea evolutiva crítica. En dicho contexto se adquieren las habilidades sociales más sofisticadas (necesarias para cooperar, negociar, intercambiar, competir, defenderse, crear normas, cuestionar lo que es injusto, discrepar, cuestionar y modificar los vínculos sociales, resistirse a la presión...).

En función de lo anteriormente expuesto puede comprenderse que la adaptación socio-emocional dependa, en buena parte, de las relaciones que los/as niños/as mantienen con sus compañeros/as (Díaz-Aguado, 1996; Parker y Asher, 1987; Kupersmidt y Coie, 1990). Los estudios longitudinales llevados a cabo desde hace décadas sobre este tema han permitido detectar que desde los ocho años de edad, y especialmente durante la etapa anterior a la adolescencia, el rechazo de los/as compañeros/as en la escuela es un predictor significativo de importantes problemas posteriores; entre los que cabe destacar (Parker y Asher, 1987; Stengle, 1971; Roff y Wirt, 1984; Cowen et al, 1973):



- 1) El abandono prematuro de la escuela, incluso cuando se elimina el posible efecto que sobre ambas variables puede tener la falta de rendimiento escolar.
- 2) Las drogodependencias.
- 3) El comportamiento violento y antisocial.
- 4) El suicidio.
- 5) Y los problemas que subyacen a la demanda de asistencia psiquiátrica.

El hecho de poder detectar desde los ocho años a los sujetos en situación de riesgo de sufrir estos graves problemas permite llevar a cabo con ellos intervenciones preventivas con las que mejorar las relaciones con los compañeros y el desarrollo de su competencia social, y disminuir así dicho riesgo.

En la adolescencia, la influencia de los compañeros adquiere una especial significación debido a que desempeñan un papel prioritario en la formación de la propia identidad, al proporcionar la mejor oportunidad de la que dispone el sujeto para poder compararse y activar el proceso de adopción de perspectivas, como consecuencia del cual se construye tanto el conocimiento de uno mismo como el conocimiento de los demás (Selman, 1980).

Una de las causas del incremento de los consumos de riesgo que se produce en la adolescencia temprana es la fuerte vulnerabilidad hacia la presión del grupo de compañeros que se produce en dicha edad y que tiende a disminuir a partir de los 16 años, sobre todo cuando el individuo dispone de suficientes oportunidades para establecer relaciones adecuadas con grupos de compañeros que no incurren con una especial frecuencia en conductas de riesgo.

Los estudios epidemiológicos llevados a cabo sobre el consumo de drogas con adolescentes también proporcionan una evidencia consistente sobre la importancia que una adecuada resolución de esta tarea evolutiva puede tener para prevenir las drogodependencias, pudiéndose destacar las relaciones que se describen a continuación (Díaz-Aguado y Martínez Arias, Dirs., 2001, 2003; Hawkins et al., 1992; Otero, Romero y Luengo, 1994; Patterson et al., 1992; Moncada, 1997; Pollard et al., 1997; Muñoz Rivas et al, 2000; Jessor, 1992):

- a) Entre las principales condiciones de riesgo de consumo de drogas cabe destacar el hecho de que los/as amigos/as también las consuman, que justifiquen dicho consumo así como que incurran en otras conductas de riesgo.
- b) Por el contrario, la mayoría de los estudios encuentran también como condiciones protectoras la integración en grupos de amigos/as que no consumen drogas ni incurrir de forma significativa en conductas de riesgo, y que participan en actividades alternativas (de ocio, voluntariado, culturales, religiosas...)
- c) En algunos estudios se ha observado, también, que la falta de habilidades para resistir a la presión del grupo y el hecho de estar más orientado a los iguales que a los adultos incrementan el riesgo de consumir drogas.

Resulta significativo destacar que el rechazo de los/as compañeros/as de clase esté más relacionado con el consumo de drogas de los/as adolescentes cuando dicho rechazo se evalúa en edades anteriores. ¿Por qué? Cabe plantear como hipótesis que los individuos que fueron rechazados en la infancia han acumulado una serie de dificultades para integrarse en grupos de orientación constructiva que les ha llevado a formar sus propios grupos, compuestos por individuos que han vivido frecuentes experiencias de exclusión social y más orientados en general a las conductas destructivas. En este contexto dichas conductas se emiten, refuerzan y justifican más, estableciéndose así un proceso de influencia recíproca entre las carencias individuales anteriores y las prácticas grupales de riesgo, que conduce a su escalada. De lo cual se deduce la importancia que la lucha contra la exclusión y la integración en grupos de compañeros constructivos tienen para prevenir todo tipo de conductas de riesgo (Díaz-Aguado, Dir., 1996).

### **2.4. La construcción de una identidad diferenciada y positiva**

La tarea crítica de la adolescencia es la construcción de una identidad propia, diferenciada, la elaboración de un proyecto vital en sus distintas esferas (ocupación, familia, pareja, valores, consumo...).

El logro de una identidad positiva y diferenciada, que favorezca el compromiso personal y constructivo con lo que uno ha elegido, suele fijarse alrededor de los 22 o 23 años. Edad en la que suelen disminuir algunas de las conductas de riesgo relativamente frecuentes entre los adolescentes.



Una adecuada construcción de la propia identidad exige dos condiciones básicas:

- Ser el resultado de un proceso de búsqueda personal activa y no una mera copia o negación de una identidad determinada. En dicho proceso el adolescente se plantea distintas posibilidades, duda entre varias alternativas y busca activamente información sobre cada una de ellas (sobre cómo viven y trabajan personas que las representan, por ejemplo). La construcción de la identidad surge después de dicho proceso, durante el cual, el adolescente puede experimentar cierta inestabilidad.
- Permitir llegar a un nivel suficiente de coherencia y diferenciación, integrando:
  - 1) La diversidad de papeles que se han desempeñado y se van a desempeñar;
  - 2) La dimensión temporal (lo que se ha sido en el pasado, lo que se es en el presente y lo que se pretende ser en el futuro);
  - 3) Lo que se percibe como real y como posible o ideal;
  - 4) La imagen que se tiene de uno mismo y la impresión que se produce en los demás (amigos/as, compañeros/as, padres y madres, profesores/as...).

No todos los/as adolescentes resuelven adecuadamente la tarea crítica de la adolescencia ni consiguen, por tanto, una identidad diferenciada y coherente. La crisis de identidad puede producir una serie de respuestas que reflejan cierto desequilibrio temporal, y que cuando se prolongan en exceso coinciden con las respuestas inadecuadas a dicha tarea, entre las cuales cabe destacar (Erikson, 1968; Marcia, 1966; Weiner y Elkind, 1976):

- 1) **La difusión de identidad**, ignorando quién es uno mismo o hacia donde va. Problema que se detecta por: la ausencia de objetivos y la apatía, la incapacidad de esforzarse con cierta intensidad o durante un tiempo prolongado en una determinada dirección, la dificultad para decidir o para comprometerse con las propias decisiones. Estas características, que son relativamente frecuentes al principio de la adolescencia, pueden ser consideradas como problema cuando se prolongan en exceso, impidiendo un adecuado desempeño de las tareas críticas posteriores.

- 2) **La fijación prematura de identidad**, es el extremo opuesto al problema anterior. En esta condición el individuo puede tener proyectos y objetivos claramente definidos, pero estos no son el resultado de una búsqueda personal entre distintas alternativas, sino la consecuencia de una presión social excesiva (generalmente de la propia familia) y/o de su propia dificultad para soportar la incertidumbre que genera el cuestionamiento de una identidad proporcionada por otro(s). Los/as adolescentes que establecen sus proyectos vitales de forma prematura, pueden parecer más tranquilos y equilibrados que sus compañeros/as cuando estos atraviesan por dicha crisis.
- 3) **La identidad negativa**, se produce cuando resulta muy difícil la búsqueda de alternativas constructivas a una determinada identidad convencional (la que proponen los padres o la sociedad, por ejemplo), pero no se quiere seguir dicha propuesta, sino que se reacciona contra ella, negándola. El resultado de dicho proceso suele ser también muy estereotipado y limita considerablemente el desarrollo del individuo, puesto que éste suele producirse en referencia a una determinada identidad aunque en sentido contrario. Una buena parte de las conductas antisociales y de los consumos destructivos que presentan algunos adolescentes pueden ser una consecuencia de su identidad negativa; y podrían prevenirse desarrollando sus oportunidades para establecer una identidad diferenciada de forma positiva.

Para comprender en qué condiciones construyen su identidad los/as adolescentes actuales, y adaptar los programas de prevención a dicha situación, conviene tener en cuenta tanto los resultados específicos obtenidos en los estudios sobre consumo de drogas, que se analizan más adelante, como los resultados más generales obtenidos en estudios sociológicos sobre la juventud española actual. Como resumen de los cuales, incluimos a continuación algunas conclusiones extraídas a partir del Informe del INJUVE "Juventud en España, 2000" (Martín Serrano y Velarde Hermida, 2001), llevado a cabo con jóvenes de 15 a 29 años:

- 1) **La orientación al presente y el rechazo a pensar sobre el futuro como reacción a la incertidumbre y al fracaso.** La mayoría de los/as jóvenes (el 66%) está de acuerdo con la idea de que "el futuro es tan incierto que lo mejor es vivir al día". Actitud que se relaciona con la falta de perspectivas de futuro, puesto que disminuye cuando:



- a) Se superan los estudios primarios y sobre todo cuando se alcanzan los universitarios;
  - b) No se tienen sentimientos de fracaso escolar;
  - c) Se leen cinco o más libros al año;
  - d) No se ocupa mucho tiempo viendo la televisión;
  - e) A partir de los 21 años.
- 2) **El fracaso en los estudios y la incertidumbre sobre el futuro laboral son las principales fuentes de preocupación.** La respuesta más frecuente (dada por el 35%) sobre cuál es el problema personal que más le preocupa, es la ocupación y la responsabilidad profesional (estudio-trabajo). La experiencia de fracasar en el colegio o instituto está muy extendida, puesto que afirman haberla vivido el 38%; cifra que supera bastante a la de los que afirman haber tenido una experiencia similar en la universidad (el 23%). Para valorar el significado del fracaso en los primeros niveles educativos conviene tener en cuenta que está estrechamente relacionado con el abandono prematuro de los estudios, y que el sentimiento de fracaso es más frecuente:
- a) Entre los chicos,
  - b) Entre los que son adolescentes en el momento de realizar la encuesta;
  - c) Y tanto más frecuente cuanto menor es el estatus socioeconómico.

La integración de estos resultados con los que se resumen en el apartado anterior ayuda a entender qué condiciones incrementan en la actualidad la dificultad de los/as adolescentes para apropiarse de su futuro.

- 3) **La felicidad como ausencia de responsabilidades y dificultades de incorporación al mundo de los adultos.** La infancia es considerada como la etapa más feliz de la vida debido a la ausencia de responsabilidades (el 44% la considera la etapa más feliz; y el 48% como una etapa igual de feliz que otra/s). Esta tendencia es claramente contraria a la que tuvo la generación de sus padres y madres cuando eran jóvenes, mucho más orientados a incorporarse a las responsabilidades adultas.

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la relevancia que la lucha contra el fracaso escolar y la exclusión tiene para mejorar las condiciones en las que construyen su identidad los adolescentes actuales, así como para prevenir las conductas de riesgo. Las investigaciones realizadas sobre cómo conseguirlo reflejan la necesidad de llevar a cabo importantes innovaciones en la forma de enseñar, que permitan distribuir el protagonismo académico, el poder. Puesto que esta distribución del poder tiene, además de su dimensión social, una dimensión individual de gran significado en la calidad de la vida de las personas; a la que suele hacerse referencia en distintos foros internacionales con el término de empowerment. La educación puede desempeñar un papel decisivo en el desarrollo de esta dimensión en su aspecto individual, ayudando a que cada alumno/a defina sus propios proyectos escolares, desarrollando así el poder de controlar y decidir su propia vida (decidiendo objetivos y medios para alcanzarlos, incrementando la capacidad de esforzarse por conseguirlos, superando los obstáculos que con frecuencia surgen en dicho proceso...) Conviene tener en cuenta que el sentido del proyecto mejora la calidad de la vida de las personas y el riesgo de reaccionar con comportamientos destructivos.

### **3. Las condiciones de riesgo y de protección desde la perspectiva ecológica**

Para comprender y prevenir las causas de las conductas de riesgo y la gravedad de sus efectos es preciso adoptar una perspectiva interactiva, considerando tanto las características del adolescente como la interacción que establece con el ambiente que le rodea, y conceptualizar éste a distintos niveles, como reconoce la psicología ecológica (Bronfenbrenner, 1981):

- 1) El microsistema, o escenario inmediato en el que se encuentra el adolescente. Por ejemplo, entre las causas del riesgo en el microsistema familiar cabría destacar, la ausencia de adultos disponibles para ayudarlo o la ausencia de normas y límites.
- 2) El mesosistema, o conjunto de microsistemas en los que se desenvuelve el adolescente. Cuando la distancia o el antagonismo entre dos microsistemas (por ejemplo, la escuela y la familia) es muy fuerte la vulnerabilidad general del adolescente aumenta.



- 3) El exosistema: otras influencias ambientales, como la televisión, que no incluyen en sí mismas al sujeto, pero que influyen en los sistemas que sí le incluyen. El acentuado protagonismo que en los medios de comunicación se da a las conductas de riesgo de los/as adolescentes, y la ausencia de protagonismo en otras situaciones, puede aumentar la probabilidad de dichas conductas.
- 4) El macrosistema: conjunto de creencias y valores del cual los otros son manifestaciones concretas. La situación que el adolescente ocupa en el conjunto de la sociedad influye también de forma decisiva en su tendencia a las conductas de riesgo; la exclusión o la discriminación que sufren algunos jóvenes aumenta su probabilidad de incurrir en conductas de riesgo así como la gravedad de sus efectos.

### **3.1. Los microsistemas educativos y las relaciones existentes entre ellos**

El microsistema familiar influye de forma decisiva en el riesgo de drogodependencias, en primer lugar y como se ha analizado con anterioridad, a través del impacto que tiene en el desarrollo de los primeros modelos y expectativas a partir de los cuales se desarrolla la confianza básica en uno mismo y en los demás, capacidad de estructuración de la propia conducta en relación a la de otra persona y la forma de autorregulación emocional. Competencias básicas en torno a las cuales comienza a estructurarse la personalidad del individuo y que dependen de la disponibilidad de los padres para atender psicológicamente al hijo/a, proporcionando una interacción coherente, previsible y empática, que proporcione seguridad sin proteger en exceso y una disciplina consistente, que enseñe al niño/a a autocontrolar su propia conducta sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia (Brody y Forehand, 1993; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001, 2003; Hawkins et al., 1992; Jessor, 1992; Petterson et al., 1992; Pollard et al., 1997; Kumpfer et al, 1998).

Además de la influencia de la familia en las competencias básicas anteriormente mencionadas, se ha encontrado evidencia de que las siguientes características representan condiciones de riesgo para las drogodependencias: el consumo de drogas por parte de los padres y de los/as hermanos/as, la justificación familiar de dichos consumos, las crisis y cambios fuertes en la estructura familiar y en general todas aquellas condiciones que suponen altos niveles de estrés en dicho microsistema (Brody y Forehand, 1993; Hawkins et. al, 1992; Petterson et al., 1992;

McDermott, 1984; Moncada, 1997; Pollard et al., 1997; Kumpfer et al., 1998). Conviene tener en cuenta que este tipo de dificultades aumentan con frecuencia cuando los/as hijos/as llegan a la adolescencia, sobre todo en su fase temprana y especialmente en relación a los conflictos relacionados con la autonomía y el control (Collins et al., 1990; Steinberg, 1990).

Como se ha comentado con anterioridad, la dificultad de interacción en el sistema escolar es una de las condiciones que incrementa de forma más clara y consistente la probabilidad de que el adolescente incurra en conductas de riesgo, incluido el consumo de drogas. Y existe también una sólida evidencia de que estas dificultades alcanzan su máximo nivel al pasar de la educación primaria a la secundaria (Harter et al., 1992; Petterson et al., 1992); lo cual podría explicar, por lo menos en parte, por qué las conductas problema con las que se asocian suelen incrementarse también en dicha edad.

El análisis de la interacción entre los dos principales sistemas educativos, la familia y la escuela, y las nuevas necesidades evolutivas de los adolescentes puede proporcionar un buen marco conceptual para explicar por qué se incrementan los riesgos psicosociales en la adolescencia temprana. En este sentido se orientan las investigaciones longitudinales realizadas por Eccles, Lord y Roeser, 1996, en las que encuentran evidencia empírica sobre cinco tipos de cambios que se producen entre la escuela primaria y secundaria y pueden explicar por qué aumentan en la adolescencia temprana las dificultades de adaptación a dicho microsistema así como las conductas de riesgo que con ellas se relacionan, en función del desajuste que se produce entre las necesidades evolutivas de la adolescencia y lo que ofrece la escuela secundaria, en la que:

- a) Se produce un fuerte incremento del énfasis en el control y en la disciplina y disminuyen las oportunidades del alumnado para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, que pasa a estar más dirigido por el profesorado.
- b) La relación entre el profesorado y el alumnado se hace mucho más impersonal y aumentan los problemas de interacción.
- c) La organización de la actividad en el aula se orienta más al grupo en su totalidad, resultando más competitiva y disminuyendo las oportunidades de participación.



- d) El profesorado utiliza normas de evaluación más estrictas. Y descienden, en general, las calificaciones que recibe el alumnado. Descenso que origina, a su vez, una disminución en la motivación por el aprendizaje, y con ello una escalada en espiral de consecuencias muy negativas. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que las calificaciones son el mejor predictor de autoeficacia percibida y motivación académica.
- e) El profesorado de secundaria se siente menos eficaz que el de primaria, sobre todo respecto al alumnado que presenta dificultades escolares. Aquí parece originarse la principal diferencia entre estos dos niveles educativos, que está estrechamente relacionada con el tipo de formación recibida y con el hecho de que en secundaria el profesorado no se siente responsable de la educación en general, sino especialista en una materia concreta.

Para superar los problemas anteriormente mencionados, estos autores proponen modificar la estructura de las actividades escolares orientándolas más hacia el desarrollo de proyectos, de tareas, que sean definidas como propias por el adolescente, destacando cinco cualidades en esta orientación:

- 1) Estructurar la actividad hacia la construcción de tareas.
- 2) Distribuir la autoridad en el aula.
- 3) Incrementar el reconocimiento del esfuerzo por encima del reconocimiento a la capacidad.
- 4) Utilizar el esfuerzo como criterio para la evaluación del aprendizaje;
- 5) Trabajar con los alumnos en grupos heterogéneos.
- 6) Y usar el tiempo de forma más flexible para permitir la innovación en actividades y tareas.

En apoyo de la relevancia que algunas de las innovaciones anteriormente expuestas puede tener para favorecer la identificación con la escuela, cabe interpretar el resultado obtenido, recientemente, en una investigación llevada a cabo en una muestra representativa de adolescentes escolarizados en la Comunidad de Madrid, en la que se observa que los alumnos que no lograron superar el nivel de Escolarización Secundaria Obligatoria, y asisten a cursos de Garantía Social, están significativamente

más satisfechos con las relaciones que establecen en dichos cursos que los que se encuentran en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Martín Seoane, 2003). Resultado que podría parecer paradójico teniendo en cuenta que se trata del alumnado que ha fracasado con anterioridad en la escuela, pero que no lo es tanto si tenemos en cuenta que los cursos de Garantía Social siguen la mayoría de las recomendaciones resumidas en el párrafo anterior; que parecen contribuir, por tanto, a que a los adolescentes les guste la escuela y las relaciones que establecen con el profesorado.

Pocas investigaciones han estudiado específicamente las características del mesosistema, o conjunto de relaciones entre los distintos microsistemas, al carecer de un modelo teórico que incluya la conceptualización de este importante nivel de estructuración de la interacción individuo ambiente. Por lo que la evidencia a favor de su relevancia es sobre todo indirecta y procede de los estudios en los que se encuentra que una excesiva distancia entre la escuela y la familia incrementa en general el riesgo psicosocial del niño y del adolescente, y que la calidad de la relación entre la escuela y la familia representa una importante condición protectora. En función de lo cual, cabe explicar que la mayoría de las recomendaciones sobre programas de prevención la incluyan como uno de los principios básicos a tener en cuenta.

Para comprender la relevancia de la recomendación anteriormente mencionada conviene recordar, como plantea Bronfenbrenner (1981), que el potencial evolutivo de los diversos contextos que forman parte de un mesosistema aumenta en las siguientes condiciones:

“Si las demandas de los papeles que debe desempeñar en los diferentes entornos son compatibles, y si (...) se estimula la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva y el consenso de metas entre entornos”.

“El potencial evolutivo de un entorno variará en relación directa con la facilidad y el alcance de la comunicación recíproca entre los diversos entornos. Tiene una importancia clave en este sentido la inclusión de la familia en la red de las comunicaciones (por ejemplo se facilita el desarrollo del niño tanto en el hogar como en la escuela a través de la existencia de canales abiertos de comunicación en ambas direcciones)”.



“Las relaciones supuestas en las hipótesis anteriores (sobre la necesidad de vínculos de apoyo entre contextos) varía en sentido inverso a la experiencia previa y al sentido de competencia que la persona en desarrollo tiene en los entornos en cuestión”.

En apoyo de la importancia que las condiciones destacadas por Bronfenbrenner pueden tener en el tema que aquí nos ocupa cabe interpretar que las transiciones ecológicas (entre una escuela y otra, por ejemplo) y la movilidad en general, hayan sido identificadas como condiciones que incrementan el riesgo de consumir drogas (Pettersen et al., 1992; Todd, 1988). De lo cual se deriva que una importante línea de actuación para mejorar la eficacia de la prevención es establecer una comunicación positiva entre la escuela y la familia, comunicación que resulta especialmente necesaria para los/as adolescentes que se encuentran en situación de riesgo o que están viviendo adaptaciones especiales.

### 3.2. El exosistema: medios de comunicación y sistemas de ocio

Una de las características del exosistema sobre cuya influencia en la conducta de riesgo de los/as adolescentes existe actualmente un mayor consenso es la que ejercen los medios de comunicación, y especialmente la publicidad. Pudiéndose destacar, en este sentido, tres tipos de influencias:

- a) **La orientación general al consumo**, fomentada sobre todo por la publicidad, promueve la tendencia a buscar gratificaciones inmediatas, por encima de otro tipo de valores más difíciles de conseguir; características que incrementan el riesgo de consumir drogas (Jessor, 1992; Catalano y Hawkins, 1996; Megias, 2000; Muñoz Rivas et al., 2000).
- b) **Estereotipos e identidad**. Los medios de comunicación influyen en el significado que los/as niños/as y adolescentes dan al mundo que les rodea, incluida la representación de la identidad que consideran deseable. Las características de la televisión, y especialmente de la publicidad, hacen que con frecuencia esta transmisión fomente estereotipos que pueden tener una influencia negativa sobre la propia identidad (Greenberg, 1982): asociando, por ejemplo, el consumo de drogas con valores con los que el individuo se identifica (modernidad, valentía, éxito, popularidad, diversión...) o fomentando un ideal corporal imposible de obtener y cuya consecución conduce a consumos de riesgos asociados a la anorexia y la bulimia.

- c) **La representación de las drogas y su consumo.** Determinadas representaciones transmitidas con frecuencia por los medios de comunicación incrementan directamente el riesgo de consumir drogas, pudiéndose destacar en este sentido sobre todo, la tendencia a infravalorar sus consecuencias negativas y la sobrevaloración del consumo por parte de los demás, especialmente por parte de los iguales, es decir la percepción de que el consumo es normativo, que la mayoría consume. Distorsiones que es preciso corregir en los programas de prevención (Chassin et al., 1984).

De lo anteriormente expuesto se derivan tres importantes conclusiones para la prevención:

- 1) La necesidad de modificar los medios de comunicación para que su influencia no sea tan negativa, y especialmente la publicidad que se emite sobre las drogas legales.
- 2) La conveniencia de incluir en los programas actividades que ayuden a contrarrestar la influencia negativa de dichos medios, especialmente respecto en la construcción de la identidad.
- 3) Así como la de favorecer una representación del consumo y de las drogas que disminuya la tendencia a los consumos de riesgo.

Dentro de lo que la psicología ecológica conceptualiza como exosistema cabe incluir también los sistemas disponibles para el ocio de los adolescentes. En este sentido, los estudios realizados en nuestro país desde los años 90 (Comas, 1996; Coordinadora de ONGs, 1995; Conde, 1996; Gil Calvo, 1996) sitúan el inicio del consumo de drogas, en una edad media comprendida en general entre los 13 y los 15 años, y reflejan que dicho consumo se incrementa hasta los 25 años, observándose a continuación un claro declive (Coordinadora de ONGs que intervienen en Drogodependencias, 1995). Cambios que parecen estar estrechamente relacionados con las distintas fases y tareas de la adolescencia, y especialmente con la construcción de la identidad. Encontrándose, además, que el escenario de dicho consumo ha cambiado respecto a los de los años 70-80, saliendo de los ambientes marginales y contraculturales en los que se situaba antes, para ocupar ambientes más normalizados; concentrándose en largos fines de semana, por la noche, y en lugares específicos para adolescentes; aumentando así la visibilidad de este consumo de riesgo para el resto de la sociedad (Gil Calvo, 1996); y sirviendo así como forma de integración en grupos de



iguales, ritual de transición, exploración de nuevas identidades y experimentación con la ruptura del orden establecido que los adolescentes respetan durante el resto de la semana. De lo cual se deriva que la prevención puede resultar más eficaz si desarrolla alternativas con las que poder responder a dichas necesidades sin incurrir en conductas de riesgo que superen la capacidad de afrontamiento del adolescente.

### **3.3. El macrosistema**

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que algunas de las características del macrosistema social incrementan el riesgo del consumo abusivo de drogas. Pudiéndose destacar, en este sentido, como condiciones de riesgo generalizado: la fuerte orientación al consumo de la sociedad actual, la elevada valoración del riesgo (Beck, 1992) así como los cambios sociales rápidos y la carencia de estructuras y vínculos sociales con los que poder responder a las necesidades que dichos cambios originan. Y como condiciones que afectan a los colectivos más desfavorecidos: la pobreza y la exclusión social (Jessor, 1992; Hawkins et al., 1992; Moncada, 1997; Petterson et al., 1992).



# Capítulo 2

Objetivos y Condiciones  
Generales del Programa



# Capítulo 2

## Objetivos y Condiciones Generales del Programa

### 1. Objetivos del Programa

El programa que aquí se presenta está dirigido a adolescentes de 12-16 años, momento de máxima expansión de los consumos de riesgo, y tiene como principal objetivo la prevención de las drogodependencias. En cada una de las unidades que componen el programa se especifican objetivos concretos relacionados con dicha prevención, que pueden resumirse en los diez siguientes:

1. **Mejorar el vínculo del adolescente con la escuela**, como una de las principales condiciones que protegen contra las drogodependencias. A esta recomendación permiten llegar los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo en Madrid para elaborar este programa, en el que se detectan tres tipos de adolescentes respecto a los consumos de riesgo (bajo, medio, elevado), observándose que las principales diferencias asociadas a estos tres niveles de consumo giran en torno a tres niveles también diferentes de adaptación escolar: buena, regular y problemática. Los Procedimientos que se describen en el capítulo 3 ayudan a lograr este objetivo, superando el desapego que parte del alumnado siente hacia la escuela, siendo especialmente eficaz para conseguirlo el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos.
2. **Favorecer una representación de las drogas que reduzca la probabilidad de los consumos de riesgo**, prestando una especial atención a las sustancias más disponibles en el contexto y edades a las que se dirige, como son el tabaco, el alcohol y el cannabis, ayudando a superar los frecuentes errores existentes en este sentido, que suelen llevar a infravalorar sus efectos negativos, o a sobreestimar la prevalencia del consumo percibiéndolo como normativo.

3. **Superar la errónea asociación entre consumos de riesgo y valores** (como la libertad, la felicidad, la diversión, el control...); comprendiendo su relación con todo lo contrario (adicción, dependencia, sufrimiento, pasarlo mal, descontrol...), ayudando a descubrir que los consumos de riesgo representan una amenaza contra valores fundamentales con los que los adolescentes se identifican, como la libertad, la calidad de la vida o la salud, y favoreciendo que incorporen estos descubrimientos a la propia identidad.

La Unidad tres: las drogas, está destinada específicamente a avanzar en este objetivo y el anterior.

4. **Incrementar el empowerment de los adolescentes desarrollando su capacidad para apropiarse de su futuro, ayudándoles a descubrir que se construye cada día.** Los estudios realizados sobre la juventud en España en los últimos años ponen de manifiesto que uno de los principales obstáculos a superar, en este sentido, es el presentismo, estrechamente relacionado con distintas conductas y situaciones de riesgo, como la inadaptación escolar y el consumo de drogas.
5. **Desarrollar contextos y habilidades de comunicación,** dos importantes condiciones protectoras frente a los consumos de riesgo que este programa pretende favorecer a través del conjunto de las actividades que lo componen. Y en torno al cual se orienta de forma específica su primera actividad, incluida en la Unidad cero, dirigida a favorecer tres destrezas básicas necesarias para el resto de sus actividades: respetar turnos, hablar de lo que se piensa o se siente y escuchar para comprender.
6. **Ayudar a tomar conciencia de los riesgos que suele suponer la adolescencia temprana e incrementar la disponibilidad a pedir ayuda a los adultos cuando sea necesario.** La necesidad que tiene el adolescente de sentirse único puede incrementar sus conductas de riesgo, al creer que por ser especial no va a sufrir sus consecuencias más probables, así como por su fuerte necesidad de autonomía, que le lleva a rechazar la ayuda de los adultos incluso en aquellas situaciones en las que más la necesitaría. Las tres primeras actividades incluidas en el programa (en la Unidad cero y en la Unidad uno) pretenden disminuir estas dos condiciones de riesgo, ayudando a superar la ilusión de invulnerabilidad, e incrementando las oportunidades de obtener la ayuda de los adultos más disponibles. Cabe esperar que su eficacia se incremente si se



realizan de forma paralela con los adolescentes, por una parte, y con sus padres y madres, por otra. Los documentos audiovisuales correspondientes a estas actividades que se incluyen en el **Vídeo 1** pueden facilitar considerablemente dicha realización.

7. **Desarrollar una actitud crítica respecto a las influencias negativas que a veces reciben de los medios de comunicación**, prestando una especial atención a la publicidad, enseñándoles a detectar estereotipos negativos así como las presiones que pueden conducir a consumos de riesgo, contrarios a valores con los que se identifican. En la Unidad dos se incluye una actividad que ayuda a conseguirlo.
8. **Incrementar la capacidad de resolución de conflictos en situaciones de riesgo así como las habilidades de resistencia a las presiones sociales que a ellos conducen**. La razón más frecuentemente dada por los adolescentes para consumir drogas es que sus amigos también lo hacen. Y está relacionada con su necesidad de sentir que forman parte del grupo. Por eso, este programa se basa en la interacción entre compañeros, tratando de erradicar situaciones de exclusión y proporcionando habilidades adecuadas para resistir la presión. Objetivo específico de las actividades que se incluyen en la Unidad cuatro.
9. **Desarrollar la disponibilidad a llevar a cabo un ocio alternativo a los consumos de riesgo**. El consumo de drogas en los adolescentes está hoy estrechamente relacionado con determinadas prácticas de ocio. Y aumenta cuando carecen de alternativas para construirlo de forma más saludable, que conviene promover educándoles en la democracia participativa, a través de contextos en los que aprendan a expresar lo que necesitan y a desarrollar estrategias de resolución de conflictos teniendo en cuenta los distintos valores y perspectivas implicados. Para incrementar dichas alternativas este programa pretende actuar tanto sobre el entorno que rodea a los adolescentes, mejorando las oportunidades disponibles, como sobre la representación que ellas/os tienen de dichas posibilidades, de forma que se incremente la visibilidad e interés por las formas de ocio más positivas. En la Unidad cinco se incluyen actividades destinadas específicamente a avanzar en este objetivo.
10. **Desarrollar las condiciones de protección en los distintos niveles de la interacción del adolescente con su entorno desde una perspectiva de ciudadanía democrática**, siguiendo las recomendaciones

propuestas en distintos foros internacionales, como Naciones Unidas y el Consejo de Europa. En este sentido, este programa pretende favorecer la eficacia de la intervención escolar desarrollando condiciones protectoras y disminuyendo las condiciones de riesgo anteriormente mencionadas en todos los niveles de la relación de los adolescentes con los contextos en los que transcurre su vida: la familia, el ocio, la televisión, el conjunto del sistema social, proporcionándoles más y mejores oportunidades para aprender a ejercer el poder y la responsabilidad.

## 2. Condiciones generales del programa

Para mejorar la eficacia de un programa de prevención conviene estructurarlo teniendo en cuenta los resultados obtenidos en investigaciones anteriores, incluyendo el estudio de las condiciones de riesgo y de protección en el contexto y edad en la que va a llevarse a cabo. Resumir dichos resultados es el objetivo de este capítulo, teniendo en cuenta los análisis realizados con anterioridad sobre la evaluación de la eficacia de programas de prevención de drogodependencias, las recomendaciones de los organismos nacionales e internacionales con responsabilidad en este tema, y las conclusiones que se desprenden de los dos estudios llevados a cabo con adolescentes en Madrid, que se presentan en el Volumen 1: Investigación.

### 2.1. Evolución de los programas de prevención de drogodependencias

El análisis de la evolución de los programas de prevención de drogodependencias (Schinke, Botvin y Orlandi, 1991) permite diferenciar cuatro tipos de programa, a través de los cuales se refleja una progresiva evolución hacia procedimientos de intervención más eficaces y al reconocimiento de la necesidad de estructurarlos en torno a un análisis riguroso y lo más completo posible de las condiciones que provocan el problema que pretenden prevenir. Describimos a continuación un resumen de las principales características de estos cuatro tipos:

- 1) **Programas tradicionales, basados en la transmisión de información.** Los primeros intentos de prevenir las drogodependencias, muy extendidos en los años 60-70, buscan incrementar el conocimiento sobre las drogas y sus consecuencias negativas, basándose en la creencia de que dicho conocimiento desarrollará actitudes contrarias



a su consumo y conducirá a la decisión racional de evitarlo. Las intervenciones escolares incluidas dentro de esta perspectiva consisten en sesiones informativas, distribución de folletos, o reuniones con toda la escuela en las que intervienen expertos en el tema, generalmente ajenos a la escuela. Las evaluaciones realizadas han reflejado que aunque este tipo de programas incrementan el conocimiento y modifican algunas actitudes, este cambio suele ser superficial y no resulta suficiente para reducir significativamente el consumo. En algún caso, incluso, el consumo parece haberse incrementado, cambio que se ha tratado de explicar aludiendo a que la mera transmisión de información podría haber estimulado la curiosidad de los adolescentes (Swisher et al., 1971). A partir de dichos resultados puede concluirse que aunque el conocimiento de las consecuencias negativas de las drogas sea un componente necesario para la prevención por sí solo suele resultar insuficiente. Dentro de esta misma perspectiva se incluyen habitualmente también los programas que van más allá de la mera transmisión de información, llevándola a cabo en contextos: a) en los que se intenta activar el miedo, dramatizando los riesgos de las drogas, a través de mensajes que reflejan las graves consecuencias de su consumo; b) de adoctrinamiento moral. A favor de este último tipo de contexto podría argumentarse que una de las condiciones que protegen contra su consumo es el hecho de identificarse con una confesión religiosa. Sin embargo, es muy poco probable que dicho adoctrinamiento pueda resultar eficaz con los/as adolescentes que no se incluyen dentro de dichos grupos. En cualquier caso, la evidencia disponible sugiere que las dos variaciones anteriores no logran incrementar la reducida eficacia de los programas basados en la información. Conviene reconocer, sin embargo, la contribución que este tipo de programas han tenido como punto de partida de los logros y avances posteriores. En este sentido, también cabría considerar algunas de las intervenciones puntuales que los expertos en prevención realizan a veces en contextos educativos, como un punto de partida o como un componente que puede facilitar el desarrollo de intervenciones más completas y eficaces.

- 2) **Programas inespecíficos, o de educación afectiva.** Este tipo de programas, desarrollados sobre todo en los años 70 y 80, en buena parte como respuesta a los escasos resultados obtenidos con los programas basados en la información, parten de la hipótesis de que se puede prevenir el consumo abusivo de drogas desarrollando

habilidades básicas de los adolescentes para mejorar su bienestar psicológico. Incluyen actividades prácticas destinadas a incrementar la autoestima, las habilidades de comunicación, la clarificación de valores y la toma de decisiones, con poca o ninguna información sobre drogas. La evaluación de este tipo de programas permite llegar a la conclusión de que aunque dichas actividades pueden tener a veces impacto sobre las condiciones que correlacionan con el consumo de drogas no logran reducir significativamente dicho consumo (Rundell y Bruvold, 1988). Para explicarlo se ha aludido tanto a la insuficiencia de los componentes que incluyen como a la escasa eficacia de los procedimientos en los que se basan, juegos y experiencias lúdicas diseñadas intuitivamente, con las que no se logra modificar la conducta (Botvin, 1984), ni contrarrestar las complejas influencias que conducen al consumo de drogas.

- 3) **Alternativas en el contexto.** Este tipo de intervención, desarrollada sobre todo a partir de los años 80, consiste en organizar contextos en los que puedan encontrarse oportunidades alternativas al consumo de drogas. Entre los métodos más empleados destacan la organización de centros de jóvenes, las actividades de ocio, la participación en servicios y proyectos comunitarios, y el entrenamiento vocacional. La evaluación de este tipo de programas refleja que su eficacia depende de la adecuación de las alternativas que se proporcionan a las condiciones de riesgo y protección de los adolescentes con los que se aplican (Swisher y Hu, 1983). Conviene tener en cuenta, también, que este tipo de intervención suele ser una de las más costosas y difíciles de mantener a largo plazo. En función de lo cual cabe explicar que sus efectos tiendan a disminuir con el paso del tiempo, cuando también lo hacen los recursos y oportunidades que proporcionaban en un principio (Center for Substance Abuse Prevention, 1997).
- 4) **Entrenamiento en habilidades.** Este tipo de programas, desarrollados a partir de los años 80, parten de un modelo teórico mejor fundamentado, sobre las influencias sociales que conducen al consumo, y utilizan procedimientos de intervención más eficaces para la modificación de conducta (que generalmente incluyen instrucción, demostración, práctica y evaluación) que los programas mencionados con anterioridad. En un principio los programas incluidos dentro de esta categoría se orientaban de forma bastante específica, hacia la prevención de una determinada sustancia y el entrenamiento de determinadas habilidades específicas relacionadas con el consumo de



drogas. Los programas diseñados en las dos últimas décadas han ido ampliando tanto el objetivo de la prevención (hacia el consumo de distinto tipo de drogas) como las habilidades que se entrenan (Botvin et al, 1990). Como cabía esperar en función de la superior adecuación de estos programas a los resultados obtenidos en las investigaciones sobre el consumo de drogas y sobre procedimientos de intervención, la evaluación de su eficacia suele reflejar mejores resultados que los obtenidos con los otros tres tipos de programa (Hansen, 1992).

### **2.2. La eficacia de los programas exige procedimientos muy participativos basados en la interacción entre compañeros/as**

Para explicar lo anteriormente expuesto conviene tener en cuenta la principal conclusión obtenida a través de los tres estudios de meta-análisis realizados sobre la eficacia de los programas de prevención de drogodependencias llevados a cabo desde la escuela con adolescentes (Tobler, 1986; 1997; Tobler et al, 2000), en los que se refleja como principal requisito de su eficacia para reducir el consumo de distinto tipo de drogas (tabaco, alcohol, cánnabis y otras drogas ilegales), el haber sido desarrollados a través de métodos muy participativos, basados en la interacción entre compañeros/as (frente a aquellos centrados en la figura del adulto que coordina el programa); eficacia que puede explicarse (Newcomb y Bentler, 1989) en función de la especial relevancia que la presión de los/as compañeros/as ejerce en los consumos de riesgo. Se incluye a continuación, un extracto de algunas de las reflexiones de Tobler, 1997 sobre la importancia de este tipo de métodos:

“Los 70 programas interactivos de ámbito escolar para prevención de drogas en adolescentes fueron eficaces a la hora de cambiar los comportamientos de los adolescentes sobre el consumo de drogas (...) en tanto que los 44 programas no interactivos fueron esencialmente ineficaces”.

“Los informes pesimistas sobre la investigación de los programas de prevención de drogas provienen de combinar de forma inadecuada dos conjuntos independientes de programas. Cuando se analizan de forma colectiva, la eficacia de los programas de prevención de drogas es cuestionable. (...) Sin embargo, cuando separamos por tipo de programa (...) se observan dos distribuciones independientes de las magnitudes de los efectos. (...) En vez de llegar a una asunción

incorrecta de que nada funciona, se debe concluir que aunque no todos los programas de prevención de drogas funcionan, los programas interactivos fueron eficaces”.

“Las técnicas interactivas estimulan la participación activa de todos los estudiantes en la actividad del aula, ya sea mediante la discusión, sesión de tormenta de ideas o práctica de nuevos comportamientos. De forma óptima, las interacciones del grupo C (una de las modalidades de este método) incluían a todos los alumnos y fueron administradas tanto de forma participativa como articulada entre compañeros. Las actividades estructuradas en grupos pequeños se utilizaron para introducir contenidos del programa y para promocionar la adquisición de nuevas habilidades. Este formato altamente estructurado fue adecuadamente desarrollado para adolescentes jóvenes, que se sentían unidos con sus compañeros al participar en actividades de forma conjunta. El líder mantiene la actividad del grupo promocionando actividades estructuradas adecuadamente planificadas en el tiempo. Idealmente, todos los adolescentes practican estas nuevas habilidades adquiridas y reciben una evaluación correctora en una atmósfera de apoyo, lo que les capacita para utilizar estas nuevas habilidades en situaciones de un mayor estrés (por ejemplo, en la vida real, en una situación relacionada con las drogas)”.

“La identificación de los tipos de programas que funcionan genera más preguntas: ¿Por qué se siguen utilizando los programas que no funcionan? (...) Un segundo reto es si se puede convencer a los planificadores para adoptar enfoques más interactivos”.

Los estudios de meta-análisis (Tobler, 1997) encuentran que los programas de prevención de drogodependencias más eficaces tienen una extensión mínima de 10 sesiones, sin que el hecho de incrementarlas afecte de forma clara a su eficacia; e incluyen como principales contenidos, además de los relacionados específicamente con las drogas, los que tratan sobre las influencias sociales que conducen a su consumo, la resistencia a la presión de grupo y el desarrollo de alternativas constructivas. Cuatro de las unidades que componen este programa (2-5) están diseñadas en torno a dichos contenidos, que se completan con los de la primera unidad, destinada a reducir los riesgos específicos de la adolescencia temprana, la edad en la que se aplica.



Las investigaciones que hemos realizado con anterioridad en centros de secundaria (Díaz-Aguado, Dir., 1996; 2002, 2003) reflejan la eficacia de tres procedimientos para incrementar la participación de los/as adolescentes en la intervención y mejorar, al mismo tiempo, la calidad y cantidad de interacción entre compañeros/as; innovaciones que adecuadamente aplicadas sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismas a desarrollar dichos objetivos, y que son: **la discusión entre compañeros/as, el aprendizaje cooperativo y las experiencias en procedimientos eficaces de resolución de conflictos.**

Tal como se aplican en este programa, estos tres procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados, dos características generales:

- **La agrupación de los/as alumnos/as en equipos heterogéneos** (en rendimiento, orientación al riesgo, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género....), agrupación que ayuda a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos más orientados al riesgo de oportunidades necesarias para prevenir. Esta característica contribuye, por tanto, a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del protagonismo que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos alumnos sienten hacia ellas, y una de las principales causas del comportamiento disruptivo, utilizado generalmente para conseguir atención y protagonismo.
- **Un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los/as alumnos /as** en su propio aprendizaje, especialmente en las actividades en las que se les pide que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas (medios de comunicación, prevención, política...): elaborando, por ejemplo, una campaña de prevención de drogodependencias, o proponiendo acciones eficaces para mejorar la calidad del ocio de los adolescentes en Madrid. Los resultados obtenidos han permitido comprobar que ayudar a los/as jóvenes a desempeñar el papel de expertos es muy eficaz. Cuando hacen, por ejemplo, de expertos/as contra consumos de riesgo, adquieren las habilidades formales que dicha actividad supone y se apropian al mismo tiempo de sus objetivos: la salud y la libertad.

Las actividades mencionadas en el apartado anterior favorecen el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales, y suponen la realización de tareas completas en las que se llega a una producción final. Así, al tratar al adolescente como si fuera un profesional capaz de prevenir las drogodependencias, y proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece que pueda descubrir el significado que esta tarea tiene para el experto/a que habitualmente la realiza, y que llegue a identificarse con dicho significado, de forma mucho más eficaz que si le pidiéramos que llevara a cabo, paso a paso, sus distintos componentes, al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones sobre drogas, comprender los pasos que lleva a cabo un profesional de la publicidad, aplicarlos a una situación hipotética, realizar individualmente los ejercicios que vienen escritos en el Manual en función de unos determinados criterios... La eficacia de las tareas completas compartidas ha sido analizada desde la psicología de la actividad, en función de su relevancia para activar la zona de construcción del conocimiento y potenciar así el aprendizaje:

“Las investigaciones realizadas en contextos escolares desde esta perspectiva postulan que la creación de esta ficción estratégica (tratar al alumno como si fuera un experto) permite a la persona experta transmitir a la novata el bagaje adquirido por aquella con anterioridad, superando así algunas de las dificultades de determinados individuos y objetivos. Para ello, el que enseña debe asegurarse de que la tarea surja en el proceso de la interacción, de forma que el que aprende vaya apropiándose del objetivo y del procedimiento, para lo cual el que enseña debe apropiarse de las respuestas del novato, dotándolas de significado al integrarlas en su propia comprensión de la tarea (Newman, Griffin y Cole, 1989).”.

Por otra parte, el conjunto de los resultados obtenidos en las investigaciones de prevención que hemos realizado con anterioridad en educación secundaria (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2002, 2003) reflejan la eficacia que los documentos audiovisuales adecuadamente diseñados pueden tener en la prevención, como complemento de gran valor junto a otros instrumentos. Entre las ventajas de dichos documentos cabe destacar que:

- 1) Favorecen un procesamiento más profundo de la información.
- 2) Logran un mayor impacto emocional.



- 3) Son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase.
- 4) Y llegan, incluso, a los individuos con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los que tienen mayor riesgo (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesorado).

### **2.3. Principios generales para el desarrollo de los programas de prevención**

Se incluye a continuación un resumen de los principios en torno a los cuales estructurar los programas de prevención incluidos con más frecuencia en las recomendaciones de Organismos Internacionales o Nacionales con responsabilidad en este tema o en su investigación (Becoña, 2002; Center of Substance Abuse Prevention, 1997, 2001; IREFREA, 2001; Plan Nacional sobre Drogas, 2000; Sloboda y David, 1997):

- a) La prevención debe basarse en un análisis riguroso, obtenido a partir de la investigación, sobre las condiciones de riesgo y de protección de drogodependencias en los adolescentes a los que se dirige.
- b) La prevención debe orientarse no solo a la reducción de las condiciones de riesgo, a las que suele prestarse más atención, sino también al incremento de las condiciones de protección, habitualmente más olvidadas y peor conocidas.
- c) Los programas deben ayudar a anticipar las consecuencias negativas de las drogas, sobre todo las que tiene a corto plazo, y a corregir las distorsiones existentes sobre la prevalencia de su consumo, que tiende a ser percibido como normativo. Además, debe enseñar habilidades específicas para resistir las presiones que conducen al consumo, desarrollando el compromiso personal contrario al abuso. Y junto a este entrenamiento en habilidades y actitudes específicas los programas deben favorecer habilidades genéricas para la vida, como la capacidad para solucionar problemas, tomar decisiones y resistir las presiones sociales de carácter negativo.
- d) Los programas deben basarse en actividades participativas, centradas en la interacción entre compañeros/as, proporcionando oportunidades para adquirir las nuevas habilidades que se pretenden enseñar. La participación activa de la ciudadanía es un principio básico sobre el que debe asentarse cualquier acción en este campo.

- e) La escuela es un contexto privilegiado al permitir llegar a toda la población adolescente, incluyendo los grupos de mayor riesgo de drogodependencias, como los alumnos/as con problemas de conducta, fracaso escolar, exclusión o tendencia al abandono prematuro. La mejora de las relaciones con el profesorado y compañeros/as puede incrementar las condiciones de protección, al incrementar las posibilidades de obtener ayuda y apoyo y reducir la tendencia a interactuar en grupos de riesgo.
- f) Es preciso adaptar los programas a las peculiaridades de cada comunidad, teniendo en cuenta tanto las condiciones de riesgo como los recursos y oportunidades que pueden incrementar las condiciones de protección.
- g) Los programas deben ser específicos para la edad de los sujetos a los que se dirige y ser sensibles a las diferencias culturales y a las diferencias de género, puesto que como se ha observado en estudios recientes las condiciones de riesgo pueden variar en función de estas dos características.
- h) Los programas deberían incluir un componente donde se incluya a los padres y madres, o tutores/as, para que refuerce su eficacia, incrementando las oportunidades de desarrollar desde la comunicación familiar condiciones protectoras.
- i) Los programas deberían orientarse a largo plazo, en distintos cursos escolares, con intervenciones de repaso para reforzar los objetivos originales, prestando una especial atención a los momentos críticos.
- j) La eficacia de las medidas llevadas a cabo más allá de los contextos educativos (campañas de sensibilización en medios de comunicación, medidas legales...) se incrementa cuando van acompañadas de intervenciones en los contextos educativos (escuela y familia).
- k) Cuanto mayor sea el riesgo de la población a la que se dirige el programa más intensivos deben ser los esfuerzos preventivos y antes deben comenzar a aplicarse.



### 2.4. Diez condiciones básicas para el desarrollo del Programa “Prevenir en Madrid”

Como se propone en el apartado anterior, los programas de prevención deben adaptarse a las peculiaridades de cada comunidad y a la edad de las personas a las que se dirigen, planteándose desde una perspectiva sensible a las diferencias culturales y de género que puedan existir, y basándose en el estudio de las condiciones de riesgo y de protección específicas de dicho contexto. La aplicación de estas recomendaciones a las características de los/as adolescentes de Madrid, evaluados en la investigación que se incluye en el Volumen 1, lleva a destacar 10 condiciones básicas en las que se basa el programa Prevenir en Madrid:

1. **Hay que favorecer el desarrollo de un vínculo positivo entre el/a adolescente y la escuela como condición de protección.** En el estudio realizado en Madrid para elaborar este programa se destaca como la principal condición protectora que es preciso desarrollar la vinculación de los/as adolescentes con el contexto escolar. A esta recomendación permiten llegar los resultados que reflejan que hay tres tipos de adolescentes respecto a los consumos de riesgo (bajo, medio, elevado), estrechamente relacionados con los distintos indicadores escolares a través de los cuales se ha evaluado dicha vinculación: rendimiento académico en el último curso, no “hacer pellas”, tener menor edad (puesto que entre los de mayor edad se concentran los que han repetido curso) y la valoración subjetiva de la calidad de la vida en la escuela (con profesorado, con el instituto, con lo que aprenden). En todas las variables mencionadas el grupo de menor consumo es el mejor situado, seguido por el grupo de consumo medio, mientras que la posición que refleja una mayor dificultad escolar es la ocupada por el grupo de mayor consumo. Para explicar estos resultados conviene tener en cuenta que respecto a la calidad de la vida familiar y a la disponibilidad de grupos de amigos/as, existen muchos menos problemas entre los adolescentes evaluados que respecto a la adaptación escolar. De ahí que sean estos problemas escolares los que permiten diferenciar mejor a los tres grupos anteriormente mencionados. Los procedimientos que se describen en el próximo capítulo ayudan a superar el desapego que parte del alumnado siente hacia la escuela, siendo especialmente eficaz para conseguirlo el “**aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos**”.

2. **El objetivo de la intervención no puede limitarse a la información, también hay que influir en emociones y en comportamientos.** Puesto que aunque la información sea necesaria, no resulta suficiente para prevenir las conductas de riesgo. Los cambios que es preciso realizar hay que situarlos en todos los componentes que conducen a las drogodependencias:
  - 1) *El componente cognitivo*, a través de información que permita anticipar con realismo las consecuencias de las conductas de riesgo y descubrir las distorsiones más frecuentes;
  - 2) *El componente afectivo o evaluativo*, ayudando a descubrir las contradicciones que suelen existir entre los valores con los que el/a adolescente se identifica y las conductas de riesgo;
  - 3) *El componente conductual*, a través de habilidades y experiencias con las que afrontar las funciones psicológicas que subyacen a las conductas de riesgo sin recurrir a dichas conductas.

El estudio llevado a cabo en Madrid refleja que en la adolescencia temprana dichos componentes deben orientarse, sobre todo, al consumo de tabaco, alcohol y cannabis, ayudando a descubrir que las adicciones y las presiones sociales que a ellas conducen entran en contradicción con la libertad, y proporcionando habilidades para sentir que se forma parte de un grupo y explorar el nuevo estatus de adolescente sin incurrir en conductas que puedan comprometer el desarrollo. Para conseguir dichos objetivos es preciso diseñar tareas que resulten más atractivas y significativas que las tradicionales, en las que los/as adolescentes participen de forma más activa, modificando la cultura del grupo de compañeros/as respecto al riesgo y a las drogas; como las tareas en las que desempeñan el papel de expertos en estos temas (Díaz-Aguado, 1996), con las cuales se favorece no solo la adquisición de las habilidades específicas que requieren sino también que se identifiquen con su objetivo: la valoración de la libertad y la calidad de vida, descubriendo que son incompatibles con las adicciones y las presiones sociales que a ellas conducen. En la Unidad tres: Las drogas, se puede encontrar cómo llevar a la práctica esta recomendación.

3. **Los programas deben orientarse desde una perspectiva general, incrementando la capacidad de los/as adolescentes para apropiarse de su futuro**, puesto que las distintas conductas de



riesgo suelen estar estrechamente relacionadas. La prevención coincide, por tanto, con los objetivos de la educación para la salud, la libertad, y la calidad de vida, valores que se incluyen en el concepto de empowerment (traducido por empoderamiento o fortalecimiento), utilizado en los últimos años en distintos foros internacionales, como Naciones Unidas y el Consejo de Europa, para hacer referencia a la necesidad de incrementar las habilidades de las personas en situación de riesgo para controlar y decidir sus propias vidas. En apoyo de la relevancia que esta recomendación puede tener para los/as adolescentes de Madrid, cabe destacar que el grupo en el que se observa una superior concentración de conductas de riesgo, el 15% de los evaluados, se caracteriza por: tener los niveles más altos de consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales, la peor situación académica en todos los indicadores considerados (rendimiento, absentismo, valoración subjetiva de la calidad de la vida escolar, y atribución externa de los problemas escolares), un estilo de afrontamiento emocional basado en la negación de los problemas y la evasión; una superior tendencia a las conductas antisociales, a la búsqueda de riesgo y a la vulnerabilidad a la presión de grupo; ocupar su ocio con más frecuencia en lugares en los que se consumen drogas, como los recreativos, los bares y las discotecas; y un esquema de representación de las drogas que se diferencia por sobrevalorar los efectos positivos y estimar en un nivel medio los negativos.

4. **Hay que ayudar a superar las condiciones de riesgo específicas de la adolescencia temprana.** La mayor expansión de los consumos de riesgo se produce entre los 12-16 años. Para explicarlo conviene tener en cuenta que en dicha edad alcanzan su máximo nivel una serie de distorsiones cognitivas, como la fábula personal, que llevan a creer que uno/a no va a sufrir las consecuencias más probables de las conductas de riesgo porque es especial. Por eso, para prevenir conviene ayudar a los/as adolescentes a entender los cambios que están viviendo, tomando conciencia de dichas distorsiones y ayudándoles a descubrir que son especiales y únicos sin necesidad de sufrir los problemas que se quieren prevenir. La Unidad uno de este programa se orienta en torno a este objetivo. Estrechamente relacionado con los resultados obtenidos entre los/as adolescentes de Madrid, que reconocen como sus principales problemas: su “tendencia a dejarse llevar por su grupo de amigos/as aunque esté en contra de lo que creen o quieren”, “los

grandes altibajos emocionales”, y su participación en “situaciones peligrosas que pueden tener consecuencias negativas para su calidad de vida”. Y escriben en las preguntas de respuesta abierta que participan en situaciones peligrosas, sobre todo, porque buscan nuevas sensaciones, para sentirse importantes y por la influencia del grupo de iguales. Estos resultados reflejan la necesidad de dar prioridad a la superación de estas dificultades en la prevención llevada a cabo en el nivel de Escolarización Secundaria Obligatoria, que se corresponde con la adolescencia temprana. Conviene tener en cuenta, también, que otros problemas por los que se preguntaba, relacionados con la incertidumbre y el miedo hacia el futuro, no son reconocidos como tan importantes, probablemente por la fuerte orientación al presente de la generación actual, especialmente en los primeros años de la adolescencia. De lo cual se deriva la necesidad de enfatizar en el programa las consecuencias que las drogas provocan a corto plazo así como la de incrementar la capacidad para orientarse hacia el futuro.

5. **La prevención debe favorecer la integración en grupos de iguales constructivos y enseñar a resistir la presión del grupo.** Para prevenir conductas de riesgo es preciso desarrollar condiciones que permitan a los/as adolescentes integrarse en grupos de compañeros/as constructivos, como los que puede proporcionar la escuela, en los que encontrar un auditorio real y con los que descubrir que comparten con los demás importantes coincidencias. Los/as adolescentes de Madrid afirman que en dicha edad la tendencia a dejarse llevar por el grupo de amigos/as se produce, sobre todo, para evitar el aislamiento y el rechazo (el 47,9%) y por la elevada confianza que existe hacia dicho grupo (el 22,9%), observándose además que los que consumen alcohol tienden a proponer estrategias para resistir la presión muy simplistas, sin anticipar con realismo las consecuencias y sobrevalorando su capacidad para decir simplemente que no. Estos resultados reflejan la necesidad de incluir en el programa actividades que ayuden a adquirir estrategias eficaces y realistas para resistir la presión sin sentirse rechazados ni aislados, sin tener que renunciar a lo que más les importa: formar parte de un grupo. En la Unidad cuatro: Resistencia a la presión de grupo se incluyen actividades estructuradas en torno a dicho objetivo, en el que también se avanza a través de los procedimientos de trabajo en equipos en los que se basa el conjunto del programa.



6. **No basta con disminuir factores de riesgo, también hay que promover los factores de protección.** La intervención debe desarrollarse de forma que contribuya tanto a la reducción de las condiciones que conducen a las drogodependencias (como la exclusión social y escolar, la facilidad para acceder a las drogas, la representación del consumo como normativo...) como a la promoción del conjunto de condiciones que hacen al individuo menos vulnerable y desarrollan su resiliencia (como la vinculación con grupos de compañeros/as constructivos o las estrategias positivas de afrontamiento), considerando dichas condiciones desde una doble perspectiva, en términos de las habilidades para la vida que es preciso promover en cada individuo y en términos de la calidad del ambiente con el cual interactúa.
  
7. **Es preciso ayudar a desarrollar las habilidades para la vida.** El programa que aquí se presenta pretende favorecer la resiliencia del individuo, fortaleciendo su capacidad para decidir y controlar su propia vida, ayudándole a tomar conciencia de la amenaza que para ello suponen los consumos de riesgo, e incrementando su capacidad de interacción con el entorno que le rodea, a través de cuatro competencias básicas, para:
  - *Establecer vínculos constructivos, basados en la confianza en uno/a mismo y las otras personas*, que ayuden a prever qué va a suceder, afrontar el estrés, y estructurar coherentemente la propia conducta en relación a la conducta de los demás. En apoyo de la relevancia que los vínculos de confianza tienen para prevenir, cabe destacar que los/as adolescentes de Madrid que consumen tabaco, los/as que consumen alcohol y los/as que consumen drogas ilegales, valoran de forma significativamente peor la "calidad de la relación con la familia y con uno/a mismo" (que se agrupan en un mismo factor). Desde la escuela puede fortalecerse esta capacidad ayudando a construir vínculos de calidad, basados en la confianza y el respeto mutuo. En la Unidad cero: Requisitos para el desarrollo del Programa, se describen algunas pautas que ayudan a conseguirlo.
  
  - *Desarrollar la motivación de eficacia, la capacidad para realizar tareas afrontando las dificultades que implican.* La escuela y las relaciones que en ella se establecen con el profesorado adquieren una importancia especial en esta tarea básica. En el estudio realizado para elaborar este programa se observa que

de todos los contextos y relaciones por los que se pregunta a los/as adolescentes, este es el que peor valoran. Y los/as que consumen tabaco, los/as que consumen alcohol y los/as que consumen drogas ilegales, obtienen en él peores puntuaciones que los otros/as adolescentes. Además, el consumo de alcohol y drogas ilegales parece estar asociado con la atribución externa de los problemas escolares y con estrategias basadas en la evitación y la negación de los problemas. Los procedimientos de aprendizaje cooperativo ayudan a superar estas dificultades, mejorando las relaciones con el profesorado, la capacidad para esforzarse en tareas y el sentido de responsabilidad personal sobre los resultados que se obtienen.

- *Establecer relaciones adecuadas con iguales sin incurrir en conductas de riesgo que comprometan el desarrollo.* Los/as adolescentes de Madrid que consumen drogas ilegales valoran significativamente menos las relaciones que establecen con sus iguales y con su ocio. En apoyo de la relevancia que las habilidades en este ámbito tienen para prevenir drogodependencias cabe interpretar, además, que la razón que esgrimen con más frecuencia para distintos consumos de riesgo sea que sus amigos/as también lo hacen y el miedo a la exclusión que anticipan se derivarán del hecho de no compartir dichos consumos. De lo cual se deriva que para prevenir es preciso que las condiciones de protección contra las drogodependencias sean construidas dentro del grupo de iguales, corregir las frecuentes distorsiones sobre la sobreestimación del consumo, y desarrollar habilidades con las que resistir la presión y sentirse bien manteniendo los criterios propios aunque éstos supongan discrepancias con la conducta de los demás. En función de lo cual puede explicarse por qué la eficacia de la prevención de drogodependencias depende de que se lleve a cabo a través de actividades muy participativas, basadas en la interacción entre iguales. El hecho de formar dichos grupos en función de la heterogeneidad que existe en el aula ayuda a favorecer la integración de todos/as en el colectivo de la clase, y la cohesión del grupo, superando las segregaciones que con frecuencia se producen en la escuela, según las cuales los alumnos con fracaso escolar y riesgo de drogodependencias tienden a relacionarse sólo con compañeros que también tienen dichos problemas y se aíslan de los que no los tienen. Tendencia



que de no contrarrestarse reduciría la eficacia de cualquier intervención que se llevara a cabo en dicho contexto.

- *Construir adecuadamente la propia identidad.* Los estudios realizados en España en los últimos años, incluidos el llevado a cabo en Madrid para diseñar este programa, reflejan como una de las principales dificultades para que los adolescentes se apropien de su futuro es su excesiva orientación al presente, al aquí y ahora, denominada como presentismo, problema que parece agudizarse entre aquellos que tienen más dificultades de adaptación al sistema escolar. Además de ayudar a superar esta dificultad, este programa pretende proporcionar oportunidades para desarrollar una identidad positiva, en la dirección de valores como la libertad, la salud y la calidad de la vida, y ayudando a descubrir su contradicción con las drogodependencias y las presiones sociales que a ellas conducen, entre las cuales se incluyen las que en dicha dirección ejercen a veces los medios de comunicación y especialmente la publicidad. Para ayudar a conseguirlo son especialmente eficaces los siguientes métodos descritos en el próximo capítulo Procedimientos: “La discusión y el debate entre compañeros” y “enseñar a resolver conflictos”.

8. **Hay que adaptar la enseñanza de las habilidades para la vida a la peculiaridad de cada periodo crítico.** El modelo de las tareas básicas en el que se basa este programa, permite adecuar la prevención de drogodependencias a las características de cada nivel educativo, para ayudar en la tarea crítica de la edad de los/as alumnos/as a los que se dirige y ayudar respecto a las anteriores, reforzando logros conseguidos y compensando deficiencias que se hayan podido producir. En este sentido, la prevención en educación infantil debe estructurarse sobre todo en torno a las dos primeras tareas críticas, el establecimiento de vínculos de confianza y la motivación de eficacia. En la educación primaria, además del refuerzo de las anteriores, adquiere una gran relevancia la adquisición de habilidades para relacionarse con los iguales y resistir a la presión. Y en la adolescencia, debe incluirse también la integración de estas tres relaciones en la construcción de la propia identidad, para elaborar un programa vital que ayude a apropiarse del futuro. Y para conseguirlo es necesario aprender a coordinarlo con el presente, en los distintos ámbitos en los que se desarrolla la vida, y descubrir los límites de las concesiones que es posible realizar a los demás para llegar a ser lo que cada persona decida ser.

9. **Los programas deben desarrollarse desde una perspectiva de género**, teniendo en cuenta las diferencias que existen en relación a las condiciones de riesgo y a las pautas de consumo de drogas, promoviendo condiciones que permitan prevenir también los problemas menos visibles que se producen entre las adolescentes, y favoreciendo alternativas para manejar el estrés y la incertidumbre adaptadas a las diferencias de género. En este sentido, en el estudio de Madrid se observa que las adolescentes se sienten peor consigo mismas y con su familia y los adolescentes se sienten peor con su situación en la escuela. Por otra parte, las adolescentes obtienen puntuaciones significativamente superiores a los adolescentes en la tendencia a “afrontar los problemas a través del grupo de iguales”, y en las reacciones de “angustia y aislamiento”. Y los chicos puntúan algo más en evasión y menos en afrontamiento constructivo que las chicas, aunque estas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas. Resultados que van en la misma dirección de los obtenidos en otros estudios realizados en contextos culturales muy diversos, en los que se detecta que los trastornos de externalización, más frecuentes entre los chicos, se relacionan con la dificultad para sentirse responsables de los problemas que viven así como con la tendencia a atribuirlos a los demás; y que los problemas de internalización y depresión más frecuentes en las mujeres desde la adolescencia, se relacionan con la imposibilidad de cumplir los estereotipos sexistas tradicionales, que conviene superar para mejorar la calidad de vida de toda la población. En la Unidad dos: incertidumbre y estrés se incluyen algunas actividades para avanzar en este objetivo.
10. **La intervención debe reducir el riesgo en los distintos niveles de la interacción del adolescente con su entorno, desde una perspectiva de ciudadanía democrática.** La eficacia de la intervención escolar aumentará si incluye actividades destinadas a desarrollar condiciones protectoras y disminuir condiciones de riesgo en todos los niveles de la relación de los/as adolescentes con su entorno (la familia, el ocio, la televisión, el conjunto del sistema social...). En este sentido, por ejemplo, los resultados obtenidos en Madrid llevan a destacar cuatro líneas muy importantes de intervención destinadas a mejorar:
- *La comunicación del adolescente en el contexto familiar en situaciones de riesgo:* incrementando, por una parte, la tendencia del adolescente a comunicarse con los adultos



disponibles en dicho entorno cuando deba afrontar dificultades que le desbordan y comprometen su desarrollo y, por otra, la disponibilidad de su padre y su madre para actuar correcta y eficazmente en dichas situaciones. Las actividades que se incluyen en la Unidad uno pueden ayudar a conseguirlo, sobre todo si se realizan paralelamente con los/as adolescentes, por una parte, y con padres y madres, por otra.

- *Las oportunidades para el ocio* que actualmente tienen los/as adolescentes, favoreciendo el desarrollo de alternativas constructivas a los consumos de riesgo, con las que puedan cumplir las mismas funciones psicosociales que con aquellos (sentir que forman parte del grupo, buscar nuevas sensaciones, establecer rituales de transición, obtener experiencias de protagonismo y poder...). Para incrementar dichas alternativas conviene actuar tanto sobre el entorno que rodea a los/as adolescentes, mejorando las oportunidades disponibles, como sobre la representación que ellas y ellos tienen de dichas posibilidades, de forma que se incremente la visibilidad e interés por las formas de ocio más positivas. En la Unidad cinco se incluyen actividades destinadas a avanzar en este objetivo.
- *El desarrollo de actitudes críticas respecto a las influencias negativas que a veces reciben de los medios de comunicación*, prestando una especial atención a la publicidad, enseñándoles a detectar estereotipos negativos así como las presiones que pueden conducir a consumos de riesgo, contrarios a valores con los que se identifican. En la Unidad tres se incluye una actividad que ayuda a conseguirlo.
- *El conjunto del sistema social*, favoreciendo la compleja y larga transición que se produce desde que dejan de ser niños/as hasta que se convierten en adultos/as, proporcionándoles más y mejores oportunidades para aprender a ejercer el poder y la responsabilidad, sin limitarlas a las “oportunidades” que tienen para asumir graves riesgos y tener que sufrir sus consecuencias. Para lo cual conviene incrementar, en general, el protagonismo de los adolescentes en las decisiones que les afectan. Principio básico en el que pretende basarse este programa, que se hace especialmente explícito en las actividades que sobre el ocio desde una perspectiva de ciudadanía democrática se incluyen en la Unidad cinco: Alternativas de ocio y tiempo libre.



# Capítulo 3

## Procedimientos



# Capítulo 3

## Procedimientos

La principal conclusión obtenida a través de la revisión de los estudios sobre los programas de prevención de drogodependencias es que su eficacia depende, sobre todo, de que se hayan desarrollado con métodos muy participativos, basados en la interacción entre compañeros; eficacia que puede explicarse en función de la especial relevancia que la presión de los compañeros ejerce en los consumos de riesgo, así como de la gran influencia que el grupo de iguales tiene, en general, en este periodo evolutivo.

Las investigaciones que hemos realizado con anterioridad en centros de secundaria (Díaz-Aguado, Dir., 1996; 2002, 2003) reflejan la eficacia de tres procedimientos que en este capítulo se presentan para incrementar la participación de los/as adolescentes y mejorar, al mismo tiempo, la calidad de vida en la escuela; innovaciones que adecuadamente aplicadas sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismas a desarrollar dichos objetivos y educar con eficacia en valores:

- 1) **Discusiones y debates entre compañeros/as** sobre distintos tipos de conflictos (como los que se producen en el instituto, los que conducen al riesgo o impiden resistir la presión de grupo).
- 2) **Aprendizaje cooperativo y experiencias de responsabilidad** mediante las cuales, los alumnos y alumnas aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros/as que son al mismo tiempo iguales pero diferentes..
- 3) **Enseñar técnicas de resolución de conflictos y dramatización**, para que puedan aprender habilidades con las que responder a importantes funciones psicológicas o sociales sin comprometer su desarrollo con conductas de riesgo.

Estos tres procedimientos suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos y alumnas en su propio aprendizaje; agrupados en equipos heterogéneos (en rendimiento, orientación al riesgo, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género...), se posibilita la ayuda contra la exclusión y a distribuir el protagonismo en el aula.

Como puede observarse a lo largo de las cinco Unidades que componen el Programa, la concreción de estos tres procedimientos desarrollada aquí suele realizarse con frecuencia pidiendo a los alumnos y alumnas que desempeñen papeles adultos, como expertos en diversas áreas: medios de comunicación, prevención, política...

### **1. La discusión y el debate entre compañeros**

Como se reconoce desde el enfoque cognitivo-evolutivo (Kohlberg, 1984; Selman, 1980), la influencia de la educación en el desarrollo socio-emocional depende, en buena parte, de las oportunidades que proporciona para adoptar distintas perspectivas y de la reciprocidad que permite en dicho proceso.

#### **1.1. El papel del conflicto y la heterogeneidad**

Para estimular desde la escuela las oportunidades mencionadas en el párrafo anterior conviene tener en cuenta que la interacción entre compañeros/as es fuente de reciprocidad, conflicto y autonomía, en mucho mayor grado que las relaciones asimétricas que el niño/a establece con el adulto, en las que aquél ocupa siempre un mismo papel que difícilmente puede intercambiar con éste (Piaget, 1932).

De acuerdo con el principio de desajuste óptimo, puede explicarse por qué la discusión entre compañeros/as en grupos heterogéneos suele resultar mucho más eficaz para favorecer el desarrollo, que escuchar al profesor/a o discutir con él. En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo por Doise, Mugny y Perret Clermont (1978) han permitido comprobar experimentalmente la eficacia del conflicto que surge al discutir entre compañeros/as, en la comprensión del mundo físico (lógica, geometría...) en niños/as de 5 a 8 años. Sus resultados sugieren que la interacción entre compañeros/as puede resultar incluso más eficaz que la interacción con adultos/as para aprender a resolver determinados problemas. Y es que relacionarse con un punto de vista percibido



claramente como erróneo puede favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el propio punto de vista y el del otro) que con un punto de vista muy superior (más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el niño/a).

Los estudios realizados con adolescentes han permitido comprobar la eficacia del conflicto que se produce al discutir con los/as compañeros/as en grupos heterogéneos para favorecer la educación en valores así como el desarrollo de niveles superiores de razonamiento moral. En la primera de dichas investigaciones, Blatt y Kohlberg (1975) comprobaron con alumnos/as de once a dieciséis años, la eficacia de un curso de discusión moral de 18 sesiones, en el cual, los/as alumnos/as discutían, en grupos heterogéneos, sobre determinados dilemas hipotéticos (previamente diseñados); y el/la profesor/a intervenía aclarando y apoyando los argumentos pertenecientes al estadio superior al que se encontraba la mayoría del grupo. La comparación de los resultados obtenidos antes y después del programa por los/as alumnos/as del grupo experimental y por los del grupo de control demostraron la eficacia de la discusión para mejorar el estadio de razonamiento tanto a corto como a largo plazo. Cuando se preguntó a los/as estudiantes por esta experiencia, se encontró que los que manifestaron un mayor interés por ella, expresando incluso que había supuesto para ellos un auténtico conflicto, eran los que más se habían beneficiado del tratamiento experimental.

Con posterioridad al trabajo de Blatt y Kohlberg se han llevado a cabo numerosas investigaciones en la misma línea. En las revisiones publicadas en este sentido (Berkowitz, 1981; Enright et al, 1983; Leming, 1981) se describen más de cuarenta trabajos que apoyan la eficacia de la discusión moral para estimular en los/as adolescentes el desarrollo de niveles de razonamiento que favorecen la autonomía y la madurez moral, así como la capacidad de coordinar los derechos con sus deberes recíprocos, objetivo de la educación secundaria que está lejos de lograrse de forma generalizada, y que puede favorecerse con eficacia a través de la discusión entre compañeros/as en grupos heterogéneos.

Intentando averiguar la influencia de los razonamientos observados en otros para estimular el desarrollo moral, Rest, Turiel y Kohlberg (1969) comprobaron que los/as niños/as y adolescentes pueden comprender el razonamiento moral de los estadios anteriores al suyo, el/ propio y el del estadio siguiente; pero que cuando se les pregunta sobre su preferencia manifiestan, generalmente, una inclinación hacia este último. Es decir, que comprenden la superior adecuación del estadio inmediatamente

superior para resolver de forma más justa los problemas morales, aunque no posean la capacidad de utilizar espontáneamente dicho nivel de razonamiento. Resultados que recuerdan los dos niveles de desarrollo diferenciados por Vygotsky, el nivel de desarrollo real, lo que el sujeto puede realizar sin ayuda, que equivaldría al nivel de razonamiento que es capaz de utilizar espontáneamente, y el nivel de desarrollo potencial, lo que es capaz de hacer con ayuda, equiparable en cierto sentido a la tendencia a considerar como referencia el razonamiento del estadio inmediatamente superior, y que se activaría en los grupos heterogéneos de discusión estimulando así la zona de construcción del conocimiento.

Como demuestran los estudios anteriormente mencionados, en determinadas condiciones, el conflicto se convierte en el motor del desarrollo. En la vida escolar, sin embargo, los conflictos suelen ser conceptualizados exclusivamente desde un punto de vista negativo; en función del cual tienden a ser evitados o negados, privando con ello a los/as alumnos/as de oportunidades necesarias para aprender a comprender y a resolver conflictos.

El reconocimiento del valor educativo del conflicto tiene una especial significación en los contextos heterogéneos, como son la mayoría de las aulas en la actualidad, al ayudar a reconocer la diversidad que existe en dichos contextos como una excelente oportunidad para aprender a resolver conflictos en una sociedad que cada vez es más heterogénea y conflictiva.

Las investigaciones que hemos realizado, con el procedimiento que se describe más adelante, reflejan la eficacia de la discusión entre compañeros/as para estimular el conflicto sociocognitivo, dar a los/as alumnos/as un papel mucho más activo en su propio aprendizaje, y favorecer la comprensión de sus propios procesos cognitivos; eficacia que suele ser reconocida por los/as alumnos/as de secundaria que participan en los programas (Díaz-Aguado, Dir, 1996):

Alumno de 4º de e.s.o.: "Me gusta mucho la forma de trabajo grupal, las puestas en común y eso. (...) Porque además de basarte en tu propia conclusión te basas en las demás y más que nada porque te abres a otras opiniones y, aunque no quieras, piensas sobre las opiniones de los demás, y son buenas, o sea, todos llegamos a lo mismo; pero que las desarrollamos de diferente manera, cada uno tiene su forma de entender una pregunta. (...) Yo creo que un debate sin que tengas otro que te lleve la contraria no es un debate (...) es



así como llegas a entender mejor la cosa. No es un plan de llegar, coger el libro y ponerte a estudiar y que te entre en la cabeza, sino que lo vas entendiendo tú, poco a poco. Y yo creo que es la mejor manera. Y cuando había diferencias de opinión dentro del grupo, ¿qué hacíais? Pues pensar razones para apoyar nuestra conclusión, en la que nos basamos; decir “esto es así por estas razones”, y encontrar razones y razones”.

Alumna de 4º de e.s.o: (La discusión) “me parece que es algo que se debería hacer más a menudo (...) En las clases normales ... te sientas, atiendes, coges apuntes, escuchas lo que te dice el profesor pero el profesor no sabe lo que tú quieres decir, y entonces me parece que así es una manera de expresarte, algo como libertad de expresión. ¿Qué te ha aportado a ti personalmente? Me ha aportado el saber expresarme con más claridad. Y poder de esta manera..., es como si tú tienes algunos criterios y los piensas, pero al decirlos a la gente, al expresarte, sabes más de lo que tú sabes; es como si te empezaras a dar cuenta de tus propios pensamientos, y creo que está muy bien realmente, porque además de aprender, aprendes a compartir opiniones”.

Como se refleja en los anteriores protocolos, la discusión entre compañeros/as desarrolla la competencia comunicativa, la capacidad de adopción de perspectivas, dos importantes condiciones que protegen contra los consumos de riesgo. Resultados que también suelen ser observados por el profesorado que aplica dicho procedimiento.

### **1.2. El desarrollo de la capacidad de comunicación**

Entre las principales condiciones que reducen la vulnerabilidad a los consumos de riesgo cabe destacar las habilidades de comunicación (para expresar la tensión, comunicar lo que se piensa o lo que se siente, pedir ayuda...). Desarrollar dichas habilidades y contextos desde la escuela, es, por una parte, una de las principales condiciones para prevenir las conductas de riesgo en adolescentes, y representa, además, un requisito imprescindible para la eficacia de la de los procedimientos basados en la interacción entre compañeros/as, que en este programa se utilizan, y especialmente para la discusión. Por eso, siempre que el alumnado no haya desarrollado previamente una competencia comunicativa suficiente, es preciso promoverla como primer paso de la intervención (en la primera sesión) y seguirla favoreciendo a lo largo de todo el programa.

Entre las principales habilidades de comunicación que las y los adolescentes deben y pueden aprender para poder discutir de forma constructiva cabe destacar las siguientes (Berkowitz, 1985):

- 1) Prestar atención a lo que expresan los demás, escucharles con la intención de comprenderles.
- 2) Respetar los turnos de participación y distribuir el tiempo de comunicación.
- 3) Expresar opiniones y sentimientos.
- 4) Hacer preguntas para facilitar la comunicación.
- 5) Estructurar la información.
- 6) Captar la relación que existe entre distintos razonamientos (discrepancias y semejanzas).
- 7) Incluir en los razonamientos propios los argumentos esgrimidos por otras personas.

### **1.3. Pautas para enseñar habilidades sociales**

Para favorecer a lo largo del programa la adquisición o el mantenimiento de nuevas habilidades sociales, pueden seguirse las siguientes pautas:

- 1º) Crear un esquema previo. Conviene comenzar con una explicación de la habilidad, como concepto o principio general, y relacionarla con una descripción concreta de las conductas que implica. Es muy importante que en dicho esquema se destaque la importancia que tiene para lograr objetivos que el alumnado se plantea.
- 2º) Proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación. La observación de modelos que manifiestan un buen desempeño de la habilidad puede resultar de gran eficacia para su adquisición. Por eso, conviene estimular que el alumnado los encuentren dentro del propio grupo, o que el profesor o profesora, a modo de ejemplo, represente en qué consiste lo que trata de explicar.
- 3º) Dar oportunidades de practicar. La adquisición de una nueva habilidad es un proceso lento y que requiere bastante práctica hasta que se automatiza, momento en que deja de requerir esfuerzo. Por eso, a lo largo de todo el programa conviene proporcionar frecuentes oportunidades para que se practiquen habilidades de comunicación.



4º) Evaluar la práctica. Para favorecer la adquisición de las nuevas habilidades, el profesorado debe observar a lo largo de todo el programa cómo se comunican los alumnos y alumnas y proporcionarles un feedback (o evaluación) que contribuya a reforzar las conductas adecuadas y a modificar las inadecuadas. La eficacia de esta evaluación aumenta cuando:

- 1) Se produce de forma inmediata (después de que se acaba de emitir la conducta sobre la que se quiere influir).
- 2) Se plantea en términos de conductas específicas fáciles de identificar.
- 3) Y cuando, en el caso de las conductas inadecuadas, la crítica se hace en términos descriptivos, limitándola al comportamiento (no a la persona), ayudándole a encontrar una conducta alternativa para esa situación y reforzándole cuando la emita.

Conviene, además, evitar realizar dicha crítica en las actividades conjuntas de todo el grupo.

Es importante tener en cuenta que el profesorado representa, aunque no se lo proponga, un modelo muy disponible para los alumnos y las alumnas en las habilidades o deficiencias relacionadas con la comunicación: escuchar a los demás con la intención de comprenderles, expresar empatía y respeto, plantear divergencias y críticas de forma positiva y constructiva. Conviene, por tanto, garantizar que el modelo de comunicación que el profesorado proporciona con su conducta habitual sea muy adecuado.

### 1.4. Pautas para favorecer la eficacia de la discusión entre compañeros/as

Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión entre compañeros/as, reflejan que para favorecer su eficacia es preciso:

1. **Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre el alumnado**, favoreciendo el debate entre los compañeros/as, evitando que éstos se dirijan solamente al profesor cuando tratan de responder a cuestiones planteadas por él.

Los estudios realizados, en este sentido, ponen de manifiesto que la comunicación con compañeros de un nivel evolutivo próximo pero

distintas perspectivas, favorece más el desarrollo de la comunicación que cuando ésta se produce con adultos que exponen perspectivas de nivel evolutivo muy superior, más difícil de comprender por el alumnado.

## **2. Dividir la clase en grupos heterogéneos.**

Para adaptar el procedimiento de la discusión entre compañeros/as a los objetivos de nuestros programas (prevenir conductas de riesgo) es muy importante que en los subgrupos de discusión se incluyan individuos con distintas opiniones y perspectivas en relación al conflicto tratado: distintas estructuras de razonamiento (o niveles de abstracción), diferentes niveles de integración en el colectivo de la clase y actitudes hacia el riesgo.

Para evaluar dichas características pueden utilizarse los instrumentos de evaluación que se incluyen en el último capítulo del Manual.

## **3. Discusión en subgrupos e integración final.**

La división de la clase en subgrupos permite que el alumnado al completo participe activamente en los debates y favorece que surjan acuerdos y discrepancias. Para que la discusión genere conflicto y estimule la participación es imprescindible que cada individuo tome parte activa en ella. Sólo cuando es así, motivado por el deseo de convencer a otro miembro del grupo que se percibe equivocado, se produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva respuesta al problema.

El procedimiento más habitual para conseguir esta condición consiste en:

- 1) Plantear en un primer momento una discusión con toda la clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema.
- 2) Formar, a continuación, pequeños grupos de discusión (de cuatro o seis alumnos) heterogéneos respecto a la perspectiva en el problema que se discute, a fin de favorecer el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos.
- 3) Y, por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos.



#### **4. Adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa del alumnado y estimular el desarrollo de dichas competencias.**

Para que la discusión sobre dilemas sociales y morales resulte eficaz existen una serie de prerequisites, que conviene favorecer, como son cierta capacidad de abstracción y determinadas habilidades de comunicación. Con el objetivo de ponerlos en marcha, es aconsejable iniciar la práctica de este método con una o varias sesiones en las que se fortalezcan dichos requisitos. En este sentido, suele resultar conveniente llevar a cabo la primera sesión con la técnica de la rueda (desarrollada en la Unidad Cero) partiendo de un documento, audiovisual o literario, que genere un fuerte impacto emocional.

#### **5. Relacionar la discusión con la vida real del alumnado.**

Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión como procedimiento educativo apoyan claramente la conveniencia de utilizar, siempre que sea posible, dilemas reales de la propia vida; dilemas que pueden suscitarse a partir de la discusión sobre materiales previamente diseñados (adecuados al nivel de desarrollo potencial) en los que se reproducen situaciones hipotéticas sobre conflictos próximos a los que realmente viven. Es muy importante, en este sentido, favorecer durante la adolescencia una actitud reflexiva y positiva sobre los conflictos de su vida cotidiana así como sobre sus posibles soluciones.

#### **6. Incluir el procedimiento de debate y discusión como un componente más de programas globales de intervención con el alumnado.**

Para que los cambios originados por la discusión y representación de conflictos se mantengan y generalicen es imprescindible que este procedimiento se incluya dentro de un modelo general de intervención en el aula, en el que se proporcione evidencia directa de la eficacia de la utilización del aprendizaje cooperativo y de las experiencias de resolución de conflictos, en la vida real.

## 2. Aprendizaje cooperativo y experiencias de responsabilidad

La incorporación del aprendizaje cooperativo como actividad en el aula de clase: aumenta considerablemente la cantidad de interacción entre alumnos y alumnas que se lleva a cabo en la escuela (Slavin, 1987), proporciona un tipo de interacción entre compañeros/as diferente de la que se establece en los contextos informales, estructurada intencionadamente en torno al aprendizaje, y representa un procedimiento compensador de situaciones anteriores de privación social, al garantizar que todos y todas interactúen con sus compañeros de forma positiva, incluidos los individuos que habitualmente no lo consiguen en los contextos informales (entre los que suelen encontrarse los de más riesgo).

### 2.1. La colaboración como objetivo educativo

El reconocimiento de la importancia que la colaboración tiene como objetivo educativo hace que el aprendizaje cooperativo (el contexto idóneo para educarla) sea actualmente considerado como un fin en sí mismo y no sólo como un medio para lograr otros objetivos (Hertz-Lazarowitz, Kirkus y Miller, 1992). Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo, se legitima la conducta de pedir y dar ayuda, mejorando con ello tanto el repertorio social del alumnado (con dos nuevas habilidades de gran relevancia general) como sus oportunidades de aprendizaje; y proporcionando el contexto idóneo para desarrollar la sensibilidad socioemocional y aprender a construir la solidaridad.

### 2.2. Cambios en el papel del profesorado

El aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del profesorado. El control de las actividades pasa a ser compartido por toda la clase (Slavin, 1987). Lo cual contribuye a que el/a profesor/a pueda y deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje, que pueden mejorar por sí mismas su interacción con el alumnado y la calidad educativa, como por ejemplo: enseñar a cooperar, observar lo que sucede en cada grupo, estructurar de otra forma las tareas de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Aguado, Dir., 1996).



Cuando el profesorado aplica el aprendizaje cooperativo y lleva a cabo las actividades anteriormente expuestas mejora la calidad de su relación con el alumnado así como la satisfacción general con la escuela. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren como hipótesis que la realización de dichas actividades (dentro del aprendizaje cooperativo) hace que mejore también la interacción que el profesor o profesora mantiene con sus alumnos/as cuando aplica otros procedimientos no cooperativos.

### **2.3. Consecuencias en el rendimiento, la cohesión del grupo y la integración**

El aprendizaje cooperativo crea una situación de interdependencia positiva, puesto que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo ; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros/as, aumentando la motivación general por el aprendizaje así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido (Slavin, 1992). En función de lo cual puede explicarse por qué con frecuencia el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar el rendimiento. Aunque parecen existir, en este sentido, diferencias en función del procedimiento utilizado para evaluarlo:

“La utilización de objetivos o recompensas grupales favorece el rendimiento de los alumnos sólo cuando las recompensas se basan en la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo (...) Prácticamente todas las investigaciones revisadas que proporcionan recompensas de grupo basadas en la suma del aprendizaje individual (43 estudios) encuentran efectos positivos en el rendimiento (...) Por el contrario, en los procedimientos que evalúan un producto grupal global o que no proporcionan recompensas de grupo, se encuentran pocos efectos” (Slavin, 1992).

En función de lo anteriormente expuesto, siempre que se quiera mejorar el rendimiento y la motivación por el aprendizaje a través del aprendizaje cooperativo es recomendable evaluar sus resultados de forma que se recompense al grupo por la cooperación, y que la evaluación grupal proceda, por lo menos en parte, de la suma de las evaluaciones de sus individuos, para evitar con ello la difusión de responsabilidad que puede producirse en caso contrario.

Por otra parte, la evidencia disponible en la actualidad refleja que la cooperación en grupos heterogéneos es el medio más eficaz para desarrollar la tolerancia en la escuela (Slavin, 1980). Eficacia que parece estar estrechamente relacionada con la atracción que se produce hacia las personas con las que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas, así como con las experiencias de igualdad de estatus entre diversos grupos (étnicos, de género...) que el aprendizaje cooperativo puede proporcionar (Allport, 1954). Es muy importante tener en cuenta, en este sentido, que la intolerancia suele basarse en las diferencias de poder y estatus existente entre diversos grupos; y que para eliminar dicho problema es necesario igualar las oportunidades de obtener protagonismo y reconocimiento.

### 2.4. El aprendizaje cooperativo visto por sus protagonistas

Se incluye a continuación una selección de estrategias procedentes de diversas investigaciones (Díaz-Aguado, Dir., 1996; 2002, 2003), en los que se refleja cómo perciben los propios profesores/as su papel en el aprendizaje cooperativo:

- 1) **Reducción de la distancia con los alumnos e incremento del poder referente y de la eficacia para educar en valores.** Cuando el profesorado aplica el aprendizaje cooperativo, y lleva a cabo las actividades que dicho método posibilita, mejora la percepción que el alumnado tiene de su relación con él así como la satisfacción general con la escuela. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la reducción de la distancia entre el profesorado y sus alumnos/as, y el hecho de convertirse en mediador de objetivos fuertemente deseados por ellos (a través del cambio en la evaluación), hacen que se incremente el poder referente del/a profesor/a, puesto que mejoran también las relaciones que el profesor mantiene con sus alumnos/as cuando aplica otros procedimientos no cooperativos, su eficacia para educar en valores y la satisfacción del/a profesor/a con su propio papel. Algunas de estas consecuencias son captadas por el profesorado que lo aplican desde los primeros cursos de primaria; y otras, como el incremento de la eficacia para educar en valores, son mencionadas sobre todo por el profesorado que trabajan con adolescentes:
  - *Profesora de Matemáticas, ESO: "Mejoran nuestras relaciones de adultos con los alumnos. Nos encuentran más a su nivel y preparados para solucionar muchos de sus problemas, lo que antes era impensable para ellos".*



- *Profesor de Historia, Bachillerato* “Me he sentido a gusto (...) (con el aprendizaje cooperativo) ha mejorado la relación de confianza alumnado-profesor. He tenido la agradable sensación de ser más cercano al alumnado, a sus inquietudes e intereses y no ser únicamente mero transmisor de conocimientos, un instructor de una materia específica, sino también la de estar formando a los adolescentes con una orientación a la justicia y la solidaridad, algo que estoy seguro, de una u otra forma, han captado los alumnos y alumnas, pues me siento muy valorado y querido por este grupo, incluso por los alumnos y alumnas que no han obtenido una calificación positiva en la asignatura”.
  - *Profesora de Historia, Bachillerato* “(...) ha mejorado la relación profesor-alumno. (...) Me he sentido cómoda al desarrollar el programa. (Ha favorecido la educación en valores), la incorporación de los temas transversales, que hasta el momento se presentaban de forma más secundaria. (...) Los alumnos se han motivado más, se han hecho conscientes de las discriminaciones que todavía existen. Se han sensibilizado. Han entendido que la violencia es un fenómeno social que debe erradicarse”.
- 2) **Desarrollo de la tolerancia hacia los/as alumnos/as y adaptación a la diversidad.** El aprendizaje cooperativo incrementa las oportunidades de observación del/a profesor/a y le obliga a prestar atención al progreso de cada alumno/a, cambios que el propio profesorado relaciona con la superación de determinados errores en la percepción del grupo de clase o de determinados individuos, que parecen incrementar considerablemente su tendencia a tratar la diversidad de forma proactiva, en lugar de limitarse a reaccionar a ella.
- *Profesora Tutora y de Matemáticas, Sexto de Primaria:* “Como profesora me he visto participando (...) más con cada uno en concreto, porque voy de grupo en grupo; tienes un contacto más directo con cada uno (...) porque cuando explicas y cada uno trabaja solo a lo mejor uno te pregunta, pero de esta forma si pregunta uno atiendes a todo el grupo”.
- 3) **Reducción de la necesidad de controlar la conducta negativa.** El profesorado describe que el aprendizaje cooperativo hace las clases más amenas y participativas, dando protagonismo a todo el alumnado, incluso a los que con métodos tradicionales suelen buscarlo con conductas disruptivas, con lo que reduce los problemas

de indisciplina así como la necesidad de que el/a profesor/a deba controlarlas y sancionarlas, mejorando con ello sensiblemente el clima del aula para todos/as los que en ella se encuentran, incluido el propio profesor/a:

- *Orientadora de Secundaria*: “Estos métodos favorecen el protagonismo de los alumnos, estimulan la motivación hacia la tarea y facilitan enormemente la labor del profesor, porque pasa de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador de la tarea y la persona que coordina una serie de actividades propiciando una participación más activa de los alumnos, donde éstos encuentran un mayor protagonismo. Son metodologías que cambian de alguna manera el papel del profesor pero que, una vez que se adquieren y practican, facilitan la tarea del aula porque hacen que los alumnos se impliquen más en su propio aprendizaje. (...) Si nosotros les damos un papel más activo en su propio aprendizaje y nuestro papel es el de facilitadores de la tarea, la calidad de vida del profesorado puede aumentar considerablemente, porque estamos eliminando una de las principales fuentes de estrés; me refiero a todo lo que es la llamada disciplina del aula, la atención de los alumnos ..., que generan un malestar importante”.

4) **La enseñanza cooperativa.** El aprendizaje cooperativo permite y exige una mayor colaboración entre el profesorado de la que habitualmente se produce con otros métodos. Además, cuando el profesorado coopera en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente. La experiencia que supone compartir la enseñanza dentro de una misma aula con un/a compañero/a, parece ser una oportunidad de especial relevancia para superar determinados obstáculos que supone la innovación educativa.

- *Profesor de Historia, Primero de Bachillerato*: “Aplicar el programa en colaboración con mis compañeros y compañeras, ha supuesto salir de la monotonía, recuperar la ilusión docente, conocer facetas interesantísimas de todos ellos y ellas, trabajar en equipo, intercambiar experiencias de forma provechosa y crear un clima de reflexión compartida, optimismo y cooperación en el centro, del que a buen seguro partirán iniciativas importantes en cursos venideros, siempre que pueda mantenerse el equipo de trabajo”.



Cuando el aprendizaje cooperativo es desarrollado a través de la cooperación entre profesores/as éstos/as suelen llevar a cabo innovaciones más creativas y adaptadas al contexto específico de su centro; adaptaciones que no sólo se ven favorecidas por dicha colaboración sino que también la requieren.

Se incluyen a continuación extractos de algunas entrevistas procedentes de una investigación orientada a la prevención de la violencia y la exclusión (Díaz-Aguado, Dir., 2003), en la que hemos comprobado la eficacia del aprendizaje cooperativo junto con los otros procedimientos que se describen en este capítulo para mejorar la calidad de la vida en la escuela incluso en aquellos casos en los que la convivencia había llegado a deteriorarse de forma muy preocupante. Manuel, Jaime y Jorge son alumnos de cuarto de ESO, de un grupo compuesto básicamente por repetidores, en el que antes de trabajar en estos programas manifestaban con mucha frecuencia conductas disruptivas y se habían producido algunas agresiones a objetos pertenecientes a sus profesores.

- *Manuel (antes de participar en los programas)* “Me han echado de clase muchas veces por enfrentarme a algunos profesores. (...) Me faltan al respeto. Abusan de ser profesores. Como el otro día una profesora me dijo que la clase estaba mejor sin mí y yo le dije que si estaba mejor sin mí entonces también estaba mejor sin ella. (...) Si me porto mal y hay unas normas que me las expliquen . podrían intentar hablar conmigo, llevarme por otro camino. (...) son profesores. Ellos sabrán cómo, pero no diciéndome esas cosas porque me incitan a que me ponga nervioso y empeore todo. Esta clase es problemática. Todos lo dicen. Nos hemos juntado la mayoría repetidores. (...) este año he empezado mal y no creo que tenga solución. ¿Si tu fueras director del instituto qué harías para resolver estas situaciones? Cambiar el modo de dar la clase y echando al alumno o al profesor. Porque a mí me expulsan pero a ellos no”.
- *Manuel (después de los programas, en los que participó de forma intermitente debido a las expulsiones):* “El ambiente de clase ha mejorado. En grupos vamos mejor. Aprendemos más, porque como hay personas que tienen más nivel sacan mejor nota y al final todo se acaba pegando. (...) Trabajar en clase es contagioso. (...) La relación con los profesores ha mejorado. (...) Me parece bien que se trate el tema de la violencia en clase, porque tengo el carácter muy fuerte y me enfado mucho. Y si me hacen algo...me

pongo nervioso. Depende de con quién me controlo o no ...ya me he dado cuenta que me puedo perjudicar, me he dado cuenta que aquí en el instituto no sirve para nada. ¿Por qué te expulsaron? Por acumulación de partes...no me echaron por qué sí. Me lo merezco. Me he dado cuenta de que por hacer el tonto voy a tener que repetir”.

- *Jorge (después de participar en los programas):* El ambiente en clase ha mejorado mucho. Al principio dábamos mucha guerra. Hemos mejorado, nos hemos tranquilizado. Este trimestre todo el mundo se da cuenta que tiene que aprobar el curso, que nos pasamos mucho con los profesores. (...) Creo que el trabajo en grupos ha influido. Nos conocemos mejor, nos ayudamos a los deberes, prestamos más atención a la asignatura, las clases se hacen más divertidas. (...) Aprendemos más porque todas las dudas se resuelven entre los cuatro del grupo, no tenemos que preguntar al profesor. (...) Las clases eran antes muy aburridas y ahora son divertidas. (...) En ética hablamos de problemas de la calle, que tenemos nosotros. De la violencia en la calle, de los derechos humanos....a mi me sirve para mi vida. ¿Por qué? Hablamos de lo que se debe hacer y no se debe hacer y luego cuando se te presenta un problema en la calle lo solucionas de otra manera. Por ejemplo si nos pasa otra vez lo del bar (una situación de violencia entre bandas descrita al principio de la entrevista y vivida antes de tratar en clase el tema de la violencia) pasamos y nos vamos aunque se rían, nos da igual, si les plantas cara lo único que consigues es pelearte y tener más problemas, es preferible que se rían.
- *Jaime (antes de participar en los programas):* “¿Hay situaciones de violencia en el instituto? Sí, más de una pelea ya ha pasado, pero no de pandillas, cosas aisladas. Es que este instituto es muy conflictivo. Este barrio está dividido en distintas zonas y se llevan muy mal entre ellas. Los conflictos se crean fuera del instituto pero se resuelven aquí, porque claro aquí nos juntamos todos, hay mucha diversidad ideológica. Racistas y todo. ¿Qué hace el instituto para resolver estos conflictos? El Instituto lo que hace es echar a algunos alumnos y ya está. En esta clase han acumulado lo peor, casi todos son repetidores y eso se nota, pero las actitudes en clase son distintas según el profesor. Hay profesores con los que no nos metemos.”



- *Jaime (después de participar en los programas):* “El trabajo en grupos va bastante mejor. Se hace más sencillo el trabajo, porque unos con otros nos podemos ayudar, en unas materias uno sabe más y ayuda al resto y en otras al revés.. ¿Qué te parece cómo se han formado los grupos? A ti te gustaría ponerte con tus amigos, pero la verdad es que están haciendo los grupos muy bien compensados y funcionan, yo creo que ha mejorado el rendimiento del grupo. ¿Todo el mundo trabaja? Sí, y si alguien se escaquea se le dice algo y ya está. ¿Quién se lo dice? Los miembros del grupo. Dentro del grupo nos ponemos de acuerdo, nos organizamos el trabajo. (...) La relación con los profesores ha mejorado y ahora trabajamos más”.

### 2.5. Pautas de aplicación del aprendizaje cooperativo

El procedimiento de aprendizaje cooperativo que hemos utilizado en los programas de secundaria se desarrolla a través de los siguientes pasos:

- 1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en género, nivel de rendimiento, nivel de abstracción en razonamiento moral, nivel de sexismo y actitudes hacia la violencia...), estimulando la interdependencia positiva.
- 2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación....) como miembros tiene cada equipo.
- 3º) Cada individuo desarrolla su sección en grupos de expertos con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesorado anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada, utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política..).
- 4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.
- 5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada individuo es evaluado, por tanto, desde una triple perspectiva:

- Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.
- Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros. Para optimizar la coherencia entre la práctica de este criterio y sus resultados suele resultar conveniente considerar junto a la nota media del grupo, la calificación de la calidad de la colaboración.
- Por su rendimiento individual en la totalidad del tema estudiado.

Cuando existan dificultades para seguir la pauta descrita debido a su complejidad, puede simplificarse omitiendo inicialmente el paso dos, en el que cada grupo de expertos lleva a cabo una tarea diferenciada de las de los otros grupos. En estas ocasiones, para que el alumnado se beneficie de las ventajas que se derivan del rol de experto, éste puede definirse de forma similar a todos los equipos de aprendizaje cooperativo, pidiéndoles, por ejemplo, que hagan de expertos en prevención de drogodependencias. Debido a las condiciones en las que se desarrolló el programa Prevenir en Madrid en la investigación llevada a cabo para evaluar su proceso, éste fue el procedimiento seguido en la mayoría de sus actividades, como puede observarse en el Vídeo 2.

### 3. Enseñar a resolver conflictos y dramatización

El conflicto forma parte de la vida, es el motor de nuestro progreso. Sin embargo, en determinadas condiciones puede conducir a conductas destructivas, contra los demás o contra uno mismo. Por eso, para prevenir dichas conductas, incluidas las que se producen como consecuencia de la presión de grupo, es preciso enseñar a resolver conflictos de forma constructiva (pensando, dialogando, negociando, a través de la mediación, de la colaboración...); y crear las condiciones que permitan aplicar esta enseñanza a los conflictos que se producen en la vida cotidiana de los/as adolescentes.

#### 3.1. Enseñar a pensar para resolver conflictos socioemocionales

Enseñar a aplicar procedimientos sistemáticos de resolución de problemas a los conflictos socioemocionales puede ser de gran ayuda para prevenir conductas de riesgo. Y para hacerlo conviene ayudar a:



- 1) Definir adecuadamente el conflicto, identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo.
- 2) Establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia.
- 3) Diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación.
- 4) Elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo.
- 5) Llevar a la práctica la solución elegida.
- 6) Valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

### 3.2. Ayudar a afrontar el estrés

Para enseñar a resolver conflictos y prevenir las conductas de riesgo es preciso tener en cuenta que éstas se incrementan cuando el nivel de estrés que viven las personas (provocado por las dificultades, la falta de un proyecto constructivo, el aislamiento, la frustración, la incertidumbre...) supera la capacidad de los individuos o de los grupos para afrontarlo. De lo cual se deducen dos importantes líneas de actuación para prevenir las conductas de riesgo:

- 1) Mejorar las condiciones de vida de los adolescentes, para reducir con ello el estrés.
- 2) Favorecer el desarrollo de habilidades de afrontamiento del estrés que permitan a cada individuo afrontar las tensiones y dificultades sin aumentarlas al recurrir a las conductas de riesgo.

En el trabajo clínico con adultos se han observado una serie de dificultades para afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales de forma constructiva, que suelen estar estrechamente relacionadas con determinadas distorsiones de la comprensión socio-emocional (McKay, Davis y Fanning, 1981), que también hemos detectado en nuestras investigaciones con adolescentes (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2002) y que se producen, generalmente, al "centrar" la atención en un aspecto parcial de la realidad excluyendo otros aspectos o pensamientos

alternativos. Conviene recordar, en este sentido, la relevancia que el concepto de centración tiene en el pensamiento preoperatorio descrito por Piaget.

Estos sesgos cognitivos o pensamientos distorsionados suelen caracterizarse por:

- 1) Confundirse con la realidad, como si fueran impresiones directas de los sentidos en lugar de construcciones cognitivas.
- 2) Originar rígidos estereotipos y prejuicios que se aplican a los demás y a uno mismo.
- 3) Resultar muy difíciles de controlar, debido a que una vez activados desencadenan de forma automática una serie de pensamientos asociados de la misma naturaleza.
- 4) Ser aprendidas. Y, por lo tanto, susceptibles de modificación a partir de procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 5) Aunque suelen ser de naturaleza individual (y requerir por tanto intervención individualizada), a veces son compartidos por determinados grupos; como se refleja en las distorsiones cognitivas que manifiestan la mayoría de los grupos que se sitúan en graves situaciones de riesgo.

Se resumen a continuación las distorsiones más frecuentes que se producen en los adolescentes, así como los procesos cognitivos que es preciso estimular para superar dichos sesgos:

- 1) *La visión de túnel*, o tendencia a ver o recordar solamente un aspecto de la realidad, excluyendo el resto; centrándose en un detalle de la situación, que se exagera o distorsiona al no captar simultáneamente los otros aspectos que lo compensan o matizan. Sesgo perceptivo que se supera estimulando la descentración, dirigiendo la atención a los aspectos de la realidad que pasan desapercibidos; para llegar a entender, por ejemplo, el contexto en el que aparece el problema u otras explicaciones alternativas sobre la causa que lo origina.
- 2) *Absolutismo y pensamiento dicotómico*, tendencia a percibir la realidad en términos dicotómicos ("blanco o negro") pasando de un extremo al otro sin considerar posiciones intermedias. En relación a la cual cabe considerar también la tendencia a sacar conclusiones excesivamente



generales (sobregeneralización), que se detecta por la utilización errónea de términos absolutos (todos, nadie, siempre, nunca). Para ayudar a superarlo conviene sensibilizar sobre la relatividad de los acontecimientos, enseñando a limitar su generalización, sustituyendo los términos absolutos por términos relativos o parciales (algunos, a veces...).

- 3) *Fatalismo*, percepción de falta total de control sobre los acontecimientos que se viven. Es el sesgo que subyace a la indefensión. Y genera una fuerte tendencia a la pasividad, el desánimo y el pesimismo, limitaciones que pueden ser consideradas como la antítesis del optimismo aprendido destacado actualmente como una de las principales características de la inteligencia emocional. La superación de esta tendencia requiere ayudar a conceptualizar las dificultades como problemas resolubles, analizando qué variables pueden controlarse para avanzar en su solución y entrenando en pautas de auto-refuerzo que inmunicen contra la indefensión.
- 4) *La confusión de los pensamientos* y de las emociones con la realidad, o tendencia a creer que lo que pensamos acerca de la realidad es la propia realidad y lo que sentimos como verdadero necesariamente lo es. Para superar esta confusión conviene proporcionar experiencias que permitan descubrir que el significado que damos a la realidad es algo que nosotros construimos activamente.
- 5) *Interpretación exagerada de la conducta de los demás* como intencionada y negativamente dirigida hacia uno mismo. El egocentrismo del adolescente contribuye a este sesgo cognitivo. Y la experiencia de situaciones destructivas contribuye, a su vez, a interpretar la conducta de los otros de la peor forma posible. Para superarlo conviene activar explicaciones alternativas (accidentes, coincidencias e intenciones positivas).

Para superar los problemas anteriormente mencionados, que surgen en situaciones estresantes que nos desbordan, pueden seguirse los siguientes pasos:

- 1º) Tratar de reconstruir por escrito, frase a frase, cómo es el diálogo interno que se produce antes y después de la situación estresante.
- 2º) Identificar los distintos tipos de distorsiones que se producen en el diálogo interno que provoca el estrés y en el que la sigue: visión de túnel, absolutismo, fatalismo, confusión de las emociones con la realidad.

3º) Corregir los pensamientos distorsionados por otros que superen dichas distorsiones.

La literatura proporciona a veces materiales de gran calidad para estimular el proceso de adopción de perspectivas y enseñar a detectar los sesgos y distorsiones que conducen a las conductas de riesgo.

### **3.3. La dramatización**

Los procedimientos de dramatización de situaciones conflictivas que a continuación se describen proporcionan un excelente contexto para adquirir habilidades con las que afrontar dichas situaciones sin las negativas consecuencias que suele suponer aprenderlas en la vida real.

Los estudios realizados sobre el papel del juego en la infancia, reflejan que la situación imaginaria creada a través de la dramatización de papeles (role-playing) proporciona un contexto protegido que permite la exploración, la innovación y la práctica evitando los riesgos de las situaciones reales. En este sentido, la dramatización de papeles puede cumplir en edades posteriores funciones parecidas a las que la etología atribuye al juego en la infancia. Por otra parte, la oportunidad que proporciona el role-playing de revivir una situación problemática para poder asimilarla mejor coincide con la función reconocida por Piaget (1946) al juego simbólico en los niños.

Desde las teorías del aprendizaje se reconoce que el role-playing permite practicar la conducta objeto de aprendizaje hasta que su ejecución se aproxima al desempeño que se desea lograr.

#### **3.3.1. La inversión de papeles**

La dramatización de papeles antagónicos ha demostrado ser de gran eficacia para desarrollar la empatía y estimular el proceso de adopción de perspectivas como consecuencia del cual se construye el conocimiento de nosotros mismos y el de los demás. Básicamente esta técnica consiste en repetir la representación intercambiando los papeles adoptados en su primera realización, o en pedir a los actores que desempeñen papeles antagónicos al de su vida real. Su utilización es especialmente aconsejable para aquellos/as alumnos/as que manifiestan una especial dificultad para asumir un determinado papel. El hecho de desempeñarlo, y tener que expresar sus pensamientos y sentimientos, parece desequilibrar dichas actitudes y estereotipos y favorecer el desarrollo de un nivel superior de



conocimiento social y razonamiento moral. A veces conviene que un instructor haga el papel de actor secundario para crear las condiciones que lleven al protagonista a manifestar los pensamientos y sentimientos del papel que representa de forma no estereotipada; y descubrir así las semejanzas entre dicho papel y el suyo en la vida real. Cuando se pide al mismo actor que haga los dos papeles complementarios en la misma representación (por ejemplo el suyo y el papel hacia el que tiene una actitud negativa), conviene diferenciar simbólicamente los dos personajes (por ejemplo, cambiando el tono de voz, el lugar, o algún elemento de la ropa). El hecho de tener que considerar simultáneamente ambas perspectivas favorece no sólo el desequilibrio de la perspectiva individual (que se logra al representar la antagonista) sino también la coordinación de las dos perspectivas en conflicto construyendo una perspectiva general que las incluya. En estas representaciones conviene que el actor exprese en voz alta los monólogos o pensamientos encubiertos de cada personaje (utilizando algún recurso que permita diferenciarlos de la comunicaciones exteriorizadas).

### **3.3.2. La preparación para situaciones difíciles y la práctica de nuevas habilidades**

Los estudios realizados sobre la dramatización con adolescentes y adultos reflejan que puede resultar de gran utilidad para la adquisición de nuevas habilidades y como preparación para situaciones conflictivas y/o que generan un alto nivel de ansiedad; pudiéndola incluir, además, dentro del esquema de entrenamiento en habilidades descrito en el ANEXO 1:

- 1) Crear un esquema previo;
- 2) Proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación;
- 3) Dar oportunidades para practicar;
- 4) Evaluar dicha práctica.

Para llevar a cabo la dramatización en el entrenamiento de nuevas habilidades conviene describir con cuidado los pasos a seguir para un buen desempeño de la habilidad que se desea enseñar; y elegir como protagonista a un/a alumno/a que haya expresado motivación por su adquisición (al comentar, por ejemplo, que le habría resultado útil en alguna ocasión). Y elegir a continuación a un/a compañero/a que vaya a hacer de actor secundario. Luego, el instructor/a pedirá al protagonista

toda la información necesaria para preparar la representación (el lugar, los hechos inmediatamente anteriores, el carácter del segundo actor y todo lo que sirva para aumentar el realismo de la situación ...). Antes de empezar la representación, el/a instructor/a deberá repasar cada uno de los pasos tal como se aplican en la situación elegida, ayudando así al protagonista para que su ejecución sea acertada. Si la representación no refleja un buen desempeño de la habilidad puede interrumpirse la escena para proporcionar las instrucciones necesarias. Después de lo cual vuelve a empezar la representación; que una vez terminada, se repetirá para dar a otros miembros del grupo la oportunidad de hacer de protagonista.

En función de las características del grupo y de cuales sean sus objetivos prioritarios convendrá orientar las representaciones hacia el futuro o hacia el pasado. Hay que tener en cuenta, en este sentido, que cuando se pretende fundamentalmente favorecer el aprendizaje de habilidades nuevas, las representaciones deben orientarse a desempeños eficaces (para lo cual puede ser más eficaz situarlas en el futuro) en lugar de representar situaciones pasadas en las que se emitieron conductas inadecuadas con resultados negativos.

### **3.3.3. El valor preventivo de la representación del propio papel en un futuro remoto**

La técnica de la proyección en el futuro consiste en pedir al actor que va a hacer de protagonista, que se imagine como va a ser su futuro dentro de 10, 20, 30... años. Y completar la información de esta representación con las respuestas que el resto del grupo da a la misma pregunta (¿Como va a ser el futuro del sujeto que hace de protagonista?). Puede resultar conveniente que en esta escena de proyección del futuro el papel de actor secundario sea desempeñado por uno de los/as instructores/as para garantizar su eficacia.

El objetivo de esta técnica es ayudar a comprender la relación entre los planes personales a largo plazo y las posibles consecuencias que se derivan de la situación actual. Suele resultar útil para aumentar la conciencia de las actitudes ambivalentes y favorecer la coherencia con el propio proyecto vital; objetivos de extraordinaria importancia en la adolescencia, etapa dedicada prioritariamente a la elaboración de dicho proyecto y al establecimiento de las bases necesarias para su consecución.



En muchas ocasiones, como sucede por ejemplo en el mantenimiento de conductas de riesgo (hábitos relacionados con enfermedades y dependencias, conductas violentas y antisociales..) se tiende a creer que uno mismo quedará libre del conocido efecto perjudicial de determinadas conductas. Esta tendencia, que limita considerablemente la eficacia de muchos programas preventivos basados en la información, podría limitar también la eficacia de la técnica de role-playing de proyección en el futuro; puesto que llevaría a imaginarlo libre de problemas. En estos casos, resulta más eficaz pedir a los sujetos que mantienen las conductas de alto riesgo que desempeñen el papel de un adulto que tiene los problemas que de ellas se pueden derivar (proporcionándoles toda la información necesaria para hacer una representación realista).

En uno de los estudios más conocidos sobre la eficacia del "role-playing" (Janis y Man, 1965) se utilizó esta técnica para disminuir el consumo de tabaco en un grupo de mujeres jóvenes, fumadoras, a las que se les pidió que representaran el papel de pacientes que esperaban los resultados de sus análisis médicos. El experimentador hacía el papel de médico. Y un grupo de mujeres similar al que representaba el papel de paciente, debía escuchar las grabaciones de aquel. Se representaron cinco escenas destinadas a provocar miedo:

1. En la sala de la consulta esperando el diagnóstico;
2. Al comunicar el médico la existencia de un cáncer de pulmón y la necesidad de una intervención quirúrgica;
3. Al comunicar la paciente a sus familiares la noticia;
4. Al preparar la operación comunicando las escasas posibilidades de éxito;
5. Conversando con el médico sobre la relación entre el tabaco y el cáncer de pulmón.

Los resultados indicaron que el grupo de mujeres que participó en las representaciones mejoró significativamente más que el grupo de mujeres que se limitó a oír las grabaciones en: 1.-la comprensión de la relación entre el consumo del tabaco y el cáncer de pulmón; 2.-la decisión de dejar de fumar; 3.-y la reducción del consumo diario de tabaco.

### 3.3.4. Pautas para iniciar la dramatización

Antes de iniciar la dramatización es preciso una fase de preparación en la que se proporcione la información, la motivación y el clima necesarios para llevarla a cabo. Dicha preparación puede estar basada en el análisis y discusión del problema o habilidad que se quiere representar y/o en el moldeamiento (en el que los instructores representan la situación proporcionando un modelo de la conducta objeto de aprendizaje). Conviene tener en cuenta que para una representación eficaz son necesarias las siguientes condiciones:

1. Crear un clima de confianza y seguridad, que favorezca la comunicación de procesos intra-personales y proporcione ese contexto "sin riesgos" necesario para que la representación cumpla sus funciones.
2. Que los/as alumnos/as que van a hacer de actores tengan la información necesaria sobre el contenido y características más relevantes de la situación y estén realmente motivados para ella
3. Crear un escenario adecuado para la representación. Una distribución que suele resultar, en este sentido, bastante eficaz para favorecer la atención es colocar las sillas del público en forma de herradura y situar enfrente el escenario. Conviene que éste sea lo más parecido posible al contexto real en el que tiene lugar la escena que se representa; para lo cual puede ser útil transformar simbólicamente determinados objetos disponibles para evocar otros objetos relevantes que se encuentran en la situación real.



# Capítulo 4

## Unidades del Programa



# Capítulo 4

## Unidades de programa

### UNIDAD CERO.

#### Requisitos para el desarrollo del programa “confianza y comunicación”

Las medidas propuestas en este programa para mejorar el vínculo de los/as adolescentes con la escuela y prevenir conductas de riesgo tratan de llevar a la práctica herramientas de cuya eficacia general nadie dudaría, al ser parte fundamental de bagaje desarrollado por la humanidad para progresar: usar la inteligencia para tomar decisiones, escribir los distintos pasos de un problema para resolverlo mejor, debatir y ponerse en el lugar de los demás para tener en cuenta distintas perspectivas, cooperar ayudando y dejándose ayudar, participar democráticamente en la organización de la vida en común...

A pesar de lo expuesto en el párrafo anterior, cuando se intentan llevar a la práctica escolar dichas acciones (la cooperación, el debate, la democracia...) a veces dan los resultados esperados y a veces no. ¿De qué depende? Responder con precisión y brevedad a esta pregunta respecto al programa que aquí se presenta es el objetivo de este capítulo, para mejorar con ello la eficacia de futuras aplicaciones e incrementar así el empowerment del profesorado, ayudándole a anticipar mejor los resultados que es previsible obtener, así como las dificultades que hay que superar para ello, a través de los siguientes objetivos:

- 1) Principales requisitos para el desarrollo y eficacia del programa Prevenir en Madrid.
- 2) Cómo puede el profesorado incrementar su empowerment, es decir su autoridad e influencia, a través de las innovaciones metodológicas propuestas en este programa, que se describen en el capítulo de Procedimientos.

3) Favorecer habilidades básicas y esquemas previos como inicio del programa.

## **1. Principales requisitos para la eficacia del programa**

Uno de los principales objetivos del Estudio 2, que se incluye en el Volumen 1 “Investigación”, ha sido conocer de qué depende que este programa pueda desarrollarse adecuadamente y resultar así eficaz. Su lectura es, por tanto, muy recomendable, para quien vaya a llevarlo a cabo. Presentamos aquí un resumen de las principales conclusiones sobre los requisitos, para que éstos puedan ser considerados antes y durante el proceso de aplicación del programa.

### **1.1. Construir un vínculo de confianza y cooperación entre el profesorado y el alumnado**

Queda reflejado en el Volumen 1 “Investigación” que los profesionales que lograron una mayor eficacia con el programa prestaron desde el principio una mayor atención a la necesidad de lograr este objetivo: reconociendo las dificultades iniciales que existían para conseguirlo, utilizando con eficacia distintos tipos de recursos personales para empatizar con el alumnado y manifestando su disponibilidad para ayudar y resolver conflictos. Características que se reflejan con claridad en los diarios de campo de estos equipos, y en función de las cuales puede explicarse que a pesar de las dificultades iniciales de los/as alumnos/as (comportamiento disruptivo, dificultad de concentración, falta de cohesión del grupo, rechazo a los grupos heterogéneos propuestos...), los profesionales que desarrollaban el programa adquirieron el poder de referencia necesario para superarlas y aplicarlo con excelentes resultados. Este cambio de actitud del alumnado comenzó a manifestarse de forma gradual y se hizo muy evidente a partir de la cuarta o quinta sesión. Conviene tener en cuenta en este sentido, que el programa se desarrolló sobre todo a través de la tutoría y que estas dificultades hubieran sido mucho menores de haber sido aplicado, por lo menos en parte, en materias evaluables, como propusieron al final los propios adolescentes.

Los vínculos seguros a partir de los cuales se desarrolla la confianza en uno mismo y en los demás y la capacidad socio-emocional, representan importantes condiciones que protegen contra las drogodependencias. En apoyo de la relevancia de dichos vínculos cabe interpretar también el



proceso observado al desarrollar este programa, en el que se refleja que la formación de un vínculo de confianza en el contexto en el que se lleva a cabo la prevención parece ser también un requisito para su eficacia, especialmente con individuos que han tenido dificultades con anterioridad en este ámbito.

### 1.2. El papel del profesorado en el Programa

Uno de los principales argumentos esgrimidos habitualmente por el profesorado para no desarrollar programas de prevención de drogodependencias es la inseguridad que les produce trabajar un tema del que difícilmente se sienten “expertos”. Esta dificultad podría ser importante desde el papel tradicional del profesorado, basado en la transmisión de una información en la que previamente se ha debido especializar, pero se reduce mucho en un programa como el que aquí se presenta en el que *el papel del profesorado no es transmitir directamente dicha información, sino proponer y coordinar debates y trabajos grupales que los propios alumnos/as llevan a cabo después de ver documentos audiovisuales, cuidadosamente seleccionados, o manejando fichas que contienen la información requerida.*

En apoyo de esta forma de definir el papel del profesorado para este tipo de objetivos cabe interpretar tanto los estudios realizados sobre los programas de prevención de drogodependencias, como los estudios sobre la eficacia del debate entre compañeros/as como método de educación en valores. En ambos estudios, se pone de manifiesto que para avanzar en dichos objetivos el papel del profesorado debe consistir sobre todo en: seleccionar y plantear las tareas adaptadas al nivel del alumnado con el que trabaja, establecer los *grupos heterogéneos* para que en ellos surjan contradicciones que estimulen la reflexión y la coordinación de perspectivas, y estimular la integración final que deberá retomarse en siguientes sesiones.

Es decir, que el papel del profesorado en este programa difiere bastante del tradicional, pasando a ser un mediador, en un proceso de cambio que los propios alumnos/as realizan en interacción con sus compañeros. Papel que puede observarse con especial claridad en las actividades del **Vídeo 2**, en las que los/as adolescentes hacen de expertos/as: evaluando campañas de prevención como si fueran jurados, o representando a las asociaciones de vecinos, a los padres y al ayuntamiento, actividades que parecen resultar especialmente eficaces y significativas para avanzar en el conjunto de los objetivos propuestos en este programa.

### 1.3. El trabajo cooperativo en equipos heterogéneos

Para explicar la importancia que los grupos heterogéneos tienen en el programa conviene tener en cuenta que al formar así los equipos se incrementan las oportunidades educativas de todos los alumnos, y especialmente de los que habitualmente tienen dificultades con otros métodos, reduciendo con ello la tendencia a buscar protagonismo negativo a través del comportamiento disruptivo. Otra de sus ventajas es el impacto que producen en la cohesión del grupo de clase, ayudando a luchar contra las segregaciones que se dan habitualmente en el aula, en las que se reproducen las que existen en el resto de la sociedad, y que privan a los individuos de riesgo, de oportunidades necesarias para salir de dicha situación. Por eso, la mayoría de las actividades incluidas en este programa se basan en la discusión o el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, procedimientos en los que se mezcla al máximo la diversidad que existe en el grupo de clase respecto a las siguientes características:

- 1) Género, incluyendo en cada equipo a chicos y a chicas.
- 2) Grupo étnico o cultural, mezclando al máximo la diversidad que pueda existir en el aula en este sentido.
- 3) Rendimiento en la materia desde la que se lleva a cabo la actividad, o rendimiento general si se trata de la tutoría.
- 4) Nivel de integración en el colectivo de la clase, criterio que puede aplicarse a través de la observación del profesor o evaluarse de forma más sistemática a través de la sociometría, procedimiento que se presenta en el *capítulo 5 (Instrumentos de Evaluación)*.
- 5) Orientación hacia las conductas de riesgo, criterio que puede aplicarse a través de la observación del profesor o evaluarse de forma más sistemática a través de la Escala E.C.R. del cuestionario CRAHA (Conductas de Riesgo, Autoconcepto y Habilidades de Afrontamiento). *Capítulo 5: "Instrumentos de Evaluación"*.

ANEXO 2 Pautas para favorecer la eficacia de la discusión entre compañeros.



### 1.4. **Cómo superar las resistencias iniciales a la composición de los equipos**

La eficacia del trabajo en equipos heterogéneos requiere superar ciertas resistencias que surgen a veces al principio respecto a su composición. Para lo cual puede ser necesario convencer a los/as adolescentes de sus ventajas educativas, aludiendo, por ejemplo, a la necesidad de que aprendan a trabajar con compañeros/as que no han elegido para adquirir habilidades complejas que necesitarán en el futuro en contextos profesionales, cuando deban cooperar en equipos que pocas veces podrán elegir.

La eficacia del trabajo cooperativo también requiere estimular desde el primer momento la interdependencia positiva entre los compañeros/as que componen cada equipo, según la cual, la posibilidad de que cada uno logre objetivos que desea (como obtener una buena calificación en la materia evaluada) depende de que también los logren los otros miembros del equipo, como se describe en el capítulo de “Procedimientos”.

En el ANEXO 6 (Consecuencias y requisitos de los cinco tipos de poder que el profesorado puede utilizar en el aula), sobre la forma de ejercer el poder y la autoridad, se analiza como puede el profesorado incrementar su capacidad de influencia sobre los adolescentes, para mejorar en general su eficacia educativa y lograr prevenir conductas de riesgo.

### 1.5. **Insertar el programa en un contexto de reflexión continua y compartida**

Los profesionales que a lo largo de la Investigación previa, (Volumen 1), lograron una mayor eficacia con el programa, insertaron su desarrollo en un proceso *continuo de reflexión*, llevando a cabo un diario de campo en el que anotar las dificultades y los logros, de forma que fue posible reconocer por ejemplo, la necesidad de enseñar a los adolescentes a afrontar los conflictos que surgen en el aula, los recursos que permiten establecer una relación empática, o las condiciones que deben cumplir sus procedimientos, evitando la tendencia a aplicarlos de forma automática.

Conviene tener en cuenta, que igual que sucede con otros programas que puedan suponer innovaciones importantes respecto a los procedimientos y papeles educativos, hasta que el profesorado no se familiariza con ellos es conveniente insertarlos en un proceso de reflexión

continua, que se favorece, llevando a cabo un seguimiento sistemático de las innovaciones realizadas, y de los conflictos que requieren ser resueltos en sus primeras fases.

*La Ficha de valoración de actividades*, Capítulo 5 (Pág. 178): “Instrumentos de Evaluación” puede ser utilizada para llevar a cabo este seguimiento de forma sistemática y en poco tiempo.

La colaboración con otros profesionales que también desarrollan el programa representa el contexto idóneo para su aplicación, al permitir compartir y enriquecer el proceso de reflexión continua anteriormente mencionado.

### **1.6. Cómo adaptar el programa al tiempo de cada sesión de clase**

Las investigaciones realizadas con metodologías participativas, como las que éste programa aplica, reflejan cierta dificultad para adaptarlas a los 50 minutos en los que se estructura cada clase o tutoría en los centros de secundaria. Y ponen de manifiesto que de las tres fases que suelen implicar dichas actividades: presentación, trabajo por equipos y síntesis global; suele quedar con frecuencia poco tiempo para la última, para la integración final. Para evitar que esta dificultad reduzca la eficacia del programa, existen dos posibilidades:

- 1) La propuesta más habitual del profesorado es la reorganización del horario, de forma que sea posible ampliar la duración de las sesiones dedicadas al programa agrupando el tiempo dedicado a dos clases.
- 2) Retomar las conclusiones finales de cada sesión en la presentación de la siguiente. Para lo cual es imprescindible haber registrado dichas conclusiones, según, por ejemplo, la pauta propuesta en la Ficha de valoración de actividades, Capítulo 5: “Instrumentos de Evaluación”.

### **1.7. La distribución física del aula**

En la misma dirección de lo expuesto en el punto anterior, cabe destacar otra de las recomendaciones que el profesorado que ha trabajado en este tipo de programas plantea, sobre la conveniencia de poder disponer de un espacio adaptado a la metodología participativa propuesta, en la que parte de las actividades se realiza por equipos, y en la que se utiliza frecuentemente el vídeo. Las características físicas de las aulas tradicionales suelen obligar a dedicar los primeros minutos a cambiar la



colocación de las mesas o a desplazar el reproductor de vídeo y la televisión. Conviene tener en cuenta, de todas formas, que hasta el momento, este y otros programas de similar metodología, se han podido llevar a cabo con muy buenos resultados a pesar de no disponer de dichas aulas con una distribución física adaptada a la metodología participativa.

### **1.8. Qué curso elegir para comenzar con innovaciones importantes**

El programa que aquí se presenta ha sido desarrollado en tercero de Educación Secundaria Obligatoria, el curso que precede a la máxima expansión de los consumos de riesgo y que coincide con uno de los de máxima dificultad de interacción entre el profesorado y el alumnado. Para valorar sus resultados, conviene tener en cuenta, además, que en las aulas en las que se desarrolló el programa estaban sobre-representados los casos de riesgo con dificultades escolares. Estas dificultades pueden ser superadas con las pautas que en esta unidad cero se resumen, es decir, que siguiendo estas pautas y desarrollando este programa se puede avanzar considerablemente en la superación de las dificultades que plantean los/as adolescentes en estos cursos críticos.

Las investigaciones realizadas en otros programas con metodologías similares a la que aquí se propone reflejan que su desarrollo en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, o en cursos superiores, suele suponer una menor dificultad para los profesionales que los llevan a cabo que la aplicación en tercero o en segundo, en los que hay más problemas de conducta. Diferencias que conviene tener en cuenta en el momento de elegir el contexto en el que va a desarrollarse el programa en una primera aplicación, puesto que una vez que el profesorado está familiarizado con él volverlo a desarrollar resulta considerablemente más fácil.

### **1.9. Habilidades de abstracción y comunicación requeridas y promovidas por el programa**

Los estudios realizados para comprobar por qué en determinadas condiciones no resultan eficaces programas basados en procedimientos participativos con adolescentes suelen destacar dos tipos de requisitos de los que depende su eficacia, que giran en torno a la capacidad de pensamiento abstracto y a la capacidad de comunicación. Requisitos que coinciden con importantes objetivos educativos, fundamentales en este

programa, y necesarios para superar determinadas condiciones de riesgo, como el presentismo, estrechamente relacionado con el pensamiento concreto que caracteriza a algunos adolescentes.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, la estructura y secuencia de las actividades incluidas en este programa están diseñadas para favorecer estos dos tipos de requisitos:

- 1) Desarrollando la capacidad de abstracción, al tener, por ejemplo, que explicar en la Unidad tres qué quiere decir cada una de las campañas de prevención que evalúan y hacer explícitos los criterios por los que las han evaluado.
- 2) Desarrollando la puesta en práctica de las siguientes habilidades de comunicación:
  - Prestar atención a lo que expresan los demás, escucharles con la intención de comprenderles.
  - Respetar los turnos de participación y distribuir el tiempo de comunicación.
  - Expresar opiniones y sentimientos.
  - Hacer preguntas para facilitar la comunicación.
  - Estructurar la información.
  - Captar la relación que existe entre distintos razonamientos (discrepancias y semejanzas).
  - Incluir en los razonamientos propios los argumentos esgrimidos por los demás.

La actividad de presentación que se describe al final de esta Unidad, permite poner en marcha inicialmente las tres primeras habilidades, imprescindibles para llevar a cabo el programa (respetar turnos, escuchar a los compañeros con la intención de entenderles y expresar los propios sentimientos y pensamientos) creando así un contexto en el que comienzan a ejercitarse también todas las demás. La descripción del proceso de cambio generado por el programa refleja avances significativos en el conjunto de las habilidades comunicativas anteriormente mencionadas.



Los requisitos que se acaban de resumir deben ser adaptados a la peculiaridad del contexto en el que se lleva a cabo el programa, a las características del alumnado y profesorado participante, de forma que sea posible utilizar también otros recursos que pudieran estar disponibles en cada contexto para poder establecer así el vínculo de colaboración en el que necesariamente debe situarse.

## 2. Confianza y Comunicación

### El empowerment del profesorado

Para comprender cómo puede el profesorado establecer una adecuada relación con los/as adolescentes, que le permita desarrollar programas como el que aquí se presenta, y resolver los problemas de pérdida de autoridad a los que con frecuencia se alude en los últimos años, conviene tener en cuenta las distintas formas de ejercer el poder, entendiendo por poder la influencia potencial de una persona para cambiar la conducta de otra; de forma que sea posible comprender los riesgos que implicaría intentar recuperar autoridad a través del poder coercitivo, castigando y dando miedo, y la conveniencia de intentarlo, como se propone en este programa, a través de:

- 1) El poder de referencia e identificación, el mejor para educar en valores.
- 2) El poder de recompensa, ayudando al alumnado a conseguir los resultados académicos que desean en materias evaluables.
- 3) El poder legítimo, mediando como autoridad justa en la resolución de los conflictos que surgen en el aula.
- 4) Y el poder de experto, que el profesorado ha visto reducir en los últimos años como consecuencia de la revolución tecnológica y que puede incrementar a través de las tareas en las que pide al alumnado que desempeñe el papel de experto.

En el **ANEXO 6** se definen estas distintas formas de poder y las condiciones que en ellas influyen, siguiendo la clasificación, ya clásica, de French y Raven, (1959).

## 2.1. Qué hacer para incrementar el poder del profesorado cuando la convivencia está muy deteriorada

La investigación que se presenta en el Volumen 1 refleja la necesidad de que el profesorado que desarrolla el programa tenga cierto poder referente sobre el alumnado para llevarlo a cabo, poder que el programa a su vez incrementa.

Los estudios realizados con anterioridad sugieren que cuando la convivencia se encuentra seriamente deteriorada puede resultar conveniente llevar a cabo antes del programa algunas actividades de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos sobre cualquier materia, destinadas a reducir el comportamiento disruptivo, mejorar la relación con el profesorado y la cohesión del grupo. Y que después de que se hayan producido ciertos avances, como consecuencia del incremento del poder de recompensa del profesor que los cambios en la evaluación producen, es posible comenzar con las actividades que aquí se proponen, con las que se incrementarán dichos logros.

## 3. Actividades de confianza y comunicación Estableciendo habilidades básicas y esquemas previos

Conviene empezar a desarrollar el programa a través de actividades que proporcionen las habilidades básicas para reflexionar y discutir sobre estos temas, haciendo posible la metodología participativa en la que se basa, y activando un esquema previo en el que insertar los cambios posteriores, sobre la relación entre las necesidades que viven los adolescentes y su orientación al riesgo.

En el **Vídeo 2**: Presentación, se incluyen algunas secuencias de la actividad que a continuación se describe. Secuencias que están transcritas en el epígrafe siguiente.

Para comenzar a desarrollar las habilidades de comunicación necesarias para el programa, resulta muy adecuada la técnica de la rueda iniciada a partir de la visualización de un documento audiovisual fácil de comprender, de una duración breve y que genere un impacto emocional significativo. Con adolescentes suele ser eficaz, en este sentido, la utilización de spots de televisión diseñados con un fin próximo al que se



pretende con el programa de intervención, como el de la campaña de la FAD de 1996 (cuyo mensaje final es: “Quizá antes de hacer una campaña para prevenir la drogadicción tendríamos que hacer una para prevenir la sordera”), incluido en el **Vídeo 1**: Documentos para utilizar en el aula. Debido a la brevedad del spot puede resultar conveniente repetir su visualización antes de comenzar la rueda. La aplicación de esta técnica se ve favorecida cuando todos los participantes están sentados en círculo o en forma de U.

Las actividades de inicio del programa que aquí se presentan, están destinadas a desarrollar los siguientes objetivos:

- 1) Poner en marcha habilidades de comunicación básicas.
- 2) Distribuir el protagonismo entre todos/as los/as alumnos/as.
- 3) Y activar esquemas e interrogantes previos en torno a los problemas de la adolescencia y su relación con el riesgo desde una perspectiva general.

Para llevar a cabo la rueda, conviene plantear inicialmente una breve pregunta en torno a la cual girarán las presentaciones posteriores. En el caso del documento anteriormente mencionado, puede pedirse a los/as adolescentes que vean el spot prestando atención a los pensamientos y sentimientos que les produce. De forma que cada uno pueda expresar después, en menos de un minuto, que ha pensado o sentido al verlo.

Para favorecer la eficacia de esta actividad respecto a su primer objetivo, practicar habilidades comunicativas básicas, conviene hacerlo explícito antes de llevarla a cabo, escribiendo dichas habilidades en la pizarra:

- Respetar turnos.
- Escuchar a los compañeros/as con la intención de entenderles.
- Expresar los propios pensamientos y sentimientos.

Después de que todo el grupo se ha expresado, puede estimularse una breve reflexión sobre las semejanzas y las diferencias que existen en los pensamientos y sentimientos suscitados por el spot, tratando de integrar los resultados de dicho análisis en un resumen final, que puede ser escrito en la pizarra.

Antes de finalizar esta primera sesión del programa puede pedirse a los/as adolescentes que hagan un cuaderno para escribir en él lo que les haya llamado la atención y pueda resultarles útil recordar, pidiéndoles que lo traigan a las sesiones siguientes.

#### 4. Ejemplo en acción de la actividad inicial desarrollado en la investigación

La evaluación de esta actividad en la investigación refleja que no implica una dificultad especial, así como la conveniencia de proponerla como inicio del programa que aquí se presenta, para facilitar la puesta en práctica de las siguientes.

Como muestra del tipo de reflexiones que esta actividad suscita se incluyen a continuación las que manifestaron algunos alumnos/as de un curso de Garantía Social después de ver el spot sobre el valor de la comunicación, en el que un padre y un hijo hablan simultáneamente sin prestar atención a lo que el otro dice. Las características de este contexto, (un grupo compuesto por 11 chicos), llevaron a que su tutora diera prioridad al objetivo de lograr que reflexionaran y expresaran sentimientos y pensamientos personales, intercalando intervenciones para favorecerlo, y flexibilizando los turnos de participación para dar más espontaneidad a las intervenciones. Condiciones bastante adecuadas a este contexto pero que hubieran añadido cierta dificultad si el grupo hubiera sido mucho más numeroso.

##### RUEDA A PARTIR DEL SPOT:

*Profesora:* ¿Qué sentimiento os ha producido?

*Alumno uno:* Pues a mí me ha dado pena de que uno no haga caso al otro.

*Alumno dos:* Pues yo en realidad no he sentido nada porque yo hablo mucho con mi madre... nos entendemos entre ella y yo. (...)

*Profesora:* O sea, que tú esa situación no la has sentido porque tú sí hablas con tu madre, pero sabes que se produce por amigos o compañeros, ¿no?

*Alumno tres:* (...) Yo siempre suelo hablar más con mi madre, mi padre va más a lo suyo, como en el anuncio.



*Profesora:* O sea que, ¿el sentimiento general que tenéis es que vuestra madre os escucha más que vuestro padre?

*Alumno uno:* Yo suelo hablar más con mi padre. Yo creo que, como yo soy chico y él también, pues él ha vivido cosas que, por ejemplo, puedo vivir yo. Entonces yo creo que me va a aconsejar mejor.

*Alumno cuatro:* Es que eso se tiene que empezar desde pequeño, cogiéndose confianza, diciéndole cómo son las cosas, porque si no, ya cuando eres mayor ya no es lo mismo. (...)

*Profesora:* Claro, porque tú crees que si a lo largo de la vida se llega a la adolescencia y no ha habido una comunicación entre los padres y los hijos, es más difícil la comunicación..

*Alumno dos:* Al chico, cuando tiene más edad le da más vergüenza hablar de distintos temas con su madre

*Alumno cuatro:* Eso es lo que me ha pasado a mí, que de pequeño mi padre no hablaba mucho conmigo y ahora me cuesta más decirle una cosa a él que a mi madre.

### DEBATE FINAL:

*Educadora social:* Pero ¿no pensáis que nosotros, como hijos, tampoco escuchamos a lo que nos dicen los padres? Es decir, yo voy con un problema a mi padre y, a lo mejor, me cuenta una solución que yo no quiero escuchar... ¿qué pensáis?

*Alumno uno:* Primero debería escuchar el padre al hijo y luego el hijo al padre, y depende de lo que le diga, lo que más le convenga al hijo: tomarle la palabra o hacer algo parecido pero que le convenga también a él.

*Profesora:* Ya, pero a veces, a lo mejor, lo que creemos los padres que os conviene a los hijos vosotros decís que no.. ¿qué hacer entonces?

*Alumno uno:* Buscar otras soluciones, no sólo hay una solución, siempre hay más.

(...)

*Alumno dos:* Yo a veces, también, cuando habla mi madre paso de lo que ella dice.

*Profesora:* Pero pasas ¿porque no te está diciendo lo que quieres oír?

*Alumno dos:* Claro.

Como se observa en la secuencia anterior, la reflexión suscitada a partir del spot ha proporcionado una oportunidad de hablar de los propios pensamientos y sentimientos y de los obstáculos que con frecuencia existen por ambas partes en la comunicación padres-hijos, ayudando a adquirir habilidades necesarias para el programa así como un esquema previo sobre el valor de la comunicación, de gran relevancia para uno de sus principales objetivos, sobre el que se continuará trabajando en las actividades siguientes.



## UNIDAD UNO.

### Adolescencia y Riesgo

El principal objetivo de esta unidad es ayudar a tomar conciencia de la fuerte orientación al riesgo que puede existir en la adolescencia, sobre todo en sus primeras fases, ayudando a superar la ilusión de invulnerabilidad, e incrementando las oportunidades de pedir y obtener ayuda de las figuras que puedan proporcionarla cuando sea necesario. Con lo cual se favorece la eficacia general del resto de las unidades incluidas en el programa.

En el Capítulo 1 “Fundamentación teórica” se encuentra desarrollado el marco teórico de esta Unidad, en él se analiza la necesidad que tiene el adolescente de sentirse único lo que incrementa sus conductas de riesgo, al creer que por ser especial no va a sufrir sus consecuencias más probables, así como su fuerte necesidad de autonomía, que le lleva a rechazar la ayuda de los adultos incluso en aquellas situaciones en las que más la necesitaría.

Para favorecer el logro de los objetivos anteriormente expuestos se proponen dos actividades de debate a partir de sus correspondientes documentos audiovisuales. Cuando no se disponga de tiempo suficiente para realizar ambas, puede llevarse a cabo solamente una de ellas con cierta eficacia, puesto que los avances producidos serán retomados en las actividades del resto de las unidades.

Cabe esperar que la eficacia de esta unidad se incremente si se realiza de forma paralela con los/as adolescentes, por una parte, y con sus padres y madres, por otra. En este caso conviene realizar la actividad de confianza y comunicación descrita en la Unidad cero, seguida de una de las dos actividades que se presentan a continuación.

#### 1. Objetivos

Esta unidad se propone favorecer en los y las adolescentes la adquisición de una red de esquemas (cognitivos, emocionales y conductuales) que les permitan:

- 1) Reflexionar sobre los cambios que están viviendo, tomando conciencia tanto de las oportunidades como de los riesgos a los que pueden conducir.

- 2) Descubrir la relación que puede existir entre la necesidad de sentirse especial, y la de creerse invulnerable, adquiriendo habilidades que permitan aplicar dicha reflexión a las propias situaciones cotidianas.
- 3) Sensibilizar sobre la incoherencia existente entre determinadas conductas de riesgo y la amenaza que suponen para valores, como la libertad o la calidad de la vida, considerados por ellos y ellas como prioritarios.
- 4) Comprender la necesidad de aprender a asumir riesgos de forma positiva para su desarrollo posterior.

## 2. Actividades

### A) Debate sobre la adolescencia y riesgo

A partir del reportaje “Informe Semanal”

Esta actividad sigue el método de discusión entre compañeros por subgrupos heterogéneos descrito en el **ANEXO 2**. Como punto de partida de la discusión se utiliza el reportaje de Informe Semanal, sobre la Adolescencia, que se incluye en el **Vídeo 1**.

- Presentación de este documento, el/a profesor/a explicará que van a ver parte de un reportaje de televisión sobre los problemas de los/as adolescentes, en el que se refleja la opinión de diversos expertos, la visión de los medios de comunicación así como lo que dicen sobre sí mismos los/as propios/as adolescentes, y que después de verlo discutirán por subgrupos tratando de responder a algunas preguntas sobre la relación de los/as adolescentes con el riesgo.
- Después de haber visualizado el documento, se escriben las preguntas seleccionadas en la pizarra o se distribuyen las fichas que aparecen en el **ANEXO 7**:
  - 1) ¿Conocéis a algún adolescente que se arriesgue de forma excesiva (amenazando con ello su desarrollo posterior) sin tener en cuenta las consecuencias de lo que hace?
  - 2) Por qué no tiene en cuenta las consecuencias? ¿Cree que no va a sufrirlas..., que es invulnerable..., porque es especial?



- 3) ¿En qué situaciones se arriesga más?
- 4) ¿Qué se podría hacer para que no se comportara de esa manera?  
¿Qué le diríais para convencerle?

A continuación de la discusión por subgrupos se procede a la discusión general con todo el grupo de clase. Para ello, el/a portavoz de cada subgrupo expondrá de forma resumida, cómo ha sido la actividad que en él se ha realizado. Conviene distribuir la función de portavoz a lo largo del programa para dar a todos/as los alumnos/as la oportunidad de desempeñarlo.

### B) Debate sobre la adolescencia y riesgo

#### A partir de la secuencia de la película “Barrio”

Como alternativa o continuación de la actividad anterior puede realizarse la siguiente discusión por subgrupos heterogéneos a partir de la secuencia de la película Barrio que se incluye en el **Vídeo 1**, en la que la policía lleva a comisaría a uno de sus protagonistas por tener cierta cantidad de cocaína. Escena que puede resultar más significativa para algunos/as adolescentes, que las incluidas en el reportaje anterior sobre la adolescencia para identificar su propia relación con el riesgo.

Antes de plantear las preguntas para la discusión conviene aclarar que se trata de reflexionar sobre los/as adolescentes, que conocen y las situaciones de riesgo en las que a veces participan, por qué lo hacen y la relación que establecen con los adultos que podrían ayudarles, tratando de contestar, por ejemplo, a las siguientes preguntas (**ANEXO 8**).

- 1) ¿Por qué participan los adolescentes a veces en situaciones de riesgo con consecuencias que no desean?
- 2) ¿Por qué no se lo dicen a los adultos que podrían ayudarles? (Como sucede en la película, con la madre).
- 3) ¿Qué consejos darías a esos adolescentes? ¿Cómo se les podría ayudar?

### 3. Materiales

Esta Unidad cuenta con el siguiente material de apoyo:

- 1) Vídeo 1: “Documentos para utilizar en el aula”
  - Reportaje de Informe Semanal, el extracto de este programa incluido aquí proporciona una visión global sobre las características de la adolescencia actual y sus problemas, evitando que tenga que ser el profesor/a quién haga referencia a dichos problemas, y proporcionando así una adecuada distancia entre las personas que los mencionan y el debate que conviene suscitar en el aula.
  - Secuencia de la película Barrio, en la que la policía lleva a comisaría a tres adolescentes al encontrar cocaína a uno de ellos. La visualización de esta escena genera un fuerte impacto emocional, que puede facilitar la reflexión y el debate sobre la orientación al riesgo y el rechazo a pedir ayuda a los adultos más disponibles.
- 2) Vídeo 2: “Documentos para la formación del profesorado”, Adolescencia y riesgo, incluye secuencias de las actividades propuestas en esta Unidad, así como de las entrevistas a sus protagonistas sobre su significado y relevancia.
- 3) ANEXOS 7 y 8 Preguntas para el debate sobre la adolescencia y riesgo.

### 4. Temporalización de actividades

Conviene dedicar a esta unidad dos sesiones:

- 1º) Debate sobre la Adolescencia y riesgo a partir del reportaje Informe Semanal: Una Sesión.
- 2º) Debate sobre la Adolescencia y riesgo a partir de la secuencia de la película Barrio: Una Sesión.

Conviene tener en cuenta la posibilidad de eliminar una de las dos sesiones que se incluyen en esta primera unidad reduciéndola a una sola, en función de qué documento audiovisual resulte más significativo para los adolescentes a los que se dirige.



## 5. Ejemplo en acción de la unidad uno desarrollado en la investigación

La evaluación comparativa del proceso generado por las dos actividades incluidas en esta unidad, por los equipos que las desarrollaron en la investigación apoyan su consideración como alternativas, permitiendo llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) De acuerdo a la valoración de los profesionales que llevaron a cabo el programa, la secuencia de la película Barrio genera un mayor interés e impacto emocional en el curso y contexto estudiado con edades de 14-15 años y elevada presencia de alumnos con comportamiento disruptivo. Por lo que cuando dichas consecuencias sean muy relevantes, debido a la dificultad de implicación del alumnado, puede resultar especialmente adecuada para avanzar en los objetivos propuestos en esta unidad, pudiendo reservar la actividad sobre el reportaje para cursos posteriores como repaso.
- 2) El análisis de los diarios de campo realizados por algunos equipos y de las conclusiones elaboradas por el alumnado en los subgrupos de discusión reflejan que la superior valoración del debate a partir de la secuencia de la película Barrio está más relacionada con el interés que ésta suscita entre los adolescentes que con la calidad de las conclusiones a las que llegan, que con frecuencia se aproximan más a los objetivos cuando se utiliza como punto de partida de la discusión el reportaje de Informe Semanal, por lo que conviene seguir manteniendo dentro del programa ambas posibilidades.

Como muestra del tipo de reflexiones que esta actividad suscita se incluyen a continuación las que manifestaron en el debate final algunos de los alumnos de un curso de Garantía Social después de ver la secuencia de la película Barrio, en la que un adolescente que lleva en un bolsillo varias dosis de cocaína es conducido por la policía a comisaría, desde donde llama a su madre, a la que miente diciéndole que va a pasar la noche en casa de un amigo:

*Educadora social:* ¿Supone algún riesgo para un adolescente, para una persona de 15 ó 16 años, que no exista comunicación en su familia, que no exista comunicación entre vosotros?... ¿qué pensáis?

*Alumno uno:* Claro, porque si no te enseñan desde pequeño, luego no sabes cómo comunicarte con los demás

*Alumno dos:* Si no te empiezan a informar desde pequeño de las consecuencias que tienen las drogas y todo eso...

*Alumno uno:* Luego no sabes las consecuencias. (...). Hombre, si tú estás “enganchado” tu no vas a decirle a tus padres “papi estoy enganchado”

*Profesora:* Entonces tú crees que no se debe decir “me he metido en un follón que no sé cómo salir”. ¿Y a quién acudirías tú?

*Alumno tres:* A los amigos.

*Profesora:* ¿Antes que a los padres? ¿Crees que la solución te la pueden dar mejor los amigos?

*Alumno tres:* No... pero consejos...

*Alumno cuatro:* (...) Pero eso es lo que suele hacer a esta edad, hablar con los amigos, no con tus padres...

*Alumno uno:* Pero, un ejemplo, si te enganchas y ningún amigo puede ayudarte... ¿entonces qué?

*Alumno cuatro:* Eso ya es un problema grave

*Alumno tres:* (...) Yo acudo primero a mis amigos porque estoy más tiempo con ellos que con mis padres: estoy casi todo el día en la calle y en el instituto y hablo con mis amigos porque son quienes más me pueden ayudar.

(...)

*Alumno cinco:* Pues yo pienso que sí, que hay que hacer caso a los padres: ellos han vivido tu edad y ellos saben las situaciones (...) pero yo pienso que también, aunque te aconsejen, tú tienes que tropezarte y darte cuenta, “esto es malo o esto es bueno”. Aunque mi padre me haya aconsejado, pero yo acabo de darme cuenta de que esto es malo.

*Alumno cuatro:* Pues sí, muchas veces no lo hacemos, pero luego nos damos cuenta de que tenían razón.

*Profesora:* “O sea, que tú alguna vez, tus padres te han dicho algo, tú no les has hecho caso pero luego, ha pasado el tiempo y has reflexionado y te has dado cuenta “fíjate, si hubiera hecho caso a lo que me dijeron”.



Como se observa en la secuencia anterior, el debate suscitado sobre la orientación de los adolescentes hacia el riesgo ha permitido a estos alumnos reflexionar sobre la necesidad de pedir ayuda en situaciones graves, y la tendencia a rechazar en exceso la que pueden proporcionar los adultos más disponibles, tomando conciencia de que después de cierto tiempo, al volver a pensar sobre dichas situaciones, con frecuencia se descubre que los adultos tenían razón aunque sea necesario “darse cuenta por uno mismo”. Resultados de gran relevancia para el resto de los objetivos propuestos en el programa y sobre los que se volverá a trabajar en las actividades siguientes.





## UNIDAD DOS.

### Identidad, Incertidumbre y Estrés

El principal objetivo de esta Unidad es incrementar el empowerment de lo/as adolescentes en el proceso de construcción de su identidad, así como su capacidad para afrontar el estrés y la incertidumbre que dicho proceso supone, ayudándoles a desarrollar una actitud crítica respecto a las influencias negativas que en este sentido pueden sufrir a veces.

Como se analiza con más detalle en el capítulo de Fundamentación Teórica y en el de Procedimientos, la tarea fundamental de la adolescencia es construir una identidad propia, averiguar qué se quiere hacer en la vida en los ámbitos fundamentales en los que va a desarrollarse. Y para resolverla adecuadamente el adolescente debe llevar a cabo un proceso de búsqueda, en el que compare alternativas, y que le permita construir un proyecto vital con coherencia y diferenciación entre las distintas dimensiones (el presente, el pasado y el futuro, el ámbito ocupacional y el familiar, lo que se es y lo que se quiere ser...). La dificultad para afrontar la incertidumbre, la excesiva orientación al consumo, o determinadas influencias negativas de los medios de comunicación pueden dificultar esta importante tarea. Para favorecerla conviene tener en cuenta que una de las principales características de la adolescencia actual es el presentismo, una acentuada tendencia a centrarse en el aquí y ahora, que incrementa la orientación al riesgo y puede representar un obstáculo importante para apropiarse del futuro.

Para avanzar en el logro de los objetivos anteriormente expuestos en esta unidad se proponen dos actividades. La primera consiste en un debate por subgrupos sobre la publicidad, planteado después de ver un documento audiovisual sobre este tema. Y la segunda es un trabajo sobre estrategias de afrontamiento del estrés analizando los problemas descritos en dos relatos que se incluyen en los **ANEXOS 11-A y 11-B**.

#### 1. Objetivos

Los objetivos en torno a los cuales se estructura esta unidad sobre la identidad, la incertidumbre y el estrés son:

- 1) Reflexionar sobre la relevancia que tiene el proceso de construcción de la propia identidad en la adolescencia y en la calidad de su vida posterior, así como la incertidumbre que con frecuencia origina dicho proceso.

- 2) Comprender la necesidad de llegar a construir una identidad diferenciada y positiva en la que puedan integrarse sin confundirse:
  - a) Lo que se es y lo que se quiere ser;
  - b) El pasado, el presente y el futuro;
  - c) Los distintos ámbitos en los que se produce el desarrollo (ocupación, pareja, ocio, imagen corporal...).
- 3) Desarrollar una actitud crítica respecto a los mensajes que transmiten los medios de comunicación, prestando una especial atención a la publicidad, enseñándoles a detectar estereotipos negativos así como las presiones que pueden conducir a consumos de riesgo, contrarios a valores con los que se identifican.
- 4) Desarrollar habilidades positivas de afrontamiento del estrés, que permitan identificar sesgos y pensamientos distorsionados y generar pensamientos alternativos, no distorsionados, así como comprender y resolver las frecuentes discrepancias que se plantean entre lo que se desea ser y/o tener y lo que se es y/o se tiene, aplicando dichas habilidades a la propia situación (en los estudios, la imagen corporal, el ocio, la familia...).
- 5) Aplicar todo lo anterior a la propia situación, identificando qué estrategias se emplean para afrontar el estrés, tomar conciencia de sus consecuencias y desarrollar alternativas en el caso de que dichas consecuencias no sean positivas.

## 2. Actividades

### A) Discusión por subgrupos a partir del vídeo sobre la publicidad (VIDEO 1. "Cómo ves la publicidad")

- 1) **Presentación.** Como introducción a esta actividad conviene que el profesorado explique brevemente la relevancia que tiene el proceso de construcción de la propia identidad a lo largo de la vida (especialmente en la adolescencia), la incertidumbre que origina y las condiciones de las que depende su calidad.



Se plantea cómo la publicidad puede obstaculizar a veces el valor de la libertad, planteando las siguientes preguntas para los subgrupos heterogéneos:

- a) ¿Puede tener efectos negativos?
- b) ¿De qué manera estamos influidos por la publicidad?
- c) ¿La publicidad puede quitarnos libertad para elegir?

El **ANEXO 9** incluye una ficha con estas preguntas para el debate.

- 2) **Visionado del documento sobre la publicidad.**
- 3) **Discusión por subgrupos**, tratando de responder a las cuestiones planteadas (En el **ANEXO 2**. se describe este procedimiento.)
- 4) **Debate final** con todo el grupo, a partir de la presentación de los/as portavoces.

### **B) Discusión sobre estrategias de afrontamiento del estrés**

- 1) **Presentación.** Para iniciar esta actividad conviene que el profesorado explique cuáles son los sesgos y distorsiones más frecuentes que suelen conducir a peores resultados en el afrontamiento del estrés.

Puede favorecer esta actividad escribir en la pizarra las palabras-clave que resumen los sesgos más significativos (visión de túnel, blanco-negro, no puedo hacer nada, siempre-nunca...) con términos que puedan ser fácilmente recordados por el alumnado (**ANEXO 10**).

- 2) **Trabajo por subgrupos.** Leer en clase los “textos de Manuel y Sara”, incluidos en el **ANEXOS 11-A y 11-B** relativos al trabajo sobre estrategias para hacer frente al estrés, en los que se reproducen las distorsiones más frecuentes entre los/as adolescentes. Pedir a los/as alumnos/as que trabajen por subgrupos tratando de:
  - a) Definir cuáles son los principales problemas que tienen los protagonistas de los textos que han leído.
  - b) Detectar las distorsiones que cometen y corregirlas, con interpretaciones más matizadas y precisas.

- c) Analizar si conocen a adolescentes que cometan distorsiones similares en problemas parecidos y cuáles son sus consecuencias.
- d) Valorar cuales podrían ser las estrategias más eficaces.

Esta actividad puede apoyarse con la ficha para el alumno Anexo 10 bis.

- 3) Con todo el grupo, se elaborarán las conclusiones finales sobre las preguntas planteadas a los subgrupos, tratando de resaltar las estrategias más útiles, para afrontar el estrés con eficacia, especialmente en el manejo de la incertidumbre y de la discrepancia entre lo que se tiene y se desea tener, resaltando la necesidad de superar la frecuente tendencia a la dramatización y sustituirla por una orientación más realista y práctica (orientada a la acción, a definir los conflictos como problemas a resolver analizando que puede hacerse para conseguirlo). En el **ANEXO 4** se describe este procedimiento.

Si la actividad se desarrolla desde una materia evaluable, podría pedirse como trabajo para casa, que cada alumno/a escribiera un breve relato, basado en algún dato real, sobre los problemas de afrontamiento del estrés y su superación. Relatos que podrían completarse con la descripción del mismo problema desde distintas perspectivas (el/a adolescente, la madre, el padre, un profesor...). Esta actividad puede realizarse siguiendo las pautas del aprendizaje cooperativo descrito en el **ANEXO 3**.

### Materiales

Esta unidad cuenta con el siguiente material de apoyo:

- 1) **Vídeo 1** Documentos para utilizar en el aula: ¿Cómo ves la publicidad?. Es fácil de entender, genera un fuerte impacto y favorece la expresión de actitudes críticas hacia los problemas que describe.
- 2) **Vídeo 2** Documentos para la Formación del profesorado, capítulo dos, Identidad e incertidumbre. Incluye secuencias de las actividades sobre la publicidad propuestas en esta unidad, así como de las entrevistas realizadas a sus protagonistas sobre su valoración.
- 3) **ANEXO 9**, Preguntas para el debate a partir del Vídeo sobre “La Publicidad” **ANEXO 10 y ANEXO 10 bis** para el alumno: Presentación de la discusión sobre estrategias de afrontamiento del estrés. y **ANEXO 11 A y ANEXO 11 B**. Trabajo sobre estrategias para hacer frente al estrés.



## 5. Temporalización de las actividades

- 1º) Discusión sobre la publicidad a partir del vídeo ¿Cómo ves la publicidad?, una sesión.
- 2º) Discusión por subgrupos sobre las distorsiones producidas en situaciones estresantes: una sesión. En la que se presentará, si procede, el trabajo de redacción para casa.

## 6. Ejemplo en acción de la unidad dos desarrollado en la investigación

El desarrollo y evaluación de las dos actividades incluidas en esta unidad dentro de la investigación llevada a cabo para desarrollar este programa reflejó los siguientes resultados:

- 1) Discusión por subgrupos a partir del vídeo sobre la publicidad. Parece ser bastante fácil de llevar a cabo, y destaca además como una de las actividades mejor valoradas para su utilización, incluso cuando el programa deba reducirse a muy pocas sesiones o combinarse con programas que incluyan otro tipo de contenidos.
- 2) Discusión sobre estrategias de afrontamiento del estrés. Parece implicar más dificultad que las otras actividades del programa aunque superable. La descripción que de esta actividad se realiza en el diario de campo de uno de los grupos que más dificultades manifestaban en un primer momento (compuesto por un 50% de alumnos repetidores y con una elevada frecuencia de comportamiento disruptivo) refleja la relevancia de esta actividad cuando se consigue insertar en un contexto de confianza.

Como muestra del tipo de conclusiones a las que llegan a partir de la primera de las actividades incluidas en esta unidad, discusión por subgrupos después de haber visto el vídeo didáctico ¿Cómo ves la publicidad?, se incluyen a continuación las que se manifestaron en un curso de cuarto de E.S.O., compuesto mayoritariamente por chicas, durante el trabajo dentro del subgrupo o en la presentación final por cada portavoz:

*Primera pregunta: ¿Qué valores imposibles de lograr intenta vender a veces la publicidad?*

*Portavoz del grupo dos:* Los cuerpos de los modelos: que nos piden que seamos perfectos; el tabaco, que te vende que si fumas eres libre; la bebida, te venden que si bebes eres más mayor, y que ligas, te dicen que si no consumes ese producto, no ligas.

*Portavoz del grupo tres:* (...) Un cuerpo perfecto, amores imposibles, hacer amigos gracias a diferentes productos, en muchas ocasiones nocivos para la salud.

*Portavoz del grupo cuatro:* la belleza, la simpatía, la fama y la amistad.

*Segunda pregunta: ¿Qué consecuencias tienen esos valores imposibles de conseguir en la calidad de vida?*

*Portavoz del grupo uno:* (en la discusión) Pues anorexia, por ejemplo... es verdad: a veces dice un anuncio que te puedes quedar delgada y luego no te quedas (...) obsesión, tratamiento psiquiátrico; perjuicio para la salud.

*Portavoz del grupo dos:* Obsesión en conseguir esos objetivos que marca la publicidad, tener un modelo de vida impuesto, fijarte en un solo objetivo: ser como los demás, depresión, tristeza porque te venden cosas que no están a tu alcance.

*Trabajadora social:* o sea lo que creéis que hay que intentar es ser tú mismo, no ser como los demás, ¿no?

*Portavoz del grupo dos:* Sí, tener personalidad.

*Portavoz del grupo tres:* (...) No piensas en conseguir las cosas que realmente importan, como la amistad, la familia, los estudios... y te obsesionas en conseguir eso, eso que ves y deseas. Además de perjudicar nuestra salud con productos con los que se supone que somos "más".

*Tercera pregunta: ¿Cómo contrarrestar estas influencias negativas?*

*Portavoz del grupo uno:* Pues con una actitud crítica, buscando una personalidad activa, con coherencia, y teniendo lógica



*Cuarta pregunta ¿Existen otras influencias que también reduzcan nuestra libertad de forma negativa?*

*Portavoz del grupo tres:* Los amigos, que a veces no te aceptan o toman una actitud diferente ante los que no hacen como ellos, (como por ejemplo que no fuman o beben en una fiesta); también influye el ambiente en el que vivas y, sobre todo, la moda, que estereotipa el cuerpo de las personas.

Como se observa en las conclusiones anteriores, esta actividad resulta especialmente significativa para extender el análisis de las presiones sociales que conducen a los consumos de riesgo de forma que incluya también una de las que influye de forma muy especial a las adolescentes: la presión para obtener una imagen corporal incompatible con la salud; presión que es reconocida por los cuatro subgrupos. Con carácter más general, el debate suscitado en esta actividad ha permitido a este grupo de adolescentes tomar conciencia de la necesidad de adoptar una actitud crítica respecto a determinadas influencias sociales, como la publicidad, que a veces fomentan ideales imposibles de conseguir y que van en contra de valores fundamentales con los que se identifican, como la calidad de la vida o la libertad (“te imponen un modelo de vida y te obligan a seguirlo”).





## UNIDAD TRES.

### Las Drogas

Esta unidad pretende favorecer una representación de las drogas que reduzca la probabilidad de los consumos de riesgo, prestando una especial atención a las sustancias más disponibles en el contexto y edades a las que se dirige, como son el tabaco, el alcohol y el cánnabis, y ayudar a superar la errónea asociación entre consumos de riesgo y valores (como la libertad, la felicidad, la diversión, el control...); comprendiendo su relación con todo lo contrario (adicción, dependencia, sufrimiento, pasarlo mal, descontrol...), ayudando a descubrir que representan una amenaza contra valores fundamentales con los que los/as adolescentes se identifican, y favoreciendo que incorporen estos descubrimientos a la propia identidad.

En el ANEXO 12, se incluyen una serie de Fichas con información sobre drogas en las que se resumen los datos más significativos para los/as adolescentes, con el objetivo de poder seleccionar para cada grupo las que resulten más convenientes en función de las drogas existentes en su entorno.

Para avanzar en el logro de los objetivos de esta unidad se incluyen tres actividades, que conviene llevar a cabo en el orden siguiente:

- 1) Activación de ideas y discusión sobre los errores que conducen a consumos de riesgo.
- 2) Evaluación de las campañas de prevención de drogodependencias.
- 3) Elaboración de una campaña dirigida a adolescentes de Madrid.

Los resultados obtenidos en la investigación previa permiten recomendar estas tres actividades sobre drogas como un subprograma reducido, que puede ser incluido con otros programas de educación en valores.

#### 1. Objetivos

Esta unidad pretende favorecer en los adolescentes, la adquisición de una red de esquemas (conceptuales, afectivos y conductuales) que permitan reducir los consumos de riesgo. Objetivo general en torno al cual se orientan los siguientes de carácter más específico:

- 1) Conceptualizar como drogas con riesgo de adicción, las que puede representar una amenaza para la libertad, la salud y la calidad de la vida, tanto las ilegales como las legales (tabaco, alcohol, y determinados fármacos).
- 2) Comprender los efectos que producen las drogas de consumo más frecuente e inicio al principio de la adolescencia (el tabaco, el alcohol y el cánnabis), ayudando a superar los frecuentes errores existentes en este sentido, prestando una especial atención a la tendencia a infravalorar los efectos negativos o a sobreestimar la prevalencia del consumo percibiéndolo como normativo.
- 3) Superar la errónea asociación entre consumos de riesgo y valores (libertad, creatividad, diversión, control...), ayudando a comprender su relación con todo lo contrario (adicción, torpeza, pasarlo mal, descontrol...) .
- 4) Valorar la salud, la libertad y la calidad de la vida, comprendiendo que se trata de valores que cada individuo debe construir activamente, para lo cual debe aprender a afrontar dificultades y a respetar límites en determinadas condiciones, sensibilizando sobre lo inadecuado e ineficaz que resulta tratar de superar límites (el cansancio, la timidez...) a través de consumos de riesgo.
- 5) Comprender por qué el riesgo de sufrir determinados problemas se incrementa cuando el adolescente carece de determinadas condiciones protectoras que es preciso promover (posibilidad de pedir ayuda a los adultos, orientación hacia proyectos constructivos...).
- 6) Desarrollar esquemas que favorezcan condiciones protectoras frente a los consumos de riesgo (como la disponibilidad a pedir ayuda a los adultos en situaciones de riesgo que el adolescente no sepa manejar).

## 2. Actividades

### A) Activación de ideas previas y discusión sobre errores y distorsiones existentes respecto al consumo de drogas

Es muy importante comenzar a analizar el tema de las drogas partiendo de las ideas previas existentes en el alumnado. Para lo cual, tras una breve presentación por parte del profesor sobre algunos conceptos básicos, como los que se presentan en el **ANEXO 12-A**. En el **ANEXO 12-C** se



presentan dinámicas para facilitar la activación de ideas previas y el debate”: La Palabra Generadora y la técnica del semáforo y el barómetro. Se procede a la visualización del **Vídeo 1**: “El tabaco: la droga consentida”, explicando que después de verlo discutirán por subgrupos en torno a algunas de las creencias que existen sobre ésta y otras drogas.

Conviene preguntar, entonces, qué otras ideas han escuchado en torno a las drogas que quizá no se correspondan con sus efectos más probables, añadiendo algunas de las más frecuentes, para centrar en torno a ellas el debate (colectivo o por subgrupos), como las siguientes:

- “No pasa nada por fumar porros”; “Los porros no son más perjudiciales que el tabaco”.
- “Una persona simpática y bien vestida, que parece rica, y se te acerca en una discoteca para convencerte de algo no puede ser un camello (pasarte droga)”.
- “No es tan importante dejar de fumar porque al fin y al cabo de algo hay que morir”.
- “El efecto negativo de una droga se pasa con otra”.

Se puede ampliar información en el Anexo 12-B: “Mitos sobre drogas (se dice, se comenta ....)”

Conviene reservar, como mínimo, los últimos 30 minutos de esta sesión para analizar y debatir sobre las creencias que presenten los propios adolescentes. Debate que puede realizarse con todo el grupo o por subgrupos heterogéneos, en torno a las creencias más relevantes.

En el **ANEXO 12** Fichas con información sobre drogas se presenta un material que puede ser distribuido para la discusión por subgrupos con el objetivo de que contrasten sus creencias con los datos existentes sobre los efectos de las drogas y su consumo, distribuyendo las fichas correspondientes a las sustancias más disponibles en el entorno de los adolescentes con los que se lleva a cabo el programa.

En el **Vídeo 2**, se presenta una secuencia de esta actividad.

## B) Análisis de campañas de prevención de drogodependencias

Para llevar a cabo esta actividad conviene seleccionar las campañas que resulten significativas para los adolescentes que participan en el programa. En el **Vídeo 1: Documentos para utilizar en el aula**, presentamos algunas de las más importantes realizadas en nuestro país.

El objetivo que se pretende es dar a los/as adolescentes la oportunidad de desempeñar el papel de expertos en prevención de drogodependencias, favoreciendo con ello tanto la adquisición de conocimientos y habilidades que contribuyen a reducir su riesgo como a identificarse con su objetivo: la promoción de un estilo de vida saludable.

Para avanzar en el logro de dicho objetivo, se utilizan las campañas que se incluyen en el **Vídeo 1: Documentos para utilizar en el aula**, que apoyan esta actividad:

- 1) Presentación de la actividad y distribución de las fichas de evaluación a los subgrupos heterogéneos.

Inicialmente el profesorado explicará en que consiste la actividad: en ella el alumnado actuará como si fueran expertos en prevención de drogodependencias designados como miembros de un jurado de un concurso. Para ello, deberán tener en cuenta (valorando en una escala del 1 al 5) los siguientes aspectos de los mensajes contenidos en las Campañas de Prevención de drogodependencias que van a visionar:

- ¿Qué quiere decir el anuncio?
- ¿Es claro lo que dice?
- ¿Está bien hecho, es atractivo?
- ¿Valora lo útil que puede resultar?

- 2) Visionado de los spots seleccionados y trabajo por subgrupos: para facilitar la realización de esta actividad conviene seleccionar un máximo de 10 spots.
- 3) Organización en subgrupos para responder a las preguntas planteadas. Las fichas que se encuentran en el ANEXO 13 pueden facilitar el trabajo de los subgrupos.



#### 4) Presentación de los portavoces.

Después del trabajo por subgrupos, cada portavoz comunicará al resto de la clase las puntuaciones otorgadas y se procederá a la suma general. Si el número de equipos que valora cada spot no fuera el mismo, se calculará su puntuación media.

#### 5) Elaboración de un informe final sobre los spots. En él se reflejarán los criterios que se han seguido para otorgar las puntuaciones.

En el **Vídeo 2**. Documentos para la Formación del Profesorado, puede encontrarse un ejemplo de esta actividad.

### C) Elaboración de una campaña de prevención dirigida a adolescentes de Madrid

Después de llevar a cabo el análisis anteriormente mencionado conviene pedir a los/as alumnos/as que elaboren sus propios mensajes, dirigidos a adolescentes de su edad y su contexto, relacionados con las causas que pueden conducirles a consumir drogas y/o a consumos de riesgo y otros problemas asociados y que si quieren adaptar dichas campañas a una determinada sustancia pueden utilizar como fuente de información las fichas que se presentan en el **ANEXO 12**.

El medio de dichos mensajes puede ser muy variado (audiovisual, literario, plástico); y realizarse, como mínimo, en una sesión a continuación de la descrita anteriormente. En el **Vídeo 2** puede encontrarse una secuencia de dicha actividad.

## 3. Materiales

Esta unidad cuenta con el siguiente material de apoyo:

#### 1) **Vídeo 1**, Documentos para utilizar en el aula:

- El tabaco: la droga consentida. Es parte de un documento más amplio, titulado *“El reto de la libertad”*. En este programa se utiliza como presentación de la primera actividad sobre activación de ideas previas.
- Campañas de prevención de drogodependencias. Se incluyen las elaboradas por: el Plan Nacional sobre las Drogas; la Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid; y la Fundación de Ayuda

contra la Drogadicción (FAD). Sirven para realizar la segunda de las actividades incluidas en esta unidad. Para lo cual es conveniente seleccionar algunas de estas campañas, entre 6 y 10.

- 2) **Vídeo 2**, Las drogas. En él pueden encontrarse secuencias de las tres actividades incluidas en esta unidad
- 3) **ANEXO 12** Fichas con Información sobre las Drogas. Conviene seleccionar las que hacen referencia a las sustancias más disponibles en el entorno de los adolescentes, para distribuirlas a los subgrupos de trabajo en las tres actividades de esta unidad. La información que en ellas se resume también puede ser útil para que el profesorado pueda llevar a cabo los debates y las presentaciones que aquí se proponen.
- 4) **ANEXO 13** Fichas de evaluación de campañas, para el trabajo de los subgrupos en la segunda actividad.

#### 4. Temporalización de actividades

- 1º) Activación de ideas y discusión sobre los errores que conducen a consumos de riesgo: una sesión.
- 2º) Evaluación de las campañas de prevención de drogodependencias: una sesión.
- 3º) Elaboración de campañas dirigidas a adolescentes de Madrid. Sería conveniente dedicar, al menos, dos sesiones: una de preparación, con la supervisión del profesorado, y otra para presentar y comentar las campañas diseñadas.

#### 5. Ejemplo en acción de la unidad tres desarrollado en la investigación

Los resultados obtenidos en la investigación reflejan que las tres actividades incluidas en la unidad de drogas son muy bien valoradas, tanto respecto a su necesidad dentro del programa como respecto al logro de los objetivos que con ellas se pretenden, y que además, no parecen implicar una especial dificultad. Resultados que llevan a proponerlas según la secuencia que aquí se presenta y permiten recomendar su utilización como un subprograma reducido, que puede ser incluido también sin gran dificultad en las materias relacionadas con



sus objetivos o integrado con otros contenidos en programas más amplios de educación en valores.

Se presentan a continuación algunos protocolos de las tres actividades que componen esta unidad filmadas en dos grupos de tercero de E.S.O. Actividades que pueden seguirse en el Vídeo 2. Se incluyen también aquí con el objetivo de poder presentar junto a la transcripción el análisis de las secuencias más significativas.

### **Activación de ideas previas y discusión sobre errores y distorsiones existentes en torno al consumo de drogas**

Esta actividad consta de dos partes, que en este caso se han llevado a cabo con el grupo en su conjunto. El objetivo de la primera parte es que los adolescentes expresen los posibles errores y mitos que han oído sobre el consumo de drogas, mientras éstos se van escribiendo en la pizarra. Y en la segunda, se debate sobre cada uno de ellos. Se incluye a continuación algunas de las ideas que se plantearon y el debate suscitado en torno a una de ellas.

#### **ACTIVACIÓN DE IDEAS PREVIAS**

*Educadora social:* ¿Pensáis que el hachís, por ejemplo, crea o no crea adicción?

*Alumno uno:* Y nosotros qué sabemos, si no lo hemos probado.

*Educadora social:* Aunque no lo sepáis seguro, pero tenéis una opinión (...) Las pastillas: ¿son peligrosas o no son peligrosas?

*Alumno dos:* Sí.

*Educadora social:* ¿Por qué?

*Alumno dos:* Porque te mueres...

*Alumno tres:* Porque, como te pases te puede dar algo (...)

*Alumno cuatro:* "Hay gente que para contrarrestar el efecto de una droga se toma otra".

*Psicóloga:* Eso es un gran mito (lo escribe en la pizarra para el debate)

(...)

*Alumno cinco:* Los médicos recomiendan un vaso de vino al día... lo que pasa es que no te puedes pasar, pero un poco no viene mal.

(...)

*Educadora social:* O sea... que beber todos los fines de semana no es un problema, ¿no?

*El conjunto de la clase:* No.

*Educadora social:* Vamos a apuntarlo y ahora lo debatimos.

(...)

## DEBATE

(...)

*Alumno seis:* Hombre, si no tienes ninguna responsabilidad, yo creo que puedes beber.

*Educadora social:* Vale, pero ¿es fácil no tener ninguna responsabilidad?

*Alumno seis:* No... pero con esta edad... si no tienes ni que conducir coche ni nada... no pasa nada.

(...)

*Profesor-tutor:* Dices que a los 15 años no tienes responsabilidades... supongo que habrás oído hablar del coma etílico: estos chicos que los fines de semana los ingresan con urgencia en los hospitales porque han perdido el conocimiento...

*Alumno seis:* Tú para beber tienes un límite (...) eres responsable de los que bebes (...) eso depende de la conciencia que tú tengas.

*Profesor-tutor:* Es atentar contra ti mismo. El problema de no saber hasta dónde puedes beber es que, al pasar de un cierto umbral, estás atentando físicamente contra tu persona (...) es un riesgo demasiado alto el que corres. Entonces la responsabilidad sería ahí, de entrada, la sensatez que tú emplees.

*Educadora social:* ¿Más opiniones?



*Alumno siete:* Algunos se toman ochenta copas, se cogen un coma etílico y el fin de semana siguiente vuelven a hacerlo. Es una tontería. Hay que hacerlo con moderación y si te pasa alguna vez, no lo hagas, porque es una tontería.

*Educadora social:* Pero entonces, ¿hay problema?

*Alumno seis:* Sí, ahí sí hay problema.

*Alumno ocho:* Es un problema porque, bebas lo que bebas, perjudica... aunque sea un poco, pero te perjudica.

*Educadora social:* Cuando uno empieza a depender del alcohol para pasárselo bien todos los fines de semana. Ahí es cuando ya está empezando a haber un problema. (...) Sí que es verdad que, a lo mejor, uno empieza bebiendo un poco los fines de semana, porque lo hacen sus amigos, o porque no se siente aceptado en el grupo (...) Sin embargo cuando uno empieza a aumentar la cantidad los fines de semana, ahí es cuando uno tiene que estar alerta y decir "oye, aquí qué pasa".

(...)

*Psicóloga:* (...) Todo el mundo dice "lo hacen los amigos" ... y cada uno de los otros amigos dice que los hacen "los amigos" y , puede que si lo hablábamos, llegáramos a otras conclusiones "los amigos", ¿no?

*Alumna nueve:* Si son verdaderos amigos te dicen "ya no bebas más" ...si ya uno está borracho te dicen "no bebas más"... pero si son sólo por diversión te dicen "sigue bebiendo, sigue bebiendo". Si tú tienes cabeza pues no te dejas llevar por los demás: tú piensas en ti y ya está, que es lo más importante.

*Psicóloga:* O sea, tener un criterio propio, ¿no?

Como se refleja en el secuencia anterior, esta actividad ha permitido que el grupo de adolescentes con el que se ha realizado exprese sus ideas previas sobre el consumo de drogas, y que estas sean conocidas por el equipo que desarrolla el programa, con lo que podrá adaptar mejor la intervención a dicho contexto. Como puede observarse en las secuencias transcritas, las ideas expresadas sobre las drogas menos disponibles y consumidas entre los adolescentes participantes (como son las pastillas), suelen ser muy radicales; al contrario de lo que sucede con las más disponibles y consumidas, y especialmente con el alcohol, en torno a

cuyo consumo surgió el debate en el que se implicaron más, expresando distinto tipo de argumentos destinados a minimizar sus riesgos. Debate que permitió al equipo de prevención: explicar el concepto de dependencia psicológica de forma más significativa, al conectarlo con las ideas que acababan de expresar los/as adolescentes; sintetizar las distintas opiniones en el reconocimiento de la necesidad de tener un criterio propio; y plantear el riesgo que supone la presión que sienten por el hecho de que los/as amigos/as consuman drogas. Además, el grupo llegó a reconocer de forma generalizada el riesgo del consumo abusivo de alcohol y un alumno llegó a expresar, incluso, la conveniencia de que los adolescentes eviten totalmente dicho consumo (idea que, sin embargo, por el momento no parece ser mayoritaria). Resultados que reflejan la eficacia de esta actividad como punto de partida de un cambio de actitudes sobre el que se debe continuar trabajando en las actividades siguientes, en las que al hacer de expertos en campañas de prevención, se favorece que se identifiquen con los valores que inspiran dicha tarea, incorporando la información manejada de forma más profunda y duradera.

### Evaluación de campañas de prevención de drogodependencias

Esta actividad consta de tres partes. En la primera se visualizan los spots sobre los que se va a orientar la evaluación. En la segunda, se trabaja por subgrupos como si fueran jurados de un concurso, tratando de sintetizar qué quiere decir cada spot y evaluándolo, utilizando una escala de 1-5, en tres criterios: claridad, valor estético y eficacia previsible. Y en la tercera, se procede a la puesta en común y al debate en torno a cada uno de los spots. Se incluye a continuación una selección de algunas de las evaluaciones planteadas, en esta última parte, sobre tres spots:

*Sobre el spot de un pájaro dentro de una jaula, de la que no sale a pesar de tener la puerta abierta:*

*Portavoz grupo uno:* (Quiere decir) que la droga es un vicio muy difícil de dejar: que es fácil de enganchar pero que es difícil de dejar tu vicio...

*Educadora social:* ¿Que te encierra?

*Portavoz grupo uno:* Exactamente, que estás atrapado. En claridad lo hemos puntuado con un 2, en valor estético un 2 y en eficacia previsible: un 2.



*Educadora social:* ¿Por qué habéis puesto puntuaciones tan bajas? ¿no está claro?

*Portavoz grupo uno:* No. Es que... un pajarito así en una jaula... y una plumita...

*Portavoz grupo cuatro:* Hombre, si sale un pájaro con la puerta abierta...pues yo pienso que si se ha quedado es porque le gusta, y si no le gusta se tendrá que ir...

*Educadora social:* Pero a lo mejor es que las drogas tienen un poder que, aunque la puerta esté abierta no puedes salir (...)

*Portavoz grupo tres:* Al crearte dependencia, las drogas te privan de la libertad, porque las necesitas.

Al intentar interpretar cada spot, los adolescentes deben adoptar la perspectiva de los expertos que los han creado, situación que origina a veces algunas dificultades, a través de cuyo debate se produce la toma de conciencia del mensaje que el spot pretende transmitir y cierta satisfacción. Como se refleja en la entrevista del alumno que no entendía este spot al principio:

*Portavoz del grupo cuatro:* "Cada anuncio tiene su lógica. Por ejemplo el pájaro en la jaula (...) Está muy bien. ¡Cómo se puede sacar de algo tan simple algo muy grande!".

El asombro manifestado por este alumno ante su toma de conciencia, de cómo se pueden expresar cualidades complejas a través de elementos más simples, refleja un significativo avance en su capacidad de abstracción y de análisis crítico de los mensajes que llegan a través de la televisión, dos importantes objetivos de esta actividad. Por otra parte, el conflicto expresado en el grupo ante la dificultad de interpretación del spot ha permitido que la educadora pudiera explicar el concepto de dependencia asociándolo a la pérdida de libertad que supone, de forma muy significativa y oportuna, ayudando así, probablemente, a que el alumno portavoz del grupo tres, que interviene después, se apropie de dicho concepto, haciéndolo suyo, e interprete el mensaje que están analizando con una extraordinaria madurez, como si fuera realmente un experto que trata de sensibilizar contra los riesgos de las drogas: "al crearte dependencia, las drogas te privan de libertad, porque las necesitas".

*Sobre el spot de la madre que sangra al consumir cocaína su hijo*

*Portavoz grupo dos:* Quiere decir que las drogas perjudican tanto al hijo como a la madre

*Educadora social:* ¿Por qué?

*Portavoz grupo dos:* Porque cuando se acaba de drogar el hijo le sangra a la madre.

*Educadora social:* ¿Por qué crees que le sangra a la madre?

*Portavoz grupo dos:* Pues por... no sé... por la relación... es que tampoco lo sé muy bien.

*Alumna del grupo dos:* Porque le golpeó, ¿puede ser?

*Educadora social:* Porque le golpeó...hmm...(...) Vamos a ver qué han pensado los demás. A ver si entre todos averiguamos por qué le sangra a la madre la nariz... que esto es un poquito difícil (...).

*Alumno del grupo uno:* Porque no comprende a su hijo.

*Educadora social:* Porque no comprende a su hijo... ¿y por qué le sangra la nariz?

*Alumna del grupo uno:* Ah...tal vez porque ella también fuma cocaína.

*Educadora social:* ¿Vuestro grupo qué ha puesto?

*Portavoz del grupo cuatro:* Que haces sufrir a los más queridos por las drogas... y que yo creo que si pensases en tu familia te lo pensarías dos veces.

*Educadora social:* Entonces ¿por qué sangra?

*Portavoz del grupo cuatro:* Por las consecuencias, que no las sufre él, las sufren los que están a su lado. (...)

*Portavoz del grupo tres:* Nosotros hemos puesto que el consumo de drogas no sólo te afecta a ti, sino también a los de tu entorno, no sólo familia, sino amigos...

(...)



*Educadora social:* ¿Sí queda ahora un poquito más claro? Es uno de los efectos de esnifar cocaína: se rompen los vasitos de la nariz y sangra. Es como que a la madre le está repercutiendo. Entonces, en claridad del mensaje vosotros habíais puesto...

*Portavoz del grupo tres:* un cinco.

Como se refleja en el protocolo anterior, este spot suele plantear una especial dificultad de interpretación, al exigir la integración de tres tipos de análisis:

- 1) Sobre el daño que el consumo de cocaína supone en los vasos sanguíneos de la nariz, del que en esta edad y contexto no suelen tener información;
- 2) Sobre el daño psicosocial que el consumo de drogas por parte de un joven puede producir en otra persona que le quiere, como su madre, del que no suelen ser conscientes;
- 3) Sobre la posibilidad de utilizar como recurso expresivo un daño físico para hacer referencia a un daño de otra naturaleza, que exige una capacidad de análisis de la que suelen carecer.

El conflicto suscitado ante la dificultad de interpretación de este mensaje ha permitido a la educadora presentar la información necesaria para la utilización de dicha habilidad, así como para la toma de conciencia del daño que el consumo de drogas de los adolescentes pueden producir en otras personas.

*Sobre el spot de los/as adolescentes que están en pañales ante las drogas*

*Portavoz del grupo uno:* Quiere decir que son niños ante las drogas. En realidad no saben lo que hacen (...)

*Portavoz del grupo cuatro:* Te crees que piensas como una persona mayor por meterte, y en realidad lo que te hace es comportarte como un niño pequeño.

*Portavoz del grupo tres:* Ahí te tengo que aplaudir (y aplaude). (...) Nosotros hemos puesto que quiere decir que los jóvenes, una vez que han probado las drogas y les gustan, no tienen protección alguna.

*Portavoz del grupo cuatro:* Ahora te tengo que aplaudir yo (y aplaude).

La interpretación que de este spot hacen los portavoces del grupo tres y del grupo cuatro, refleja que han tomado conciencia del riesgo de que los/as adolescentes consuman drogas para intentar demostrar que ya no son niños/as, aunque su efecto sea justo el contrario del buscado, así como de lo desprotegidos que quedan ante sus consecuencias inmediatas (“una vez que han probado las drogas y les gustan”). El hecho de que cada uno, sucesivamente, exprese en público con un aplauso aprobación a la opinión expresada por el otro, pone de manifiesto que dichas opiniones empiezan a formar parte del pensamiento del grupo, que no es un problema expresarlas públicamente, sino más bien todo lo contrario. Lo cual resulta especialmente significativo en estos dos alumnos, que en la segunda actividad del programa, realizada partir del reportaje sobre “Adolescencia y riesgo”, habían expresado su desacuerdo con opiniones similares. Y pone de manifiesto cómo en ocasiones el logro de los objetivos que con una actividad se pretenden no se observa hasta varias sesiones después, así como la especial eficacia que dentro de este largo proceso tienen las actividades en las que los/as adolescentes desempeñan roles de experto, al favorecer que se identifiquen con los valores de los adultos que habitualmente los llevan a cabo, en lugar de identificarse contra dichos valores.

### Elaboración de campañas de prevención por grupos de expertos

En esta actividad, el alumnado trabaja en subgrupos, como si fueran expertos en prevención de drogodependencias, elaborando campaña de prevención dirigidas a la población adolescente. Se incluyen a continuación las tres campañas que se representaron en este grupo, el mismo al que corresponde los protocolos incluidos con anterioridad, por tres de los subgrupos que lo componen, en torno a: las drogas de síntesis, el alcohol y el tabaco; el cuarto subgrupo elaboró un mural sobre el cánnabis. Distribución que resulta coherente con la necesidad de orientar esta actividad de forma que globalmente se trabaje sobre las sustancias más disponibles.

*Grupo uno:* Canción rap contra el consumo de “éxtasis”. Se incluye a continuación la transcripción de la letra de dicha canción:

Me miro en el espejo y comienzo a preguntar,

“Dios mío, ¿qué es lo que me tengo que fumar?”

Me jala una amiga y comienzo a charlar:



- Tómate una pirula pa que puedas disfrutar.

Y yo le digo:

- ay, ¿dónde la puedo conseguir?
- Vete para la esquina, que te la venden ahí.

Compro mi pastilla, comienzo a tragar, cuando, de repente, comienzo a sudar.

Se me seca la boca, me da temblor... "Ay, mi madre, ¿qué es lo me vendió?"

Me late el corazón, se me sube la tensión, el médico me dice que es una baja presión.

Me da uno o dos días para poder morir: por culpa de una pastilla yo no estaré aquí.

*Grupo dos:* Spot contra el consumo excesivo de alcohol en el ocio. Se incluye a continuación la descripción que hace la portavoz de este grupo sobre dicho spot, que fue representado en el aula.

"Nuestra campaña era un anuncio... en el que..... había unos amigos que hacían de alcohólicos y nosotras al otro lado estábamos bien, normal. Y decimos que qué prefieres, si los alcohólicos o nosotras".

*Grupo tres:* Programa de Radio sobre el tabaco en el que participan dos expertas en tabaquismo y el presentador. Se incluye a continuación parte del texto leído en dicho programa.

*Alumno uno:* Hola amigos, estamos en "La paloma" tenemos con nosotros a dos especialistas en el tabaco, su consumo, procedencia y demás: la doctora Castro y la doctora Santana. Buenos días (...)

*Alumna dos:* Su procedencia viene de América. Con la colonización se extiende a Europa y de ahí, al resto de los continentes. (...)

*Alumna tres:* El tabaco produce disminución de la capacidad pulmonar, fatiga prematura, merma los sentidos del gusto y del olfato, mal aliento, color amarillento de dedos y dientes. (...)

*Alumno uno:* Doctora Santana, ¿qué le diría a la gente que nos está escuchando, en especial a los jóvenes?

*Alumna tres:* Yo les diría que antes de fumar deberían pensar dos veces, porque la gente que fuma se mata ella misma, así la gente que está a tiempo de no fumar, no fume.

Como se refleja en las evaluaciones de los equipos de prevención, esta actividad de elaboración de campañas es más difícil que la anterior, en la que se evalúan campañas realizadas por expertos. Para explicarlo, conviene tener en cuenta:

- 1) Que para elaborar campañas con cierta eficacia es preciso que la actividad anterior se haya podido llevar a cabo con resultados significativos, lo cual no siempre se consigue de forma óptima.
- 2) Que la habilidad que los alumnos deben practicar para elaborar campañas supone una mayor dificultad y mayor nivel de motivación y de implicación.

En esta actividad, además, el alumnado debe utilizar otras habilidades que representan objetivos educativos relevantes en diversas materias (redacción, representación plástica, dramática, musical...), lo cual facilita su consideración en las calificaciones que los alumnos reciben en dichas materias (como se solicitó en dos grupos en los que la tutora era al mismo tiempo profesora de plástica). Pero junto a esta superior dificultad hay que tener en cuenta que los resultados que con esta actividad pueden lograrse son, como se refleja en los protocolos anteriores, de un impacto y duración también superiores. Para valorarlo, conviene recordar que la duración y profundidad de un determinado aprendizaje depende de la actividad que se ha realizado para producirlo. En otras palabras, que componer y cantar en clase el rap contra el consumo de éxtasis, o elaborar y dramatizar un spot contra el consumo abusivo de alcohol en el ocio, o un programa de radio contra el consumo de tabaco, parece haber supuesto para estos adolescentes la posibilidad de identificarse con los mensajes que dichas actividades transmiten en mucho mayor grado que cuando se han limitado a analizar o a debatir los mensajes elaborados por otros, aunque esta actividad haya sido una condición imprescindible para poder realizar correctamente la siguiente.



## UNIDAD CUATRO.

### Resistencia a la Presión del Grupo

El principal objetivo de esta unidad es incrementar la capacidad de resolución de conflictos en situaciones de riesgo: desarrollando habilidades para tomar correctamente decisiones en dichas situaciones y resistir a las presiones sociales que pueden conducir a conductas de riesgo.

Como se analiza con más detalle en el capítulo de Fundamentación Teórica y en el de Procedimientos, la razón más frecuentemente dada por los/as adolescentes para consumir drogas es que sus amigos también lo hacen. Y está relacionada con su necesidad de sentir que forman parte del grupo y con la ausencia de habilidades para responder a esta necesidad sin incurrir en conductas de riesgo. Por eso, el conjunto de actividades incluidas en este programa se basan en la interacción entre compañeros/as, tratando de erradicar situaciones de exclusión, y en esta cuarta unidad se plantea como objetivo específico enseñar habilidades para resistir a la presión. En su diseño se han tenido en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación de programas de prevención de drogodependencias sobre la necesidad de proporcionar entrenamiento práctico específico en habilidades conductuales para resistir a las situaciones que conducen a dichas conductas, incluyendo instrucción, demostración práctica y evaluación de dicha práctica, como se describe en el **ANEXO 1**.

De acuerdo a lo expuesto en el párrafo anterior, en esta unidad se proponen dos actividades. La primera emplea la técnica de la dramatización para favorecer la adquisición de habilidades para resistir la presión grupal. Y la segunda pretende enseñar a tomar decisiones utilizando dichas habilidades en situaciones conflictivas similares a las que viven los/as adolescentes con los que se lleva a cabo el programa.

#### 1. Objetivos

Esta cuarta unidad se propone desarrollar la capacidad de los/as adolescentes para resistir la presión de grupo, favoreciendo la adquisición de una red de esquemas (cognitivos, emocionales y conductuales) que les permitan:

- 1) Tomar conciencia de la tendencia que puede existir en todos los seres humanos a dejarse influir por las personas y grupos con los que se relacionan, así como de las oportunidades y los riesgos a los que esta tendencia puede conducir, incluyendo en este sentido no solo la presión explícita (más fácil de detectar) sino también la que se produce por la tendencia a hacer lo que hacen los demás.
- 2) Sensibilizar sobre el riesgo especial que puede suponer la presión de grupo en situaciones que hacen al individuo más vulnerable a dicha presión (por incertidumbre, inseguridad, dificultad para pensar, o en momentos de transición como la adolescencia); descubriendo la relación entre determinadas necesidades del adolescente (ser aceptado, diferenciarse de los adultos, búsqueda de sensaciones, miedo a ser ridiculizado...) y su vulnerabilidad a la presión grupal.
- 3) Comprender que cuando la presión grupal va más allá de ciertos límites supone una grave amenaza para valores fundamentales con los que los/as adolescentes se identifican, como la libertad o la calidad de la vida, y desarrollar habilidades para tomar decisiones en dichas situaciones.
- 4) Adquirir estrategias y habilidades realistas que permitan afrontar con eficacia la presión grupal (a través del humor, dando una excusa, invirtiendo los papeles, buscando aliados, proponiendo una alternativa, marchándose del lugar o cambiando de grupo...) y enseñar a ponerlas en práctica.
- 5) Aplicar los esquemas mencionados en los objetivos anteriores a situaciones que los/as adolescentes encuentran en su vida cotidiana, prestando una especial atención a las situaciones en las que se ejerce la presión para consumos de riesgo.

## 2. Actividades

### A) Dramatización sobre habilidades para resistir la presión de grupo

Para incrementar la eficacia de la actividad que a continuación se describe conviene tener en cuenta que la razón más frecuente dada por los adolescentes para consumir drogas es que sus amigos también lo hacen. Y está relacionada con su necesidad de sentir que forman parte del grupo. Por eso, para que sea eficaz la prevención tiene que basarse en la



interacción entre compañeros, erradicar situaciones de exclusión y proporcionar habilidades adecuadas para resistir la presión.

Para favorecer la adquisición de habilidades para resistir la presión grupal pueden seguirse las pautas que se describen en el capítulo de Procedimientos, (dramatización) y en el **ANEXO 1** (pautas para enseñar habilidades sociales), siguiendo los siguientes pasos:

**1) Activación de esquemas previos a través de la reflexión individual.**

Para favorecerla, el profesorado puede pedir al alumnado que piense en una situación en la que una persona de su edad haya hecho algo que no deseaba hacer por no ser capaz de decir “no”, tratando de analizar e identificar los pensamientos y sentimientos de esa persona.

**2) Selección de algunas situaciones para la dramatización y descripción de las principales técnicas de resistencia a la presión de grupo.**

Después de la reflexión anterior, se procederá a la puesta en común con todo el grupo, escribiendo en la pizarra las principales características de las situaciones descritas y qué técnicas podría haber usado la persona protagonista para mantener su propia decisión.

A partir de estas situaciones, el profesorado explicita las distintas técnicas de resistencia a la presión de grupo, (disco rayado, humor, inversión de papeles...) que se incluyen en el **ANEXO 14**.

**3) Preparación de la dramatización por subgrupos.**

Cada subgrupo elige una de las situaciones anteriormente recogidas y elabora un guión sobre cómo resistir a la presión de grupo empleando las distintas técnicas explicadas en la secuencia anterior.

**4) Dramatización sobre técnicas de resistencia a la presión de grupo.**

Para iniciar y desarrollar este paso conviene seguir las pautas que se resumen en el **ANEXO 5** Conviene repetir la dramatización tantas veces como resulte posible con el objetivo de dar la oportunidad de desempeñar el papel de protagonista al máximo número de participantes.

**5) Evaluación final de las estrategias que el grupo considera más adecuadas para resistir la presión grupal.**

Se escribirán en la pizarra algunos ejemplos sobre cómo llevarlas a la práctica.

## B) Resolución de conflictos relacionados con consumos de riesgo

Siguiendo el método de enseñar a pensar en la resolución de conflictos socioemocionales que se describen en el, **ANEXO 4** conviene llevar a cabo una sesión sobre cómo prevenir consumos de riesgo en una situación hipotética que se aproxime lo más posible a las que viven cotidianamente los/as adolescentes, como la que se incluye en los **ANEXOS 15-A y 15-B** para resolver el problema de Rosa/Alberto. Después de presentar la tarea al grupo completo, conviene dividirlo en subgrupos para que intenten responder a las cinco cuestiones planteadas, reservando los 15 minutos finales para la puesta en común.

Esta actividad se puede completar con la “ficha de resolución de problemas socioemocionales”, incluida también en el **ANEXO 16**.

## 3. Materiales

Esta unidad cuenta con el siguiente material de apoyo

- 1) **Vídeo 2** “Documentos para la formación del profesorado. Se incluyen secuencias de las actividades propuestas en esta Unidad, así como de las entrevistas realizadas a sus protagonistas sobre su valoración.
- 2) **ANEXO 14**. “Algunas técnicas de resistencia a la presión de grupo. **ANEXO 15** “Estrategias de resolución de conflictos y **ANEXO 16** “Ficha de resolución de problemas socio-emocionales”.

## 4. Temporalización

- 1º) Dramatización sobre habilidades para resistir la presión grupo: una sesión.
- 2º) Resolución de conflictos relacionados con consumos de riesgo: una sesión.



## 5. Ejemplo en acción de la unidad cuatro desarrollado en la investigación

La evaluación de las dos actividades anteriores en la investigación llevada a cabo para desarrollar este programa reflejó un elevado acuerdo sobre la necesidad y relevancia de las dos actividades incluidas en esta unidad dentro del programa, así como una facilidad y eficacia superior para la actividad basada en la discusión por subgrupos y dramatización posterior, respecto a la que utiliza la resolución de conflictos a través de la discusión, probablemente debido a las superiores capacidades que esta última actividad requiere por parte del alumnado.

Se incluyen a continuación dos extractos de las entrevistas realizadas sobre esta actividad a sus coordinadoras, después de haberla llevado a cabo en dos grupos diferentes de tercero de la E.S.O:

*Educadora social:* "Es una de las unidades que más les ha sorprendido. Que más les ha llamado la atención: el ver que se puede responder con humor, con el vacile, como decían ellos rayando el disco rayado (...) eso sí les ha sorprendido. Y creo que esa es una de las cosas que más les puede quedar para realmente utilizar (...) porque además es una actividad muy práctica (...) lo vivencian de una forma tan práctica (...) Van a tener el recuerdo de esa vivencia."

*Trabajadora social:* "Con la actividad que más se han sentido identificados es con la de resistencia al grupo. El rol playing sobre qué técnicas puedo utilizar yo, que puedo aprender, para decirle que no a alguien, les gustó mucho. (...) Lo más importante es ese sentimiento de grupo que adquirieron (...) Y es que participaron todos."

Como se manifiesta en estas dos entrevistas, la actividad de dramatización de habilidades para resistir a la presión de grupo, resulta especialmente significativa para los profesionales que han desarrollado el programa. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que también resulta la mejor valorada en "necesidad dentro del programa", cuando se consideran las puntuaciones dadas por los nueve equipos. Para explicarlo conviene tener en cuenta, por una parte, lo significativa que la actividad y el problema sobre el que trata parece haber sido para los adolescentes a esta altura del programa (después de haber trabajado las tres unidades anteriores), y que los equipos de prevención habían realizado con anterioridad actividades similares, tanto de contenido –presión de grupo– como de procedimiento –dramatización– familiaridad mucho menor en la mayor parte del resto de las actividades del programa.

Se incluyen, a continuación, extractos de las entrevistas realizadas a cuatro alumnos sobre esta actividad así como sobre el problema al que hace referencia: la presión que sienten por el hecho de que sus amigos consuman drogas, la razón esgrimida con mayor frecuencia para consumirlas, en las que también se refleja lo significativa que ha resultado.

*Alumna de tercero de E.S.O. ¿Qué habéis representado en esta actividad? Estábamos las chicas en un sitio del parque y los chicos al lado, y nosotras preguntándonos... "¿qué estarán fumando?", y tal... y entonces vienen a ofrecernos, y nosotras que no, y ellos un poco así como en el "disco rayado" ("que sí, que sí, que sí..."), y nosotras no. ¿Y qué habéis aprendido? Yo creo que esto nos ha enseñado a ser más decisivos y a no dejarnos llevar por la presión de un grupo ¿Qué le dirías tú a otros jóvenes para una situación así? (...) Que se dejen llevar por ellos mismos, y que si no quieren, no quieren... y ya está".*

*Alumno de tercero de E.S.O.: "Respecto al consumo, la gente está bien informada, lo que pasa es que siempre está que los amigos te cogen "oye ¿quieres un porrito, quieres?" Y hace falta mucho carácter para no aceptarlo. ¿Qué habéis hecho en esta actividad? Hicimos una especie de sketch en el que hacíamos dos grupos: el grupo de fumadores habituales y el de "chicos sanos", por llamarlo de alguna manera (...) Se acercaba uno de los chicos al grupo de no fumadores y les incitaba a: fumar,... que si querían, que si compraban.*

*Alumna de tercero de E.S.O. "(Una de las cosas que más influye) son los grupos de amigos, que la mayoría fuma (...) Es que eso influye mucho: si no fumas te sientes como marginado, te sientes inferior. ¿Para qué sirve esta actividad? Sirve para eso... porque te puede pasar en la realidad, que unos chicos te digan "fuma, fuma, fuma..." ... y tú, saber decir que no".*

*Alumno de tercero de E.S.O.: "Los jóvenes tienen que aprender a resistir (...) porque aunque digan "yo soy muy fuerte de personalidad" las presiones siempre están. ¿Qué se aprende con esta actividad? Te ayuda, te da ideas. Yo por ejemplo (...) algunas cosas ya las sabía pero otras cosas no, y las aprendes. ¿Qué es lo que aprendes? A seguir en tus trece: si no quieres, no quieres. O si no... no tienes que hacerlo porque los demás lo hagan. Definir tu personalidad: porque si haces lo que los demás, no tienes personalidad".*



## UNIDAD CINCO.

### Alternativas de Ocio y Tiempo Libre

El riesgo de desarrollar problemas de drogodependencias en los/as adolescentes está hoy estrechamente relacionado con determinadas prácticas de ocio, y se incrementa cuando carecen de alternativas para construirlo de forma saludable. En función de lo cual, el principal objetivo de esta unidad es desarrollar la disponibilidad a llevar a cabo un ocio alternativo a los consumos de riesgo, educando para la ciudadanía democrática, a través de contextos en los que aprendan a expresar lo que necesitan, y desarrollen estrategias de resolución de conflictos teniendo en cuenta los distintos valores y perspectivas implicados. Para favorecer dichas alternativas, e incrementar el empowerment del alumnado, este programa pretende actuar tanto sobre el entorno que rodea a los/as adolescentes, mejorando las oportunidades disponibles, como sobre la representación que tienen de dichas posibilidades, de forma que se incremente la visibilidad e interés por las formas de ocio más positivas.

Como se analiza con más detalle en el capítulo de Fundamentación Teórica y en los **ANEXOS 17 y 18**, las actividades incluidas en esta unidad se basan en el reconocimiento de que la calidad del ocio de los adolescentes depende de tres características que pueden ser consideradas, como indicadores:

- 1) Ser la expresión de la libertad de elección y estructuración de las actividades que en él llevan a cabo, que debe ser ejercida sin lesionar los derechos de otras personas.
- 2) Ser placentero y divertido, permitiendo llevar a cabo actividades, similares a las del juego en la infancia, que encuentran el motivo de su realización en sí mismas.
- 3) Y proporcionar oportunidades para llevar a cabo actividades y funciones que compensen las que se realizan durante el tiempo dedicado al estudio.

En el **ANEXO 17**, sobre las funciones del ocio, se describen algunos de los problemas que existen en el ocio actual de los/as adolescentes respecto a dichas funciones.

Para avanzar en el logro de sus objetivos, en esta unidad se proponen dos actividades:

- La primera es una discusión por subgrupos heterogéneos sobre cómo es y como les gustaría que fuera su ocio, que puede realizarse de forma abreviada (en una sesión) o de forma más extensa, en forma de investigación cooperativa, siguiendo las pautas que se dan en el **ANEXO 19**.
- Y una dramatización sobre cómo mejorar el ocio de los/as adolescentes de Madrid, en la que se les pide que desempeñen el papel de todos los protagonistas afectados por esta situación desde una perspectiva de ciudadanía democrática: las asociaciones de jóvenes, de vecinos, de madres y padres y de responsables del Ayuntamiento.

En el **Vídeo 2** (El ocio), se incluyen secuencias de las dos actividades propuestas en esta unidad, así como de su valoración por las personas que en ellas participaron.

### 1. Objetivos

Las investigaciones realizadas sobre las condiciones que influyen en los consumos de riesgo reflejan que para prevenirlos es necesario favorecer el desarrollo de alternativas de ocio positivas, con las que los/as adolescentes puedan cumplir las mismas funciones psicosociales que con aquellos (sentir que forman parte del grupo, buscar nuevas sensaciones, establecer rituales de transición, obtener experiencias de protagonismo y poder...) sin comprometer su desarrollo. Este es el objetivo general de la unidad que aquí se presenta, en torno al cual se orientan los siguientes de carácter más específico:

- 1) Desarrollar una adecuada conceptualización del ocio y del tiempo libre, en la que se reconozca su multifuncionalidad, incluyendo no solo la función de diversión (muy valorada por los adolescentes actuales), sino también otras funciones, como la de descanso y la de desarrollo personal y social, completando en él las actividades que se realizan durante el tiempo ocupado con el estudio o el trabajo.
- 2) Tomar conciencia de la importancia que el ocio y el tiempo libre adquieren en la propia identidad, en el estilo de vida, de cuáles son los valores considerados prioritarios, y de la necesidad de construir activamente un ocio que resulte coherente con ellos, superando las presiones que con frecuencia existen en sentido contrario (intereses comerciales, presión de grupo, errores en la percepción de lo que hace la mayoría, tendencia a hacer lo más fácil y pasivo...).



- 3) Conocer cuáles son las diversas posibilidades existentes en el entorno en el que se encuentra el grupo para el empleo del ocio y el tiempo libre (actividades extraescolares planteadas desde el centro educativo, disponibles en organizaciones deportivas o culturales, desde servicios municipales, desde asociaciones juveniles y otras ONGs....).
- 4) Incluir la conceptualización del ocio en una perspectiva de ciudadanía democrática, considerando las consecuencias que las actividades desarrolladas durante el ocio producen tanto en uno mismo como en otras personas, poniéndose en su lugar, y comprendiendo la necesidad de inhibir o limitar determinados comportamientos cuando dichas consecuencias sean negativas o cuando el ejercicio de los propios derechos vaya en contra de los derechos de otras personas.
- 5) Adquirir habilidades que favorezcan una adecuada construcción del ocio y tiempo libre al desarrollar la capacidad de:
  - Utilización de los recursos existentes para ello.
  - Proponer y construir nuevas alternativas que contribuyan a mejorarlo.
  - Tomar adecuadamente decisiones en situaciones de riesgo, evitando las que supongan un riesgo excesivo y gestionando correctamente los riesgos que surjan.
- 6) Aplicar los objetivos anteriormente expuestos a la organización cotidiana del ocio y el tiempo libre.

La perspectiva propuesta en esta última unidad pretende integrar los logros generados por las unidades anteriores, e iniciar un proceso de comunicación recíproca, de doble dirección, entre los/as adolescentes de Madrid y el Programa de Prevención de Drogodependencias de forma que se incrementen las oportunidades para:

- Transmitir a los/as adolescentes de Madrid los recursos disponibles en su Ayuntamiento para desarrollar alternativas de ocio constructivo.
- Detectar cómo son percibidos y aprovechados dichos recursos y qué alternativas y necesidades no cubiertas plantean los/as adolescentes al Ayuntamiento.

## 2. Actividades

### A) Discusión sobre cómo es y cómo les gustaría que fuera su ocio y tiempo libre

Como presentación de esta discusión el/a profesor/a puede resumir algunos de los datos obtenidos en estudios recientes, para matizar o corregir determinadas distorsiones que contribuyen a conductas de riesgo, como la tendencia a sobreestimar el número de adolescentes que lo practican o a sobrevalorar la satisfacción que encuentran con él. Como los obtenidos en el estudio Juventud en España (Martín y Velarde, 2000) que se resumen en el **ANEXO 18**.

Después de presentar los datos que se consideren más relevantes sobre las preferencias sobre el ocio se plantearán las siguientes preguntas **ANEXO 19** para la discusión por subgrupos centradas en torno al fin de semana:

- 1) ¿Para qué debería servir el ocio?
- 2) ¿Qué os gustaría hacer realmente el fin de semana (seleccionando 3 actividades que puedan entrar dentro de las propias posibilidades económicas y ordenarlas en función de la preferencia)?
- 3) ¿Qué hacéis realmente el fin de semana?
- 4) ¿Cuáles son los principales recursos que hay en la zona para llevar a cabo un ocio de calidad (instalaciones, locales, asociaciones, actividades extraescolares....)
- 5) En el caso de que existan diferencias importantes entre lo que te gustaría hacer y lo que haces, ¿qué haría falta para que coincidieran, qué recursos habría que desarrollar?

Para favorecer la toma de conciencia sobre la necesidad de construir activamente un ocio de calidad, superando los obstáculos que con frecuencia existen en sentido contrario, pueden plantearse las preguntas anteriormente expuestas, siguiendo la fases del método de la discusión descritas en el **ANEXO 2**.

- 1) Discusión por subgrupos, tratando de responder a las preguntas.



- 2) Presentación de cada portavoz sobre las opiniones reflejadas en cada subgrupo.
- 3) Debate y conclusiones finales, subrayando cuáles son los recursos disponibles para construir un ocio de calidad e incrementando la información sobre dichos recursos cuando sea conveniente.

En el **Vídeo 2** (El ocio) pueden encontrarse secuencias de la actividad anteriormente expuesta.

Antes de finalizar esta sesión, se presentará la actividad siguiente, explicando que tratará sobre cómo mejorar el ocio de los/as adolescentes de Madrid, intentando representar en ella las distintas perspectivas implicadas (la de las personas que tienen la responsabilidad de desarrollar los recursos y servicios municipales, los propios jóvenes, sus padres y madres, los/as vecinos/as de los barrios en los que se producen situaciones conflictivas...), de tal forma que cada alumno/a pueda saber qué papel va a representar y prepararlo, recogiendo información sobre dicha perspectiva.

Para favorecer la realización de la siguiente actividad puede resultar conveniente informar del último objetivo que con ella se pretende: favorecer que el Ayuntamiento de Madrid pueda conocer lo que piensan los/as adolescentes sobre los recursos existentes y los que sería conveniente desarrollar.

### Trabajo cooperativo sobre cómo es y como podría ser el ocio

Cuando las características del grupo lo permitan puede favorecerse la toma de conciencia anteriormente mencionada a través de un procedimiento más minucioso, a partir de la información escrita proporcionada por cada individuo, utilizando las fichas sobre la Fotografía del ocio; Buscando recursos; Crea y construye tu tiempo libre, de los **ANEXOS 20, 21 y 22**.

Para favorecer la búsqueda de recursos positivos de ocio pueden darse al alumnado pautas sobre cómo utilizar los recursos disponibles en internet. En este sentido se presenta en el **ANEXO 23** la información disponible a través de: [www.munimadrid.es](http://www.munimadrid.es) .

Si la actividad se desarrolla desde una materia evaluable y se realiza siguiendo las pautas de aprendizaje cooperativo que se resumen en el **ANEXO 3**, puede contribuir a incrementar la motivación del alumnado por su realización y la eficacia preventiva de la actividad.

## B) Dramatización sobre cómo mejorar el ocio de los/as adolescentes de Madrid

Esta dramatización pretende seguir la metodología propuesta en actividades anteriores en las que se pide al alumnado que desempeñe papeles de responsabilidad, en este caso en mejora de la vida municipal, teniendo en cuenta las distintas perspectivas implicadas. Para favorecerla puede resultar útil asignar cada perspectiva a un grupo o bien dividir las entre los distintos miembros del grupo, de tal forma que en la dramatización participen todos/as y estén representadas, como mínimo, las cuatro perspectivas siguientes:

- 1) Las asociaciones de jóvenes que plantean sus propias reivindicaciones, reclamando que se supere la tendencia a dar una visión muy negativa de la juventud actual así como la necesidad de disponer de recursos que permitan construir un ocio de calidad.
- 2) Las asociaciones de padres y madres, preocupados por la salud y el bienestar de los adolescentes, que piden a Madrid Salud que tenga en cuenta sus preocupaciones.
- 3) Las asociaciones de vecinos que se sienten perjudicados con la situación actual, y plantean al Ayuntamiento la necesidad de acabar con los problemas que sufren.
- 4) La de los responsables e la política municipal, que tratan de integrar las distintas perspectivas implicadas en el conflicto para buscar las mejores soluciones.

Si sólo se dispone de una sesión, la distribución del tiempo en esta actividad podría ser como sigue:

- 1) Presentación de las reivindicaciones-soluciones por cada uno de los cuatro subgrupos (jóvenes, padres-madres, vecinos, candidatos) en aproximadamente siete minutos, con una duración total que no supere los 30 minutos.
- 2) Elaboración de las conclusiones finales, una lista de propuestas que representen al conjunto del grupo para ser incluida en el informe final sobre este programa y presentada a Madrid Salud.

En **Vídeo 2** (El ocio) pueden encontrarse secuencias y entrevistas sobre las actividades anteriormente descritas.



### 3. Materiales

- 1) **Vídeo 2** Capítulo 2 El Ocio. Se incluyen secuencias de las dos actividades propuestas en esta Unidad, así como de su valoración de las personas que en ellas participaron.
- 2) **ANEXOS 17** “Las funciones del ocio y el tiempo libre” **ANEXOS 18 y 19** Presentación y preguntas para el debate sobre cómo es y cómo les gustaría que fuera su ocio y su tiempo libre. **ANEXO 20**, “La fotografía del ocio”. **ANEXO 21** Buscando recursos **ANEXO 22**, Crea y construye tu tiempo libre y **ANEXO 23** Ficha sobre dónde encontrar información de recursos para el ocio.

### 4. Temporalización de actividades

- 1º) Discusión sobre cómo es en la actualidad el propio ocio y tiempo libre y cómo les gustaría que fuera: Una sesión si se opta por la versión abreviada y dos sesiones, como mínimo, si se opta por la versión del trabajo cooperativo sobre como es y cómo podría ser el ocio.
- 2º) Dramatización sobre cómo mejorar el ocio de los adolescentes de Madrid: una sesión.

### 5. Ejemplo en acción de la unidad cinco desarrollado en la investigación

El objetivo general de esta última unidad es favorecer la reflexión sobre la calidad del ocio teniendo en cuenta las consecuencias que produce tanto para el propio adolescente como para otras personas, y sensibilizando sobre la necesidad de construirlo de forma que resulte compatible con los valores con los que el adolescente se identifica. La valoración de las dos actividades realizadas en la investigación para avanzar en dicho objetivo reflejó que ambas son reconocidas como bastante necesarias y eficaces, y que su nivel de dificultad es escaso.

Se incluyen a continuación algunas transcripciones y comentarios sobre las secuencias correspondientes a las dos actividades sobre el ocio filmadas en la investigación.

### 5.1. Discusión sobre cómo es y les gustaría que fuera su ocio

Como puede observarse en el la última parte del **Vídeo 2**, en la que se incluyen algunas secuencias de esta actividad sobre cómo es y les gustaría que fuera su ocio, existe una importante similitud en las respuestas que dan todos los subgrupos. Y en ellas se refleja, en la misma dirección de lo se encuentra en otros estudios sobre el tema, que las principales funciones del ocio de los adolescentes es favorecer la integración en el grupo de iguales, en un espacio y tiempo propios, sin la presencia de los adultos encargados de su educación, en las que ejercitar su libertad, función que asocian en exceso con la posibilidad de acceder a espacios y tiempos limitados a jóvenes de mayor edad. También resulta significativa la frecuencia con la que reducen la necesidad de nuevos recursos sólo a los económicos. Uno de los objetivos de esta actividad fue ayudarles a darse cuenta de la posibilidad de mejorar su ocio utilizando recursos que pueden estar a su alcance, como se pone de manifiesto en la siguiente entrevista:

*Terapeuta ocupacional:* “Están acostumbrados a hacer siempre las mismas actividades y a entrar en una monotonía (...) yo creo que esto lo que se ha hecho es hacerles ver que puede haber otras posibilidades de ocio. (...) a través de las actividades que hicimos (...) se descubrió que ellos desean hacer otras (actividades de ocio), lo que ocurre que no encuentran dónde buscar esa información, dónde localizarla o incluso es que desconocen que pueda haberlas en su propio distrito”.

#### SECUENCIA DEL DEBATE FINAL SOBRE EL OCIO

*Educadora social:* ¿Por qué mola más por la noche?, ¿Qué es lo que tiene de emocionante la noche? ¿Que está oscuro? (murmullos, risas) ¿os podéis levantar temprano por la mañana?

*Alumna uno:* Pero por la noche te distraes más... sale más gente

*Educadora social:* ¿Sale más gente o sale gente distinta? Porque yo por la mañana, no veas si veo gente en el parque...

*Alumna uno:* ¡Sí... niños corriendo!

*Alumna cuatro:* Pues ya está, sale gente distinta... hay que ver de todo. (...)



*Educadora social:* ¿Y vuestros padres os dejarían?

*Varios alumnos:* Sí...

*Educadora social:* ¿Sí os dejarían quedaros hasta tan tarde?

*Alumna dos:* No...

*Educadora social:* ¿Por qué?

*Alumna dos:* Por protegernos...de... no sé...

*Alumna tres:* Porque tienen miedo.

*Educadora social:* Porque tienen miedo... ¿de qué? ¿de qué tienen miedo?

*Alumna seis:* La gente bebe y no se controla.

*Educadora social:* ¿Vosotros creéis que se puede controlar eso?

*Alumna cinco:* No...

*Alumno seis:* Que no beba...

*Alumna cuatro:* Que beban con moderación.

*Educadora social:* Que beban con moderación... a lo mejor esa sería una de las soluciones, ¿no? Enseñar a beber con moderación, a no abusar.

A través de sus preguntas, la educadora favorece que los adolescentes se pongan en el lugar de los adultos que establecen límites en el horario y en el espacio de ocio, y con ello la adopción de perspectivas necesaria para mejorarlo evitando los prejuicios que con frecuencia origina a otras personas. Objetivo que continua desarrollándose en la actividad siguiente.

## **5.2. Dramatización sobre cómo mejorar el ocio de los adolescentes de Madrid**

*Terapeuta ocupacional:* Vamos a hacer una dramatización. (...) Vamos a imaginarnos que somos un colectivo de personas distintas a las que somos (...) Vosotros vais a ser (...) una asociación de jóvenes, y lo que queréis es reivindicar vuestros derechos. (...) Vosotros sois

una asociación de vecinos (...) Los políticos vais a ser vosotras, tenéis que tener en cuenta que hay que recoger las opiniones de todos los colectivos (...) Y vosotros sois la asociación de padres. (...)

## PRESENTACIÓN DE PROPUESTAS POR LOS ALUMNOS-PORTAVOCES DE CADA GRUPO Y DEBATE

*Portavoz Asociación de jóvenes:* Pues nosotros queremos más libertad en todos los aspectos (...) en casa y en los botellones. No hacemos daño a nadie y nosotros bebemos... sí bebemos pero es nuestro problema. Nosotros sabemos si tendremos que beber bien o mal. (...)

*Portavoz Asociación de vecinos:* Que hagan zonas especiales para que hagan botellones, que no molesten en los portales y que contraten a gente para que limpie después.

*Portavoz Asociación de jóvenes:* Ya, pero las personas que beben pueden limpiar... (murmullos).

*Portavoz Asociación de vecinos:* Pero no lo hacen, algunos sí, pero...

*Educadora social:* Estáis encontrando que está todo muy sucio, ¿no? (...)

*Portavoz Ayuntamiento:* Proponemos recintos especializados para el botellón y discotecas apartadas o en polígonos industriales... o sea, que no haya viviendas cerca.

*Portavoz Asociación de jóvenes:* Pero...tampoco para ir a las discotecas nos vamos a ir a las afueras de Madrid. (...)

*Educadora social:* ¿A los padres les gustaría?

*Portavoz Asociación de jóvenes:* Sería peor (...) porque los padres querrían que los hijos llegasen antes y sin embargo al estar tan lejos, sería más difícil (...)

*Portavoz Asociación de vecinos:* Los padres se preocuparían más porque si están por el barrio, por lo menos los tienen más controlados (...) pero si se van fuera, no. (...)

*Educadora social:* A los jóvenes tampoco os gusta (...) Entonces... ¿qué solución propondrías como jóvenes?

*Portavoz Asociación de vecinos:* Pues nada...que nos dejen hacer lo que...



*Educadora social:* ¿Lo que os dé la gana?

*Portavoz Asociación de jóvenes:* No...cosas que nosotros queremos hacer pero con unos límites (...) sin molestar a nadie.

*Educadora social:* ¿Cuáles serían esos límites? ¿Sin molestar a nadie? ¿Sería un compromiso? Pero volvemos a lo mismo: cuando la gente se emborracha sabemos de sobra que esos límites no se cumplen... que la gente canta por la calle hasta las cuatro de la mañana, molestan a los vecinos... y todo eso...¿Qué podemos hacer? ¿Se os ocurre algo? No, ¿no? ¿Y a vosotros? (...) A ver: los políticos ¿Qué solución?

*Portavoz Ayuntamiento:* No sé, es que (...)

*Portavoz Asociación de jóvenes:* No hay solución... o la gente que beba, bebe con moderación o no hay solución (...)

*Terapeuta ocupacional:* A ver... ¿Qué se os ocurre que podéis hacer vosotros que les llegue a los jóvenes y que pueda ser preventivo?

*Portavoz Ayuntamiento:* No sé... anuncios ya hay demasiados.(...)

*Portavoz Asociación de jóvenes:* (...) Hacer programas en los institutos y dar información.

*Terapeuta ocupacional:* ¿Cuál sería el lugar más conveniente para dar esa información?

*Portavoz Asociación de jóvenes:* La clase.

*Terapeuta ocupacional:* ¿Y sería conveniente que fuese una asignatura (...) ¿O sería mejor que fuese extraescolar?

*Alumno de la Asociación de jóvenes:* Es que si fuese extraescolar no se haría tanto caso.

*Alumna ocho:* (...) que fuese una asignatura...

*Alumna de la Asociación de jóvenes:* Es una parte de nuestra formación...

El hecho de representar las distintas perspectivas implicadas en el ocio de los adolescentes, les ayuda a empatizar con dichas perspectivas, tomando conciencia de sus consecuencias y de la necesidad de respetar ciertos

límites, como se refleja en la siguiente entrevistas. Resulta, además, muy significativo la propuesta final que plantean en la que proponen programas preventivos en institutos dentro de asignaturas, porque fuera de ellas “se hace menos caso”.

*Alumna portavoz de la Asociación de vecinos:* ¿Para qué te ha servido esta actividad? Para aprender lo que no debemos hacer en las calles, molestar a los vecinos (...) ver cómo se sienten ellos. ¿Crees que puede ser conveniente realizarla en otros institutos? Sí, (...) porque es donde la gente va... si lo pones en otro sitio, no se enteran (...) Y porque todo el mundo necesita información, porque los alumnos no tenemos toda la información. Y entonces nos metemos sin saber los riesgos y luego no sabemos salir (...) Y algunos padres que no han vivido (...) no saben dónde están los hijos y entonces no pueden ayudarles a salir.”

En el protocolo que se incluye a continuación se refleja cómo el conflicto suscitado al comprobar la contradicción de intereses entre las distintas perspectivas implicadas en este problema, les llevó a defender el valor de la educación para proporcionar a los adolescentes la oportunidad de aprendan a respetar ciertos límites, manifestando así una importante toma de conciencia sobre el valor y la necesidad del programa que habían estado realizando.

*Terapeuta ocupacional:* (...) los políticos proponían curiosamente como solución (...) llevarlos a una zona alejada del centro de Madrid donde ellos pudieran disfrutar de su ocio, donde los padres estuvieran tranquilos porque estaban localizados y donde los vecinos no pudieran quejarse porque no hubiese ruidos, alborotos y demás (...) a mí me llamó mucho la atención que ellos en esa posición buscasen esa alternativa (...) Pero, luego no estaban conformes ninguno. Y entonces a lo que llegaron es a que no había soluciones (...) unos a otros se devolvían la pelota. (...) Pero curiosamente en el grupo de jóvenes empezaron a reflexionar, a hablar en alto (...) y de pronto llegaron (...) a plantear que la solución era información, educación, programas en los colegios... pero no sólo para ellos, sino incluso para los padres (...) Con lo cual, nos dimos cuenta que estaban reflejando lo que habíamos estado haciendo durante todo el proyecto. No le habían dado el nombre que le habíamos dado nosotros, pero (...) la idea era misma: era lo que ellos estaban deseando”.



# Capítulo 5

Materiales e Instrumentos  
de Evaluación



# Capítulo 5

## Materiales e Instrumentos de Evaluación

### 1. Materiales del Programa

Los materiales que aquí se presentan han sido elaborados a través de las dos investigaciones que se presentan en el volumen uno, en un contexto de colaboración entre el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense y el Instituto de Adicciones de Madrid Salud, su objetivo es servir de punto de partida para integrar en dicha colaboración al profesorado que trabaja en los centros educativos de este municipio, proporcionándoles los medios que permitan adaptar la escuela a las exigencias de la situación actual, mejorar la calidad de las relaciones que en ella se producen y prevenir conductas de riesgo, prestando una especial atención a las que pueden originar drogodependencias.

Resumimos, a continuación, los contenidos y objetivos de cada uno de los materiales que componen este programa:

#### 1.1. Volumen 1: “Investigación”

En el volumen titulado Investigación se incluyen los dos estudios llevados a cabo para elaborar este programa integrando en él los avances anteriores obtenidos por los dos equipos que han trabajado en su elaboración.

- El Estudio 1: Condiciones de riesgo y de protección frente al consumo de drogas en adolescentes de Madrid, ha permitido cumplir con uno de los requisitos que desde los organismos especializados en este tema se propone: Adaptar los programas de prevención a las peculiaridades de cada comunidad.

- En el Estudio 2: Desarrollo del Programa en centros de educación secundaria y evaluación por sus participantes, se describe el proceso seguido en la elaboración del programa, las condiciones de las que depende su eficacia y su evaluación por los equipos de prevención que lo desarrollaron en las aulas, así como por parte del alumnado que en él participó.

### 1.2. Volumen 2: “Manual para el Profesorado”

En el Manual para el profesorado, se incluye:

- 1) La fundamentación teórica, sobre las condiciones de riesgo y de protección frente a las drogodependencias en las que se basa el programa, a través de una doble perspectiva:
  - Evolutiva, favoreciendo la adquisición de cuatro habilidades vitales básicas.
  - Ecológica, favoreciendo una interacción de calidad entre los adolescentes y el ambiente con el interactúan a múltiples niveles.
- 2) Las condiciones que deben cumplir los programas, teniendo en cuenta los análisis realizados con anterioridad sobre la evaluación de su eficacia, las recomendaciones de los organismos nacionales e internacionales con responsabilidad en este tema, y las conclusiones que se desprenden de los dos estudios llevados a cabo con adolescentes en Madrid.
- 3) Los procedimientos en los que se basa el programa, y de los que en buena parte depende su eficacia para favorecer el vínculo de confianza y las habilidades de comunicación requeridas para realizar sus actividades.
- 4) Unidad cero. En la Unidad cero se describen una serie de requisitos que es preciso cumplir para realizar las actividades que el programa supone, y se incluyen algunas pautas para incrementar el poder de influencia del profesorado así como sobre qué hacer cuando la convivencia está muy deteriorada.
- 5) Unidades de una a cinco. Cada una de las cinco unidades que componen el programa tiene entidad en sí misma y podrían ser incluidas en programas más amplios de educación en valores siempre que se den las condiciones que se mencionan en la unidad cero. En el



caso de tener que reducir el programa a la mitad, las dos unidades más relevantes son las que tratan sobre: las drogas y la resistencia a la presión de grupo. En las conclusiones del Estudio 2 en el Volumen 1 se presentan otras posibilidades y criterios de selección de las actividades más significativas y fáciles de aplicar.

- 6) Los instrumentos de evaluación, están destinados a:
- Favorecer una formación más rigurosa de los equipos heterogéneos en los que se basa el programa, al completar la información ya disponible para el profesorado con la medida de los niveles de integración (Cuestionario sociométrico) y de conductas de riesgo (Escala de Conductas de Riesgo del Cuestionario CRAHA). Esta última escala también puede ser utilizada para evaluar la eficacia del programa, comparando el punto de partida con la situación final.
  - Evaluar el proceso generado a lo largo del programa, a través de la Ficha de valoración de actividades.
  - Evaluar el programa a través de la valoración que de él hacen sus participantes: Cuestionario para el profesorado, Cuestionario para el alumnado.

### 1.3. Guía Práctica de Aplicación del Programa

Descripción clara y detallada de los objetivos, actividades y pasos a seguir para el desarrollo de cada una de las sesiones que componen el Programa. Para lograr una mayor comprensión del Programa, sin embargo, se debería leer el Manual para el Profesorado.

### 1.4. Video 1: “Documentos para utilizar en el aula”

Entre las ventajas de estos documentos cabe destacar que:

- 1) Favorecen un procesamiento más profundo de la información.
- 2) Logran un mayor impacto emocional.
- 3) Son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase.
- 4) Llegan incluso a los individuos con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los que tienen mayor riesgo (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesorado).

### **1.5. Vídeo 2: “Documentos para la formación del profesorado”**

Permiten una primera y rápida visualización sobre la aplicación de las distintas sesiones del Programa en el aula.

### **1.6. CD con documentos escritos para utilizar en el aula**

El C.D. contiene la reproducción completa del Volumen 2 “Manual para el Profesorado”, donde se pueden visualizar e imprimir los documentos, fichas, anexos, instrumentos de evaluación etc. para facilitar la utilización de los distintos materiales a lo largo de la aplicación del Programa en el aula.

## **2. Instrumentos de Evaluación**

En este apartado se incluyen instrumentos de evaluación orientados a dos tipos de objetivos:

- A) Formar los grupos heterogéneos en los que se basa el programa:
- La Sociometría, con la que se evalúa el nivel de integración de cada alumno en el colectivo de la clase, sus oportunidades para establecer relaciones de amistad y cooperación, y cómo es percibido por sus compañeros.
  - El Cuestionario sobre el Riesgo, el Autoconcepto, y las Habilidades de Afrontamiento (CRAHA), dentro del cual se incluyen tres Escalas.
- B) Evaluar el programa, a través de su proceso y la valoración que de él hacen sus participantes.
- La Ficha de valoración de actividades, a cumplimentar después de cada actividad por el profesor que la ha coordinado.
  - El Cuestionario para la valoración del programa por el profesorado, a cumplimentar después de haberlo finalizado.
  - El cuestionario para la valoración del programa por el alumnado, a cumplimentar después de haberlo finalizado...



## 2.1. La evaluación de la integración social a través de la sociometría

### 1. La utilización de procedimientos sociométricos para formar los equipos heterogéneos.

Uno de los procedimientos más utilizados actualmente para evaluar la integración social en las aulas lo constituyen las técnicas sociométricas; que consisten en preguntar a todos/as los/as alumnos/as acerca del resto de sus compañeros/as de la clase y conocer así, el nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad y las cualidades o problemas por los que destacan.

Los métodos sociométricos utilizados en estos programas para formar los grupos heterogéneos se basan en un enfoque múltiple que implica los siguientes procedimientos:

#### Método de las nominaciones.

El método de las nominaciones consiste en pedir a cada alumno que nombre a los tres chicos o chicas de su clase con los que más le gusta interactuar y a los tres chicos o chicas con los que menos, en dos situaciones diferentes: trabajo y tiempo libre; preguntándole a continuación el por qué de sus elecciones y rechazos.

Este procedimiento permite obtener información de las oportunidades que cada alumno/a tiene para el establecimiento de relaciones de amistad, dentro del grupo en el que se aplica, a través de los siguientes indicadores:

- *Elecciones*: se obtienen dos puntuaciones: elecciones para trabajar (número de veces que el alumno es nombrado en la pregunta número uno) y elecciones para el tiempo libre (número de veces que es nombrado en la pregunta número tres).
- *Rechazos*: número de veces que el alumnado es nombrado por sus compañeros/as en las preguntas dos (rechazos para trabajar) y cuatro (rechazos para el tiempo libre).

Puede calcularse un índice global a partir de los dos anteriores denominado preferencia social, y que se obtiene a partir del número de elecciones menos el número de rechazos.

### Método de asociación de atributos perceptivos.

Este método se utiliza con el objeto de obtener información sobre la conducta tal como es percibida por los compañeros. En las investigaciones anteriormente realizadas (Díaz.Aguado, 1986, 1988) se seleccionaron los adjetivos más utilizados por los adolescentes en la descripción de sus compañeros (para justificar sus elecciones y rechazos en las preguntas de tipo abierto). El procedimiento de asociación de atributos que se incluye en nuestro cuestionario sociométrico permite obtener información de la conducta percibida por los compañeros/as, así como las características en las que más destacan.

Pueden obtenerse dos índices globales de conducta percibida agrupando todas las nominaciones que cada alumno recibe en los atributos de tipo positivo, por una parte, y negativo, por otra.

*Atributos positivos:* número de veces que el alumnado es nombrado por sus compañeros/as en las categorías descriptivas de carácter positivo. Dichas categorías son: tener muchos/as amigos/as, llevarse bien con el profesorado, ser simpático con los compañeros/as, capacidad para entender a los demás, saber comunicarse y estar dispuesto a ayudar a los demás.

*Atributos negativos:* número de veces que el alumnado es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter negativo. Los atributos negativos son los siguientes: tener pocos/as amigos/as, llevarse mal con el profesorado, pelearse con los demás, ser antipático con los/as compañeros/as, no entender a los demás, agresividad, falta de comprensión ante la debilidad de los demás, ser objeto de bromas de los demás, tener problemas para comunicarse, ocultar la inseguridad tratando de parecer todo lo contrario, sentirse fracasado/a, sentirse superior, querer llamar siempre la atención, su inseguridad, su tendencia a hacer cosas peligrosas y actuar sin pensar en las consecuencias.

Los resultados obtenidos a través de estos dos procedimientos sociométricos dependen del número de sujetos que responden a la prueba. Por dicha razón, cuando se utiliza este método en investigación todos los índices que de él resultan se dividen entre el número de individuos que responde (elecciones, rechazos, atributos positivos y atributos negativos).



### 2. Normas de interpretación.

Los procedimientos sociométricos se han utilizado tradicionalmente para detectar a individuos que se encuentran en una situación problemática. Pudiéndose destacar dos criterios generales: ser rechazado por un número importante de compañeros/as y no tener ningún amigo/a en el grupo evaluado. Resumimos brevemente a continuación algunos indicadores que pueden permitir detectar dichas situaciones.

- 1) Ser rechazado por un número significativo de compañeros/as; se refleja en el número de rechazos recibidos para trabajar, por una parte, y para el tiempo libre, por otra. Como criterio general se considera a un individuo rechazado cuando obtiene un número de rechazos superior a la tercera parte de los/as compañeros/as que contestan al cuestionario. Es necesario interpretar dicho criterio teniendo en cuenta la tendencia general que se produzca en el grupo evaluado.
- 2) El aislamiento o total ausencia de elecciones, que refleja la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad en el grupo evaluado.

Además, las relaciones encontradas en investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996) entre los procedimientos sociométricos y los distintos indicadores de identidad negativa, parecen reflejar la eficacia del método de la asociación de atributos perceptivos para detectar a jóvenes que pueden encontrarse en situación de riesgo. Según la percepción de sus compañeros/as, los/as adolescentes que se identifican con la violencia destacan por: su agresividad, la falta de comprensión ante la debilidad de los demás, sentirse superior y llevarse mal con el profesorado.

La evaluación del estatus sociométrico tiene una gran importancia en la aplicación de programas de prevención para formar los grupos heterogéneos con los que llevar a cabo los diversos procedimientos de intervención, y especialmente el aprendizaje cooperativo. El criterio básico, en este sentido, es el de máxima diversidad respecto a nivel de integración en el colectivo de la clase, nivel que se considera a partir de las oportunidades para establecer relaciones de amistad (elecciones y rechazos) y la conducta percibida por los/as compañeros/as (atributos perceptivos).

## Cuestionario Sociométrico

Nombre: \_\_\_\_\_

Centro: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?
2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?
3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?
4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?
5. ¿Quién es el chico(a) de tu clase que destaca por:
  1. Tener muchos/as amigos/as.....
  2. Tener pocos/as amigos/as .....
  3. Llevarse bien con el profesorado .....
  4. Llevarse mal con el profesorado .....
  5. Pelearse con los demás .....
  6. Ser simpático con los/as compañeros/as .....
  7. Ser antipático con los/as demás .....
  8. Su capacidad para entender a los/as demás.....
  9. No entender a los/as demás.....
  10. Su agresividad .....
  11. Estar dispuesto a ayudar a los/as demás .....
  12. Su falta de comprensión ante la debilidad de los/as demás .....
  13. Ser objeto de las bromas de los demás.....



- 14. Saber comunicarse .....
- 15. Tener problemas para comunicarse .....
- 16. Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario .....
- 17. Sentirse fracasado/a.....
- 18. Sentirse superior.....
- 19. Querer llamar siempre la atención .....
- 20. Su inseguridad .....
- 21. Su tendencia a hacer cosas peligrosas .....
- 22. Actuar sin pensar en las consecuencias .....

## **2.2. Cuestionario CRAHA: Habilidades de Afrontamiento (EHA), Conductas de Riesgo (ECR) y Autoconcepto/Autoeficacia (EA)**

El cuestionario CRAHA está formado por tres escalas diferentes que, por razones prácticas de similitud en el formato de la respuesta, se presentan conjuntamente:

- Habilidades de Afrontamiento (EHA)
- Conductas de Riesgo (ECR)
- Autoconcepto/Autoeficacia (EA)

En el volumen de Investigación, puede encontrarse una detallada descripción del significado de cada uno de los factores evaluado a través del CRAHA, como condición de riesgo y de protección.

### **1. Escala de Habilidades de Afrontamiento. (EHA)**

La Escala de Habilidades de Afrontamiento EHA está compuesta por 39 elementos (comprendidos entre el 1 y el 39) e incluye 4 factores: Afrontamiento constructivo, Angustia y aislamiento, Evasión y negación de los problemas y Afrontamiento a través del grupo de iguales. Para

obtener las puntuaciones todos los elementos se suman directamente, excepto el elemento 37 del factor 4, en el que se debe cambiar la polaridad de la escala de respuesta antes de realizar la suma (0=4, 1=3, 2=2, 3=1, 4=0).

A continuación se presentan los elementos que componen cada uno de los factores y que deben sumarse para obtener las correspondientes puntuaciones.

- *Factor 1: Afrontamiento constructivo* formado por los 14 elementos siguientes del cuestionario: 2 (Seguir con mis tareas como es debido), 9 (Acordarme de los que tienen problemas peores. De forma que los míos no parezcan tan graves), 10 (Pedir consejo a una persona competente), 11 (Encontrar una forma de relajarme, por ejemplo oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión), 12 (Hacer deporte), 13 (Hablar con otros para apoyarnos mutuamente), 14 (Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades), 21 (Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas), 23 (Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta), 24 (Trabajar intensamente), 26 (Tratar de adaptarme a mis amigos), 32 (Pensar en lo que estoy haciendo y por qué), 35 (Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos) y 36 (Pensar en las distintas formas de afrontar el problema). La puntuación mínima en el factor es 0 y la máxima posible 56. Puntuaciones altas en este factor representan un factor de protección frente al consumo de sustancias.
- *Factor 2: Angustia y aislamiento*, sin soluciones activas, formado por 10 elementos: 5 (Llorar o gritar), 7 (Criticarme a mí mismo), 8 (Guardar los sentimientos para mí solo), 19 (Darme cuenta de que yo mismo me hago las cosas difíciles), 25 (Preocuparme por lo que está pasando), 30 (Sentirme culpable), 31 (Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa), 33 (Inquietarme por lo que me pueda ocurrir), 34 (Soñar despierto que las cosas irán mejorando), 38 (Sufrir dolores de cabeza y estómago). La puntuación mínima posible es de 0 y la máxima de 40 puntos. Las puntuaciones altas en este factor representan riesgo frente al consumo de sustancias.
- *Factor 3: Evasión y negación de los problemas*, formado por 10 elementos: 4 (No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada), 6 (Ignorar el problema), 16 (Simplemente me doy por vencido), 17 (Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando



o tomando otras drogas (no medicamentos)), 18 (Ignorar conscientemente el problema), 20 (Evitar estar con la gente), 27 (Esperar que el problema se resuelva por sí solo), 28 (Trasladar mis frustraciones a otros), 29 (Borrar el problema de mi mente) y 39 (Encontrar una forma de aliviar la tensión, por ejemplo beber o tomar drogas). La puntuación mínima posible es de 0 y la máxima de 40. Una puntuación alta puede considerarse un factor de riesgo.

- *Factor 4: Afrontamiento a través del grupo de iguales*, formado por 5 elementos: 1 (Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema), 3 (Reunirme con amigos), 15 (Llamar a un amigo íntimo), 22 (Salir y divertirme para olvidar mis dificultades) y 37 (Dedicarme a mis tareas en vez de salir; en este elemento deberá cambiarse la polaridad). La puntuación mínima posible es 0 y la máxima de 20. El carácter de riesgo o de protección de este factor no es inequívoco, ya que depende de las circunstancias.

## 2. Escala de Conductas de Riesgo. (ECR)

La Escala de Conductas de Riesgo (ECR) está formada por las preguntas 40-76, entre las que se incluyen algunos elementos positivos para favorecer su aplicación, pero que no son considerados en ninguno de los tres factores que se evalúan. Las puntuaciones en los tres factores se obtienen sumando las puntuaciones marcadas por los sujetos en los elementos que los configuran y que se describen a continuación.

- *Factor 1: Conductas antisociales*, formada por 13 elementos: 42 (Escaparme del instituto), 43 (Robar cosas de una tienda o un coche), 44 (Ir en pandilla y pelearme con gente más joven), 45 (Robar cosas del instituto), 46 (Estropear o romper cosas de lugares públicos), 48 (Llevar un arma por si se necesita en una pelea), 51 (Ensuciar las calles o aceras rompiendo botellas o vertiendo basuras), 52 (Comprar o canjear algo que piense que ha sido robado), 54 (Entrar en propiedades privadas para robar), 57 (Robar dinero), 68 (Subir en coches o motos conducidos por alguien que ha consumido alcohol), 69 (Subir en coche con personas desconocidas), y 73 (Aceptar invitaciones de adultos desconocidos). La puntuación mínima posible es 0 y la máxima 52. Puntuaciones elevadas en este factor son indicativas de riesgo de consumo de sustancias.

- *Factor 2: Búsqueda de riesgo*, formado por 8 elementos: 41 (Fumar en los sitios en los que está prohibido), 58 (Ir a salas de juegos recreativos), 59 (Hacer “pellas” en el instituto), 61 (Juntarme con chicos que se meten en problemas), 62 (Ir en moto con una persona que está aprendiendo a conducirla), 71 (Subir en moto sin casco), 72 (Comer en exceso) y 74 (Dejarme llevar por mis impulsos sin pensar en las consecuencias). La puntuación mínima posible es 0 y la máxima 32. Puntuaciones elevadas son indicativas de riesgo de consumo de sustancias.
- *Factor 3: Vulnerabilidad a la presión del grupo*, formado por 4 elementos: 63 (Hacer cosas que creo que no debería hacer para no diferenciarme de mis amigos), 64 (Cuando mi grupo propone algo que no está bien me cuesta resistirme), 66 (Dejarme arrastrar por mis amigos para hacer cosas que no están bien) y 67 (Decidir de acuerdo con las decisiones que toma mi grupo). La puntuación mínima posible es de 0 y la máxima de 16. Puntuaciones altas representan un riesgo para el consumo de sustancias.
- *Factor 4: Riesgo de trastornos de alimentación*, formado por 3 elementos: 70 (Sentirme culpable cuando creo que he comido demasiado), 75 (Hacer régimen para adelgazar) y 76 (Controlar las calorías de los alimentos y bebidas que como). La puntuación mínima es 0 y la máxima posible 12. Puntuaciones elevadas pueden ser sintomáticas de trastornos de alimentación.

Los elementos que expresan conductas positivas y que no se puntúan son los siguientes: 40 (Compartir cosas con mis compañeros), 47 (Preguntar a mis padres u otros adultos las cosas que no sé sobre sexualidad), 49 (Utilizar métodos anticonceptivos en caso de necesidad), 50 (Trabajar como voluntario en organizaciones sociales), 53 (Prestar mis cosas a los demás), 55 (Resistirme cuando mi grupo de amigos propone algo que no está bien), 65 (Convencer a mis amigos para no hacer cosas que no están bien).



### 3. Escala de Autoconcepto/Autoeficacia.

La Escala de Autoconcepto/Autoeficacia está formada por los elementos comprendidos entre el 77-94, e incluye tres factores en los que las puntuaciones totales se obtienen sumando los elementos que los componen, que se describen a continuación.

- *Factor 1: Atribución externa de los problemas escolares*, formado por 8 elementos: 81 (Los profesores me tienen manía), 83 (Asistir a la mayoría de las clases suele ser una pérdida de tiempo), 84 (Si a alguien le va bien en los exámenes es porque tiene suerte), 85 (Los profesores son los responsables de las malas notas de los alumnos), 88 (Los profesores me valoran mal aunque intente hacer las cosas bien), 89 (Si suspendo una asignatura es porque el profesor ha sido duro), 90 (Si mis padres me lo permitieran dejaría de estudiar) y 94 (Los profesores me tratan peor que a mis compañeros). La puntuación mínima posible es de 0 y la máxima de 32. Puntuaciones altas representan riesgo de absentismo y fracaso escolar, que a su vez están relacionadas con el consumo de sustancias.
- *Factor 2: Autoestima/Autoeficacia*, formado por 6 elementos: 77 (Cuando me comparo con otros chicos me siento tan bueno como ellos), 79 (Me considero inteligente para la mayor parte de las cosas), 80 (Me resulta fácil relacionarme con otros chicos), 91 (En general, estoy contento con mi aspecto físico), 92 (Si me propongo algo, sé que puedo conseguirlo) y 93 (Soy una persona importante dentro de mi grupo de amigos). La puntuación mínima es 0 y la máxima de 24. Puntuaciones altas pueden considerarse un factor de protección frente al fracaso escolar y al consumo de sustancias.
- *Factor 3: Atribución interna del fracaso escolar*, formado por 4 elementos: "me resulta difícil obtener las notas que quiero", "mis padres esperan que saque notas excesivamente altas para mis posibilidades", "si a alguien le va bien en los estudios es porque trabaja duro", "suelo evitar las situaciones que me ponen a prueba por temor a fracasar".

## 4. Estadísticos-resumen y rangos percentiles de los factores.

## A) Escala de Habilidades de Afrontamiento (EHA). N=513

|                         |    | Afrontamiento constructivo | Angustia y aislamiento | Evasión y negación de los problemas | Afrontamiento grupo de iguales |
|-------------------------|----|----------------------------|------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| Media                   |    | 33,21                      | 19,53                  | 9,47                                | 12,38                          |
| Mediana                 |    | 33,12                      | 20,00                  | 9,49                                | 13,00                          |
| Desv. típ.              |    | 8,59                       | 6,87                   | 5,99                                | 3,79                           |
| Asimetría               |    | -,19                       | -,128                  | ,94                                 | -,52                           |
| Error típ. de asimetría |    | ,108                       | ,108                   | ,108                                | ,114                           |
| Porcentiles             | 5  | 18                         | 7                      | 1                                   | 6                              |
|                         | 10 | 21                         | 10                     | 2                                   | 7                              |
|                         | 15 | 24                         | 12                     | 3                                   | 8                              |
|                         | 20 | 26                         | 13                     | 4                                   | 9                              |
|                         | 25 | 28                         | 15                     | 5                                   | 10                             |
|                         | 35 | 31                         | 17                     | 7                                   | 11                             |
|                         | 40 | 32                         | 18                     | 8                                   | 12                             |
|                         | 45 | 33                         | 19                     | 9                                   | 12                             |
|                         | 50 | 34                         | 20                     | 9                                   | 13                             |
|                         | 60 | 35                         | 21                     | 10                                  | 14                             |
|                         | 65 | 37                         | 22                     | 11                                  | 14                             |
|                         | 70 | 38                         | 24                     | 12                                  | 15                             |
|                         | 75 | 39                         | 25                     | 13                                  | 15                             |
|                         | 80 | 40                         | 26                     | 13                                  | 16                             |
|                         | 85 | 42                         | 26                     | 15                                  | 16                             |
|                         | 90 | 44                         | 28                     | 17                                  | 17                             |
|                         | 95 | 47                         | 30                     | 21                                  | 17                             |



En la subescala de Afrontamiento Constructivo se consideran puntuaciones de riesgo las que son iguales o inferiores a la puntuación 24, correspondiente al percentil 15.

En la subescala de Angustia y Aislamiento, pueden considerarse puntuaciones de riesgo las iguales o superiores a la puntuación 26, correspondiente al percentil 85.

En la subescala de Evasión y Negación de los problemas, pueden considerarse sujetos de riesgo los que obtienen puntuaciones iguales o superiores a 15, correspondiente al percentil 85.

## B) Escala de Conductas de Riesgo (ECR).

|                         |    | Conducta antisocial | Búsqueda de riesgo | Vulnerabilidad a presión de grupo | Trastornos de alimentación |
|-------------------------|----|---------------------|--------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| Media                   |    | 4,33                | 8,72               | 4,17                              | 2,75                       |
| Mediana                 |    | 2,00                | 8,72               | 4,00                              | 2,00                       |
| Desv. típ.              |    | 6,47                | 5,13               | 2,71                              | 2,84                       |
| Asimetría               |    | 2,681               | ,745               | ,984                              | 1,182                      |
| Error típ. de asimetría |    | ,108                | ,108               | ,108                              | ,108                       |
|                         | 25 | 0                   | 5                  | 2                                 | 0                          |
|                         | 30 | 0                   | 5                  | 3                                 | 1                          |
|                         | 35 | 1                   | 6                  | 3                                 | 1                          |
|                         | 40 | 1                   | 7                  | 3                                 | 1                          |
|                         | 45 | 2                   | 8                  | 4                                 | 2                          |
|                         | 50 | 2                   | 9                  | 4                                 | 2                          |
|                         | 55 | 3                   | 9                  | 4                                 | 3                          |
|                         | 60 | 4                   | 9                  | 4                                 | 3                          |
|                         | 65 | 4                   | 10                 | 5                                 | 3                          |
|                         | 70 | 4                   | 11                 | 5                                 | 3                          |
|                         | 75 | 5                   | 12                 | 5                                 | 4                          |
|                         | 80 | 6                   | 13                 | 6                                 | 5                          |
|                         | 85 | 8                   | 14                 | 7                                 | 6                          |
|                         | 90 | 12                  | 15                 | 8                                 | 7                          |
|                         | 95 | 19                  | 19                 | 9                                 | 9                          |



Las puntuaciones elevadas en las cuatro subescalas de la Escala de Conductas de Riesgo son indicativas de situaciones de riesgo. Por este motivo se ha establecido como punto de corte provisional en las cuatro subescalas la puntuación correspondiente al percentil 85. Las puntuaciones iguales y/o superiores a este punto de corte están marcadas en negrilla y son las siguientes:

- Conductas antisociales: igual o mayor que 8
- Búsqueda de riesgo: igual o mayor que 14
- Vulnerabilidad a la presión de grupo: igual o mayor que 7
- Riesgo de trastornos de alimentación: igual o mayor que 6

## C) Escala de Autoestima (EHA). N=513.

|                         |    | Atribución externa de los problemas escolares | Autoestima | Atribución interna del fracaso escolar |
|-------------------------|----|---|------------|--|
| Media                   |    | 8,33  | 13,98      | 9,28                                   |
| Mediana                 |    | 8,00  | 13,97      | 9,27                                   |
| Desv. típ.              |    | 5,89  | 4,39       | 3,00                                   |
| Asimetría               |    | ,814  | -,148      | -,263                                  |
| Error típ. de asimetría |    | ,108  | ,108       | ,108                                   |
| Porcentiles             | 5  | 1   | 6          | 4                                      |
|                         | 10 | 2   | 8          | 5                                      |
|                         | 15 | 2   | 10         | 6                                      |
|                         | 20 | 3   | 11         | 7                                      |
|                         | 25 | 4   | 11         | 8                                      |
|                         | 30 | 4   | 12         | 8                                      |
|                         | 35 | 5   | 13         | 8                                      |
|                         | 40 | 6   | 13         | 9                                      |
|                         | 45 | 7   | 14         | 9                                      |
|                         | 50 | 8   | 14         | 9                                      |
|                         | 55 | 8   | 14         | 10                                     |
|                         | 60 | 8   | 15         | 10                                     |
|                         | 65 | 9   | 15         | 10                                     |
|                         | 70 | 10  | 16         | 11                                     |
|                         | 75 | 11  | 17         | 11                                     |
|                         | 80 | 13  | 17         | 12                                     |
|                         | 85 | 15  | 18         | 12                                     |
|                         | 90 | 17  | 20         | 13                                     |
|                         | 95 | 20  | 22         | 14                                     |



## CRAHA

A continuación encontrarás una lista sobre distintas formas de enfrentarse a los problemas o sobre lo que se piensa, se siente o se hace en distintas situaciones cotidianas. En todas ellas tienes que rodear con una circunferencia el número de la opción de respuesta (de 0 a 4) que mejor corresponda con las cosas que tú sueles hacer, pensar o sentir.

Recuerda que tus respuestas son confidenciales, responde sinceramente.

|  |   |
|--|---|
| No me ocurre nunca o no lo hago          | 0 |
| Me ocurre o lo hago raras veces          | 1 |
| Me ocurre o lo hago algunas veces        | 2 |
| Me ocurre o lo hago a menudo             | 3 |
| Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia | 4 |

### Escala de Habilidades de Afrontamiento:

¿Que haces cuando tienes problemas?

- Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema..... 0 1 2 3 4
- Seguir con mis tareas como es debido..... 0 1 2 3 4
- Reunirme con amigos ..... 0 1 2 3 4
- No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada ..... 0 1 2 3 4
- Llorar o gritar ..... 0 1 2 3 4
- Ignorar el problema ..... 0 1 2 3 4
- Criticarme a mí mismo ..... 0 1 2 3 4
- Guardar mis sentimientos para mí solo ..... 0 1 2 3 4
- Acordarme de los que tienen problemas peores, de forma que los míos no parezcan tan graves ..... 0 1 2 3 4

|   |           |
|---|-----------|
| 10. Pedir consejo a una persona competente .....  | 0 1 2 3 4 |
| 11. Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión ..... | 0 1 2 3 4 |
| 12. Hacer deporte .....   | 0 1 2 3 4 |
| 13. Hablar con otros para apoyarnos mutuamente .....  | 0 1 2 3 4 |
| 14. Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades .....  | 0 1 2 3 4 |
| 15. Llamar a un amigo íntimo .....  | 0 1 2 3 4 |
| 16. Simplemente, me doy por vencido .....   | 0 1 2 3 4 |
| 17. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos).....                                 | 0 1 2 3 4 |
| 18. Ignorar conscientemente el problema .....   | 0 1 2 3 4 |
| 19. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas.....   | 0 1 2 3 4 |
| 20. Evitar estar con la gente .....   | 0 1 2 3 4 |
| 21. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.....   | 0 1 2 3 4 |
| 22. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades.....   | 0 1 2 3 4 |
| 23. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta .....   | 0 1 2 3 4 |
| 24. Trabajar intensamente.....  | 0 1 2 3 4 |
| 25. Preocuparme por lo que está pasando .....   | 0 1 2 3 4 |
| 26. Tratar de adaptarme a mis amigos .....  | 0 1 2 3 4 |
| 27. Esperar que el problema se resuelva por sí solo.....  | 0 1 2 3 4 |
| 28. Trasladar mis frustraciones a otros.....  | 0 1 2 3 4 |



---

|  |           |
|--|-----------|
| 29. Borrar el problema de mi mente .....   | 0 1 2 3 4 |
| 30. Sentirme culpable .....  | 0 1 2 3 4 |
| 31. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa .....                              | 0 1 2 3 4 |
| 32. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué.....                                       | 0 1 2 3 4 |
| 33. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir .....  | 0 1 2 3 4 |
| 34. Soñar despierto que las cosas irán mejorando .....                                   | 0 1 2 3 4 |
| 35. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos ....                              | 0 1 2 3 4 |
| 36. Pensar en distintas formas de afrontar el problema.....                              | 0 1 2 3 4 |
| 37. Dedicarme a mis tareas en vez de salir .....   | 0 1 2 3 4 |
| 38. Sufro dolores de cabeza o de estómago .....  | 0 1 2 3 4 |
| 39. Encontrar una forma de aliviar la tensión;<br>por ejemplo beber o tomar drogas ..... | 0 1 2 3 4 |

---

### Escala de Conductas de Riesgo:

¿Con que frecuencia haces lo que se expresa a continuación?

---

|  |           |
|--|-----------|
| 40. Compartir mis cosas con mis compañeros .....                                       | 0 1 2 3 4 |
| 41. Fumar en los sitios en los que está prohibido .....                                | 0 1 2 3 4 |
| 42. Escaparme del instituto .....  | 0 1 2 3 4 |
| 43. Robar cosas de una tienda o un coche .....   | 0 1 2 3 4 |
| 44. Ir en pandilla y pelearme con gente más joven .....                                | 0 1 2 3 4 |
| 45. Robar cosas del instituto .....  | 0 1 2 3 4 |
| 46. Estropear o romper cosas de lugares públicos<br>(calle, autobuses, cine,...) ..... | 0 1 2 3 4 |

---

|  |           |
|--|-----------|
| 47. Preguntar a mis padres u otros adultos las cosas que no sé sobre sexualidad.....       | 0 1 2 3 4 |
| 48. Llevar un arma por si se necesita en una pelea .....                                   | 0 1 2 3 4 |
| 49. Utilizar métodos anticonceptivos en caso de necesidad .....                            | 0 1 2 3 4 |
| 50. Trabajar como voluntario en organizaciones sociales.....                               | 0 1 2 3 4 |
| 51. Ensuciar las calles y aceras rompiendo botellas o vertiendo basuras.....               | 0 1 2 3 4 |
| 52. Comprar o canjear algo que pienso que ha sido robado .....                             | 0 1 2 3 4 |
| 53. Prestar mis cosas a los demás .....  | 0 1 2 3 4 |
| 54. Entrar en propiedades privadas para robar .....  | 0 1 2 3 4 |
| 55. Resistirme cuando mi grupo de amigos propone algo que no está bien .....               | 0 1 2 3 4 |
| 56. Depositar el papel en contenedores para reciclarlo .....                               | 0 1 2 3 4 |
| 57. Robar dinero .....   | 0 1 2 3 4 |
| 58. Ir a salas de juegos recreativos .....   | 0 1 2 3 4 |
| 59. Hacer "pellas" en el instituto .....   | 0 1 2 3 4 |
| 60. Ayudar a compañeros rechazados por el grupo.....                                       | 0 1 2 3 4 |
| 61. Juntarme con chicos/as que se meten en problemas.....                                  | 0 1 2 3 4 |
| 62. Ir en moto con una persona que está aprendiendo a conducirla .....                     | 0 1 2 3 4 |
| 63. Hacer cosas que creo que no debería hacer para no diferenciarme de mis amigos/as ..... | 0 1 2 3 4 |
| 64. Cuando mi grupo propone algo que no está bien, me cuesta resistirme .....              | 0 1 2 3 4 |



---

|   |           |
|---|-----------|
| 65. Convencer a mis amigos para hacer cosas que no están bien .....               | 0 1 2 3 4 |
| 66. Dejarme arrastrar por mis amigos para hacer cosas que no están bien .....     | 0 1 2 3 4 |
| 67. Decidir de acuerdo con las decisiones que toma mi grupo .....                 | 0 1 2 3 4 |
| 68. Subir en coches o motos conducidos por alguien que ha consumido alcohol ..... | 0 1 2 3 4 |
| 69. Subir en coche con personas desconocidas .....                                | 0 1 2 3 4 |
| 70. Sentirme culpable cuando creo que he comido demasiado .....                   | 0 1 2 3 4 |
| 71. Subir en moto sin casco .....   | 0 1 2 3 4 |
| 72. Comer en exceso .....   | 0 1 2 3 4 |
| 73. Aceptar invitaciones de adultos desconocidos .....                            | 0 1 2 3 4 |
| 74. Dejarme llevar por mis impulsos sin pensar en las consecuencias.....          | 0 1 2 3 4 |
| 75. Hacer régimen para adelgazar.....   | 0 1 2 3 4 |
| 76. Controlar las calorías de los alimentos y bebidas que como .....              | 0 1 2 3 4 |

---

### Escala de Autoestima/Autoeficacia:

¿Hasta qué punto lo que se expresa a continuación coincide con lo que haces, con lo que piensas o con lo que sientes?

---

|  |           |
|--|-----------|
| 77. Cuando me comparo con otros chicos/as me siento tan bueno como ellos/as..... | 0 1 2 3 4 |
| 78. Me resulta difícil obtener las notas que quiero .....                        | 0 1 2 3 4 |

---

79. Me considero inteligente para la mayor parte de las cosas ..... 0 1 2 3 4
80. Me resulta fácil relacionarme con otros chicos/as ..... 0 1 2 3 4
81. Los profesores me tienen manía ..... 0 1 2 3 4
82. Suelo evitar las situaciones que me ponen a prueba por temor a fracasar..... 0 1 2 3 4
83. Asistir a la mayoría de las clases suele ser una pérdida de tiempo ..... 0 1 2 3 4
84. Si a alguien le va bien en los exámenes es porque tiene suerte..... 0 1 2 3 4
85. Los profesores son los responsables de las malas notas de los alumnos ..... 0 1 2 3 4
86. Si a alguien le va bien en los estudios es porque trabaja duro ..... 0 1 2 3 4
87. Mis padres esperan que saque las notas excesivamente altas para mis posibilidades ..... 0 1 2 3 4
88. Los profesores me valoran mal aunque intente hacer las cosas bien..... 0 1 2 3 4
89. Si suspendo una asignatura, es porque el profesor ha sido duro ..... 0 1 2 3 4
90. Si mis padres me lo permitieran, dejaría de estudiar..... 0 1 2 3 4
91. En general, estoy contento/a con mi aspecto físico..... 0 1 2 3 4
92. Si me propongo algo, sé que puedo conseguirlo..... 0 1 2 3 4
93. Soy una persona importante dentro de mi grupo de amigos/as ..... 0 1 2 3 4
94. Los profesores me tratan peor que a mis compañeros..... 0 1 2 3 4



## Ficha de valoración de actividades

### Datos descriptivos:

Unidad sobre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Tipo de actividad: \_\_\_\_\_

Número de sesiones dedicadas a la actividad: \_\_\_\_\_

Número de sesión dentro del programa: \_\_\_\_\_

Participantes: \_\_\_\_\_

Procedimiento empleado: \_\_\_\_\_

Materiales de apoyo utilizados: \_\_\_\_\_

Objetivos propuestos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dificultades a las que convendría prestar atención: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Resultados:

Razonamientos o sentimientos manifestados: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Conclusiones de la síntesis final: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Avances generales en la dirección de los objetivos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Avances respecto a sesiones anteriores: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Observaciones para futuras aplicaciones:**

Para la continuación del programa con este grupo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Para próximas aplicaciones de esta misma actividad: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Otras observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Valoración global de la actividad dentro del programa (de 1-10): \_\_\_\_\_

**Cuestionario sobre la valoración del programa  
por el profesorado**

El objetivo de este cuestionario es recoger la información más relevante sobre la valoración que el profesorado hace del programa después de haberlo llevado a cabo, para poder integrar la procedente de distintas aplicaciones y contribuir sí a la optimización de su desarrollo en el futuro.

Para favorecer la posterior interpretación de la información proporcionada en este cuestionario, es conveniente considerar como unidad de evaluación el grupo de clase, y cumplimentar un cuestionario por cada grupo:

**1. Datos descriptivos:**

• Curso: \_\_\_\_\_

• Fecha de comienzo y de finalización del programa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



- Número de sesiones dedicadas al desarrollo del programa: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Características generales del alumnado que compone el grupo: número de alumnos/as, distribución en función del género y de cualquier otra característica sociodemográfica relevante (etnia, lengua materna...), nivel educativo general, presencia de alumnos/as con problemas de conducta, repetidores, alumnado con necesidades especiales... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Número de sesiones dedicadas al trabajo por subgrupos: \_\_\_\_\_
- Criterios seguidos en la composición de los subgrupos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Número de actividades del programa realizadas en materias evaluables: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 2. Requisitos para la eficacia del programa.

Se incluyen a continuación diversas cuestiones mencionadas en la unidad cero, sobre los requisitos para la eficacia del programa. Para valorar sus resultados conviene tener en cuenta que su máxima eficacia parece producirse cuando el programa logra insertarse en dichas condiciones (porque ya existían previamente o porque el programa las ha favorecido).

Valore hasta qué punto se han podido desarrollar los requisitos para la eficacia del programa.

(1=en un grado mínimo 7=en un grado máximo)

- 
1. Nivel de la calidad de la relación entre el profesorado que aplicó el programa y el alumnado ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

  2. Disponibilidad del profesorado para resolver conflictos. .... 1 2 3 4 5 6 7

---

  3. Participación e implicación del alumnado en las actividades ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

  4. Trabajo por subgrupos heterogéneos ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

  5. Superación de las resistencias al trabajo por subgrupos heterogéneos..... 1 2 3 4 5 6 7

---

  6. Inclusión del programa en un contexto de reflexión por parte del profesorado (con revisiones sistemáticas entre sesiones, adaptándolo a la peculiaridad del alumnado....) ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

  7. Cooperación entre el profesorado para llevar a cabo el programa ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

  8. Adecuación física del aula y de los recursos audiovisuales ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

  9. Continuidad entre sesiones (conectando las conclusiones de las anteriores en las siguientes de forma sistemática, graduando las adquisiciones...) 1 2 3 4 5 6 7

---

  10. Ajuste entre las habilidades de abstracción y comunicación del alumnado y las actividades del programa ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

  11. Adecuación del contexto en el que se llevó a cabo y el programa (horario, motivación del alumnado por participar en dicho contexto...) ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

  12. Otras. Especifique cuáles
-



### 3. Valoración de la eficacia general de los distintos procedimientos utilizados.

(1 mínima eficacia; 7 máxima eficacia)

- |  |               |
|--|---------------|
| 1. Atender a las explicaciones del profesorado .....   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2. Sesiones participativas con todo el grupo de clase ....   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3. Atender a documentos audiovisuales y reflexionar a partir de su visualización .....                         | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4. Discusión por subgrupos (sin otra tarea distinta de la propia discusión) .....                              | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5. Trabajo cooperativo (en tareas evaluables) .....  | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6. Trabajar por subgrupos desempeñando roles de experto (puntuando o elaborando campañas, por ejemplo) .....   | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7. Trabajo individual (respondiendo a preguntas o escribiendo un texto sencillo). .....                        | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8. ¿Hasta qué punto mejoraba la eficacia de los procedimientos al incluirlos en una situación evaluable? ..... | 1 2 3 4 5 6 7 |

### 4. Valoración de los documentos audiovisuales.

Valore hasta qué punto la utilización de los documentos audiovisuales incluidos en el programa favorece en los adolescentes:

- |   |               |
|---|---------------|
| La comprensión de los contenidos que trata de transmitir ..                 | 1 2 3 4 5 6 7 |
| El desarrollo de una actitud crítica hacia los medios de comunicación ..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| La reflexión sobre el impacto de los medios de comunicación..               | 1 2 3 4 5 6 7 |
| El desarrollo de clases más participativas .....                            | 1 2 3 4 5 6 7 |
| La eficacia general sobre la actividad en la que se aplica ..               | 1 2 3 4 5 6 7 |

## 5. Valoración de las actividades.

Indique, por favor, a continuación los datos que se solicitan respecto a cada una de las actividades incluidas en el programa. Para facilitar la identificación de cada actividad se han colocado en el mismo orden que están incluidas en el programa dentro de cada una de las cinco unidades.

| Actividad                                | Número de sesiones dedicadas | ¿Se trabajó por subgrupos? |    | Nivel de dificultad | ¿Es necesaria para el programa? | Valore su Eficacia |
|--|------------------------------|----------------------------|----|---------------------|---------------------------------|--------------------|
|  |                              | Si                         | No |                     |                                 |                    |
| 1) Spot sordera                          |                              | Si                         | No | 1234567             | 1234567                         | 1234567            |
| 2) Informe semanal                       |                              | Si                         | No | 1234567             | 1234567                         | 1234567            |
| 3) Barrio                                |                              | Si                         | No | 1234567             | 1234567                         | 1234567            |
| 4) La publicidad                         |                              | Si                         | No | 1234567             | 1234567                         | 1234567            |
| 5) Estrategias estrés                    |                              | Si                         | No | 1234567             | 1234567                         | 1234567            |
| 6) Errores drogas                        |                              | Si                         | No | 1234567             | 1234567                         | 1234567            |
| 7) Evaluación Campañas                   |                              | Si                         | No | 1234567             | 1234567                         | 1234567            |
| 8) Creación campañas                     |                              | Si                         | No | 1234567             | 1234567                         | 1234567            |
| 9) Habilidades presión grupo             |                              | Si                         | No | 1234567             | 1234567                         | 1234567            |
| 10) Resolver conflictos de presión grupo |                              | Si                         | No | 1234567             | 1234567                         | 1234567            |
| 11) Discusión sobre ocio                 |                              | Si                         | No | 1234567             | 1234567                         | 1234567            |
| 12) Dramatización ocio                   |                              | Si                         | No | 1234567             | 1234567                         | 1234567            |



*Observaciones a la pregunta anterior:*

¿Se ha realizado alguna otra actividad distinta de las anteriormente mencionadas? En caso afirmativo, descríbala por favor, valorando de ellas las cuestiones que se incluyen en la tabla anterior.

### 6. Valoración de los resultados.

6.1. *A continuación se menciona una lista de objetivos, en la que se ha tratado de resumir los principales objetivos específicos incluidos a lo largo de las cinco unidades que componen el programa. Valore, por favor, hasta qué punto cree que el programa desarrollado ha contribuido a lograr cada uno de los objetivos mencionados en los/as adolescentes que en él han participado.*

---

El desarrollo de habilidades de comunicación ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

La toma de conciencia sobre la relación entre algunos de los cambios que viven en la adolescencia y las conductas de riesgo. .... 1 2 3 4 5 6 7

---

El desarrollo de una actitud crítica respecto a los mensajes de la publicidad. .... 1 2 3 4 5 6 7

---

La capacidad para comprenderse mejor a sí mismos..... 1 2 3 4 5 6 7

---

Habilidades positivas de afrontamiento del estrés (como la detección y el control de pensamientos distorsionados). .... 1 2 3 4 5 6 7

---

Comprensión del riesgo que puede implicar el consumo de tabaco. .... 1 2 3 4 5 6 7

---

Comprensión del riesgo que puede implicar el consumo de alcohol ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

Comprensión del riesgo que puede implicar el consumo de cánnabis ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

Comprensión del riesgo que puede implicar el consumo de drogas de síntesis ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

---

Superación de los principales errores y distorsiones que suelen existir respecto al consumo de drogas (infravaloración consecuencias negativas, sobreestimación del porcentaje de consumidores...) ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

Superación de la errónea asociación entre consumos de riesgo y valores (como la libertad o el control) comprendiendo su asociación con problemas (adicción, descontrol...) ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

Desarrollo de esquemas que permitan pedir ayuda a adultos disponibles (como la madre o el padre) en condiciones de riesgo ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

Conocimiento de diversas habilidades para resistir la presión de grupo ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

Desarrollo de actitudes que disminuyan la vulnerabilidad a la presión del grupo ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

La comprensión de los problemas que pueden implicar determinadas formas de ocio como el botellón (para los propios adolescentes, el vecindario....) ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

La toma de conciencia de la necesidad de construir activamente un ocio y un tiempo libre de calidad, que no comprometa el desarrollo posterior del adolescente ni lesione los derechos de otras personas .... 1 2 3 4 5 6 7

---

*Observaciones a la pregunta anterior:*

¿Se ha realizado alguna otra actividad distinta de las anteriormente mencionadas? En caso afirmativo, descríbala por favor, valorando de ellas las cuestiones que se incluyen en la tabla anterior. \_\_\_\_\_

---

---



6.2. *A continuación se menciona una lista de posibles cambios positivos que coinciden con objetivos generales de la educación. Valore, por favor, hasta qué punto cree que el programa que ha desarrollado ha podido contribuir a lograr cada uno de dichos logros en los adolescentes que en él han participado.*

---

El desarrollo de la capacidad de razonamiento ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

Las relaciones entre el alumnado participante..... 1 2 3 4 5 6 7

---

La relación entre el alumnado y el profesorado  
que ha desarrollado el programa ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

La disminución del comportamiento disruptivo..... 1 2 3 4 5 6 7

---

Las relaciones con el conjunto del profesorado..... 1 2 3 4 5 6 7

---

El aprendizaje en general ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

La integración del alumnado con dificultades  
iniciales en este sentido ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

Las actitudes hacia la diversidad  
(de etnia, genero, rendimiento...) ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

La capacidad de cooperación ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

*Observaciones a la pregunta anterior:*

¿Se ha realizado alguna otra actividad distinta de las anteriormente mencionadas? En caso afirmativo, descríbala por favor, valorando de ellas las cuestiones que se incluyen en la tabla anterior. \_\_\_\_\_

---

---

7. Condiciones para el desarrollo del programa en el futuro.

7.1. *En el caso de tener que reducir el programa a seis sesiones, ¿cuáles incluiría en él? Mencionala, por favor, utilizando los números y términos empleados en la tabla de la pregunta cuatro.*

\_\_\_\_\_

7.2. *¿Considera necesario incluir en el programa algo que no esté incluido todavía?. Descríbalo, por favor, a continuación: \_\_\_\_\_*

\_\_\_\_\_

7.3. *¿Cuáles son las principales dificultades que existen en la actualidad para que el profesorado pueda desarrollar programas de prevención de drogodependencias desde la escuela? \_\_\_\_\_*

\_\_\_\_\_

7.4. *¿Cómo podrían superarse las dificultades que ha mencionado en la pregunta anterior? \_\_\_\_\_*

\_\_\_\_\_

7.5. *Añada, por favor, a continuación la información que le parezca relevante para valorar el programa realizado que no haya mencionado con anterioridad. \_\_\_\_\_*

\_\_\_\_\_



## Cuestionario sobre la valoración del programa por el alumnado

El objetivo de este cuestionario es recoger la información más relevante sobre la valoración que el alumnado hace del programa para poder integrar la procedente de distintas aplicaciones junto a la cumplimentada por el profesorado y contribuir así a la optimización de su desarrollo en el futuro.

### 1. Datos del alumno que responde al cuestionario:

- Curso: \_\_\_\_\_
- Edad: \_\_\_\_\_
- Número de sesiones del programa a las que ha asistido: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 2. Valoración de procedimientos educativos.

2.1. *Valora hasta qué punto te parecen eficaces para trabajar con adolescentes en estos temas los siguientes recursos educativos (1 mínima eficacia; 7 máxima eficacia)*

1. Escuchar las explicaciones del profesor ..... 1 2 3 4 5 6 7

2. Sesiones participativas de debate conjunto con todo el grupo de clase ..... 1 2 3 4 5 6 7

3. Ver documentos audiovisuales y reflexionar o debatir sobre ellos ..... 1 2 3 4 5 6 7

4. Debate por equipos con presentación final de los portavoces ..... 1 2 3 4 5 6 7

5. Trabajar por subgrupos desempeñando roles de experto (puntuando o elaborando campañas, por ejemplo) ..... 1 2 3 4 5 6 7

6. Trabajo individual (respondiendo a preguntas por escrito por ejemplo). ..... 1 2 3 4 5 6 7

2.2. *Hasta que punto te parece importante que estas actividades se realicen dentro de asignaturas evaluables (1=nada, 7=mucho)*

1 2 3 4 5 6 7

### 3. Valoración de los documentos audiovisuales.

Valora hasta qué punto los documentos audiovisuales que has visto en clase (sobre los adolescentes, el riesgo, las drogas...) contribuyen a los siguientes objetivos:

Ayudan a comprender lo que explican ..... 1 2 3 4 5 6 7

Ayudan a reflexionar y criticar sobre lo que se ve en la televisión ..... 1 2 3 4 5 6 7

Hacen las clases más participativas ..... 1 2 3 4 5 6 7

Hacen más interesante la actividad en la que se utilizan.. 1 2 3 4 5 6 7



#### 4. Valoración de las actividades.

Indica, por favor, a continuación los datos que se solicitan respecto a cada una de las actividades incluidas en las que hayas participado:

| Actividad                                | Nivel de dificultad | ¿Te interesó? | Valora su Eficacia |
|--|---------------------|---------------|--------------------|
| 1) Spot sordera                          | 1 2 3 4 5 6 7       | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7      |
| 2) Informe semanal                       | 1 2 3 4 5 6 7       | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7      |
| 3) Barrio                                | 1 2 3 4 5 6 7       | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7      |
| 4) La publicidad                         | 1 2 3 4 5 6 7       | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7      |
| 5) Estrategias estrés                    | 1 2 3 4 5 6 7       | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7      |
| 6) Errores drogas                        | 1 2 3 4 5 6 7       | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7      |
| 7) Evaluación Campañas                   | 1 2 3 4 5 6 7       | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7      |
| 8) Creación campañas                     | 1 2 3 4 5 6 7       | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7      |
| 9) Habilidades presión grupo             | 1 2 3 4 5 6 7       | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7      |
| 10) Resolver conflictos de presión grupo | 1 2 3 4 5 6 7       | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7      |
| 11) Discusión sobre ocio                 | 1 2 3 4 5 6 7       | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7      |
| 12) Dramatización ocio                   | 1 2 3 4 5 6 7       | 1 2 3 4 5 6 7 | 1 2 3 4 5 6 7      |

*Observaciones a la pregunta anterior:*

¿Se ha realizado alguna otra actividad distinta de las anteriormente mencionadas? En caso afirmativo, descríbala por favor, valorando de ellas las cuestiones que se incluyen en la tabla anterior. \_\_\_\_\_

---



---

5. Valoración de los resultados.

5.1. Valora a continuación hasta qué punto crees que participar en este tipo de programas puede servir a los adolescentes de tu edad a mejorar en los objetivos que se especifican a continuación.

Aprender a expresar lo que piensan y lo que sienten ..... 1 2 3 4 5 6 7

Comprender mejor los cambios que se viven en la adolescencia ..... 1 2 3 4 5 6 7

Criticar los mensajes de la publicidad ..... 1 2 3 4 5 6 7

Comprenderse mejor a sí mismos ..... 1 2 3 4 5 6 7

Aprender a superar el estrés, controlando mejor los pensamientos negativos, por ejemplo ..... 1 2 3 4 5 6 7

Comprender el riesgo que puede implicar el consumo de tabaco ..... 1 2 3 4 5 6 7

Comprender el riesgo que puede implicar el consumo de alcohol ..... 1 2 3 4 5 6 7

Comprender el riesgo que puede implicar el consumo de porros ..... 1 2 3 4 5 6 7

Comprender del riesgo que puede implicar el consumo de drogas de síntesis (pastillas, extasis) ..... 1 2 3 4 5 6 7

Superar los principales errores que suelen existir respecto al consumo de drogas ..... 1 2 3 4 5 6 7

Comprender que el consumo de drogas puede ir en contra de valores muy importantes, como la libertad y la calidad de la vida ..... 1 2 3 4 5 6 7

Estar dispuesto a pedir ayuda a algún adulto cuando sea necesario ..... 1 2 3 4 5 6 7

Ser capaz de resistir la presión de grupo ..... 1 2 3 4 5 6 7



---

Comprender los problemas que pueden implicar determinadas formas de ocio (para los propios adolescentes, el vecindario....). ..... 1 2 3 4 5 6 7

---

Comprender la necesidad de realizar el ocio que no suponga un riesgo excesivo ni vaya en contra de los derechos de otras personas. .... 1 2 3 4 5 6 7

---

*Observaciones a la pregunta anterior:*

¿Se ha realizado alguna otra actividad distinta de las anteriormente mencionadas? En caso afirmativo, descríbala por favor, valorando de ellas las cuestiones que se incluyen en la tabla anterior. \_\_\_\_\_

---

## 6. Condiciones para el desarrollo del programa en el futuro.

6.1. *¿Consideras necesario incluir en el programa algo que no esté incluido todavía?. Descríbalo, por favor, a continuación: \_\_\_\_\_*

---

6.2. *¿Cuáles son las principales dificultades que existen en la actualidad para que desde la escuela puedan los adolescentes recibir la educación que necesitan sobre estos temas? \_\_\_\_\_*

---

6.3. *¿Cómo podrían superarse las dificultades que has mencionado en la pregunta anterior? \_\_\_\_\_*

---

6.4. *Añade, por favor, a continuación, cualquier información que consideres conveniente y no hayas incluido todavía sobre como se puede mejorar la educación de los/as adolescentes sobre estos temas. \_\_\_\_\_*

---





# Anexos



## ANEXO 1

### Pautas para enseñar habilidades sociales

Para favorecer a lo largo del programa la adquisición o el mantenimiento de nuevas habilidades sociales, pueden seguirse las siguientes pautas:

- 1º) **Crear un esquema previo.** Conviene comenzar con una explicación de la habilidad, como concepto o principio general, y relacionarla con una descripción concreta de las conductas que implica. Es muy importante que en dicho esquema se destaque la importancia que tiene para lograr objetivos que el alumnado se plantea.
- 2º) **Proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación.** La observación de modelos que manifiestan un buen desempeño de la habilidad puede resultar de gran eficacia para su adquisición. Por eso, conviene estimular que el alumnado los encuentren dentro del propio grupo, o que el profesor o profesora, a modo de ejemplo, represente en qué consiste lo que trata de explicar.
- 3º) **Dar oportunidades de practicar.** La adquisición de una nueva habilidad es un proceso lento y que requiere bastante práctica hasta que se automatiza, momento en que deja de requerir esfuerzo. Por eso, a lo largo de todo el programa conviene proporcionar frecuentes oportunidades para que se practiquen habilidades de comunicación.
- 4º) **Evaluar la práctica.** Para favorecer la adquisición de las nuevas habilidades el profesado debe observar a lo largo de todo el programa cómo se comunican los alumnos y alumnas y proporcionarles un feedback (o evaluación) que contribuya a reforzar las conductas adecuadas y a modificar las inadecuadas. La eficacia de esta evaluación aumenta cuando:  
1) se produce de forma inmediata (después de que se acaba de emitir la conducta sobre la que se quiere influir); 2) se plantea en términos de conductas específicas fáciles de identificar; 3) y cuando, en el caso de las conductas inadecuadas, la crítica se hace en términos descriptivos, limitándola al comportamiento (no a la persona), ayudándole

a encontrar una conducta alternativa para esa situación y reforzándole cuando la emita. Conviene, además, evitar realizar dicha crítica en las actividades conjuntas de todo el grupo.

Es importante tener en cuenta que el profesorado representa, aunque no se lo proponga, un modelo muy disponible para los alumnos y las alumnas en las habilidades o deficiencias relacionadas con la comunicación: escuchar a los demás con la intención de comprenderles, expresar empatía y respeto, plantear divergencias y críticas de forma positiva y constructiva. Conviene, por tanto, garantizar que el modelo de comunicación que el profesorado proporciona con su conducta habitual sea muy adecuado.



## ANEXO 2

### Pautas para favorecer la eficacia de la discusión entre compañeros

Los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión entre compañeros/as, reflejan que para favorecer su eficacia es preciso:

- 1) **Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre el alumnado**, favoreciendo el debate entre los compañeros/as, evitando que éstos se dirijan solamente al profesor cuando tratan de responder a cuestiones planteadas por él.

Los estudios realizados, en este sentido, ponen de manifiesto que la comunicación con compañeros de un nivel evolutivo próximo pero distintas perspectivas, favorece más el desarrollo de la comunicación que cuando ésta se produce con adultos que exponen perspectivas de nivel evolutivo muy superior, más difícil de comprender por el alumnado.

- 2) **Dividir la clase en grupos heterogéneos**, para adaptar el procedimiento de la discusión entre compañeros a los objetivos de nuestros programas (prevenir conductas de riesgo). Es muy importante que en los subgrupos de discusión se incluyan individuos con distintas opiniones y perspectivas en relación al conflicto tratado: distintas estructuras de razonamiento (o niveles de abstracción), diferentes niveles de integración en el colectivo de la clase y actitudes hacia el riesgo.

Para evaluar dichas características pueden utilizarse los instrumentos de evaluación que se incluyen en el Capítulo 5 de este Manual.

- 3) **Discusión en subgrupos e integración final**, la división de la clase en subgrupos permite que el alumnado al completo participe activamente en los debates y favorece que surjan acuerdos y discrepancias. Para que la discusión genere conflicto y estimule la participación es imprescindible que cada individuo tome parte activa en ella. Sólo cuando es así, motivado por el deseo de convencer a otro miembro del grupo que se percibe equivocado, se produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva respuesta al problema.

El procedimiento más habitual para conseguir esta condición consiste en:

- 1) Plantear en un primer momento una discusión con toda la clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema.
- 2) Formar, a continuación, pequeños grupos de discusión (de cuatro o seis alumnos) heterogéneos respecto a la perspectiva en el problema que se discute, a fin de favorecer el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos.
- 3) Y, por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos.
- 4) **Adecuar el procedimiento de la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa del alumnado y estimular el desarrollo de dichas competencias.**

Para que la discusión sobre dilemas sociales y morales resulte eficaz existen una serie de prerequisites, que conviene favorecer, como son cierta capacidad de abstracción y determinadas habilidades de comunicación. Con el objetivo de ponerlos en marcha, es aconsejable iniciar la práctica de este método con una o varias sesiones en las que se fortalezcan dichos requisitos. En este sentido, suele resultar conveniente llevar a cabo la primera sesión con la técnica de la rueda (desarrollada en la Unidad Cero) partiendo de un documento, audiovisual o literario, que genere un fuerte impacto emocional.

- 5) **Relacionar la discusión con la vida real del alumnado**, los estudios realizados sobre la eficacia de la discusión como procedimiento educativo apoyan claramente la conveniencia de utilizar, siempre que sea posible, dilemas reales de la propia vida; dilemas que pueden suscitarse a partir de la discusión sobre materiales previamente diseñados (adecuados al nivel de desarrollo potencial) en los que se reproducen situaciones hipotéticas sobre conflictos próximos a los que realmente viven. Es muy importante, en este sentido, favorecer durante la adolescencia una actitud reflexiva y positiva sobre los conflictos de su vida cotidiana así como sobre sus posibles soluciones.



- 6) **Incluir el procedimiento de debate y discusión como un componente más de programas globales de intervención con el alumnado**, para que los cambios originados por la discusión y representación de conflictos se mantengan y generalicen es imprescindible que este procedimiento se incluya dentro de un modelo general de intervención en el aula, en el que se proporcione evidencia directa de la eficacia de la utilización del aprendizaje cooperativo y de las experiencias de resolución de conflictos, en la vida real.

## ANEXO 3

### Pautas de aplicación del aprendizaje cooperativo

El procedimiento de aprendizaje cooperativo que hemos utilizado en los programas de secundaria se desarrolla a través de los siguientes pasos:

- 1º) **Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos** (en genero, nivel de rendimiento, nivel de abstracción en razonamiento moral, nivel de sexismo y actitudes hacia la violencia....), estimulando la interdependencia positiva.
- 2º) **División del material** en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación...) como miembros tiene cada equipo.
- 3º) **Cada individuo desarrolla su sección en grupos de expertos** con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesorado anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada , utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política..).
- 4º) **Integración del trabajo de los expertos** en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.
- 5º) **Evaluación de los resultados** obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada individuo es evaluado, por tanto, desde una triple perspectiva:
  - Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.
  - Por el grupo de aprendizaje cooperativo, al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros. Para optimizar la coherencia entre la práctica de este criterio y sus resultados suele resultar conveniente considerar junto a la nota media del grupo, la calificación de la calidad de la colaboración.



- Por su rendimiento individual en la totalidad del tema estudiado.

Cuando existan dificultades para seguir la pauta descrita debido a su complejidad, puede simplificarse omitiendo inicialmente el paso dos, en el que cada grupo de expertos lleva a cabo una tarea diferenciada de las de los otros grupos. En estas ocasiones, para que el alumnado se beneficie de las ventajas que se derivan del rol de experto, éste puede definirse de forma similar a todos los equipos de aprendizaje cooperativo, pidiéndoles, por ejemplo, que hagan de expertos en prevención de drogodependencias. Debido a las condiciones en las que se desarrolló el programa Prevenir en Madrid en la investigación llevada a cabo para evaluar su proceso, éste fue el procedimiento seguido en la mayoría de sus actividades, como puede observarse en el vídeo dos.

## **ANEXO 4**

### **Enseñar a pensar para resolver conflictos socio-emocionales**

Para enseñar a pensar en la resolución de conflictos socio-emocionales, conviene ayudar en todos los pasos de las siguientes secuencias. El hecho de escribirlos puede favorecer su eficacia.

- 1) Definir adecuadamente el conflicto, identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo.
- 2) Establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia.
- 3) Diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias -positivas y negativas- que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación.
- 4) Elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo.
- 5) Llevar a la práctica la solución elegida.
- 6) Valorar los resultados obtenidos y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.



## ANEXO 5

### Pautas para iniciar la dramatización

Antes de iniciar la dramatización es preciso una fase de preparación en la que se proporcione la información, la motivación y el clima necesarios para llevarla a cabo. Dicha preparación puede estar basada en el análisis y discusión del problema o habilidad que se quiere representar y/o en el moldeamiento (en el que los instructores representan la situación proporcionando un modelo de la conducta objeto de aprendizaje). Conviene tener en cuenta que para una representación eficaz son necesarias las siguientes condiciones:

- 1) Crear un clima de confianza y seguridad, que favorezca la comunicación de procesos intra-personales y proporcione ese contexto "sin riesgos" necesario para que la representación cumpla sus funciones.
- 2) Que los/as alumnos/as que van a hacer de actores tengan la información necesaria sobre el contenido y características más relevantes de la situación y estén realmente motivados para ella
- 3) Crear un escenario adecuado para la representación. Una distribución que suele resultar, en este sentido, bastante eficaz para favorecer la atención es colocar las sillas del público en forma de herradura y situar enfrente el escenario. Conviene que éste sea lo más parecido posible al contexto real en el que tiene lugar la escena que se representa; para lo cual puede ser útil transformar simbólicamente determinados objetos disponibles para evocar otros objetos relevantes que se encuentran en la situación real.

## ANEXO 6

### Consecuencias y requisitos de los cinco tipos de poder que el profesorado puede utilizar en el aula

- 1) **El poder coercitivo:** este tipo de poder se basa en la percepción de la figura del profesor/a como mediador/a de castigos. Su fuerza depende de la magnitud de los castigos y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de evitar el castigo comportándose de la forma requerida; es decir, la probabilidad de ser castigado/a si se conforma menos la probabilidad de ser castigado si no se conforma. Los cambios producidos por el poder coercitivo del profesorado son más dependientes de su presencia física que los cambios producidos por cualquier otro tipo de poder. Por otra parte, si el profesor/a ejerce su influencia de forma coercitiva disminuye la atracción de los alumnos/as hacia él y éstos tenderán a evitarle. El frecuente incremento de los problemas de indisciplina observado en los últimos años, especialmente en la educación secundaria, refleja que el poder coercitivo del profesorado ha disminuido sensiblemente. Las superiores oportunidades que las diversas innovaciones educativas que en este programa se incluyen (aprendizaje cooperativo, discusión entre compañeros/as, resolución de conflictos) suponen, que utilizar los otros tipos de poder, puede ayudar a resolver dichos problemas.
- 2) **El poder de recompensa:** puede contribuir a incrementar el poder de referencia y la formación de un vínculo de confianza. Este tipo de poder se basa en la percepción del profesorado como mediador de recompensas. Su fuerza depende de la magnitud de las recompensas y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno/a) de ser recompensado si cambia frente a la probabilidad de ser recompensado si no cambia. Su eficacia depende de la presencia física del profesor/a y se reduce a las conductas que pueden ser premiadas. Su utilización puede hacer aumentar la atracción del profesor/a (y de esta forma el poder de identificación) siempre que las recompensas sean percibidas por el alumnado como legítimas. Por otra parte, si el profesor/a promete premios que luego no puede proporcionar, por requerir por ejemplo conductas de gran dificultad, disminuye con ello su poder de recompensa. El incremento de las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento que el aprendizaje cooperativo supone en determinadas condiciones, hace que también aumente el poder de recompensa del profesor/a, especialmente con los alumnos/as que con otros procedimientos suelen tener poco éxito.



- 3) **El poder legítimo:** aumenta cuando el profesor/a media como autoridad justa en situaciones conflictivas y cuando es coherente con los valores democráticos. Se basa en la percepción del alumnado de que el profesorado tiene derecho a influir sobre él. Supone la aceptación de un determinado código o conjunto de normas según el cual el profesor/a tiene derecho a influir sobre el alumnado, y éstos el deber de aceptar dicha influencia. La amplitud del poder legítimo, los tipos de conducta sobre los que puede ejercer su influencia, suele estar prescrita de forma muy específica. El uso indebido del poder por el profesor, por ejemplo intentando cambiar una conducta del alumno/a sobre la que no se le reconoce el derecho a influir o empleando un procedimiento inaceptable, hace disminuir su poder legítimo y la atracción de los alumnos hacia él. Con lo cual disminuye también su poder referente. Aunque el cambio conductual originado por el poder legítimo depende, en principio, de la presencia del profesor/a, al activar valores aceptados por el alumno/a puede volverse fácilmente independiente y mantenerse sin intervención alguna de aquél. Las innovaciones educativas que en este programa se incluyen pueden incrementar el poder legítimo del profesor/a siempre que las razones educativas de la innovación, y los criterios de su aplicación, sean suficientemente comprendidos, incluso consensuados con el alumnado, y que los considere justos.
  
- 4) **El poder de experto:** aumenta a través de las tareas en las que los alumnos/as hacen de expertos/as. Se basa en la percepción del profesor/a por el alumno/a como poseedor de un conocimiento especial en una materia determinada. El poder de experto de una persona suele tener una amplitud muy reducida, limitándose al ámbito cognitivo y a parcelas específicas; ya que es difícil que una persona sea considerada experta en un área muy amplia del conocimiento. Si el profesor/a intenta ejercer este tipo de poder más allá del campo en el que se le reconoce suele disminuir la confianza del alumno/a en él y de esta forma su eficacia para ejercerlo con posterioridad. El cambio cognitivo del alumno/a producido por el poder de experto del profesor no depende de que aquél sea observado por éste; y puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor/a. Los cambios de los últimos años en el acceso a la información han disminuido el poder de experto del profesor/a, especialmente en la educación secundaria y más allá de la materia específica que imparte. También en este caso, las innovaciones educativas que aquí se presentan ayudan a redefinir el papel docente, puesto que cuando el profesor/a trata de compartir con los

alumnos/as su poder de experto, como en diversas actividades incluidas en el programa, él mismo suele incrementarlo.

- 5) **El poder referente:** incrementa considerablemente la eficacia del profesor/a para educar en valores. Se basa en la identificación del alumnado con el profesor/a. Cuanto mayor sea la atracción del alumno/a hacia el profesor/a mayor será dicho poder. El cambio de conducta del alumno/a producido por el poder referente puede ser enseguida independiente de la presencia del profesor/a. Y a través de él puede influir en una gran variedad de conductas del alumno/a. Las innovaciones educativas que aquí se presentan, en las que se aproximan los papeles del profesorado y el alumnado, suelen incrementar de forma muy significativa el poder referente de aquél; aumentando así su eficacia para educar en valores y disminuyendo la necesidad de sancionar, con las consecuencias positivas que de ello se derivan para la calidad de la vida en el aula, tanto para el profesorado como para el alumnado.



## ANEXO 7

### Preguntas para el debate sobre la adolescencia y riesgo a partir del reportaje “Informe Semanal”

- 1) ¿Conocéis a algún adolescente que se arriesgue de forma excesiva (amenazando con ello su desarrollo posterior) sin tener en cuenta las consecuencias de lo que hace?
- 2) Por qué no tiene en cuenta las consecuencias? ¿Cree que no va a sufrirlas..., que es invulnerable..., porque es especial?
- 3) ¿En qué situaciones se arriesga más?
- 4) ¿Qué se podría hacer para que no se comportara de esa manera?  
¿Qué le diríais para convencerle?

## ANEXO 8

### Preguntas para el debate sobre la adolescencia y riesgo, a partir de la secuencia de la película "Barrio"

Conviene situar el debate sobre las preguntas que a continuación se incluyen en relación a los adolescentes que conocéis y las situaciones de riesgo en las que participan tratando de responder a las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Por qué participan los adolescentes a veces en situaciones de riesgo con consecuencias que no desean?
- 2) ¿Por qué no se lo dicen a los adultos que podrían ayudarles? (Como sucede en la película, con la madre).
- 3) ¿Qué consejos darías a esos adolescentes? ¿Cómo crees que se les podría ayudar?



## ANEXO 9

### Preguntas para el debate a partir del vídeo sobre la publicidad

Los adolescentes y jóvenes en su proceso de maduración, tienen la tarea de conseguir su propia forma de ser, su personalidad, sus propios criterios y opiniones sobre todo lo que les rodea...

Lo que constantemente nos muestra la televisión y otros medios de comunicación, hace en muchas ocasiones, que valoremos las cosas erróneamente.

En el vídeo que acabamos de ver, queda claro que con frecuencia “las cosas no son lo que parecen”. Por eso es importante pararse a pensar y analizar lo que a primera vista nos presentan y nos venden, como “ideal” o “necesario”.

Es importante aprender a ser críticos con “la publicidad” y especialmente con la publicidad dirigida a los jóvenes:

- La publicidad tiene el objetivo de informar:
  - ¿Puede tener efectos negativos?
  - ¿De qué manera estamos influidos por la publicidad?
  - ¿La publicidad puede quitarnos libertad para elegir?

## ANEXO 10

### Presentación de la discusión sobre estrategias de afrontamiento del estrés (ficha para el profesor)

El objetivo de esta actividad es detectar algunas distorsiones muy frecuentes que se producen en situaciones de estrés, deteriorando la calidad de la vida y dificultando la comprensión y solución de los problemas que las producen. Entre las distorsiones más habituales cabe destacar las siguientes:

- 1) **La visión de túnel**, o tendencia a ver o recordar solamente un aspecto de la realidad, excluyendo el resto; centrándose en un detalle de la situación, que se exagera o distorsiona al no tener en cuenta al mismo tiempo otros aspectos que lo compensan o matizan. Para superarlo hay que dirigir la atención a los aspectos de la realidad que pasan desapercibidos; para llegar a entender, por ejemplo, el contexto en el que aparece el problema u otras explicaciones alternativas sobre la causa que lo origina.
- 2) **Pensamiento absolutista**: blanco-negro, siempre-nunca, o tendencia a percibir la realidad en términos dicotómicos pasando de un extremo al otro sin considerar posiciones intermedias. En relación a la cual se produce también la tendencia a sacar conclusiones excesivamente generales que se detecta por la utilización errónea de términos absolutos (todos, nadie, siempre, nunca). Para superarla hay que aprender a detectar lo erróneo que resultan dichos pensamientos y a sustituirlos por otros más correctos y matizados, en términos relativos o parciales (algunos, a veces...).
- 3) **No puedo hacer nada, fatalismo**: creencia de que no se pueden controlar los acontecimientos que se viven. Esta distorsión origina una fuerte tendencia a la pasividad, el desánimo y el pesimismo, limitaciones que pueden ser consideradas como la antítesis del optimismo aprendido destacado actualmente como una de las principales características de la inteligencia emocional. Para superar este problema hay que aprender a ver las dificultades que se viven como problemas a resolver, analizando qué puede hacerse para avanzar en su solución y valorando los progresos que supongan un avance hacia su solución aunque éstos estén todavía lejos de lograrla.



- 4) **La confusión de los pensamientos y de las emociones con la realidad**, o tendencia a creer que lo que pensamos acerca de la realidad es la propia realidad y lo que sentimos como verdadero necesariamente lo es. Esta confusión se supera al tomar conciencia de que el significado que damos a la realidad es algo que nosotros construimos activamente.
  
- 5) **“Están contra mí”**, interpretación exagerada de la conducta de los demás como intencionada y negativamente dirigida hacia uno/a mismo aunque no se disponga de información suficiente para llegar a dicha conclusión. Esta distorsión se manifiesta en la tendencia a interpretar la conducta de los otros de la peor forma posible. Para superarla conviene pensar en otras interpretaciones alternativas (accidentes, coincidencias e intenciones positivas).

## ANEXO 10 (Bis)

### Discusión sobre estrategias de afrontamiento del estrés (ficha para el alumno)

El objetivo de esta actividad es identificar, o reconocer algunas formas de reaccionar o responder cuando nos encontramos ante ciertas situaciones de estrés o tensión.

- 1) **La visión de túnel:** De una situación determinada, **solo se tiene en cuenta o se recuerda un aspecto de esa situación**, que además puede tratarse de un detalle que se exagera, olvidando el resto de aspectos que también forman parte de dicha situación.

**Ejemplo:** “Estás de marcha con tus amigos y lo estáis pasando bien, pero empezáis a discutir porque os gustan diferentes tipos de música. Al irte a casa te enfadas pensando en las críticas que han hecho sobre tu gusto, olvidando los temas agradables que también habéis compartido.

- 2) **Pensamiento absolutista:** Una situación concreta es valorada siempre en términos de **blanco o negro**, buena o mala, todos o nadie... es decir, no existen términos medios. Esta forma de analizar las situaciones, muchas veces nos lleva a sacar conclusiones erróneas y excesivamente generales.

**Ejemplo:** “Un chico que recibe un “no” al invitar a salir a una chica piensa: Ninguna chica quiere salir conmigo”.

- 3) **No puedo hacer nada, fatalismo:** Ante una situación de dificultad, uno se sitúa en el pesimismo, en la pasividad **“yo no puedo hacer nada”** o “lo que yo podría hacer, es tan poco, que no serviría de nada....” En otras palabras refugiarse en el desánimo para no hacer nada.

**Ejemplo:** “Todo me sale mal, no me pasa nada bueno”.

- 4) **La confusión de los pensamientos y de las emociones con la realidad:** Tendemos a creer que lo que sentimos o pensamos sobre una situación, es la realidad misma. “Confundimos nuestros “deseos” con la realidad”.

**Ejemplo:** “Estas muy cansado y las cosas no te han salido bien. Intentas quedar con tus colegas pero no encuentras a nadie porque están ocupados. Puedes pensar que no le importas a nadie que realmente estas solo.



- 5) **“Están en contra de mí”**: Sin estar seguro, pienso que lo que ocurre está dirigido expresamente hacia o contra mí. Es importante valorar que lo que ocurre puede tener otras interpretaciones, ser una coincidencia, un accidente, un malentendido... y no necesariamente un hecho intencionado dirigido hacia mí.

**Ejemplo:** “Mis padres no quieren que venga tarde porque quieren que no me lo pase bien”.

## ANEXO 11-A

### Trabajo sobre estrategias para hacer frente al estrés

El texto que se incluye a continuación refleja respuestas que algunos y algunas adolescentes dan a las dificultades que encuentran en su vida cotidiana:

**Diario de Manuel 21** de enero de 2002: Hoy me han vuelto a echar de clase. Estaba hablando con Jaime y la profesora me ha preguntado mi opinión sobre lo que acababa de decir. Quería pillarme. Me entró la risa y los demás también se rieron. Entonces me dijo que la clase estaría mejor sin mí. Yo le contesté que también estaría mejor sin ella. Y después me mandó a que fuera a hablar con el Jefe de Estudios. Fui y... otra bronca. Mañana tengo que volver a verle. Dice: "tenemos que pensar cómo lo arreglamos". ¿Arreglar qué? Yo tengo otros planes mejores. No pienso aparecer por el Instituto. Es un rollo inaguantable y los profesores siempre la cogen conmigo. No sé donde iré. No puedo ir al centro comercial como la última vez. ¡Cómo se puso mi madre cuando me encontró allí! ¡Y luego mi padre! Otra bronca. Y otra vez con lo de siempre, con que debería fijarme en las notas que saca mi hermano.... Siempre están igual. Haga lo que haga nunca les parece bien. Por eso ¿para qué intentarlo?

- 1) ¿Cuáles son los principales problemas que tiene Manuel?
- 2) ¿Qué distorsiones y confusiones manifiesta Manuel en la percepción de sus problemas?
- 3) ¿Cómo podrían corregirse las distorsiones de Manuel con interpretaciones más matizadas y precisas de los problemas que tiene?
- 4) Conoces a adolescentes que tengan distorsiones similares en problemas parecidos.
  - 4.1.) ¿Qué consecuencias producen?
  - 4.2.) ¿Cuales podrían ser las estrategias más eficaces?



## ANEXO 11-B

### Trabajo sobre estrategias para hacer frente al estrés

El texto que se incluye a continuación refleja respuestas que algunos y algunas adolescentes dan a las dificultades que encuentran en su vida cotidiana:

**Diario de Sara**, 2 de febrero de 2002: ¡Es increíble! Después de una semana en la cama sin poder moverme, vuelvo a clase y me doy cuenta de que todo el mundo pasa de mí. Nadie me pregunta cómo estoy. Solamente el tutor y seguro que es sólo para pedirme el justificante. Lo hacen a propósito, la gente es un asco. Y mi madre esta mañana tan contenta de que volviera a clase. Claro, ¡para perderme de vista!

No le importo a nadie. Estoy segura de que si un día, en medio de clase, simplemente desapareciera, nadie se daría cuenta. No soy guapa y tampoco me va bien en el Instituto... Además, sigo igual de gorda, y eso que esta vez seguí al pie de la letra el régimen de la revista. Nunca conseguiré adelgazar y tener las medidas que decía el anuncio. Necesito alguien a quien contarle mis problemas, pero ¿para qué? No me van a entender, además tampoco creo que le interesen a nadie. Hoy me he acercado a contarle lo mal que lo he pasado esta semana a la que yo creía que era mi mejor amiga, cuando me doy cuenta de que no me está haciendo ni caso. Ha llegado el tonto ese que le gusta ahora y ha pasado de mí completamente. No pienso volver a dirigirle la palabra. No se lo merece.

- 1) ¿Cuáles son los principales problemas que tiene Sara?
- 2) ¿Qué distorsiones y confusiones manifiesta Sara en la percepción de sus problemas?
- 3) ¿Cómo podrían corregirse las distorsiones de Sara con interpretaciones más matizadas y precisas de los problemas que tiene?
- 4) Conoces a adolescentes que tengan distorsiones similares en problemas parecidos.
  - 4.1.) ¿Qué consecuencias producen?
  - 4.2.) ¿Cuales podrían ser las estrategias más eficaces?

## ANEXO 12

### FICHAS CON INFORMACIÓN SOBRE DROGAS

#### ANEXO 12-A

##### Conceptos Generales

Entendemos por droga cualquier sustancia que, introducida en el organismo bien sea fumada, esnifada, inyectada o ingerida, tiene capacidad para alterar o modificar las funciones corporales, las sensaciones, el estado de ánimo o las percepciones sensoriales.

Todas las drogas al ser introducidas en el organismo pasan, con mayor o menor inmediatez, a la sangre y, a través de ella, al cerebro y a todo el organismo, provocando distintos efectos, fundamentalmente:

- Excitación (drogas estimulantes)
- Relajación (drogas depresoras)
- Distorsión de la realidad (drogas perturbadoras)

En general todas las drogas afectan a la salud y al desarrollo personal y comportan importantes riesgos que se incrementan en las personas jóvenes ya que limitan sus capacidades y su desarrollo tanto físico como mental.

El uso de drogas puede generar:

- **Tolerancia:** Necesidad de ir aumentando la dosis para lograr los mismos, o parecidos, efectos iniciales.
- **Dependencia:** Adaptación psicológica y fisiológica del individuo a la sustancia, debida a un reiterado consumo. La persona tiene una necesidad de consumirla para llevar a cabo su vida cotidiana, o evitar el malestar que produce su falta de consumo.
- **Síndrome de abstinencia:** Conjunto de síntomas físicos y psicológicos que experimenta el adicto (dolores, malestar general, insomnio, ansiedad, irritabilidad) cuando deja de consumir la sustancia.



## ANEXO 12-B

### Mitos sobre Drogas (se dice, se comenta...)

#### Fumar porros es más sano que fumar tabaco.

- La combustión de cualquier vegetal genera productos tóxicos y cancerígenos que perjudican los pulmones. Al mezclar tabaco y cannabis, se incrementa el riesgo de enfermedades respiratorias y de generar una adicción al tabaco.

Además fumar sin filtro da lugar a introducir en el organismo más sustancias nocivas.

#### El alcohol tiene un efecto estimulante.

- El alcohol no es un estimulante, es un depresor que adormece progresivamente el funcionamiento físico y mental, a pesar de que mucha gente piensa que las bebidas alcohólicas estimulan y animan, esta sensación ocurre solamente al principio de comenzar a beber.

#### El tabaco relaja.

- La sensación de relax producida después de fumar un cigarro, es eso: una sensación. Realmente el individuo adicto necesita fumar y cuando lo hace se "relaja", deja de tener esa necesidad, detiene la ansiedad del momento.

#### El alcohol facilita las relaciones sexuales.

- El alcohol desinhibe y puede facilitar la comunicación con los demás pero las relaciones sexuales pueden verse afectadas negativamente. Este efecto desinhibidor puede dar lugar a que actuemos con menos precauciones teniendo como consecuencia: transmisión de enfermedades sexuales, embarazos no deseados...

#### El alcohol quita el frío.

- La sensación de calor en el cuerpo después de beber viene producida por la acumulación de la sangre en la parte mas próxima a la piel (el alcohol es un vasodilatador), quedándose los órganos internos sin sangre y por lo tanto fríos. Es importante que la persona después de haber bebido en exceso tenga calor y se mantenga abrigado.

### El alcohol alimenta.

- El alcohol aporta al cuerpo calorías vacías que dan lugar a tener la sensación de haber comido, pero solamente es una sensación, estas calorías se queman inmediatamente y no son válidas como aporte energético.

### El hachís te ayuda a concentrarte.

- Todo lo contrario, el consumo de hachís provoca que la memoria a corto plazo se ralentice y se pierda capacidad de concentración, esto da lugar a que no recordemos nada una hora después y mucho menos al día siguiente.

### El hachís no produce dependencia.

- El hachís es una sustancia psicoactiva está científicamente comprobado que su consumo continuado y prolongado produce tolerancia, dependencia y un síndrome de abstinencia característico. Actualmente cerca de 4000 personas inician tratamiento por problemas de abuso o dependencia del cánnabis en España.



## **ANEXO 12-C**

### **Dinámicas para facilitar la activación de ideas previas y el debate**

#### **PALABRA GENERADORA**

Esta dinámica está basada en la técnica de la lluvia de ideas. El motivo de esta actividad es hacer aflorar el mayor número de ideas sobre un determinado concepto.

Materiales: folios, cinta adhesiva, rotuladores, tiza y una pizarra.

Desarrollo: se dividen los folios por la mitad y se reparten entre los alumnos. Éstos escribirán en letra grande la primera palabra que se les ocurra cuando piensan en el término droga que en este caso es la palabra generadora (también se admiten dos palabras). Después se pegan los papeles con la cinta adhesiva en la pared y escribiremos las palabras en la pizarra.

Por último, se comentan todas ellas, aclarando dudas, eliminando errores existentes, etc.

#### **TÉCNICA DEL SEMÁFORO**

Desarrollo: Se coloca a los alumnos en círculo con el fin de que todos puedan verse. Se les entrega a cada uno de ellos tres tarjetas de cartulinas de diferentes colores: rojo, verde y amarillo. Se les explica que se van a enumerar en voz alta una serie de mitos sobre el consumo de drogas y que ellos han de mostrar su acuerdo (tarjeta verde), desacuerdo (tarjeta roja) o indecisión (tarjeta amarilla) mostrando la tarjeta que corresponda en cada caso y explicando por turnos por qué opinan así. A partir del debate generado se desmontan las creencias erróneas que vayan surgiendo.

#### **BARÓMETRO DE ACTITUDES**

Desarrollo: los alumnos se sitúan de pie en el centro del aula y el profesor les explicará que va a leer una frase y que ellos han de posicionarse en un lado de la clase si están de acuerdo o en el extremo contrario si están en desacuerdo. En caso de duda, los alumnos deben permanecer en el centro. Respetando los turnos, han de explicar el motivo de su posicionamiento en uno u otro lado. Se generará un debate entre ellos y el profesor lo resolverá en el caso de que no alcancen la solución. Se irán leyendo más frases siguiendo la misma metodología.

## ANEXO 12-D

### Tabaco (ficha para el profesor)

#### ¿Qué es?

Se obtiene de las hojas de una planta de la que existen más de cincuenta especies diferentes, si bien la principal es la *Nicotiana tabacum*. Procede del continente americano donde era consumido de forma habitual por algunas tribus indígenas, generalmente en ceremonias rituales. A partir de la colonización, los marineros extendieron su consumo primero a Europa y luego al resto de continentes.

El tabaco tiene una gran capacidad para generar dependencia, tanto física como psicológica, y producir importantes problemas de salud.

En la actualidad, el consumo de tabaco es responsable de la muerte de 500.000 ciudadanos europeos cada año (46.000 de ellos, españoles).

*Aunque en tiempos estuvo extendido el tabaco para masticar, o el tabaco en polvo para aspirar por la nariz (rapé), la vía de consumo mayoritaria en la actualidad es la fumada, en cigarrillos, cigarros puros o pipa.*

En el humo del tabaco se han identificado alrededor de 4.000 componentes tóxicos entre los que destacan:

**Nicotina:** Alcaloide responsable de la mayor parte de los efectos del tabaco sobre el organismo. Actúa como estimulante del sistema nervioso central y es la principal causante de la dependencia que provoca el tabaco.

**Alquitranes:** Sustancias de demostrada acción cancerígena que inhala el fumador y quienes conviven con él en lugares cerrados, que se ven forzados a respirar el humo tóxico.

**Irritantes:** Tóxicos responsables de la irritación del sistema respiratorio y alteración de los mecanismos de defensa del pulmón que derivan en faringitis, exceso de secreción de mucosa y tos típica del fumador.

**Monóxido de carbono:** Gas incoloro de elevado poder tóxico. Su adherencia a la hemoglobina hace que disminuya la capacidad de la sangre para transportar oxígeno.



El tabaquismo es considerado en la actualidad como la principal causa de enfermedad y de muerte prematura que es posible prevenir. La investigación lo ha asociado con un número considerable de enfermedades, por lo que su reducción se ha convertido en uno de los principales desafíos para la salud pública.

### Efectos

#### Psicológicos.

- Aunque el tabaco es una droga estimulante, la mayoría de los fumadores considera que relaja. Ello se debe a que, una vez creado el hábito, el cigarro calma la ansiedad que provoca su falta.
- Sensación de estar más concentrado.

#### Fisiológicos.

- Disminuye la capacidad pulmonar.
- Fatiga prematura.
- Disminuye la capacidad sensitiva del gusto y del olfato.
- Envejecimiento prematuro de la piel de la cara.
- Mal aliento y mal olor.
- Empeora el aspecto físico (color amarillento de dientes y dedos).
- Expectoración y tos matutinas.

#### Riesgos.

- Disminución de la capacidad pulmonar y dificultades respiratorias (problemas para practicar deporte).
- Bronquitis y obstrucción crónica de pulmón (enfisema).
- Indudable relación causa-efecto entre tabaco y cáncer de pulmón, de boca y de laringe así como una fuerte correlación con otros cánceres (esófago, estómago...).

- Aumenta la posibilidad de desarrollar patologías cardiovasculares: arterioesclerosis, trombosis, angina de pecho e infarto de miocardio.
- Aumenta el riesgo de sufrir problemas de impotencia.
- La nicotina del tabaco es muy adictiva, por ello es fácil el paso del consumo ocasional al habitual y con ello a una dependencia física y psicológica difícil de superar.
- Cuando se deja de fumar aparece un característico “síndrome de abstinencia tabáquica”: intranquilidad o excitación, aumento de la tos y la expectoración, ansiedad y agresividad, mal humor, insomnio, dolor de cabeza, dificultad de concentración y aumento del apetito.

### Datos del Consumo

- En la mayoría de los países de la Unión Europea se han ido estableciendo limitaciones cada vez más severas a la comercialización del tabaco, lo que ha llevado a la industria tabaquera a dirigir su publicidad a los jóvenes y a los países del tercer mundo, que cuentan generalmente con regulaciones menos estrictas.
- Aunque el tabaco es la droga más consumida por los españoles, después del alcohol, el tabaquismo ha ido disminuyendo en el conjunto de la población desde los años 80. Resulta preocupante, sin embargo, la extensión del consumo que se ha producido entre las mujeres, especialmente entre las más jóvenes, de tal manera que actualmente más fumadoras que fumadores.
- La asociación del consumo del tabaco con la imagen de poder y seducción, utilizada por la publicidad durante muchos años, ha podido haber influido en la extensión del tabaquismo, especialmente en los grupos sociales más alejados de esa capacidad de poder. Este hecho ha sido y es denunciado como una trampa.
- Conviene tener en cuenta, también, que cada año aumenta más el número de personas que toman la decisión de dejar de fumar, reduciéndose en la población general, las tasas de fumadores activos.



- Según datos de la encuesta sobre drogas que la Comunidad de Madrid realizó en 2002 a escolares de 14 a 18 años, un 72% no son fumadores en la actualidad, y del 28% que fuman, la gran mayoría (86,5%) se ha planteado dejar de fumar.

### ¿Qué dice la Ley?

La Ley sobre Drogodependencias y Otros Trastornos Adictivos, de 27 de junio de 2002, de la Comunidad de Madrid, incluye claras limitaciones a la publicidad y promoción de tabaco así como limitaciones a su venta y consumo, quedando prohibida su venta, despacho y suministro a menores de 18 años.

La Ley introduce también claras limitaciones no permitiendo su consumo en determinados lugares (medios de transporte, establecimientos cerrados, centros educativos, centros sanitarios y de servicios sociales, etc.).

## ANEXO 12-D (Bis)

### Tabaco (ficha para el alumno)

#### ¿Qué es?

Se trata de una planta que tiene su origen en América, luego se extendió a Europa y a otros continentes.

El tabaco tiene el aspecto de hojas secas en forma de hebra de color marrón que se consume principalmente en forma de cigarrillos, cigarros puros y pipa.

En el humo del tabaco existen multitud de componentes tóxicos entre los que destacan:

- **La nicotina:** Es el principal causante de la dependencia que genera el tabaco.
- **Alquitranes:** Sustancias que pueden provocar cáncer.
- **Irritantes:** Sustancias tóxicas que provocan irritación del sistema respiratorio. (ej: tos del fumador).

#### Efectos

- Aunque el tabaco es una droga estimulante, la mayoría de los fumadores busca en el fumar el efecto de “relajarse”.
- Disminuye la capacidad pulmonar: “aumenta la fatiga” “provoca problemas para practicar deportes”.
- Empeora el aspecto físico: “dientes y dedos amarillos”, “mal aliento”, “tos”.
- Aumenta el riesgo de padecer cáncer de pulmón, boca o laringe.
- Aumenta el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, endurece las arterias y aumenta el riesgo de infartos



### Algunos Datos

- El tabaco es una droga que produce importantes problemas de salud. En Europa, cada año mueren 500.000 personas por causas del tabaco. (En España mueren 46.000 personas).
- Aunque el tabaco es la droga más consumida en España después del alcohol, el número de fumadores ha ido disminuyendo en los últimos años. Sin embargo ha aumentado el número de fumadoras - mujeres, especialmente entre las chicas más jóvenes.

### ¿Qué dice la Ley?

- La ley incluye claras limitaciones a la publicidad y promoción del tabaco.
- Está prohibida la venta de tabaco a menores de 18 años.
- No está permitido el consumo en determinados lugares: medios de transporte, establecimientos cerrados, centros educativos, centros sanitarios, etc...

## ANEXO 12-E

### Alcohol (Ficha para el profesor)

#### ¿Qué es?

Es una droga depresora del sistema nervioso central. Las drogas depresoras son sustancias que, al ralentizar el funcionamiento del sistema nervioso, sedan y adormecen.

Aunque mucha gente piensa que el alcohol estimula y anima, esta sensación ocurre solamente al principio de comenzar a beber y es debido al efecto desinhibidor que tienen las bebidas alcohólicas.

El grado de alcohol de una bebida es el tanto por ciento de alcohol puro que contiene. Por ejemplo, una botella de vino de 12° contiene un 12% de alcohol puro.

El alcohol es el resultado de un proceso natural llamado fermentación de distintas frutas, lo que da origen a productos como el vino, cerveza, sidra, etc. La graduación alcohólica de estas bebidas oscila entre 4% y 16%.

Para obtener bebidas de alta graduación como el whisky, la ginebra, vodka, anís, etc, se utiliza la destilación como proceso para aumentar la concentración de alcohol, de esta forma se consigue una graduación alcohólica que oscila entre 30% y 50%.

#### Efectos

- Euforia y desinhibición.
- Pérdida de precisión en los movimientos, de reflejos y capacidad de reacción.
- Dificultad para hablar y asociar ideas.
- Incremento de la absorción de grasas y del peso corporal.

*Diversos factores incrementan los efectos nocivos del alcohol:*

- La edad: beber es especialmente nocivo en la edad de desarrollo. (Por eso en numerosas comunidades se ha establecido la prohibición de venta de bebidas con alcohol a menores de 18 años).



- Las características constitucionales de la mujer, que la hacen más sensible frente a los efectos negativos del alcohol.
- Beber mucho en poco tiempo.
- La mezcla de alcohol con otras drogas o medicamentos.

### *Efectos por intoxicación de alcohol.*

Dependen de la cantidad de alcohol presente en sangre que es lo que se llama tasa de alcoholemia.

#### **Fisiológicos:**

- Disminución del campo visual.
- Perturbación del sentido del equilibrio.
- Pérdida de precisión en los movimientos.
- Disminución de la resistencia física.

#### **Psicológicos:**

- Desinhibición.
- Disminución de la capacidad de atención.
- Euforia y sobrevaloración de las propias facultades.
- Confusión y desorientación.
- Incoordinación motora, del lenguaje y del pensamiento.
- Sentimientos de impaciencia y agresividad.
- Subestimación del riesgo.

Efectos producidos por la dependencia del alcohol.

**La ingesta crónica de alcohol puede dar lugar a un problema de alcoholismo en el que aparecerán, con mucha probabilidad, una serie de síntomas y trastornos, tanto físicos como psicológicos.**

- Deseo y necesidad compulsiva de beber.
- Embriaguez continuada.
- Alteraciones del estado de ánimo.
- Alteraciones de memoria.
- Enfermedades mentales.
- Lesiones en todo el organismo (hígado, aparato digestivo, cerebro, etc).
- Síndrome de abstinencia al alcohol.
- Problemas familiares y sociales.

### Datos de Consumo

Es la droga más consumida en nuestro entorno sociocultural, de la que más se abusa y la que más problemas sociales y sanitarios causa: accidentes de tráfico y laborales, malos tratos, problemas de salud, alcoholismo, etc.

La mayoría de los adolescentes tienden a creer que los chicos de su edad consumen bebidas alcohólicas en un porcentaje mayor al real. Según la Encuesta 2002 realizada por el Plan Nacional sobre Drogas a población escolar de 14 a 18 años, el porcentaje de los que consumen bebidas alcohólicas todos los fines de semana es de un 22,9%. Es decir, que la mayoría, el 77,1% no consume alcohol todos los fines de semana.

Según datos de la encuesta sobre drogas que la Comunidad de Madrid realizó en 2002 a escolares de 14 a 18 años, un 35% de los que consumen alcohol declara haber sufrido algún problema o consecuencia negativa como resultado de dicho consumo, destacando como más sobresalientes los problemas de salud, conflictos con padres y hermanos y riñas o discusiones.



Entre las razones que los escolares dan para no consumir alcohol, destacan los efectos negativos para la salud (56,5%), la pérdida de control que produce y sus efectos desagradables(45,5%). También perciben como especialmente problemático el hecho de que provoque muchos accidentes (68,6%). El 37,4% de los conductores fallecidos en 1999, a los que se hizo el análisis de alcoholemia, dieron positivo.

### ¿Qué dice la Ley?

La Ley sobre Drogodependencias y Otros Trastornos Adictivos, de 27 de junio de 2002, de la Comunidad de Madrid, incluye claras limitaciones a la publicidad y promoción de bebidas alcohólicas así como limitaciones a su venta y consumo, quedando prohibida su venta, despacho y suministro a menores de 18 años.

El consumo de alcohol en la vía pública, salvo excepciones, tampoco está permitido, y el incumplimiento de esta norma también puede ser sancionado administrativamente.

En España, el Reglamento General de Circulación establece como límite máximo de alcoholemia permitido para conducir 0.5 g/l de alcohol en sangre en conductores en general. En conductores noveles 0,3g/l. Muchas personas tienden a creer que pueden beber más alcohol del permitido sin sobrepasar dicho límite lo cual no es cierto, ya que, por ejemplo, un hombre de 70 kilos de peso superaría este límite al beber dos latas de cerveza.

El Código penal castiga como autor de un delito de desobediencia grave al conductor que se niegue a someterse a las pruebas de control de alcoholemia o de otras drogas, requeridas por la autoridad.

## ANEXO 12-E (Bis)

### Alcohol (Ficha para el alumno)

#### ¿Qué es?

- Las bebidas alcohólicas son aquellas que contienen entre sus componentes “alcohol etílico”, siendo este una sustancia nociva para el organismo.

Las bebidas alcohólicas se elaboran o bien a través de la fermentación de frutas (vino, cerveza....) o bien a través de la destilación (ginebra, ron, whisky....)

- El alcohol no es un estimulante, es un depresor que adormece progresivamente el funcionamiento físico y mental, a pesar de que mucha gente piensa que las bebidas alcohólicas estimulan y animan, esta sensación ocurre solamente al principio de comenzar a beber.

#### Efectos

- Relaja, disminuye la ansiedad.
- Provoca una sensación de euforia y desinhibición,
- Altera la atención y el rendimiento mental.
- Dificulta el pensamiento y el habla.
- Produce pérdida de control y de reflejos .
- El consumo continuado de alcohol puede dar lugar a un problema de alcoholismo en el que aparecerán, con mucha probabilidad, lesiones en todo el organismo (hígado, cerebro, aparato digestivo....) y trastornos tanto físicos como mentales.

#### Algunos Datos

- El alcohol es la droga que causa más problemas personales, familiares, sociales y sanitarios en nuestro país. Accidentes de tráfico, accidentes laborales, malos tratos, enfermedades mentales, problemas de salud etc.



- La mayoría de los jóvenes tienden a pensar que los chicos y chicas de su edad, consumen alcohol en mayor cantidad de lo real. Las encuestas nos dicen que los chicos/as de 14 a 18 años que consumen alcohol todos los fines de semana son un 22.9%, es decir, que la mayoría, el 77.1% no consume alcohol todos los fines de semana.
- No obstante, aunque la evolución del consumo es positiva en términos generales, el consumo juvenil de alcohol los fines de semana, es una de las mayores preocupaciones sociales en la actualidad.

### ¿Qué dice la Ley?

- La ley incluye claras limitaciones a la publicidad y promoción del alcohol.
- Está prohibida la venta de alcohol a menores de 18 años.
- Está prohibido el consumo de alcohol en la vía pública, salvo excepciones, pudiendo ser sancionado este comportamiento.

## ANEXO 12-F

### Cannabis (Ficha para el profesor)

#### ¿Qué es?

Es una planta cuyo principio activo, el Tetrahidrocannabinol, (THC), le confiere propiedades tanto depresoras del Sistema Nervioso Central, (produce sedación y adormecimiento), como alucinógenas (altera las percepciones y sensaciones visuales, auditivas o táctiles).

#### Formas de Consumo

La vía de consumo más frecuente es la fumada, mezclándose con tabaco y en forma de cigarro ("porro" o "canuto") o en pipa, pero también puede ingerirse vía oral en forma de infusiones u otros preparados cocinados (pasteles, galletas, etc).

Las formas más comunes de presentación para su consumo son:

- **Marihuana** ("yerba" o "maría") que es el resultado de triturar la planta una vez seca.
- **Hachís** ("chocolate", "resina", "costo") es la pasta solidificada de la resina que segrega la planta tras ser prensada. Esta pasta se presenta en forma de polvo comprimido en pastillas ("chinas") o en tabletas y bolas de color oscuro. En la elaboración de la pasta se mezclan adulterantes con efectos dañinos para la salud (piensos compuestos, estiercol, goma de caucho y otros derivados del petróleo).

#### Efectos

Dependerán de distintas variables, como pueden ser:

- Características de la persona (edad, personalidad, estado de ánimo, expectativas que se tienen frente al consumo...).
- Cantidad o dosis consumida y frecuencia con la que se consume.
- El uso simultáneo de otras sustancias (alcohol, pastillas...).
- El contexto o ambiente en que se consuma (en grupo o en solitario).



### Psicológicos.

- Relajación y desinhibición (ganas de relacionarse, hablar, reirse...) especialmente cuando se consume en grupo.
- Alteraciones sensoriales (cambios en la forma en que la persona ve, oye, percibe el olor, el sabor o el tacto de las cosas).
- Cansancio y somnolencia.
- Lentitud de pensamiento, lapsus de memoria y disminución de la capacidad de concentración.
- Sensación de apatía y desinterés.
- Nerviosismo, ansiedad y sensación de sentirse perseguidos.

### Fisiológicos.

- Enrojecimiento de los ojos.
- Aceleración del pulso y aumento del ritmo cardíaco (taquicardias).
- Sudoración y sequedad de boca.
- Problemas de coordinación motora: pérdida de reflejos, de fuerza muscular y del equilibrio
- Aumento del apetito.

## Riesgos

El consumo de cánnabis puede tener consecuencias no deseadas tanto a largo como a corto plazo, especialmente si se consumen dosis elevadas.

### A corto plazo:

- Bajada brusca de la tensión arterial que provoca mareo y palidez.
- Crisis de ansiedad y pánico con ideas paranoides (ideas persecutorias, alucinaciones).
- Puede agravar trastornos psiquiátricos o precipitarlos en personas predispuestas.

- Dificulta la realización de tareas que requieren concentración, atención o memorización (estudiar, atender explicaciones o rendir en un examen).
- Eleva el peligro de sufrir accidentes al realizar determinadas actividades: conducir vehículos, manejar maquinaria...
- La mezcla con alcohol u otras drogas agudiza los efectos adversos y puede requerir la atención de servicios sanitarios de urgencia.

### A largo plazo:

- Produce tolerancia, dependencia y síndrome de abstinencia (ansiedad, tensión, temblores, insomnio y pérdida de apetito).
- Alteraciones respiratorias (tos crónica, bronquitis...) y cardiovasculares.
- Actitud pasiva frente a la vida con pérdida del interés y de la capacidad de disfrute frente a cualquier situación o vivencia ("síndrome amotivacional").
- Se consolidan bajos estados de ánimo, de tristeza y depresión.
- Cuando el consumo habitual se produce en la adolescencia, se alteran los procesos naturales de desarrollo y maduración tanto física como emocional, afectiva e intelectual.
- Provoca dificultades en el aprendizaje, la memoria y la concentración que se traducen en problemas de rendimiento escolar o laboral que pueden llevar al fracaso educativo o a problemas de adaptación social.

### Datos del consumo

Según datos de la encuesta sobre drogas que la Comunidad de Madrid realizó en 2002 a escolares de 14 a 18 años, la mayoría, el 75,1%, no ha consumido esta sustancia en los últimos 30 días. Sólo lo ha hecho el 24,9%.

Entre los principales problemas que asocian al consumo destacan: pérdida de memoria, tristeza, apatía y depresión y dificultad para estudiar.



### ¿Qué dice la Ley?

El consumo en la calle o en lugares públicos, o la tenencia para el autoconsumo, suponen una infracción civil tipificada como grave y sancionada administrativamente con multa de 300 a 30.050 euros, si bien la ley también contempla una serie de alternativas con fines preventivos y terapéuticos.

El cultivo, la elaboración, el tráfico, la promoción del consumo y su posesión para estos fines, está contemplado en el Código Penal como delito que puede estar sancionado con penas de prisión de 1 a 3 años y multa.

Conducir vehículos bajo los efectos del consumo de cánnabis, como de cualquier otro tipo de droga, está sancionado con penas de arresto, multa y privación del carnet de conducir de uno a cuatro años.

## ANEXO 12-F (Bis)

### Cánnabis (Ficha para el alumno)

#### ¿Qué es?

El cánnabis es una planta de la que se extraen una serie de sustancias, entre ellas, lo que se conoce como:

- Marihuana (“hierba” o “maría”) que es el resultado de triturar la planta una vez seca.
- Hachis (“chocolate” o “costo”...) que es una pasta de color marrón que se forma a partir de la resina de dicha planta.

La forma de consumo más frecuente es fumada, mezclada con tabaco y en forma de cigarro (“porro” o “canuto”).

#### Efectos

- Los efectos de esta sustancia, dependen en gran medida de las características de cada persona, y por supuesto de la cantidad y frecuencia con la que se consume, así como de su uso junto con otras sustancias.
- Produce enrojecimiento de los ojos, aumento de apetito, sudoración, mareo y palidez.
- Disminuye la capacidad de concentración y de memorización, dificultando el aprendizaje.
- Relaja y desinhibe (ganas de relacionarse, hablar, reirse...). Sin embargo su uso continuado puede conducir a un estado de apatía, tristeza y depresión que incapacita a la hora de realizar planes de futuro y disfrutar de las distintas situaciones y vivencias.
- Provoca alteración de los sentidos, nerviosismo, sensación de sentirse perseguidos, pudiendo dar lugar a trastornos mentales.
- Ocasiona alteraciones respiratorias y cardiovasculares.



### Algunos Datos

- En los últimos tiempos se han generado multitud de creencias erróneas en relación al consumo de porros que provocan confusión en la población. Se han extendido algunas posturas que defienden las “bondades” del cánnabis y que olvidan los importantes riesgos que conlleva su consumo.
- Actualmente es la droga ilegal más consumida en nuestro entorno. Día a día aumentan los casos atendidos por cannabís en los centros de tratamientos de drogas y urgencias médicas.
- Entre 14 y 18 años, consume esta sustancia habitualmente un 25%, es decir 1 de cada cuatro jóvenes.

### ¿Qué dice la Ley?

- No sólo el cultivo, la elaboración, el tráfico de cánnabis está sancionado, sino también su consumo en la calle o en lugares públicos y la tenencia para consumo propio.
- Conducir vehículos bajo los efectos del consumo de cánnabis, como de cualquier otro tipo de droga, está sancionado con penas de arresto, multa y privación del carnet de conducir.

## ANEXO 12-G

### Anfetaminas (Ficha para el profesor)

#### ¿Que són?

Las anfetaminas son un tipo de drogas estimulantes del Sistema Nervioso Central, que aceleran su funcionamiento.

Se originaron en laboratorios químicos a finales del siglo XIX, con fines médicos, aunque también se utilizó para otros usos tales como evitar el cansancio de los soldados en algunas guerras de aquella época.

En la década de los noventa comenzaron a proliferar unas “nuevas drogas” o “drogas de síntesis”, que pertenecen al grupo de los derivados anfetamínicos como es el sulfato de anfetamina (speed) y otros que se comercializan como éxtasis, MDMA, píldora del amor, etc.

En la actualidad, este tipo de sustancias, con destino al mercado negro, se producen en laboratorios clandestinos.

Se presentan en forma de pastillas o en polvo con diferentes texturas y colores.

Su consumo está asociado a jóvenes y relacionado con fiestas, discotecas y determinado tipo de música.

#### Efectos

##### Fisiológicos.

- Reducción del cansancio y del sueño.
- Disminución y pérdida del apetito.
- Aumento del ritmo cardiaco y de la presión arterial.
- Sudoración, hipertermia (subida de la temperatura corporal) y deshidratación.
- Temblores, vértigos, sequedad de boca y contracción de la mandíbula.



### Psicológicos.

- Sensación de euforia y de gran energía física y emocional.
- Ansiedad, irritabilidad.
- Sensación de mejora de la autoestima.
- Desinhibición, locuacidad y mayor facilidad para las relaciones sociales.
- Una vez pasados estos efectos se produce el llamado “bajón” que conlleva: agotamiento, fatiga, sensación de inquietud y depresión que puede durar varios días.

### Riesgos

- Confusión mental.
- Alteraciones de la capacidad de concentración y la memoria.
- Cambios bruscos de humor.
- Cuadros de pánico y confusión mental con alucinaciones visuales o auditivas.
- Desnutrición y mayor vulnerabilidad a enfermedades e infecciones.
- Problemas respiratorios.
- Derrames cerebrales.
- Síndrome de abstinencia que se presenta con un cuadro serio de depresión, letargia (estado de profundo sopor) y cansancio.

### Datos del Consumo

El consumo de este tipo de anfetaminas y de speed ha descendido ligeramente en los últimos años debido, entre otras razones, a una mayor conciencia entre los jóvenes sobre los serios riesgos que tiene su consumo.

Según datos de la encuesta sobre drogas que la Comunidad de Madrid realizó en 2002 a escolares de 14 a 18 años, un 91,8% nunca han consumido anfetaminas.

## ¿Qué dice la Ley?

El consumo en la vía o lugares públicos, o la tenencia para el consumo propio, suponen una infracción civil tipificada como grave y sancionada administrativamente con multa de 300 a 30.050 euros, si bien la ley también contempla una serie de alternativas con fines preventivos y terapéuticos.

La elaboración, el tráfico, la promoción del consumo y su posesión para estos fines, está contemplado en el Código Penal como delito que puede estar sancionado con penas mínimas de prisión que van de 3 a 9 años y multa.

Conducir vehículos bajo los efectos del consumo de anfetaminas o derivados, como de cualquier otro tipo de droga, está sancionado con penas de arresto, multa y privación del carné de conducir de uno a cuatro años.



## **ANEXO 12-G (Bis)**

### **Anfetaminas (Ficha para el alumno)**

#### **¿Que són?**

- Sustancias estimulantes que se producen en laboratorios.
- Su modo más habitual de consumo es en forma de pastillas o comprimidos.
- Una de las anfetaminas más frecuentes en el mundo de las drogas ilegales es el sulfato de anfetamina, conocido como speed. Generalmente se presenta en forma de polvo y se consume por inhalación.

#### **Efectos**

- Excitación y euforia.
- Produce sensaciones de alerta, confianza y aumenta los niveles de energía y autoestima.
- Disminuye la sensación de cansancio, sueño y hambre.
- Sequedad de boca, sudoración, aumento de la tensión arterial y de la temperatura.
- Una vez pasados los efectos estimulantes, se empieza a notar un cansancio acumulado, sentimientos de apatía o depresión (“bajón”).
- A dosis elevadas puede producir agitación, ideas de persecución, alucinaciones y conductas agresivas.
- Su uso prolongado puede dar lugar a cuadros psicóticos (con delirios persecutorios y alucinaciones), depresión y una intensa dependencia psicológica.

#### **Algunos Datos**

En la actualidad las anfetaminas con destino al mercado negro se producen en laboratorios químicos clandestinos.

- Existe una falsa percepción de ser una droga “segura” y poco adictiva cuando en realidad es una droga que produce gran adicción y graves consecuencias sobre la salud.

### ¿Qué dice la Ley?

- La elaboración, tráfico, consumo en la calle o en lugares públicos y su posesión aunque sea para consumo propio, están sancionados.
- Conducir vehículos bajo los efectos del consumo de anfetaminas o derivados, como de cualquier otro tipo de droga, está sancionado con penas de arresto, multa y privación del carnet de conducir.



## ANEXO 12-H

### Éxtasis (Ficha para el profesor)

#### ¿Qué es?

El éxtasis es un derivado anfetamínico, sin componentes naturales, producido por síntesis química en laboratorios clandestinos.

Inicialmente se elaboró, a principios del siglo XX, como un producto farmacéutico con fines terapéuticos, pero se tuvo que retirar por su alta toxicidad y efectos negativos en la salud de los pacientes. Sin embargo, en las últimas décadas, su consumo comenzó a divulgarse entre personas jóvenes, durante los fines de semana, en ambientes lúdicos y determinadas discotecas.

Se distribuye en forma de pastillas que llevan inscritos nombres populares y con una gran variedad de tamaños, formas y colores, todo ello para hacerlas más atractivas. En menor medida se puede presentar en cápsulas o en polvo.

Su consumo, aunque se haga de forma ocasional, conlleva un alto riesgo, por lo que conviene estar bien informado.

#### Efectos

##### Psicológicos.

- Desinhibición emocional y mayor facilidad para las relaciones sociales.
- Sensación de euforia.
- Vivencia de energía física y emocional.
- Aumento de la sensación de autoestima.
- Nerviosismo, inquietud y sensación de agobio.
- Confusión mental, dificultad de concentración y pérdida temporal de memoria.

### Fisiológicos.

- Aumento de la frecuencia cardíaca (arritmias y taquicardias) y de la tensión arterial.
- Temblores, vértigo, contracción de mandíbula y movimientos involuntarios de ojos.
- Sequedad de boca.
- Sudoración, hipertermia y deshidratación.
- Sobrestimulación (aumento del estado de alerta, insomnio...).
- Pérdida de apetito.

### Riesgos

- Las características de su elaboración hace que realmente se desconozca la dosis y los componentes de cada pastilla por lo que es fácil que se consuman dosis muy elevadas (sobredosificación), lo que supone graves consecuencias :

**Orgánicas:** Cuadro de hipertermia (“golpe de calor”) con deshidratación, convulsiones, insuficiencia renal y hepática. En esta situación la vida corre peligro y se requiere la presencia del equipo de urgencias sanitarias.

**Psíquicas:** pánico, confusión, insomnio, psicosis con fuertes alucinaciones visuales y auditivas y delirios (ideas y sentimientos que se viven como reales sin serlo).

- Cuando desaparecen los efectos de su consumo, sobreviene un “bajón” con: agotamiento, fatiga, dolor de cabeza, pérdida de memoria, irritabilidad, insomnio, inquietud y depresión que puede durar varios días.
- Agrava trastornos psiquiátricos o los precipita en personas predispuestas.
- El consumo prolongado puede producir ansiedad, irritabilidad, alteraciones psiquiátricas y problemas orgánicos hepáticos, renales, cardiovasculares y cerebrales.



### Datos del Consumo

Según datos de la encuesta sobre drogas que la Comunidad de Madrid realizó en 2002 a escolares de 14 a 18 años, un 87,5% de ellos nunca han consumido éxtasis. Entre el 12,5% de los que si lo han consumido alguna vez, más de la mitad reconocen haber tenido problemas asociados a su consumo, principalmente, problemas para dormir, fatiga y cansancio, irritabilidad y dificultades para estudiar o trabajar.

### ¿Qué dice la Ley?

El consumo en la vía o lugares públicos, o la tenencia para el autoconsumo, suponen una infracción civil tipificada como grave y sancionada administrativamente con multa de 300 a 30.050 euros, si bien la ley también contempla una serie de alternativas con fines preventivos y terapéuticos.

La elaboración, el tráfico, la promoción del consumo y su posesión para estos fines, está contemplado en el Código Penal como delito que puede estar sancionado con penas mínimas de prisión que van de 3 a 9 años y multa.

Conducir vehículos bajo los efectos del consumo de Éxtasis o derivados, como de cualquier otro tipo de droga, está sancionado con penas de arresto, multa y privación del carné de conducir de uno a cuatro años.

### Qué hacer ante un "golpe de calor".

El aumento de temperatura corporal que produce el éxtasis (unido a la intensa actividad que desencadena) pueden ocasionar lo que se conoce como "el golpe de calor". Entre sus principales síntomas están: sentir mucho calor, agobio, problemas de visión, dejar de sudar...

Si una persona ha tomado éxtasis y siente mucho calor (o cualquiera de los otros síntomas) debe refrescarse en todos los sentidos, dejando de bailar, colocándose en un sitio tranquilo, al aire libre, abanicándose, echándose agua en la cara y el cuello, y bebiendo poco a poco agua, zumo y bebidas isotónicas. El alcohol deshidrata mucho el cuerpo y agrava todos los efectos por lo que es preciso evitarlo.

Si los síntomas no remiten y la situación empeora (desfallecimiento, pérdida de conciencia...) ES IMPRESCINDIBLE LLAMAR A UNA URGENCIA MEDICA (SAMUR 092 O AL 061).

## ANEXO 12-H (Bis) Éxtasis (Ficha para el alumno)

### ¿Qué es?

- Es una sustancia (derivada de las anfetaminas), producida en laboratorios ilegales.
- Se distribuye en forma de pastillas con nombres populares y con gran variedad de tamaños, formas y colores, para hacerlas más atractivas. Aunque es menos habitual, también se pueden presentar en cápsulas o en polvo.

### Efectos

- Sensación de mayor energía, euforia y mayor sociabilidad.
- Inquietud, nerviosismo, sudoración y confusión mental.
- Pueden producir situaciones desagradables, (pánico, alucinaciones...).
- Se corre el riesgo de padecer lo que se denomina “golpe de calor” (aumento de la temperatura corporal, deshidratación, convulsiones..) siendo necesario en estos casos, requerir los servicios de urgencias.

### Algunos Datos

- Aunque el número de consumidores de éxtasis ha sufrido un ligero descenso en los últimos años, (aproximadamente un 6% de los adolescentes de 14 a 18 años lo han probado ), continua siendo una especial preocupación su consumo en grupos de adolescentes y jóvenes entre otros motivos, debido a los elevados riesgos sobre la salud y especialmente sobre el sistema nervioso, que conlleva su consumo.

### ¿Qué dice la Ley?

- La elaboración, tráfico, consumo en la calle o en lugares públicos y su posesión, aunque sea para consumo propio, están sancionados.



- Conducir vehículos bajo los efectos del consumo de éxtasis o derivados, como de cualquier otro tipo de droga, está sancionado con penas de arresto, multa y privación del carnet de conducir.

## ANEXO 12-I

### Cocaína (Ficha para el profesor)

#### ¿Qué es?

Se conoce con el nombre de cocaína a una de las sustancias psicoestimulantes que se extraen del arbusto de la coca y que una vez penetra en el torrente sanguíneo llega directamente al Sistema Nervioso Central produciendo una sensación de euforia, bienestar y aumento de energía.

Su forma habitual de consumo es a través de la nariz (esnifada). También puede fumarse o emplearse la vía intravenosa.

#### Efectos

##### Fisiológicos.

- Reducción del sueño.
- Disminución de la fatiga.
- Pérdida del apetito.
- Elevación de la frecuencia cardíaca y de la presión arterial.

##### Psicológicos.

- Se produce una sensación de euforia, excitación con elevación del estado del ánimo y sensación de mayor energía.



- Aumento de la actividad motora y verbal con aumento de la sociabilización.
- Aceleración mental.
- Hiperactividad.

### Riesgos

- El consumo puede provocar importantes trastornos psíquicos, ideas paranoides (sobre todo de persecución) y trastornos depresivos.
- Síntomas psicóticos, alucinaciones visuales y auditivas.
- Confusión mental.
- Cambios frecuentes y bruscos de humor.
- Insomnio.
- Riesgos de infarto / hemorragias cerebrales.
- Problemas respiratorios.
- Perforación del tabique nasal.
- Conducta violenta.

### Datos del Consumo

Según datos de la encuesta del PNSD 2002, el 93% de los jóvenes de 14 a 18 años de edad nunca han consumido cocaína.

El 35,2% de los que han consumido cocaína alguna vez citan problemas, un 10% irritabilidad, un 13,3% fatiga o cansancio, un 11,5% cita problemas económicos y un 11,2% tristeza o depresión.

### ¿Qué dice la Ley?

El consumo en la vía o lugares públicos, o la tenencia para el autoconsumo, suponen una infracción civil tipificada como grave y sancionada administrativamente con multa de 300 a 30.050 euros, si bien la ley también contempla una serie de alternativas con fines preventivos y terapéuticos.

La elaboración, el tráfico, la promoción del consumo y su posesión para estos fines, está contemplado en el Código Penal como delito que puede estar sancionado con penas mínimas de prisión que van de 3 a 9 años y multa.

Conducir vehículos bajo los efectos del consumo de cocaína, como de cualquier otro tipo de droga está sancionado con penas de arresto, multa y privación del carnet de conducir de uno a cuatro años.



## ANEXO 12-I (Bis)

### Cocaína (Ficha para el alumno)

#### ¿Qué es?

- Se conoce con el nombre de cocaína a una de las sustancias que se obtiene de la planta de la coca y se presenta normalmente en forma de polvo blanco cristalino, parecido a la sal.
- Su forma más habitual de consumo es a través de la nariz (esnifada), también puede fumarse o inyectarse.

#### Efectos

- Es una droga estimulante, que excita y quita la sensación de cansancio, sueño y apetito “de forma artificial” ya que el organismo, una vez que hayan pasado los efectos, acusará fuertemente el sobreesfuerzo realizado.
- Aumenta el ritmo del corazón y la presión arterial.
- Produce una sensación de euforia, excitación, sensación de mayor energía y con frecuencia, agresividad.
- Puede provocar serios e importantes trastornos mentales (psicosis, depresión...).
- Aumenta el riesgo de infartos.

#### Algunos Datos

- La cocaína es la segunda droga ilegal más consumida después del cannabis.
- Aunque es una droga que ha tenido una imagen social muy positiva relacionada con el éxito y el dinero, hoy en día, están demostradas las enormes consecuencias negativas que conlleva su consumo.
- En la actualidad, la mayoría de nuevos casos para tratamiento de adicciones, son consecuencia del consumo de cocaína.

### ¿Qué dice la Ley?

- Como en el caso de las demás drogas ilegales, el consumo en la vía o lugares públicos, o la tenencia está sancionada.
- Conducir vehículos bajo efectos del consumo de cocaína, como de cualquier otro tipo de drogas, está sancionado con penas de arresto, multa y retirada del carnet de conducir.



## ANEXO 12-J

### Alucinógenos (Ficha para el profesor)

#### ¿Qué son?

Los alucinógenos son drogas perturbadoras del Sistema Nerviosa Central, que provocan grandes cambios en los procesos mentales, distorsionando la percepción que la persona tiene de su entorno.

Pueden ser naturales, provenientes de diversas plantas y hongos, o sintéticos, es decir, elaborados por procesos meramente químicos, en laboratorios.

Sus efectos varían ampliamente y pueden ser impredecibles dependiendo de la personalidad, del estado de ánimo y del ambiente en el que se encuentre el consumidor.

El alucinógeno más utilizado en Europa es el LSD (tripi, ácido...), sustancia que proviene de un hongo (cornezuelo) que crece sobre el centeno.

#### Formas de Consumo

Su principal vía de consumo es la oral, y su presentación es muy variada:

- Setas alucinógenas. Se ingieren crudas o cocinadas, convertidas en bebidas etc.
- Mescalina: polvo de colores.
- El LSD puede presentarse de muy diversas formas: tabletas, cápsulas, tiras o sellos de gelatina, etc.

#### Efectos del LSD

El LSD provoca efectos muy potentes, incluso en dosis mínimas.

Comienzan a manifestarse a la media hora de su consumo y duran alrededor de ocho horas.

Sus efectos son muy difíciles de predecir y pueden resultar muy gratos y divertidos o conllevar experiencias francamente desagradables (“mal viaje”).

- Altera el funcionamiento del cerebro, diluyendo los límites entre el sujeto y la realidad.
- Confusión mental.
- Alucinaciones visuales, auditivas, del propio cuerpo y del sentido del tiempo.
- Hipertensión, taquicardia, palpitaciones.
- Cuando los efectos desaparecen: cansancio, somnolencia y debilidad corporal.
- Puede agravar trastornos psiquiátricos o precipitarlos en personas predispuestas.
- Después de desaparecer los efectos, días después, pueden aparecer episodios mentales que reviven los efectos anteriores sin haber vuelto a consumir (“flash back”).

### Riesgos

- Alteraciones mentales: insomnio, delirios, alucinaciones y trastornos de ánimo, irritabilidad e intentos de suicidio.

### Datos del Consumo

El consumo de alucinógenos ha descendido en los últimos años debido, entre otras razones, a una mayor conciencia entre los jóvenes, sobre los serios riesgos que tiene su consumo.

Según datos de la encuesta sobre drogas que la Comunidad de Madrid realizó en 2002 a escolares de 14 a 18 años, un 90% de ellos, nunca han consumido alucinógenos.

### ¿Qué dice la Ley?

El consumo en lugares públicos o la tenencia para el propio consumo, suponen una infracción civil tipificada como grave y sancionada administrativamente con multa de 300 a 30.050 euros, si bien la ley también contempla una serie de alternativas con fines preventivos y terapéuticos.



La elaboración, el tráfico, la promoción del consumo y su posesión para estos fines, está contemplado en el Código Penal como delito que puede estar sancionado con penas mínimas de prisión que van de 3 a 9 años y multa.

Conducir vehículos bajo los efectos del consumo de alucinógenos, como de cualquier otro tipo de droga, está sancionado con penas de arresto, multa y privación del carné de conducir de uno a cuatro años.

## ANEXO 12-J (Bis)

### Alucinógenos (Ficha para el alumno)

#### ¿Qué son?

- Son drogas perturbadoras que alteran el funcionamiento del cerebro afectando a la manera de percibir la realidad.
- Pueden provenir de diversas plantas y hongos, o ser elaborados químicamente en laboratorios. Algunas de estas drogas alucinógenas serían las setas alucinógenas, la mescalina, el LSD, etc.
- El alucinógeno más utilizado es el LSD (tripi, ácido..), que proviene de un hongo que crece sobre el centeno. Se puede presentar en forma de tabletas, cápsulas, tiras o sellos de gelatina, etc.
- Su principal forma de consumo es la oral.

#### Efectos del LSD

- Euforia, desinhibición, confusión mental.
- Puede producir alteraciones mentales tales como insomnio, delirios, alucinaciones visuales y auditivas del propio cuerpo y del sentido del tiempo, cambios en el estado de ánimo e intentos de suicidio.
- Hipertensión, taquicardia, palpitaciones.
- Días después pueden volver a aparecer los mismos efectos sin haber consumido("flash back").

#### Algunos Datos

- Su consumo ha descendido en los últimos años, debido entre otras razones, a una mayor conciencia entre los jóvenes sobre los serios riesgos que tiene su consumo ( el LSD provoca efectos muy potentes, incluso en dosis mínimas). Un 90% de ellos nunca ha consumido alucinógenos según las encuestas.



### ¿Qué dice la Ley?

- La elaboración, tráfico, consumo en la calle o en lugares públicos y su posesión aunque sea para consumo propio, están sancionados.
- Conducir vehículos bajo los efectos del consumo de heroína , como de cualquier otro tipo de droga, está sancionado con penas de arresto, multa y privación del carnet de conducir.

## ANEXO 12-K

### Heroína (Ficha para el profesor)

#### ¿Qué es?

Se conoce con el nombre de opiáceos o narcóticos a una familia de sustancias que se fabrican a partir del opio. La heroína pertenece a esa familia junto con la morfina, la codeína, la metadona y otros.

La heroína es el analgésico de origen natural más poderoso que se conoce.

Actualmente es una droga en desuso, consumida solamente por heroinómanos veteranos.

En décadas anteriores su forma habitual de consumo era inyectada, pero en la actualidad y como consecuencia de la propagación del virus del SIDA y de otras infecciones, suele sustituirse la vía de consumo por la fumada o esnifada.

#### Efectos

- Inicialmente el consumidor experimenta una euforia placentera con alivio total de todas las tensiones y ansiedades.
- Alivio de cualquier malestar.
- Actitud pasiva, tendencia al sueño.
- Depresión del sistema respiratorio.
- Disminución de la temperatura corporal.

#### Riesgos

- Alteraciones de la personalidad: Trastornos de ansiedad y depresión..
- Trastornos psicológicos (apatía, depresión,...).
- Deterioro físico general progresivo debido al estilo de vida frecuente en este tipo de consumidores.



### Datos del Consumo

Según datos de la encuesta sobre drogas que la Comunidad de Madrid realizó en 2002 a escolares de 14 a 18 años, un 98,7% nunca han consumido heroína.

### ¿Qué dice la Ley?

El consumo en lugares públicos o la tenencia para el propio consumo, suponen una infracción civil tipificada como grave y sancionada administrativamente con multa de 300 a 30.050 euros, si bien la ley también contempla una serie de alternativas con fines preventivos y terapéuticos.

La elaboración, el tráfico, la promoción del consumo y su posesión para estos fines, está contemplado en el Código Penal como delito que puede estar sancionado con penas mínimas de prisión que van de 3 a 9 años y multa.

Conducir vehículos bajo los efectos del consumo de heroína, como de cualquier otro tipo de droga está sancionado con penas de arresto, multa y privación del carné de conducir de uno a cuatro años.

## ANEXO 12-K (bis)

### Heroína (Ficha para el alumno)

#### ¿Qué es?

- La heroína al igual que la morfina, la codeína, la metadona y otros, pertenece a la familia de los opiáceos, sustancias que se elaboran a partir del opio.
- Anteriormente la forma habitual de consumo era inyectada, pero en la actualidad y como consecuencia del sida y de otras infecciones, suele consumirse fumada o esnifada.

#### Efectos

- Inicialmente el consumidor experimenta euforia y alivio de cualquier malestar, tensión o ansiedad.
- Actitud pasiva, tendencia al sueño, disminución del apetito.
- Problemas psicológicos (ansiedad, depresión...).
- Disminuye el estado de alerta y el funcionamiento mental.
- Elevados riesgos de deterioro físico y de la salud en general, debido al estilo de vida que suele llevar este tipo de consumidores.

#### Algunos Datos

- Actualmente ha disminuido bastante el número de nuevos consumidores de esta sustancia siendo objeto de consumo sobre todo por parte de los heroinómanos más antiguos.
- A pesar del descenso del consumo actual es la droga que más trabajo da a los recursos de asistencia a drogodependientes por tratarse de usuarios con muchos años de consumo y con un gran deterioro a todos los niveles (físico, psíquico y social).



### ¿Qué dice la Ley?

- La elaboración, tráfico, consumo en la calle o en lugares públicos y su posesión aunque sea para consumo propio, están sancionados.
- Conducir vehículos bajo los efectos del consumo de heroína , como de cualquier otro tipo de droga, está sancionado con penas de arresto, multa y privación del carnet de conducir.

## ANEXO 12-L

### Psicofármacos (Ficha para el profesor)

#### ¿Qué son?

- Son fármacos (medicamentos que únicamente pueden ser recetados por el médico), que actúan sobre el Sistema Nervioso Central potenciando su actividad en el caso de los psicofármacos estimulantes (entre ellos anfetaminas y antidepresivos), o disminuyendo su actividad en el caso de los psicofármacos depresores (entre ellos barbitúricos y benzodiazepinas).

#### Efectos

##### Efectos de los psicofármacos estimulantes:

- Euforia, agitación, en ocasiones agresividad e insomnio.
- Disminuye el apetito y la fatiga.
- Taquicardia, sudoración y aumento de la temperatura del cuerpo.
- Delirios, alucinaciones y convulsiones.



### Efectos de los psicofármacos depresores:

- Producen relajación y somnolencia.
- En algunos casos desinhibición que puede llevar a estados de excitabilidad y agresividad.
- Náuseas, confusión, disminución de los reflejos, alteraciones de la memoria y enlentecimiento de la respiración.
- El abuso o uso continuado de la mayoría de estos fármacos produce adicción y en algunos casos la aparición de un grave síndrome de abstinencia al interrumpir su consumo.

### Riesgos

- El consumo de psicofármacos, sobre todo sedantes, supone un riesgo en el desempeño de actividades que requieren un nivel de atención mayor: estudiar, conducir, etc...
- Los efectos se incrementan considerablemente cuando se combinan con alcohol o con otras drogas. Sobredosis accidentales fatales pueden derivar de tales mezclas.

### ¿Qué dice la Ley?

- La ley del medicamento, tiene como objeto primordial “contribuir a la existencia de medicamentos seguros, eficaces y de calidad, concretamente identificados y con información apropiada”, estableciendo que por norma general los medicamentos sólo serán dispensados con recetas.

## ANEXO 12-L (Bis)

### Psicofármacos (Ficha para el alumno)

#### ¿Qué son?

- Son medicamentos que actúan sobre el Sistema Nervioso Central potenciando su actividad, como es el caso de los psicofármacos estimulantes (entre ellos anfetaminas y antidepresivos), o disminuyendo su actividad, como en el caso de los psicofármacos depresores (entre ellos barbitúricos y benzodiazepinas).

#### Efectos

##### Efectos de los psicofármacos estimulantes:

- Euforia, agitación, en ocasiones agresividad e insomnio.
- Disminuye el apetito y la fatiga.
- Taquicardia, sudoración y aumento de la temperatura del cuerpo.
- Delirios, alucinaciones y convulsiones.

##### Efectos de los psicofármacos depresores:

- Producen relajación y somnolencia.
- En algunos casos desinhibición que puede llevar a estados de excitabilidad y agresividad.
- Náuseas, confusión, disminución de los reflejos, alteraciones de la memoria y enlentecimiento de la respiración.

El abuso o uso continuado de la mayoría de estos fármacos produce adicción y en algunos casos la aparición de un grave síndrome de abstinencia al interrumpir su consumo.



### Riesgos

- El consumo de psicofármacos, sobre todo sedantes, supone un riesgo en el desempeño de actividades que requieren un nivel de atención mayor: estudiar, conducir, etc...
- Los efectos se incrementan considerablemente cuando se combinan con alcohol o con otras drogas. Sobredosis accidentales fatales pueden derivar de tales mezclas.

### ¿Qué dice la Ley?

- La ley del medicamento tiene como objeto primordial “contribuir a la existencia de medicamentos seguros, eficaces y de calidad, concretamente identificados y con información apropiada”, y también establece la norma general de que los medicamentos sólo serán dispensados con recetas.

**ANEXO 13****Fichas de valoración de campañas de prevención de drogodependencias**

1. Muy poco 2. Poco 3. Normal 4. Bastante. 5. Mucho.

| Título                             | ¿Qué quiere decir el anuncio? | ¿Es claro en lo que dice? | ¿Está bien hecho? ¿Es atractivo? | Valora lo útil que resulta |
|------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Lo que pasa en realidad: el coche  | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| Lo que pasa en realidad: discoteca | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| El pajarito enjaulado              | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| No puedo                           | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| Dando tumbos                       | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| Sangre en la nariz                 | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| La guardería                       | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| En pañales                         | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |

| Título               | ¿Qué quiere decir el anuncio? | ¿Es claro en lo que dice? | ¿Está bien hecho? ¿Es atractivo? | Valora lo útil que resulta |
|----------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| El Gusano            | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| Los políticos        | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| Atrévete             | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| La playa             | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| Gente que controla   | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| La sordera           | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| El camión            | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| Despedida silenciosa | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| El comecocos         | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |



| Título                         | ¿Qué quiere decir el anuncio? | ¿Es claro en lo que dice? | ¿Está bien hecho? ¿Es atractivo? | Valora lo útil que resulta |
|--------------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Dialoga con tu hijo            | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| Diviértete sin drogas          | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| Funcionamos sin drogas         | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| A tope sin drogas              | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| Lejía en la moto               | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| A más información menos riesgo | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| Piensa por ti                  | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| Abre los ojos                  | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |
| El alcohol es una droga        | 1 2 3 4 5                     | 1 2 3 4 5                 | 1 2 3 4 5                        | 1 2 3 4 5                  |

## ANEXO 14

### Algunas técnicas de resistencia a la presión de grupo

A veces podemos hacer algo que no deseamos hacer, aunque vaya en contra de lo que pensamos o valoramos, como consecuencia de la presión que ejercen determinadas personas y situaciones. Se incluyen a continuación algunas técnicas que pueden ayudarnos a resolver este tipo de problemas.

- **Disco rayado:** consiste en transmitir claramente la determinación de mantener la decisión adoptada, repitiendo la misma respuesta hasta que desaparece la presión, sin discutir por qué se ha adoptado ni añadir nuevas explicaciones. Respondiendo, por ejemplo, a la presión de un consumo de riesgo con la misma negación planteada al principio ("no me apetece"). Su eficacia reside en el efecto desalentador que tiene sobre el que trata de presionar, al transmitirle que no va a conseguir lo que pretende.
- **Humor:** la utilización del sentido del humor puede transmitir que quien lo utiliza se siente cómodo con su elección, reduciendo así el poder de quien trata de ejercer la presión, que se basa precisamente en todo lo contrario. Para tener disponible esta técnica cuando sea necesaria conviene haberla preparado de antemano, puesto que en las situaciones en las que una persona es más vulnerable a la presión es muy probable que no se le ocurra qué decir.
- **Inversión de papeles:** trata de volver la presión contra la persona que la ejerce, cuestionando su motivación o pidiéndole que justifique su comportamiento (respondiendo a la presión de un consumo de riesgo con frases como las siguientes: "¿por qué no te tomas tú un refresco como yo?" o "¿es obligatorio tomarlo para estar en la fiesta?").
- **Proponer una alternativa:** busca mantener la relación con el grupo intentando orientar la actividad hacia otras posibles opciones. Por ejemplo, ante la presión de vamos a fumar un porro, proponer: "Vamos a bailar."
- **Buscando aliados:** consiste en encontrar al menos otra persona del grupo que pueda expresar desacuerdo con la opción propuesta, que resulta más fácil mantener cuando no se está solo.



- **Dando una excusa:** una razón, real o inventada, que excuse de ceder a la presión, sin necesidad de tener que mostrar claramente desacuerdo (aludiendo, por ejemplo, al cansancio o la necesidad de estar en forma al día siguiente para llevar a cabo una determinada actividad).
- **Irse del lugar o cambiar de grupo:** en algunas ocasiones, como cuando resulten ineficaces las técnicas anteriores, puede resultar necesario abandonar el lugar en el que se sufre la presión, o incluso cambiar de grupo, buscando otro en el que puedan mantenerse las propias decisiones y valores.

## ANEXO 15-A

### Estrategias de resolución de conflictos

“Rosa tiene quince años. Está con sus amigos y amigas en un parque. Sus amigos se ríen mucho, pero ella está cada vez más aburrída. Se siente como si estuviera fuera del grupo. Una de sus amigas le pasa un mini con whisky, diciéndole que no sea tonta y que se anime. No sabe qué hacer”.

- 1) ¿Cuál es el problema en esta situación? Conviene tratar de identificar todos los aspectos que resulten relevantes.
- 2) ¿Cuáles serán los principales objetivos de Rosa? Ordenadlos según su importancia.
- 3) ¿Cómo puede resolverse este conflicto? Describid tres formas diferentes de resolverlo, especificando con cierto detalle cómo llevarlas a la práctica, y anticipando las consecuencias positivas y negativas de cada una de ellas.
- 4) Ordenad las distintas estrategias según su valoración.
- 5) Qué le diríais a una hermana pequeña que estuviera en esta situación.



## ANEXO 15-B

### Estrategias de resolución de conflictos

“Alberto tiene quince años. Está con sus amigos y amigas en un parque. Sus amigos se ríen mucho, pero él está cada vez más aburrido. Se siente como si estuviera fuera del grupo. Uno de sus amigos le pasa un mini con whisky, diciéndole que no sea tonto y que se anime. No sabe qué hacer”.

- 1) ¿Cuál es el problema en esta situación? Conviene tratar de identificar todos los aspectos que resulten relevantes.
- 2) ¿Cuáles serán los principales objetivos de Alberto? Ordenadlos según su importancia.
- 3) ¿Cómo puede resolverse este conflicto? Describid tres formas diferentes de resolverlo, especificando con cierto detalle cómo llevarlas a la práctica, y anticipando las consecuencias positivas y negativas de cada una de ellas.
- 4) Ordenad las distintas estrategias según su valoración.
- 5) Qué le diríais a un hermano pequeño que estuviera en esta situación.

## ANEXO 16

### Estrategias de resolución de problemas socioemocionales

- 1) Definir el problema incluyendo todos sus componentes.
- 2) Ordenar cuáles son los objetivos que intervienen según su importancia.
- 3) Diseñar diversas estrategias para resolver el problema anticipando las consecuencias (positivas y negativas de cada una) y puntuando dichas consecuencias.

#### Estrategia uno:

| Consecuencias positivas Puntuación | Consecuencias negativas Puntuación |
|------------------------------------|------------------------------------|
|                                    |                                    |
|                                    |                                    |
| Total                              | Total                              |

#### Estrategia dos:

| Consecuencias positivas Puntuación | Consecuencias negativas Puntuación |
|------------------------------------|------------------------------------|
|                                    |                                    |
|                                    |                                    |
| Total                              | Total                              |

#### Estrategia tres:

| Consecuencias positivas Puntuación | Consecuencias negativas Puntuación |
|------------------------------------|------------------------------------|
|                                    |                                    |
|                                    |                                    |
| Total                              | Total                              |



- 4) Elegir la solución que se considere mejor.
- 5) Planificar su puesta en práctica.
- 6) Valoración de los resultados obtenidos.

## ANEXO 17

### Las funciones del ocio y del tiempo libre

El concepto de ocio y tiempo libre, tal como lo entendemos hoy, es relativamente reciente. Surge en los países industrializados en el siglo XIX, en relación al reconocimiento del derecho al descanso, y a la necesidad de limitar el horario laboral. Y su reconocimiento más explícito y generalizado no se produce hasta el siglo XX. Así en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ONU, 1948, en su artículo 24, se expresa que: “Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas”.

Parece, por tanto, que el concepto de ocio para los adultos lo define de forma complementaria y diferenciada del trabajo, haciendo mención explícita a dos de sus funciones, reconocidas por tanto como derechos: el descanso y la libertad en la elección y realización de las actividades que durante dicho tiempo se llevan a cabo. Cabría considerar, también, como función implícita en este reconocimiento la de proporcionar a través del tiempo libre oportunidades para compensar, para equilibrar, las actividades que se realizan durante el tiempo ocupado por obligaciones laborales.

¿Qué función debería cumplir, entonces, el ocio de los adolescentes? Una primera respuesta a esta pregunta consistiría en extender a dicha edad las funciones reconocidas de los adultos, equiparando el estudio al trabajo, y en función de lo cual se derivarían tres características básicas: descanso del estudio, libertad y posibilidad de compensar a través de las actividades del ocio posibles carencias o limitaciones que para el desarrollo supongan las actividades de estudio.

En la Declaración de los Derechos del Niño, ONU 1959, principio 7. (...) se reconoce como derecho de los menores el de “disfrutar de juegos y actividades recreativas que deben estar orientadas hacia fines educativos”. Desde este punto de vista, el ocio de los/las adolescentes debería cumplir funciones similares a las que cumple el juego en edades anteriores, y como tal tendría como características fundamentales las de la libertad, el carácter placentero para el individuo, y el de proporcionar un contexto protegido en el que desarrollar la autonomía, explorando nuevos papeles y reglas.



En función de lo anteriormente expuesto, podríamos destacar tres características básicas como indicadores de calidad del ocio de los/as adolescentes:

- 1) Ser la expresión de la libertad de elección y estructuración de las actividades que en él llevan a cabo, sin lesionar los derechos de otras personas. Parece, sin embargo, que con frecuencia el ocio de los adolescentes está muy condicionado por determinadas presiones que les llevan a vivir algunas de las actividades de ocio como “obligatorias”. Y, por otra parte, también se observa que en el ejercicio de su derecho al ocio y a la libertad los adolescentes no siempre respetan suficientemente los derechos de los demás (como el derecho al descanso de las personas que viven en los lugares en los que van de marcha). Esta característica permite destacar al ocio como una importante oportunidad de desarrollar el empowerment y de ejercitar la ciudadanía democrática.
- 2) Ser placentero y divertido, permitiendo llevar a cabo actividades, similares a las del juego, que encuentran el motivo de su realización en sí mismas. Parece, por el contrario que a veces, las actividades que se realizan durante el tiempo libre son monótonas, aburridas e insatisfactorias.
- 3) Y proporcionar oportunidades para llevar a cabo actividades y funciones que compensen las que se realizan durante el tiempo dedicado al estudio. En este sentido cabría destacar como la función más relevante, mencionada por los propios adolescentes, la de permitirles sentir que forma parte de un grupo, función que a veces confunden con las actividades a través de las cuales intentan responder a ella.

## ANEXO 18

### Presentación al debate sobre cómo es y cómo les gustaría que fuera su ocio y su tiempo libre

Como presentación de esta discusión se pueden presentar algunos de los datos obtenidos en estudios recientes, para matizar o corregir determinadas distorsiones que contribuyen a conductas de riesgo, como la tendencia a sobreestimar el número de adolescentes que lo practican o a sobrevalorar la satisfacción que encuentran con él. Como los obtenidos en el estudio Juventud en España (Martín y Velarde, 2000).

El conjunto de las respuestas obtenidas en dicho estudio con jóvenes de 15 a 29 años refleja que la principal motivación de las actividades que se llevan a cabo fuera de casa son las relaciones sociales; y que sólo un 18% de los jóvenes manifiesta preferencia por establecerlas saliendo de copas. Reflejándose entre las más nombradas el siguiente orden de preferencia:

- 1º Hacer deporte (preferida para un 20%).
- 2º Ir al cine o al teatro e ir de copas (ambas para un 18%).
- 3º Bailar (para un 14%).

Respecto a las actividades a llevar a cabo dentro de casa, el conjunto de las respuestas refleja que el 54% de los jóvenes menciona actividades que implican el uso de información. Y las preferidas son:

- 1º Ver la televisión (para el 31%).
- 2º Oír música (para el 23%).
- 3º Leer libros (para el 12%).
- 4º Dormir, descansar, no hacer nada (para el 11%).

Respecto a los recursos que los jóvenes de 19 a 24 años echan en falta en su población, los últimos datos disponibles (incluidos en el mismo informe pero recogidos en 1995) reflejan el orden siguiente:

- 1º Cines, teatros.
- 2º Centros de reunión juvenil; y locales para jóvenes.
- 3º Instalaciones deportivas.



4º) Salas de baile, discotecas.

5º) Bibliotecas.

6º) Pubs, cafeterías.

7º) Salas de juego.

8º) Parques, jardines.

Después de presentar los datos que se consideren más relevantes sobre las preferencias sobre el ocio se plantearán las preguntas para la discusión por subgrupos centradas en torno al fin de semana.

## ANEXO 19

### Preguntas para el debate por subgrupos sobre cómo es y les gustaría que fuera su ocio

- 1) ¿Para qué debería servir el ocio?
- 2) ¿Qué os gustaría hacer realmente el fin de semana (seleccionando 3 actividades que puedan entrar dentro de las propias posibilidades económicas y ordenarlas en función de la preferencia)?
- 3) ¿Qué hacéis realmente el fin de semana?
- 4) ¿Cuáles son los principales recursos que hay en la zona para llevar a cabo un ocio de calidad (instalaciones, locales, asociaciones, actividades extraescolares....)
- 5) En el caso de que existan diferencias importantes entre lo que te gustaría hacer y lo que haces, ¿qué haría falta para que coincidieran, qué recursos habría que desarrollar?



## **ANEXO 20-A**

### **La fotografía del ocio**

Para llevar a cabo la primera de estas actividades, sobre como es el ocio en la actualidad, es preciso seguir los siguientes pasos:

- 1) Cada alumno/a responde individualmente a la ficha 20-B. Antes de ello es conveniente aclarar que los datos de la ficha solo serán conocidos por su subgrupo.
- 2) Trabajo por subgrupos, realizando el vaciado de las fichas individuales en la ficha 20-C.
- 3) Presentación de los resultados obtenidos por los subgrupos por cada portavoz para su integración global en la ficha 20-D.
- 4) Reflexión y debate sobre los resultados globales obtenidos, tratando de conectarlos con los objetivos propuestos en esta unidad.

### **Buscando recursos**

Para llevar a cabo esta actividad conviene utilizar las fichas 21 y 22 incluidas en el anexo, de acuerdo a la siguiente secuencia:

- 1) Trabajo por subgrupos respondiendo a la ficha 21 y a la ficha 22. Cada subgrupo puede utilizar tantas fichas como desee.
- 2) Presentación del trabajo de los subgrupos a toda la clase sobre los recursos de ocio que conoce.
- 3) Integración de los recursos y de las propuestas.

## ANEXO 20-B

### La fotografía del ocio

(Rodea con un círculo el número de la escala que se encuentre más cerca de tu opinión o situación personal, teniendo en cuenta que el 1 significa lo más bajo o lo menos frecuente y el 7 lo más alto o lo más frecuente).

\* Las actividades de ocio que realizo son:

|  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Deportes y actividades físicas, ir de excursión                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Actividades artísticas, culturales, artesanales                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Salir con amigos y amigas   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Escuchar música, radio, leer libros                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Ver televisión  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Otras:  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| * Las realizo en solitario o en grupo                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| * El ocio lo construyo yo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| * Me resulta barato  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| * Hago siempre lo mismo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| * Estoy satisfecho con la utilización que hago del tiempo de ocio    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| * He intentado hacer otras actividades distintas a las acostumbradas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| * Hay actividades que me gustaría hacer y no hago                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

\* Tiempo semanal de ocio: **nº horas a diario:**

**nº horas fin semana:**

**TOTAL:**



## ANEXO 20-C

### La fotografía del ocio

#### Miembros del subgrupo

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Suma Total | Puntuación Media<br>(Suma puntuaciones / número de compañeros que puntúan) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------------|--|
| Deportes y actividades físicas, ir de excursión |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Actividades artísticas, culturales, artesanías  |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Salir con amigos y amigas                       |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Escuchar música, radio, leer libros             |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Ver televisión                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Otras   |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Solo en grupo                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Te lo dan hecho                                 |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Caro o barato                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Siempre lo mismo                                |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Satisfacción con lo que hace                    |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Intento de variar                               |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Deseo de realizar otras                         |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |
| Tiempo semanal ocio TOTAL                       |   |   |   |   |   |   |   |   |            |  |

Poner las puntuaciones de cada miembro del subgrupo en una columna diferente (del 1 al 8) para obtener en la columna final la puntuación media de cada ítem que corresponde al subgrupo.

## ANEXO 20-D

### La fotografía del ocio

Perfil del ocio de la clase.

|                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deportes y actividades físicas      |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Actividades artísticas y culturales |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Salir con los amigos                |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Escuchar música, radio, leer libros |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Ver televisión                      |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Otras                               |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Solo o grupo                        |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Te lo dan hecho                     |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Caro/barato                         |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Ocio variado                        |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Satisfacción                        |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Intento otras                       |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Deseo otras                         |   |   |   |   |   |   |   |   |
|                                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Sitúa en el gráfico la puntuación media de cada ítem obtenida por el conjunto de la clase.



## ANEXO 21

### Buscando recursos

Selecciona un recurso de ocio y tiempo libre que conozcáis.

**Nombre del recurso:**

El recurso seleccionado:

- Lo utilizáis en la actualidad \_\_\_\_\_
- Lo habéis utilizado en el pasado \_\_\_\_\_
- No lo habéis utilizado \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué tipo de actividades se pueden realizar? Descríbelas \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué se necesita para poder acceder a él? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué horarios tiene? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cuál es su dirección? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Breve descripción del recurso \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO 22

### Crea y construye tu tiempo libre

Seleccionar una actividad que os gustaría realizar \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(La actividad elegida ha de estar a vuestro alcance económicamente)

La actividad la realizaríamos grupalmente o individualmente: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Los recursos que precisaríamos para llevar a cabo nuestra actividad:

Antes de iniciar la actividad sería necesario: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Para realizar la actividad necesitaríamos: \_\_\_\_\_

- Materiales: \_\_\_\_\_
- Dinero: \_\_\_\_\_
- Contar con personas: \_\_\_\_\_
- Tiempo (especificar): \_\_\_\_\_
- La mayor dificultad sería: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Con esta actividad pretendemos o queremos conseguir: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## ANEXO 23

### Ficha sobre dónde encontrar información de recursos para el ocio

**¿Quieres informarte acerca de alternativas de ocio disponibles en Madrid?**

[www.munimadrid.es](http://www.munimadrid.es)

Esta es la página web del Ayuntamiento de Madrid, donde puedes encontrar información útil acerca de recursos y actividades culturales, deportivas, de ocio, etc., que te ofrece tu ciudad, muchas de ellas especialmente dirigidas a los jóvenes madrileños. Consultando esta página podrás acceder a:

- Una agenda con los eventos y las actividades culturales y de ocio que están teniendo lugar en Madrid: actuaciones, conciertos, obras de teatro, conferencias, etc. Además, Madrid cuenta con 82 centros culturales distribuidos por todos los distritos de la ciudad que disponen de una amplia oferta de talleres, cursos, actividades de cine, teatro, actuaciones. Muchos de ellos promocionan y ofrecen actividades de aire libre (excursiones, acampadas...).
- Información sobre actividades deportivas que tienen lugar en Madrid: competiciones deportivas de atletismo, fútbol, baloncesto, tenis, carreras populares...
- Si te gusta o te interesa la práctica del deporte, el Instituto Municipal de Deportes dispone de una amplia red de 58 instalaciones deportivas donde puedes practicar tu deporte favorito o donde poder aprenderlo a través de sus escuelas deportivas. Las hay de natación, buceo y submarinismo, montañismo, parapente, tenis, baloncesto, fútbol...
- Programa de Ocio Saludable en el fin de semana "La Tarde y La Noche más Joven":

- **“La Tarde más Joven”**. Para jóvenes de 12 a 18 años. En los Centros Culturales del Ayto de Madrid podrás disfrutar gratuitamente la tarde de los sábados, de 17,00 a 22,00 horas, realizando actividades lúdicas como: karaoke, teatro, internet, juegos de videoconsolas y de mesa, bailes de salón, y -talleres de tatuajes, malabares, pulseras, relaciones interpersonales. Además te invitan a la consumición de bebidas.
- **“La Noche más Joven”**. Para jóvenes de 16 a 24 años. Las noches de los viernes y los sábados, de 22,30 a 02,30 horas, se abren para los jóvenes madrileños, varias instalaciones deportivas municipales, donde poder disfrutar de un conjunto de actividades deportivas y culturales: fútbol, balonmano, baloncesto, aeróbic, acuaeróbic, musculación, taller de nuevas tecnologías, salas de internautas y videoconsolas, bailes de salón... y zonas de discoteca .

*Además, en esta página, verás que el Ayuntamiento de Madrid, a través de sus servicios de Juventud, dispone de:*

- Una Red de Información Juvenil. A través del Centro de información y Documentación Juvenil, y de sus Oficinas de Información en cada uno de los 21 distritos, se informa de temas que afectan a la juventud madrileña, entre otros, subvenciones, certámenes, premios...y donde, además, se puede obtener el Carnet para estudiantes o el Carnet para jóvenes.
- Un servicio de Asesoría Jurídica para jóvenes, gratuito, personal, y confidencial.



# Referencias Bibliográficas



# Referencias Bibliográficas

- ABER, L.; ALLEN, J.; CARLSON, V.; CICHETTI, D. (1989) The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (1989) (Eds.) Child maltreatment. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- AGENCIA ANTIDROGA DE LA CAM (2000) Encuesta sobre drogas a la población escolar del 2000. Madrid: Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid.
- AGENCIA ANTIDROGA DE LA CAM (2002) Encuesta sobre drogas a la población escolar del 2000. Madrid: Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid.
- ALBEE, G. (1982) Preventing psychopathology and promoting human potential. *American Psychologist*, 37, 1043-50.
- ANTÓN, A., MARTÍNEZ, I. y SALVADOR, T. (2001). Catálogo de programas de prevención de drogodependencias 2. Madrid: Agencia Antidroga.
- ALLPORT, G. (1954) The nature of prejudice. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- ARNETT, J. (1992) Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- ARNETT, J. J. (2000). "Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties". *American Psychologist*, 55, 469-480.

- ARY, D.; BIGLAN, A.; GLASGOW, R; ZOREF, L; BLACK, C.; OCHS, L.; SEVERSON, H.; KELLY, R.; WEISSMAN, W.; LICHTENSTEIN, E.; BROZOVSKY, P.; WIRT, F. (1989) School-based tobacco use prevention programs: Comparing a social-influence curriculum to "standard care" curricula. Oregon: Oregon Research Institute.
- AYUNTAMIENTO DE MADRID. (1995) Programa Municipal de Prevención del Alcoholismo Juvenil. Subprograma educativo. Manual del profesor. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- BECK, U. (1992). Risk society. Toward a new modernity. Nowbury Park: Sade.
- BECOÑA, E. (1999). Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas. Madrid: Plan Nacional sobre drogas.
- BECOÑA, E. (2002). Bases científicas de la prevención de las drogodependencias. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Madrid: Ministerio del Interior.
- BELL, C.; BATTJES, R. (Eds.) (1985) Prevention research: Deterring drug abuse among children and adolescents. Washington, DC: National Institute on Drug Abuse Research.
- BERKOWITZ, M. (1981) . A critical appraisal of the educational and psychological perspectives on moral discussion. Journal of Educational Thought, 15, 20-33.
- BERKOWITZ, M. (1985) The role of discussion in moral education. En: BERKOWITZ Y OSER (Eds.) Moral education: Theory and application. Hillsdale: LEA.
- BLATT, M.; KOHLBERG, L. (1975) The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment. Journal of Moral Education, 4, 129-161.
- BOWLBY, . (1992) La pérdida afectiva. Barcelona: Paidós, 1990. Fecha de la primera edición en inglés 1980.
- BOTVIN, G. y ENG, A. (1982). The efficacy of a Multicomponet Approach To The Prevention of Cigarette Smoking. Preventive Medicine, 11, 199-211.



- BOTVIN, G. (1990) Substance abuse prevention: Theory, practice and effectiveness. En: TONRY, M.; WILSON, J. (1990) (Eds.) Drugs and crime, crime and justice. Chicago: University of Chicago Press.
- BOTVIN, G. J. (1995). Entrenamiento en habilidades para la vida y prevención del consumo de drogas en adolescentes: consideraciones teóricas y hallazgos empíricos. *Psicología Conductual*, 3, 333-356.
- BOTVIN, G. J., BARKER, E., DUSENBURY, L., TORTU, S. Y BOTVIN, E. M. (1990). Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioural approach: Results of a three-year study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 437-446.
- BOTVIN, G. J. (2000). Preventing drug abuse in schools: Social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiological factors. *Addictive Behaviours*, 25, 887-897.
- BRODY, G. H. Y FOREHAND, R. (1993). Prospective associations among family form, family processes, and adolescents alcohol and drug use. *Behavior research and Therapy*, 31, 587-593.
- BRONFENBRENNER, U. (1981) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987 (1979 fecha de la primera edición en inglés).
- CATALANO, R. F., KOSTERMAN, R., HAWKINS, J. D., NEWCOMB, M. D. y ABBOTT, R. D. (1996). Modeling the etiology of adolescent substance use: A test of the social development model. *Journal of Drugs Issues*, 26, 451-468.
- CATALANO, R.; HAWKINS, J. (1996) The social development model: A theory of antisocial behaviour. En: HAWKINS, J. (Ed.) *Delinquency and crime*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CENTER FOR SUBSTANCE ABUSE PREVENTION, CSAP (1997). *Selected findings in prevention. A decade of results from the Center for Substance Abuse Prevention (CSAP)*. Washington, DC: U. S. Department of Health and human Services.
- CHANDLER, M.; BOYES, M.; BALL, L. (1990) Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 370-395.

- CHASSIN, L., PRESSON, C. C., SHERMAN, S. J., CORTY, E. y OLSHAVSKY, R. V. (1984). Predicting the onset of cigarette smoking in adolescence: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 14, 224-243.
- CICHETTI, D. (1989) How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychopathology. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- CICHETTI, D. y GARMEZY, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 497-502.
- CICHETTI, D. y FOGOSCH, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 6-20.
- COLLINS,W. (1990) Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect, and cognition. En: MONTEMAYOR,R.; ADAMS,G.; GULLOTA,T. (Eds.) *Advances in adolescence development*. Vol. 2. From childhood to adolescence: A transitional period?. Newbury Park: Sage.
- COMAS,D. (1996) *Los jóvenes y el uso de drogas en los años 90*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- COMISIÓN EUROPEA (1999). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo sobre un plan de acción de la Unión Europea en materia de lucha contra la droga (2000-2004)*. Bruselas: Comisión Europea.
- CONDE,F. (1996) Crisis de las sociedades nacionales de consumo de masas y nuevas pautas de consumo de drogas. En: *Jóvenes y fin de semana*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- COSTA, F. M., JESSOR, R y TURBIN, M. S. (1999). Transition into adolescent problem drinking: The role of psychosocial risk and protective factors. *Journal of Studies on Alcohol*, 60, 480-490.
- COSTA, M. y LÓPEZ, E. (1996). *Educación para la salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Madrid: Pirámide.



- COWEN, E.; PEDERSON, A.; BABIGIAN, H.; IZZO, L.; TROST, M. (1973). Long Term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- COORDINADORA DE ONGS (1995) Drogas sintéticas y nuevos patrones de consumo. Madrid: Coordinadora de ONGS que Intervienen en Drogodependencias.
- CRITTENDEN, P. (1992) Children's strategies for coping with adverse home environments. *Child Abuse and Neglect*, 16, 329-343.
- CYRULNIK, B. (2002). Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida . Barcelona: Gedisa.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996) Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, MJ (Dir.) (2002) Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para la educación secundaria. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Un libro y dos vídeos.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (2003) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión. II. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental. Madrid: Instituto de la Juventud..
- DIAZ-AGUADO, M.J (2003) Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2003) Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.
- DIAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R. (Dirs.) (2001) Consumo de drogas en los adolescentes. Condiciones de riesgo y de protección contra el riesgo en San Lorenzo de El Escorial. Informe de Investigación inédito. Madrid: Agencia Antidroga.

- DIAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R. (Dir.) (2003) Prevenir en Madrid. Programa de prevención de drogodependencias en contextos educativos del Ayuntamiento de Madrid. Volumen uno: Investigación. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, MJ; MARTÍNEZ ARIAS, R.; MARTÍN SEOANE (2003) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión. I. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Volumen uno. Madrid: Instituto de la Juventud.
- DOISE, W.; MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A. (1978) Social interactions and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 3, 367-83.
- ECCLES, J.; LORD, S.; ROESER, R. (1996) The impact of stage-environment fit on young adolescents experiences in schools and families. En: CICHETTI, D. ; TOTH, S. (Eds.) *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- EISENBERG, N., FABES, R. A., GUTHRIE, I. y MURPHY, B. C. (1996). The relations of regulations and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 377-385.
- ELKIND, D. (1967) Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-34.
- ENNET, S. (1993) How effective is Project DARE? En: MONTOYA, C.; RINGWALT, C.; REYAN, B.; ZIMMERMAN, R. (Eds.) (1993) *Evaluating school-linked prevention strategies; alcohol, tobacco, and other drugs*. San Diego, CA: University of California Press.
- ENRIGHT, R.; LAPSEY, D. (1983) Moral development interventions in early adolescence. *Theory into Practice*, 22, 134-44.
- ERIKSON, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1971. *Human Relations*, 7, 117-140.
- FELIX- ORTIZ, M. y NEWCOMB, M. D. (1999). Vulnerability for drug use among latino adolescents. *Journal of Community Psychology*, 27, 257-280.



- FLAY, B. (1986) Efficacy and effectiveness trials (and other phases of research) in the development of health promotion programs. *Preventive Medicine*, 15, 451-474.
- FRENCH, J.; RAVEN, B. (1959) Bases del poder social. En: CARDWRIGHT Y SANDER (Eds.) *Dinámica de grupos*. México: Trillas, 1972. (Fecha de la primera edición del artículo en inglés: 1959)
- GADNER, S. E., BROUNSTEIN, P. J., STONE, D. B. Y WINNER, C. (2001). *Guide to science-based practices. 1. Science-based substance abuse prevention: A guide*. Rockville, MD: Substance and Mental Health and Human Services.
- GIL CALVO, E. (1996) La complicidad festiva: Identidades grupales y cultos de fin de semana. En: *Jóvenes y fin de semana*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- GREENGERG, B. (1982) Television and role socialization. En: PEARL, D. BOUTHILET,L.; LAZAR,J. (Eds.) *Television an behavior*. Rockville: National Institute of Mental Health.
- HANSEN, W. (1992). School-based substance abuse prevention: A review of the state of the art in curriculum, 1980-1990. *Health Educational Research*, 7, 403-430.
- HARTER, S. (1978) Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- HARTER, S.; WHITESELL,R.; KOWALSKI,R. (1992) Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivated orientations. *American Educational Research Journal*, 29, 777-808.
- HAWKINS, J. D., CATALANO, R. F. y MILLER, J. L. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention". *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. (1992) *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. (1972) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.

- IREFREA (2001). Prioridades preventivas. Culturas recreativas y consumo de drogas. Mallorca: Irefrea Española.
- JANIS, I.; MANN, L. (1965) Effectiveness of emotional role-playing in modifying smoking habits and attitudes. *Journal of Experimental Research in Personality*, 1, 84-90.
- JESSOR, R. (1992) Risk behavior in adolescence: A psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- KAGAN, J. (1991). Etiologies of adolescents at risk. *Journal of Adolescent Health*, 12, 591-596.
- KOHLBERG, L. (1984) The psychology of moral development. San Francisco: Harper and Row. (Trd. española 1992 Desclée de Brouwer: Bilbao).
- KUMPFER, K. L. y SZAPOPOCZNIK, J., CATALANO, R., CLAYTON, R. R., LIDDLE, H. A., McMAHON, R., MILLMAN, J., ORREGO, M. E. V., RINEHART, N., SMITH, I., SPOTH, R. y STEEL, M. (1998). Preventing substance among children and adolescents: Family-centered approaches. Rockville, MD: Department of Health and Human Services, Center for Substance Abuse Prevention.
- KUPERSMITH, J. (1983) Predicting delinquency and academic problems from childhood peer status. En: D. Coie (Ed.) *Strategies for identifying children at social risk: Longitudinal correlates and consequences*. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.
- KUPERSMITH, J.; COIE, J. (1990) Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-62.
- LEMING, J. (1981) Curricular effectiveness in moral/values education: A review of reserch. *Journal of Moral Education*, 10, 147-164.
- LUENGO, M. A., ROMERO, E., GÓMEZ J. A., GUERRA, A., LENCE, M. (2002). La prevención del consumo de drogas y conducta antisocial en la escuela: Análisis y evaluación de un programa. Universidad de Santiago de Compostela: Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Sanidad y Consumo, Ministerio del Interior.



- MARCIA, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed), Handbook of adolescent psychology (pp. 159-187). Nueva York: Wiley.
- MARCIA, J. (1966) Development and validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551-558.
- MARCOS, A. C. Y BAHR, S. J. (1995). Drug progression model: A social control test. International Journal of the Addictions, 30, 1383-1405.
- MARTÍN, E. (1997). La prevención en España hoy: Propuestas de consenso institucional, técnico y social. En: Plan Nacional sobre Drogas, Ministerio del Interior.
- MARTIN SEOANE, G. (2003) Adolescencia, riesgo y afrontamiento emocional. Tesis Doctoral Inédita. Madrid: Universidad Complutense.
- MARTÍN SERRANO, M.; VELARDE HERMIDA, O. (2001) Informe Juventud en España 2000. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MACDERMOTT, D. (1984). The relationship of parental and adolescent's attitude concerning adolescent drug use. Adolescence, 19, 89-97.
- MCKAY, M.; DAVIS, M.; FANNING, P. (1981) Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés. Barcelona: Martínez Roca, 1985. (Fecha de la primera edición en inglés 1981).
- MEGIAS, E. (Dir.) (2000) Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas. Barcelona: Fundación La Caixa.
- MEGIAS, E. (Coord.) (2001) La noche: un conflicto de poder. Revista de Estudios de Juventud, 54.
- MONCADA, S. (1997). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas. En el Plan Nacional sobre Drogas (Ed.), Prevención de las drogodependencias. Análisis y propuestas de actuación (pp. 85-101). Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.
- MOSKOWITZ, J. (1989) The primary prevention of alcohol problems: A critical review of the research literature. Journal of Studies on Alcoholism, 50, 54-88.

- MUÑOZ-RIVAS, M. J., GRAÑA, J. L. y CRUZADO, J. A. (2000). Factores de riesgo en drogodependencias: Consumo de drogas en adolescentes. Madrid: Sociedad Española de Psicología Clínica, Legal y Forense.
- NAVARRO, J.; GOMEZ, E. (1997) Estudio del consumo de drogas y factores asociados en el Municipio de Madrid. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, Plan Municipal Contra las Drogas.
- NAVARRO, J. (2000) Factores de riesgo y protección de carácter social relacionados con el consumo de drogas. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, Plan Municipal Contra las Drogas.
- NEWCOMB, M.; BENTLER, P. (1989) Substance use and abuse among children and teenagers. *American Psychologist*, 44, 242-248.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1989) *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge, MASS, Cambridge University Press. Traducción al castellano en Morata: La zona de construcción del conocimiento.
- NIDA (1997). Preventing drug use among children and adolescents. A research-based guide. National Institute on Drug Abuse, and National Institutes of Health.
- OTERO, J. M., ROMERO, E. y LUENGO, M. A. (1994). Identificación de factores de riesgo de la conducta delictiva: Hacia un modelo integrador. *Análisis de Modificación de Conducta*, 20, 675-709.
- PARKER, J.; ASHER, S. (1987) Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- PETERSON, P. L., HAWKINS, J. D. y CATALANO, R. F. (1992). Evaluating comprehensive community drug risk reduction interventions. Design challenges and recommendations". *Evaluation Review*, 16, 579-602.
- PIAGET, J. (1932) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- PIAGET, J. (1946) *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.



- PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS (1996). Criterios básicos de intervención en los programas de prevención de las drogodependencias. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.
- PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS (2000). Estrategia nacional sobre drogas 2000-2008. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS (2000) Encuesta sobre drogas a la población escolar, 2000. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.
- PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS (2001): Drogas a más información menos riesgos. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.
- PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS (2002). Observatorio español sobre drogas. Informe nº 5. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.
- PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS (2002) Encuesta sobre drogas a la población escolar, 2000. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.
- POLLARD, J. A., CATALANO, R. F., HAWKINS, J. D. y ARTHUR, M. W. (1997). Development of a school-based survey measuring risk and protective factors predictive of substance abuse delinquency, and other problems behavior in adolescent population. Manuscrito no publicado.
- REST, J.; TURIEL, E.; KOHLBERG, L. (1969) Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments. *Journal of Personality*, 37, 225-252.
- ROBINS, L (1966) *Deviant children grow up*. Baltimore: Williams.
- ROLF, J. E. y JOHNSON, J. L. (1999). Opening doors to resilience intervention for prevention research. En M. D. Glantz y J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development. Positive life adaptations* (pp. 229-249). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- ROFF, M.; WIRT, D. (1984) Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 12, 111-126.
- RUTTER, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanism. En J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein y S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Nueva York: Cambridge University Press.

- RUNDELL, T. G. y BRUVOLD, W. H. (1988). A meta-analysis of school-based smoking and alcohol use prevention programs. *Health education Quarterly*, 15, 317-334.
- SCHINKE, S.; BOTVIN, G.; ORLANDI, M. (1991) Substance abuse in children and adolescents. Evaluation and intervention. Newbury, California: Sage.
- SELMAN, R. (1980) The growth of interpersonal understanding. New York: Academic Press.
- SLAVIN, R. (1980) Cooperative Learning. *Review of Educational Research*. Summer, 50 (2), 315-342.
- SLAVIN, R. (1987) Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation. *Child development*, 58, 1161-1167.
- SLAVIN, R. (1992) When and why does cooperative learning increase achievement?. En: HERTZ-LAZAROWITZ, R. Y MILLER, N. Interaction in cooperative groups. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- SLOBODA, Z. y DAVID, S. L. (1997). Preventing drug use among children and adolescents. A research-based guide. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute on Drug Abuse.
- STEINBERG, L. (1990) Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. En: FELDMAN, S.; ELLIOTT, G. (Eds.) At the threshold: The developing adolescent. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- STENGLE, E. (1971) Suicide and attempted suicide. Middlesex: Penguin.
- SWAIM, R. C. (1991). Childhood risk factors and adolescent drug and alcohol abuse. *Educational Psychology Review*, 3, 363-398.
- SWISHER, J. D., CRAWFORD, J. L. GOLDSTEIN, R., y YURA, M. (1971). Drug education : Pushing or preventing? *Peabody Journal of Education*, 49, 68-75.



- SWISHER, J. D. HU, T. W. (1983). Alternatives to drug abuse: Some are and some are not. En T. J. Glynn, C. G. Leukefeld, J. P. Ludford, (Eds.), Preventing adolescent drug abuse: Intervention strategies. U. S. Public Health Service, NIDA (DHHS Publication No. ADM 83-1280. Washington, DC: Government Printing Office.
- SWISHER, J. D. (2000). Sustainability of prevention. Addictive Behaviours, 25, 965-973.
- THOMAS, B. S. y HSIU, L. T. (1993). The role of selected risk factors in predicting adolescent drug use and its adverse consequences. International Journal of the Addictions, 28, 1549.
- TOBLER, N. S. (1986). Meta-analysis of adolescents drug prevention program: Quantitative outcome results of program participants compared to a control or comparison group. Journal of Drugs Issues, 16, 537-567.
- TOBLER, N. (1997) Meta-análisis de programas de prevención de drogas en adolescentes: resultados del meta-análisis de 1993. En: FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCIÓN (1999): Meta-análisis de programas de prevención del abuso de drogas. Madrid: F.A.D.
- TOBLER, N. S. (2000). Lessons learned. Journal of Primary Prevention, 20, 261-274.
- TODD, T. (1988) Developmental cycles and substance abuse. En: FALICOV, C. J. (Ed.) Family transitions. New York: Guilford Press.
- UNESCO (1996) La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- VYGOTSKY, L. (1978) Mind in society (ed. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, y E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEINER, I.B.; ELKIND, D. (1976) El desarrollo normal y anormal del adolescente. Buenos Aires. Paidós.
- WHITE, R.W. (1959) Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychological Review, 66, 297-323.





