



***EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE DESARROLLO PERSONAL “CRECIENDO JUNTOS”
PARA ABORDAR EL RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO***

Tesis doctoral presentada por

Adriana Álamo Muñoz

para la obtención del Grado de Doctora con Mención Internacional

Director de la tesis doctoral

Dr. Juan Carlos Martín Quintana

Profesor Titular

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Codirector de la tesis doctoral

Dr. Jesús Alemán Falcón

Profesor Contratado Doctor

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Programa de Doctorado en Psicología

Facultad de Psicología

Universidad de La Laguna

San Cristóbal de La Laguna, 2024

El Dr. Juan Carlos Martín Quintana, Profesor Titular de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, y el Dr. Jesús Alemán Falcón Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria:

CERTIFICAN

Dña. Adriana Álamo Muñoz ha realizado, bajo su dirección, los trabajos conducentes a la realización de su tesis doctoral bajo el título: Evaluación del Programa De Desarrollo Personal “Creciendo Juntos” para Abordar el Riesgo de Abandono Escolar Temprano, cumpliendo con los requisitos de calidad y originalidad para su defensa.

Y para que conste a los efectos oportunos, se expide el presente certificado en Las Palmas de Gran Canaria a 11 de diciembre de 2023.

MARTIN
QUINTANA
JUAN CARLOS -
42800420L

Firmado digitalmente
por MARTIN
QUINTANA JUAN
CARLOS - 42800420L
Fecha: 2023.12.13
11:15:03 Z

Fdo. Dr. Juan Carlos Martín Quintana

ALEMAN
FALCON
JESUS ARIEL
- 42832801Q

Firmado
digitalmente por
ALEMAN FALCON
JESUS ARIEL -
42832801Q
Fecha: 2023.12.13
12:38:08 Z

Fdo. Dr. Jesús Alemán Falcón

Esta Tesis Doctoral ha sido financiada por la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo del Gobierno de Canarias y cofinanciada por el Fondo Social Europeo al contar con la ayuda del Programa Predoctoral de Formación del Personal Investigador dentro de Programas Oficiales de Doctorado en Canarias [TESIS2020010079].

This Doctoral Thesis has been funded by the Department of Economy, Knowledge, and Employment of the Government of the Canary Islands and co-financed by the European Social Fund through the support of the Predoctoral Program for Research Personnel Training within Official Doctoral Programs in the Canary Islands [TESIS2020010079].

*No importa dónde comiencen los jóvenes en la vida,
no importa el carácter adverso de sus experiencias ni de su contexto,
el desarrollo de cada joven puede mejorarse alineando sus fortalezas
y los recursos que tiene a su alrededor.*

Richard Lerner

Agradecimientos

Muchas veces he imaginado el momento de escribir estas líneas, pero ahora que me encuentro al final del trayecto espero que la emoción me permita agradecer a todas las personas que han formado parte de este camino.

Quiero dar las gracias a mi *familia*. A la biológica, a la que me dio el azar y a la elegida. Gracias por todo lo que me han *enseñado*, por el *afecto* y por el *apoyo incondicional*, no sólo durante estos años sino desde el día que llegué a sus vidas. Merecen una mención especial, aunque formen parte de esa familia, *mi pareja* por sus infinitas palabras de ánimo, por su magia con los ordenadores y con los programas informáticos, por todos los fines de semana y las vacaciones en casa, por lo que hace día tras día y por el *amor* con el que hemos *crecido* desde la *adolescencia*. Sin ti esta aventura habría sido un caos. Y mi *sobri* que con una tarde de juegos compensa la semana más dura. Espero ser ese *vínculo positivo y estable* que acompañe todo tu *desarrollo*.

Desde el día en que mis directores Juan Carlos Martín Quintana y Jesús Alemán Falcón me propusieron formar parte del Estudio de Abandono Escolar Temprano en Canarias, mi futuro quedó ligado a ellos y a la continuidad escolar. Gracias *Juan Carlos* por ser el impulsor de mi *propósito de la vida*. Me descubriste el mundo de la investigación con la primera base de datos que pusiste en mis manos y, desde entonces, esa curiosidad que tantos problemas me trajo en la niñez fue el *motor* para seguir buscando respuestas. Gracias *Jesús* porque desde el primer momento siempre has valorado mi trabajo, tienes el don de ver lo *positivo* en todo lo que hacemos.

A las personas que habitan ese lugar tan peculiar que es la *casita*. Hemos ido *floreciendo* con cada gota de los aspersores que nos riegan todos los días. Pero sobre todo a mi *amiga Miriam*. El *abandono* nos unió hace ya mucho tiempo y hemos *continuado* avanzando juntas en

esta carrera de obstáculos. Espero sigamos compartiendo intereses, habitaciones de hotel en congresos y las alegrías que están por venir.

Al *equipo de La Laguna*, que me ha adoptado como parte de su *familia*. Gracias por la *confianza* que demuestran que tienen en mí y por llenar mi maleta de experiencias. A la Universidade do Minho por una estancia maravillosa y a mí querida *Ana Almeida* que convirtió Braga en un *hogar* al que estoy deseando regresar. Gracias por esas clases con el alumnado de Máster en las que pude volver a los orígenes.

Cuando escribía sobre la *red de apoyo* no podía dejar de pensar en lo afortunada que soy de tenerles y lo mucho que me han ensañado a *valorar la amistad*. Gracias mis *fefas*, las de Canarias y la de Cataluña, por la felicidad que me brindan, por verme con esos ojos y hacerme sentir que *formo parte* de algo más grande. Y gracias a mis *súper fefos* por convertir todas las salidas de chicos en salidas de chicos con Adri y por hacerme sentir la más lista del grupo. La *satisfacción con la vida* se esconde detrás de nuestras terrazas.

Gracias a mis *niños* y mis *niñas* del gabinete que son un ejemplo de *resiliencia* y me recuerdan cada tarde lo importante que es no ponernos límites. A sus *familias* por la paciencia, por demostrarme que están orgullosos de mis *logros*, por los *abrazos* y los cafés que alejan el cansancio. Y a mis *compis*, porque sin ustedes no habría podido estar de trotamundos en los últimos años.

Por último, pero no por ello menos importante, gracias a la *Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias* y al equipo de *PROMEKO* por brindarnos su apoyo. Al *profesorado* y al *alumnado* que participaron en el programa, espero haya sido una experiencia enriquecedora.

Quien me conoce sabe que siempre he creído ciegamente en este programa, pero también que he estado rodeada de personas que han creído en mí de la misma forma, si eres una de esas personas, de corazón, *gracias*.

*A la pequeña que un día le dijo a su maestra “prohibido prohibir”,
gracias por haber florecido a pesar de las adversidades.*

Y a los que ya no están, pero continúan dándome fuerzas para avanzar.

Índice

General Introduction	15
Capítulo 1. El Abandono Escolar Temprano.....	21
1. El proceso de desenganche y el Perfil del Alumnado en Riesgo de Abandono Escolar Temprano.....	23
2. Desde la Estrategia de Europa 2020 a la Situación Actual: Evolución de la Tasa de Abandono Escolar Temprano.....	29
3. Medidas que Contribuyen a la Reducción del Abandono Escolar Temprano y a la Promoción de la Continuidad Escolar	32
3.1. <i>Medidas de la Comunidad Autónoma de Canarias para Contribuir a la Reducción del Abandono Escolar Temprano</i>	<i>38</i>
3.2. <i>Abordar la Reducción del Abandono Escolar Temprano desde una Perspectiva Preventiva.....</i>	<i>41</i>
Capítulo 2. Desarrollo Positivo en la Adolescencia un Enfoque para Promover la Continuidad Escolar.....	43
1. Modelos del Enfoque de Desarrollo Positivo en la Adolescencia	46
1.1. <i>El Modelo de las 5Cs y su evolución: las 6Cs y las 7Cs.....</i>	<i>47</i>
1.2. <i>Activos del Desarrollo del Search Institute</i>	<i>48</i>
1.3. <i>Modelo de Florecimiento.....</i>	<i>50</i>
2. El Nexo Entre el Desarrollo Positivo en la Adolescencia y la Resiliencia.....	52
3. Los Programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia	53

3.1. <i>Programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia Aplicados en el Entorno Educativo: una Revisión Sistemática</i>	56
---	----

Capítulo 3. Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia..... 83

1. Objetivos del Programa.....	86
2. Competencias que Promueve	88
3. Contenidos	91
4. Características del Programa.....	96
4.1. <i>Metodología</i>	97
4.2. <i>Condiciones para la Implementación</i>	100
5. Diseño de Evaluación	103

Capítulo 4. Objetivos, Hipótesis, Diseño y Método de Investigación..... 105

1. Objetivos de la Investigación	107
1.1. <i>Objetivos del Estudio I: Validación de las Escalas Adaptadas para el Diseño de Evaluación del Programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”</i>	107
1.2. <i>Objetivos del Estudio II: Evaluación de los Efectos del Programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”</i>	108
1.3. <i>Objetivos del Estudio III: Evaluación de la Influencia de la Implementación en la Efectividad del Programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”</i>	108

1.4.	<i>Objetivos del Estudio IV: Análisis las tipologías de cambio individuales producidos por el programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”</i>	109
2.	Hipótesis de la Investigación	110
3.	Diseño de la Investigación	110
4.	Método.....	113
4.1.	<i>Participantes</i>	113
4.2.	<i>Instrumentos de Evaluación</i>	116
4.3.	<i>Procedimiento</i>	121
4.4.	<i>Análisis de Datos</i>	124
Capítulo 5. Estudio I: Validación de las Escalas Adaptadas para el Diseño de Evaluación del Programa Creciendo Juntos		131
1.	Método.....	134
1.1.	<i>Participantes</i>	134
1.2.	<i>Instrumentos de Evaluación</i>	135
1.3.	<i>Procedimiento</i>	137
1.4.	<i>Análisis de Datos</i>	138
2.	Resultados	139
2.1.	<i>Validación de la Adaptación de la Escala de Desarrollo Positivo Adolescente</i>	139
2.2.	<i>Validación de la Adaptación de la Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes (CSCY)</i>	148

2.3.	<i>Validación de la Adaptación de Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental</i>	153
3.	Discusión	161
Capítulo 6. Estudio II: Evaluación de los Efectos del Programa <i>Creciendo Juntos</i>		167
1.	Método.....	172
1.1.	<i>Participantes</i>	172
1.2.	<i>Instrumentos de Evaluación</i>	173
1.3.	<i>Procedimiento</i>	175
1.4.	<i>Análisis de Datos</i>	175
2.	Resultados	176
2.1.	<i>Diferencias Entre el Grupo de Intervención y el Grupo de Control</i>	176
2.2.	<i>Efectos Producidos por el Programa en el Alumnado Participante</i>	185
2.3.	<i>Moderadores Personales y Familiares de los Efectos Producidos por el Programa Creciendo Juntos en el Alumnado Participante</i>	188
3.	Discusión	199
Capítulo 7. Estudio III: Evaluación de la Influencia de la Implementación en la Efectividad del Programa <i>Creciendo Juntos</i>		207
1.	Método.....	211
1.1.	<i>Participantes</i>	211
1.2.	<i>Instrumentos de Evaluación</i>	211
1.3.	<i>Procedimiento</i>	213
1.4.	<i>Análisis de Datos</i>	214

2.	Resultados	216
2.1.	<i>Resultados de los Análisis Cuantitativos</i>	216
2.2.	<i>Resultados de los Análisis Cualitativos</i>	223
3.	Discusión	230
Capítulo 8. Estudio IV: Análisis de las tipologías individuales de los cambios producidos por el programa <i>Creciendo Juntos</i>		243
1.	Método.....	249
1.1.	<i>Participantes.....</i>	249
1.2.	<i>Instrumentos de Evaluación</i>	249
1.3.	<i>Procedimiento</i>	251
1.4.	<i>Análisis de Datos</i>	252
2.	Resultados	253
2.1.	<i>Tipologías del Alumnado Participante en Función de la Variabilidad de Cambio Individual de los Participantes del Programa Creciendo Juntos.....</i>	253
2.2.	<i>Cambios en la Búsqueda de Apoyo que se Asocian a las Tipologías de Cambio Individuales del Alumnado Participante en el Programa Creciendo Juntos</i>	258
2.3.	<i>Características Personales y Familiares que se Asocian a las Tipologías de Cambio Individuales del Alumnado Participante en el Programa Creciendo Juntos</i>	261
2.4.	<i>Características de la Implementación que se Asocian a las Tipologías de Cambio Individuales del Alumnado Participante en el Programa Creciendo Juntos</i>	264
3.	Discusión	269

Capítulo 9. Discusión, Limitaciones y Líneas Futuras de Investigación y Conclusiones	277
1. Limitaciones y Líneas Futuras de Investigación	283
1.1. <i>Actualización del Programa: Creciendo Juntos II. Programa de Desarrollo Positivo en la Adolescencia</i>	285
2. Conclusiones	298
Referencias bibliográficas	301
Anexos	351
Anexo 1. Instrumentos de Evaluación.....	353
Anexo 2. Regresiones de las Variables que Moderan la Efectividad del Programa	367

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Factores que inciden el abandono escolar temprano.</i>	26
Figura 2 <i>Evolución de la tasa de abandono escolar temprano en España y Canarias desde la propuesta de la Estrategia de Europa 2020 hasta el Horizonte 2020.</i>	31
Figura 3 <i>Modelo de Florecimiento de Oliva y sus colaboradores.</i>	51
Figura 4 <i>Diagrama de flujo del proceso PRISMA 2020.</i>	62
Figura 5 <i>Estructura de la metodología experiencial.</i>	98
Figura 6 <i>Diagrama del diseño de evaluación del Programa Creciendo Juntos.</i>	111
Figura 7 <i>Esquema del diseño concurrente basado en la anidación.</i>	112
Figura 8 <i>Diagrama de flujo de la muestra del programa Creciendo Juntos.</i>	114

Figura 9 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de los factores de la Escala de Competencia y Resiliencia para adolescentes comparando al grupo de intervención y el de control.</i>	178
Figura 10 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de los factores de la Escala sobre la percepción del alumnado acerca de sus relaciones en el centro y su nivel de participación educativa comparando al grupo de intervención y el de control.</i>	184
Figura 11 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total en función a la edad.</i>	189
Figura 12 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total en función al curso.</i>	190
Figura 13 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total en función al curso.</i>	191
Figura 14 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total y el clima de centro en función a la repetición de curso.</i>	192
Figura 15 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total en función al rendimiento académico.</i>	193
Figura 16 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la realización personal y social en función del rendimiento académico.</i>	194
Figura 17 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la realización personal y social en función del nivel de conflictividad.</i>	195
Figura 18 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total en función de la calidad de la relación con el profesorado.</i>	196
Figura 19 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total en función de la calidad de la relación con el profesorado.</i>	197

Figura 20 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la realización personal y social en función del tipo de familia al que pertenece el alumnado.</i>	198
Figura 21 <i>Modelos de regresión sobre las competencias de desarrollo positivo para analizar las variables que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (n=514).</i>	217
Figura 22 <i>Modelos de regresión sobre el autoconcepto y realización personal del alumnado para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (n=514).</i>	219
Figura 23 <i>Modelos de regresión sobre el afrontamiento de problemas del alumnado para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (n=514).</i>	220
Figura 24 <i>Modelos de regresión sobre la búsqueda de apoyo del alumnado para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (n=514).</i>	221
Figura 25 <i>Modelos de regresión sobre el clima del centro percibido por el alumnado para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (n=514).</i>	223
Figura 26 <i>Tipologías de cambio individual producidas por la participación en el programa Creciendo Juntos.</i>	257
Figura 27 <i>Diferencias en las tipologías de cambio individual según los cambios en la frecuencia de la búsqueda de apoyo.</i>	258
Figura 28 <i>Diferencias en las tipologías de cambio individual según la satisfacción del alumnado con el programa.</i>	266

Figura 29 <i>Diferencias en las tipologías de cambio individual según la satisfacción las personas facilitadoras con el programa.</i>	267
Figura 30 <i>Portada del programa original Creciendo Juntos y portada del programa actualizado Creciendo Juntos II.</i>	293
Figura 31 <i>Viñeta para el análisis de actividad en el programa original Creciendo Juntos y viñeta actualizada del programa Creciendo Juntos II.</i>	294
Figura 32 <i>Ilustraciones nuevas de actividades incorporadas en la actualización del programa Creciendo Juntos II.</i>	294

Índice de Tablas

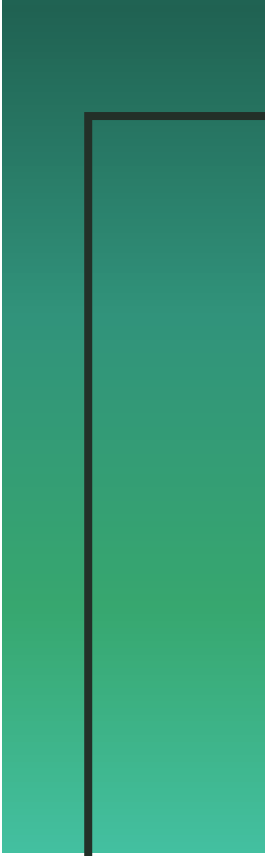
Tabla 1 <i>Principales leyes en materia de Educación que han regulado el actual Sistema Educativo Español.</i>	37
Tabla 2 <i>Activos del Desarrollo del Search Institute.</i>	49
Tabla 3 <i>Características de los artículos incluidos (N=15)</i>	66
Tabla 4 <i>Análisis de los programas en función a la base teórica del enfoque de Desarrollo Positivo de la Adolescencia.</i>	71
Tabla 5 <i>Análisis de los estándares del EurofamNet (2020), para determinar el grado de evidencia.</i>	73
Tabla 6 <i>Estructura de implementación del programa Creciendo Juntos desde la modalidad de trabajo colaborativo.</i>	102
Tabla 7 <i>Contraste de las variables sociodemográficas entre el grupo de intervención y el grupo de control.</i>	115
Tabla 8 <i>Evaluación del Programa Creciendo Juntos.</i>	120

Tabla 9 Prueba factorial con modelos de uno a diez factores.	139
Tabla 10 Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Autoinformada de Desarrollo Positivo en Adolescentes.	140
Tabla 11 Medidas de tendencia central y distribución en las competencias de desarrollo positivo del alumnado.....	143
Tabla 12 Diferencias de medias en las competencias de desarrollo positivo según el género.	144
Tabla 13 Diferencias de medias en las competencias de desarrollo positivo según la edad. ...	144
Tabla 14 Diferencias de medias en las competencias de desarrollo positivo según el nivel educativo de la madre.....	145
Tabla 15 Diferencias de medias en las competencias de desarrollo positivo según el nivel educativo del padre.....	146
Tabla 16 Diferencias de medias en las competencias de desarrollo positivo según la tipología familiar.	147
Tabla 17 Prueba factorial con modelos de uno a diez factores.	148
Tabla 18 Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala CSCY.	149
Tabla 19 Medidas de tendencia central y distribución de la Escala CSCY.	150
Tabla 20 Diferencias de medias en las estrategias de afrontamiento de situaciones problemáticas según el género.	151
Tabla 21 Diferencias de medias en las estrategias de afrontamiento de situaciones problemáticas según la edad.	152
Tabla 22 Diferencias de medias en las estrategias de afrontamiento de situaciones problemáticas según la tipología familiar.....	153

Tabla 23 <i>Prueba factorial con modelos de uno a diez factores.</i>	154
Tabla 24 <i>Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala ESFP.</i>	155
Tabla 25 <i>Medidas de tendencia central y distribución en los aspectos de la satisfacción con el programa.</i>	157
Tabla 26 <i>Diferencias de medias en los aspectos de la satisfacción con el programa según el género.</i>	158
Tabla 27 <i>Diferencias de medias en los aspectos de la satisfacción con el programa según la edad.</i>	159
Tabla 28 <i>Diferencias de medias en los aspectos de la satisfacción con el programa según la tipología familiar.</i>	160
Tabla 29 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de las competencias de desarrollo positivo comparando al grupo de intervención y el de control.</i>	177
Tabla 30 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test en el autoconcepto y realización personal comparando al grupo de intervención y el de control.</i>	179
Tabla 31 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test en las conductas de afrontamiento ante problemas comparando el grupo de intervención y el de control.</i>	180
Tabla 32 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la búsqueda de apoyo comparando al grupo de intervención y el de control.</i>	181
Tabla 33 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la valoración del apoyo comparando al grupo de intervención y el de control.</i>	182
Tabla 34 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de los factores de la Escala sobre la percepción del alumnado acerca de sus relaciones en el centro y su nivel de participación educativa comparando al grupo de intervención y el de control.</i>	183

Tabla 35 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test de las competencias de desarrollo positivo del alumnado participante.</i>	185
Tabla 36 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test en el autoconcepto y realización personal del alumnado participante.</i>	186
Tabla 37 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test en el afrontamiento de problemas del alumnado participante.</i>	187
Tabla 38 <i>Contraste de medidas repetidas pre y post-test en la búsqueda de apoyo social y la valoración del apoyo del alumnado participante.</i>	188
Tabla 39 <i>Resumen de las características personales y familiares que moderan la efectividad del programa en función del máximo beneficio.</i>	199
Tabla 40 <i>Evidencias y porcentajes totales de los datos cualitativos extraídos de los diarios de seguimiento (n=519).</i>	224
Tabla 41 <i>Comparación de las evidencias en la dimensión implementación del programa entre el profesorado que se acogió a la modalidad de implementación en tutoría y a la modalidad de implementación colaborativa (n=519).</i>	230
Tabla 42 <i>Prueba de ajuste con los siete modelos de clases latentes.</i>	253
Tabla 43 <i>Centros de clústeres finales en las puntuaciones de cambio, representatividad de cada variable en el modelo y comparación de clústeres de acuerdo con el estadístico de Wald (N=514).</i>	255
Tabla 44 <i>Diferencias de medias de las tipologías de cambio individual según sus cambios en la valoración del apoyo.</i>	260
Tabla 45 <i>Diferencias de los perfiles según la repetición de curso.</i>	261
Tabla 46 <i>Diferencias de los perfiles según el rendimiento académico.</i>	262

Tabla 47 <i>Diferencias de los perfiles según el nivel conflictividad en el aula.</i>	262
Tabla 48 <i>Diferencias de los perfiles según el tipo de familia.</i>	263
Tabla 49 <i>Diferencias de los perfiles según el tamaño del centro educativo.</i>	264
Tabla 50 <i>Diferencias de los perfiles según las dosis de implementación medida en número de sesiones completadas.</i>	265
Tabla 51 <i>Resumen de las características personales, familiares y de la implementación que definen a cada una de las tipologías individuales de cambio.</i>	268
Tabla 52 <i>Relación de asignaturas atendiendo a los contenidos de cada módulo.</i>	287
Tabla 53 <i>Contraste de las variables sociodemográficas entre el grupo de intervención y el grupo de control.</i>	295
Tabla 54 <i>Diseño de evaluación del programa Creciendo Juntos II.</i>	297



General Introduction

Early school dropout is a phenomenon with negative consequences for individuals who have decided not to continue their education. The European Union has been making efforts for decades to reduce the dropout rate in each of its member countries. As we approach the horizon of the 2020 Strategy, there is still a long way to go, and the new Sustainable Development Goals for 2030 continue to focus on improving education and reducing dropout as a means of building a more just and sustainable society (European Commission, 2011, 2021).

The main objective of this doctoral thesis is to verify the effectiveness of the "Growing Together: Educational Guidance Programme for the Promotion of Personal Development in Adolescence" (Martín et al., 2015a) as a preventive measure to address students at risk of early school dropout. This is an innovative strategy, as it encourages the positive development competencies of all students and creates a positive climate in the educational institution that helps promote educational continuity through a universal access group program designed to be implemented by teachers.

The first chapter considers the peculiarities of this phenomenon, emphasizing the process of disengagement that leads students to decide to drop out and the underlying causes. It also addresses the role of the Europe 2020 Strategy in the evolution of this phenomenon in Spain and the Autonomous Community of the Canary Islands, providing the latest data on early school dropout rates in the national territory. Finally, measures contributing to the reduction of these rates and new considerations for the 2030 Sustainable Development Goals are discussed.

The second chapter delves into Positive Adolescent Development as an approach that can lay the foundation for promoting educational continuity in educational institutions. It explores the main models of this paradigm and the connection between this and the science of resilience. Both perspectives form the theoretical foundation of the Growing Together program. The characteristics of successful Positive Adolescent Development programs and the contribution of evidence-based practices to their effectiveness are further analysed. This

includes a Systematic Review, following the PRISMA 2020 protocol (Page et al., 2021a, 2021b), evaluating the characteristics of these programs implemented in the educational context. The third chapter presents a detailed description of the Growing Together program, addressing its objectives, content, methodology, necessary conditions for implementation, and evaluation design.

The fourth chapter focuses on the methodological framework of the empirical studies comprising this doctoral thesis. It reflects the objectives, hypotheses, research design, and general method. Within this section, a detailed description of the sample is provided, covering the flow from the registration of educational institutions to the program's completion. The verifications conducted between the control group and the intervention group to ensure sociodemographic equity are presented, along with the evaluation instruments used. The detailed procedure followed, from the initial pilot to the end of the implementation evaluated in this work, and the detailed analysis plan for each of the studies are outlined.

The subsequent four chapters present the empirical studies achieving the proposed evaluation objectives. Each study begins with an introduction highlighting the study's importance for program evaluation, followed by a description of the specific method, the obtained results, and a discussion of these results.

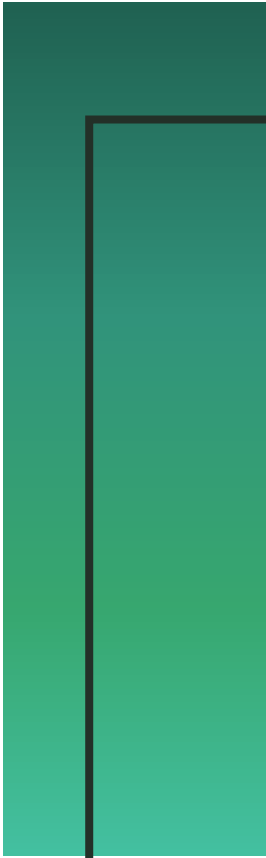
In Chapter five, the scales adapted to fit the program evaluation design are validated. These include the Adolescent Positive Development Scale (Martín-Quintana et al., 2023), adapted into a self-report, the Coping Scale for Children and Youth (CSCY) (Brodzinsky et al., 1992), which was translated and adapted to Spanish, and the Parental Training Program Satisfaction and Effectiveness Questionnaire (Almeida et al., 2008), translated and adapted to assess satisfaction with Positive Development Programs in the educational context.

Chapter six evaluates the effectiveness of the Growing Together Program by comparing intervention group results with control group results, analysing changes between pre-test and post-test in the intervention group, and verifying individual and family moderating variables influencing program results.

Chapter seven analyses the influence of implementation variables moderating program effectiveness, considering student variables such as program satisfaction, characteristics of educational institutions, implementation-related aspects, and the satisfaction of the teaching staff acting as program facilitators.

Chapter eight concludes with an analysis of individual typologies of change resulting from the program. This involves identifying categories of change and evaluating the profile of students behind each category, aligning with the specificity principle emphasized by current contributions of Positive Adolescent Development (Lerner et al., 2021a).

Chapter nine concludes with a general discussion of the findings, starting from the hypotheses posed at the beginning of this research. Reflections on limitations and future lines derived from the study are provided, along with the program's update based on the presented results. Adapting programs to reality and updating them to societal changes should be the primary research focus drawn from the evidence obtained through evaluation. Finally, bibliographic references and annexes complement the information.



Capítulo 1.

El Abandono Escolar Temprano

El abandono escolar temprano, se ha conceptualizado como la falta de obtención de una titulación académica en la etapa educativa postobligatoria o la interrupción de estudios después de la etapa obligatoria, incluyendo a aquellas personas que no han llegado a inscribirse en Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio (Fernández-Enguita et al., 2010; Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022a). Este fenómeno tiene implícito la voluntariedad de abandonar los estudios por decisión propia (Martínez y Álvarez, 2005). En la Unión Europea se refiere específicamente a la población de entre 18 a 24 años que se encuentra en esta situación (European Education and Culture Executive Agency [Eurydice], 2014).

Es necesario distinguir este fenómeno del fracaso escolar o, como algunos autores lo han definido recientemente, exclusión educativa (Romero y Hernández, 2019). El fracaso escolar se define como la falta de adquisición de competencias académicas fundamentales por parte del alumnado, esenciales para desenvolverse adecuadamente en la sociedad o proseguir sus estudios (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022a). Implica la no finalización exitosa de la Educación Secundaria Obligatoria, es decir, la incapacidad de obtener un título dentro del periodo establecido. Además, abarca situaciones como el bajo rendimiento académico, la acumulación de suspensos y la repetición de cursos que dan lugar a manifestaciones como un escaso interés en el aprendizaje, bajas aspiraciones académicas y objetivos limitados, un autoconcepto académico deficiente y problemas de conducta en el centro educativo (Hyang et al., 2014; Roca, 2010). Ambas condiciones están vinculadas a un proceso desvinculación del alumnado (Bergdahl et al., 2020; Fernández-Enguita et al., 2010).

1. El proceso de desenganche y el Perfil del Alumnado en Riesgo de Abandono Escolar Temprano

El proceso de desvinculación es un largo camino que suele iniciarse a edades tempranas y que desemboca en la decisión de abandonar antes de la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria, terminando en fracaso escolar, o tras la obtención de este, terminando

en abandono escolar temprano (Fernández-Enguita et al., 2010; Hernández y Alcaraz, 2018; Mena et al, 2010; Salvà-Mut et al., 2014; Scheunemann et al., 2022). La lenta y progresiva acumulación de desencuentros con la escuela, que se suele iniciar con los malos resultados académicos, conduce al alumnado a un sentimiento de descontento con el entorno escolar que a menudo se traduce en una falta de interés e indisciplina. Este descontento es lo que Bask y Salmela-Aro (2013), catalogaron como *school burnout o síndrome del alumnado quemado*. Se trata de un sentimiento de agotamiento hacia la escuela comparable al *burnout* de los profesionales de ayuda. Hacia el final del camino comienza el absentismo, bien motivado por las medidas disciplinarias o por voluntad propia (Archambault et al., 2009; Martínez y Álvarez, 2005; Mena et al, 2010; Salvà-Mut et al., 2014; Virtanen et al., 2021).

Es posible establecer un perfil del alumnado que decide abandonar, puesto que se trata de un grupo heterogéneo (Comisión Europea, 2011). Como se puede observar en el proceso de desvinculación, la característica más destacada de este alumnado es su bajo rendimiento académico (Blondal y Adalbjarnardottir, 2009; Fernández-Enguita, et al., 2010; Hernández y Alcaraz, 2018; Marchena et al., 2014, 2015; Paksi et al., 2023). Este afecta especialmente a las asignaturas de Matemáticas, Lengua Castellana e Inglés (Marchena et al., 2014). Además, suele conducir a la repetición de cursos lo que aumenta su sentimiento de frustración y la desvinculación al centro al separarse de su grupo de iguales de referencia (Hernández y Alcaraz, 2018).

Otro aspecto que queda patente en este proceso es la mala conducta de este alumnado. Muestra una mayor conflictividad y peores relaciones con el profesorado y con sus iguales (Marchena et al., 2014; Salvà-Mut et al., 2014). A esta mala conducta le acompaña un sentimiento de desmotivación y falta de interés hacia el aprendizaje (Archambault, et al., 2009). Por último, el absentismo es una característica que se añade a este perfil y que ha sido considerado como una antesala al abandono (Fernández-Enguita, et al., 2010; Paksi et al., 2023).

A los aspectos relacionados con el ajuste escolar, muchos autores añaden aspectos sociodemográficos del alumnado, de su familia y del propio entorno educativo. Así, las personas que abandonan sus estudios de forma prematura suelen ser varones, de 16 años de edad o más, observándose una tendencia progresiva de las tasas de abandono a medida que esta aumenta (Hernández y Alcaraz, 2018; Marchena et al., 2014; RED2RED, 2021; Romero y Hernández, 2019; Soler et al., 2021). También se da en mayor medida entre el alumnado con necesidades de apoyo educativo, en presencia de alguna discapacidad o una enfermedad o patología crónica que afecte a su salud (Comisión Europea, 2011; De Ridder et al., 2013; Romero y Hernández, 2019; Paksi et al., 2023).

En cuanto a sus características familiares, destacan el bajo nivel educativo de sus figuras parentales; un bajo nivel socioeconómico de la familia; familias que se encuentran en situación de riesgo o de vulnerabilidad social y que han recibido atención de los servicios sociales; con una mayor proporción de familias monoparentales, reconstituídas o conviviendo con familia extensa unido a la presencia de una dinámica familiar problemática (Gausel y Bourguignon, 2020; Gómez-Restrepo et al., 2016; Lozano y Maldonado, 2021; Marchena et al., 2014; Paksi et al., 2023).

En cuanto al entorno educativo, los centros que se encuentran en contextos comunitarios de riesgo tienen una mayor tasa de abandono escolar temprano (Hernández y Alcaraz, 2018). También influye, a nivel estructural, la falta de paralelismo entre los programas formación y las necesidades del mercado laboral; la precariedad del gasto público que se invierte en educación; la ratio de alumnado por aula; la inflexibilidad del currículo y la falta de atención a la diversidad que afecta al alumnado que requiere apoyo educativo; el nivel de ingresos del profesorado y su preparación de cara al desempeño profesional (Comisión Europea, 2011; Hernández y Alcaraz, 2018; Romero y Hernández, 2019).

Si se pone el foco en los años previos a la decisión de abandonar se puede determinar el perfil del alumnado que se encuentra en riesgo de abandono escolar temprano. Esto puede contribuir a su detección y a la realización de una labor preventiva que decante la balanza hacia la continuidad escolar (Marchena et al., 2014, 2015). Se trata de alumnado que se encuentra en los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con un desajuste de edad en relación al curso en el que se encuentra; que presenta un bajo rendimiento, lleva años repitiendo asignaturas y mantiene una media de tres puntos en Matemáticas, Inglés y Lengua Castellana; que presenta una mayor conflictividad y un mayor asilamiento dentro del centro educativo; procedente de familias con una mayor conflictividad y dinámicas familiares más problemáticas (Marchena et al., 2014). Sin embargo, si la intervención se centrare únicamente en el proceso de desvinculación o en las características del alumnado en riesgo se estaría atendiendo sólo a la punta del iceberg, sin profundizar en los factores que están debajo de este proceso.

Figura 1

Factores que inciden el abandono escolar temprano.



Como se observa en la imagen (Figura 1), numerosos estudios han demostrado que detrás del proceso de desvinculación del alumnado hay múltiples factores individuales,

familiares y del contexto educativo. En primer lugar, el bajo rendimiento académico esconde un bajo desarrollo competencial de los y las adolescentes (Beck y Wium, 2019; Bradshaw et al., 2008; Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022b; Marchena et al., 2014; Scales et al., 2006; Uka et al., 2021). Específicamente, el alumnado en riesgo de abandono escolar temprano presenta mayores carencias en sus competencias cognitivas, en su desarrollo personal y resiliencia y en su competencia moral (Marchena et al., 2014). Las competencias cognitivas entre las que se encuentran las habilidades para resolver problemas, el pensamiento analítico, el razonamiento, la toma de decisiones y la planificación son fundamentales para afrontar las tareas escolares y conducen al logro académico (Peng y Kievit, 2020). Por su parte, el desarrollo personal y resiliencia guarda relación con el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia, el autocontrol, la vinculación y las capacidades para afrontar la adversidad, todas ellas fortalezas individuales que permiten adaptarse a diferentes entornos, con una gran repercusión en el éxito académico (Delgado-Rodríguez et al., 2018; Oliva et al., 2010; Veas et al., 2019). Las competencias morales están detrás del reconocimiento, el valor y respeto de las normas que permiten un mejor ajuste al contexto académico (Archambault, et al. 2009). También se ha demostrado ampliamente la importancia de las competencias emocionales y el papel que tiene la gestión de las emociones para el rendimiento académico (Martínez-Yarza et al., 2023; Reschly et al., 2008), mientras que, las competencias sociales son indispensables para la vinculación del alumnado en el centro educativo (Miñaca et al., 2013).

Hay que destacar que la valoración que hace el alumnado de sus propias capacidades académicas juega un papel fundamental en este proceso (Delgado-Rodríguez et al., 2018; Hull et al., 2021; Kurtyılmaz y Ergün Basak, 2023; Veas et al., 2019). Del mismo modo, la falta de autocontrol y el uso de estrategias disfuncionales de afrontamiento, derivados de una mala gestión emocional, influyen en esta autoeficacia académica lo que a su vez se manifiesta en conductas como el absentismo y la disruptividad en el aula (Kurtyılmaz y Ergün Basak, 2023). Como se puede ver, todas las competencias están interconectadas por lo que las carencias en

un área afectan al resto, en especial si tratada del área de desarrollo personal y resiliencia que promueve el florecimiento de las demás (Oliva et al., 2010).

En cuanto al contexto familiar, la supervisión educativa de las figuras parentales es el factor más determinante para el riesgo de abandono escolar temprano (Marchena et al., 2014; Martín et al., 2015b). La falta de implicación familiar en la vida escolar de sus hijos e hijas impacta en su rendimiento académico (Barrientos-Montiel y Arranz-de-la-Fuente, 2019; Martínez y Álvarez, 2005; Paksi et al., 2023), al igual que lo hace la desvalorización del papel de la educación para su futuro (Lozano y Maldonado, 2021). A su vez, las familias del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano presentan un menor desarrollo de sus competencias parentales lo que repercute en su capacidad para organizar el escenario educativo familiar y esto a su vez en el ajuste escolar de sus hijas e hijos (Blondal y Adalbjarnardottir, 2009; Marchena et al., 2014; Martín et al., 2015b). La conflictividad y las dificultades de la dinámica familiar también ejercen una influencia en el alumnado perjudicando su desenvolvimiento en el centro educativo (Martín et al., 2015b).

En cuanto al contexto educativo, la mayoría de los estudios coinciden en la importancia del clima del centro para explicar el fenómeno del abandono (Coelho et al., 2020; Gálvez-Nieto et al., 2020; Ginner et al., 2021; Wentzel, 2022; Wang et al. 2020). Cuando el alumnado percibe un clima de apoyo y seguridad en la escuela y siente que su opinión es valorada, esta percepción de un clima escolar positivo influye en su autoconcepto y en sus resultados académicos (Coelho et al., 2020; Wang et al. 2020). Específicamente, la relación con el profesorado y con el resto del alumnado contribuye positiva o negativamente a la vinculación en el centro educativo (Bergeron et al., 2011; Hernández y Alcaraz, 2018; Scales et al., 2019). La falta de cercanía entre el alumnado y el profesorado influye negativamente en su motivación hacia el logro, lo que repercute en su rendimiento académico (Bergeron et al., 2011). Por el contrario, la vinculación con el profesorado puede aumentar esta motivación y promover la mejora de las calificaciones

escolares (Scales et al., 2019). Por su parte, la vinculación con iguales positivos es aún más importante ya que se tiende a encontrar más afinidad en compañeros y compañeras que se encuentran en el mismo proceso de desvinculación, lo que termina potenciándolo (Hernández y Alcaraz, 2018). Por el contrario, el apoyo de iguales vinculados al centro educativo puede fomentar la participación escolar del alumnado y mejorar el compromiso académico (Li et al., 2011).

2. Desde la Estrategia de Europa 2020 a la Situación Actual: Evolución de la Tasa de Abandono Escolar Temprano

El abandono escolar temprano consecuencias negativas a nivel personal, familiar y social para la persona que toma la decisión de abandonar. A nivel personal, tiene un impacto significativo en la trayectoria de vida de las personas, disminuyendo sus oportunidades de integración en los ámbitos sociales, culturales y económicos de la sociedad. Estas consecuencias se traducen en un mayor riesgo de desempleo, pobreza y exclusión social, afectando tanto los ingresos a lo largo de la vida como al bienestar y la salud, así como a la perspectiva educativa de las generaciones futuras. Esto a su vez repercute en sus familias, convirtiéndose en un problema transgeneracional y perpetuando la condición de riesgo psicosocial de estas (Comisión Europea, 2011; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2023). Estas consecuencias han sido abordadas ampliamente en numerosos estudios y los resultados coinciden con las declaraciones de la Comisión Europea y de la OCDE (Brock y Kariuki, 2011; Casquero y Navarro, 2010; Martín et al., 2014; Papadakis et al., 2020; Romero y Hernández, 2019; Rumberger y Thomas, 2000; Serrano et al., 2013; Traag y van der Velden, 2013).

Desde una perspectiva económica y social más amplia, las elevadas tasas de abandono escolar temprano ejercen efectos a largo plazo en la evolución y el crecimiento de la sociedad. Por un lado, repercute en la innovación y el crecimiento económico del país puesto que este se fundamenta en una fuerza laboral altamente calificada, no solo en el sector tecnológico, sino en

todos los sectores económicos. Por otro, las personas que abandonan prematuramente los estudios tienden a participar menos en los procesos democráticos y exhiben una menor actividad ciudadana (Comisión Europea, 2011; OCDE, 2023). Algunos autores lo consideran incluso un problema de salud pública, ya que la menor formación se asocia a una disminución de la esperanza de vida (Freudenberg y Ruglis, 2007; Hauser y Anderson, 2011).

Con el fin de atajar esta situación, en el marco de la estrategia de Europa 2020, la Unión Europea fijó como objetivo específico la disminución del índice de abandono escolar temprano en sus países miembros para el año 2020. El objetivo inicial era situar a los países miembros por debajo del 10%, aunque España, por partir de condiciones más desfavorables que el resto de sus miembros, debía reducir sus cifras por debajo del 15%. Se trataba de una estrategia para contribuir a la prevención de la exclusión social de aproximadamente veinte millones de jóvenes que, a consecuencia de su decisión de abandonar, perpetuarían el ciclo de la pobreza, así como influirían negativamente sobre el progreso y la cohesión social de la Unión Europea (Comisión Europea, 2011). La situación de España respondía, entre otras causas, a los efectos del llamamiento del sector de la construcción y el turismo de mano de obra poco cualificada; a los continuos cambios en las leyes que rigen el sistema educativo y a las disparidades regionales del gasto público en educación (Bayón-Calvo et al., 2017).

Según los datos aportados por la Oficina Estadística de la Unión Europea ([Eurostat], 2023), desde la consolidación del objetivo 2020 la tasa de abandono escolar temprano en Europa ha disminuido aproximadamente tres puntos porcentuales, situándose en el año 2022 en torno al 10%. Sin embargo, algunos de los estados miembro no lograron disminuir su abandono por debajo de esta cifra como son: Rumanía (15.6%), España (13,6%), Hungría (12.35%), Alemania (12.2%), Italia (11.35%), Estonia (10.9%) y Bulgaria (10.5%).

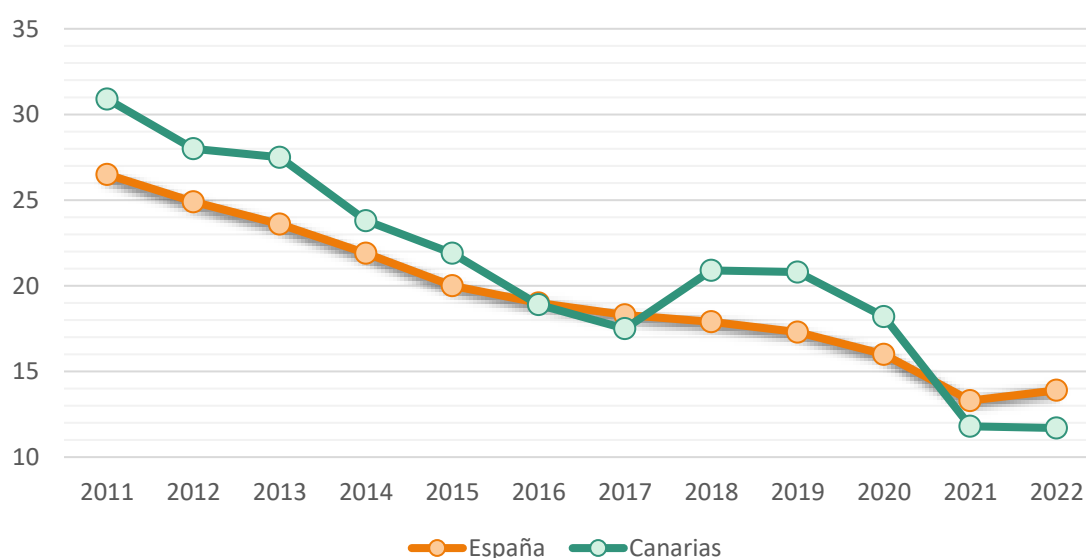
No obstante, si se atiende a los mayores avances en la reducción del abandono, Portugal y España han sido los países con mayores beneficios, logrando una reducción porcentual de 14.5

y 10.8 puntos respectivamente (Eurostat, 2023). Asimismo, es necesario tener en cuenta que España partía con una tasa de abandono del 26.5% en el año 2011 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2023). Además, las diferencias entre comunidades eran muy acusadas siendo las regiones que partían de peores valores Ceuta y Melilla (40.4%), Andalucía (32.5%), Castilla La Mancha (31.6%), Canarias (31.%) y Murcia (30.7%). Únicamente Navarra (12%) y País Vasco (13%), partían de tasas inferiores al objetivo del 15% (INE, 2023).

Ha habido una evolución en todas las Comunidades Autónomas, aunque por el contexto en el que se desarrolla esta investigación es necesario destacar el progreso de la Comunidad Autónoma de Canarias. Esta ha logrado situarse por debajo de la media nacional, presentando en el año 2022 una tasa de abandono del 11.7%. En total, ha logrado una reducción porcentual de 19.2 puntos en los últimos 11 años, pudiendo verse su evolución en el siguiente gráfico (Figura 2).

Figura 2

Evolución de la tasa de abandono escolar temprano en España y Canarias desde la propuesta de la Estrategia de Europa 2020 hasta el Horizonte 2020.



Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística (2023). Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/sistema-estatal-indicadores.html>

La llegada del horizonte de Europa 2020 no implicó el abandono del compromiso con la continuidad escolar. A pesar de la mejora en la tasa de abandono escolar temprano en Europa, se subraya la necesidad de continuar abordando y cumplir con un nuevo objetivo europeo, el de reducir la tasa de abandono escolar temprano al 9% para el año 2030 (Comisión Europea, 2021).

En la propuesta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Europa 2030 (Comisión Europea, 2021), se reconoce la relación crucial entre educación, aprendizaje y sostenibilidad, cuyo objetivo es romper el ciclo de la pobreza. Su enfoque incluye la igualdad de acceso a la educación y la formación de calidad para todas las personas, en todas las etapas vitales, asegurando la participación continua en el sistema educativo. Además, presta especial atención a la infancia y la adolescencia. Enfatiza la mejora de las capacidades de las y los jóvenes y el acceso equitativo al empleo como medio para reducir las consecuencias asociadas a la pobreza y a la exclusión social.

A su vez, se destaca la importancia de que los países miembros adopten objetivos nacionales para abordar el abandono escolar temprano, adaptados a las características de cada Estado. Asimismo, se proponen acciones, respaldadas por la Unión Europea, centradas en la investigación e innovación con el fin de experimentar enfoques innovadores, facilitando así el intercambio de experiencias y de buenas prácticas entre los centros educativos. En resumen, la estrategia busca dar un impulso significativo para la cohesión social y el progreso en la Unión Europea mediante la mejora continua de la educación.

3. Medidas que Contribuyen a la Reducción del Abandono Escolar Temprano y a la Promoción de la Continuidad Escolar

La Estrategia Europa 2020 postulaba que la problemática del abandono escolar temprano debía ser afrontada mediante un enfoque estructural. En este sentido, abogaba por un análisis exhaustivo de las características nacionales, regionales y locales asociadas a este fenómeno, con el propósito de identificar las causas que impulsan a los adolescentes a

desvincularse del sistema educativo en una etapa temprana. Con ello, las acciones podrían orientarse hacia la prevención, abordando las dificultades desde sus inicios, con el propósito de evitar las condiciones propicias para tal desvinculación. Esta información también sería determinante para brindar oportunidades a las personas que ya habían abandonado prematuramente el sistema educativo para que pudiesen reanudar sus estudios. Asimismo, sostenía que la formulación de políticas sociales y educativas efectivas debía fundamentarse en información específica que permitiera su configuración adecuada, respaldada por sistemas que posibilitaran un monitoreo continuo de la evolución de la situación, facilitando así la posibilidad de un ajuste inmediato a las necesidades concretas de la sociedad (Comisión Europea, 2011).

En España desde el inicio de la democracia ha habido diferentes reformas de las leyes y políticas educativas que han jugado un papel tanto en la evolución como en la reducción de la tasa de abandono escolar temprano (Soler et al., 2021). Dado que el abandono escolar temprano es un fenómeno multicausal, resulta complejo discernir con precisión el impacto ejercido por estas leyes. Asimismo, el escaso tiempo en el que han estado vigentes, algunas de estas normativas, obstaculiza la evaluación de su incidencia. Sin embargo, es pertinente destacar algunos aspectos que podrían estar relacionados.

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 estableció la obligatoriedad de escolarización hasta los 14 años. A partir de esta fecha, en España, niños y niñas recibieron una educación básica común, superando la discriminación social que había primado hasta entonces (de Puellas, 2008). Se trata de la ley que ha permanecido vigente durante más tiempo, después de la Ley Orgánica por la que se regula el Derecho a la Educación (LODE). Esta última, como su nombre lo indica, se establece para garantizar el derecho a la educación para todos en el año 1985. En ella se incluye, por primera vez, el refuerzo educativo con el fin de reparar las desigualdades. Actualmente permanece vigente.

En 1990, debido a la necesidad de actualizar el sistema educativo español, se aprobó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Con ella, se prolonga la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años. Esta medida ha sido polémica puesto que, aunque permite al alumnado alcanzar una amplia formación (de Puellas, 2008), pospone la entrada del alumnado que no quiere estar en el aula a la vía profesionalizante lo que supone una fuente de desmotivación para este que, de haber optado en ese momento por la Formación Profesional, habría conseguido una titulación postobligatoria (Felgueroso et al., 2013; Fernández-Enguita et al., 2010; Pascual y Amer, 2013). Otro aspecto controvertido en relación con la reducción de la tasa de abandono escolar temprano es la falta de atención a la diversidad que presenta esta ley. A pesar de ser la que introduce por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales, se centra por completo en el currículum sin tener en cuenta las necesidades educativas del alumnado. Más allá de la propia ley, el profesorado que debía asumir esta modernización no contaba con la formación necesaria para asumir esta reforma (de Puellas, 2008). Las carencias en la formación inicial y continua del profesorado eran incluso más acusadas en la Educación Secundaria, puesto que no se creó un título específico para esta especialidad. Para abordar algunos aspectos organizativos que no quedaron especificados en la LOGSE, en 1995 se aprueba la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), que legisló sobre estos aspectos manteniendo vigente la ley anterior. En ella tampoco se dio respuesta a las carencias antes señaladas.

Posteriormente, en 2002, se abordó la propuesta de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), cuya aplicación quedó paralizada en 2004 tras el cambio de gobierno. En esta ley se planteó por primera vez la reducción de abandono escolar temprano. Fue sustituida por la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que mantiene la mayoría de los principios y las fórmulas estructurales y organizativas de sus predecesoras.

Como novedad, esta incorpora el principio de la educación a lo largo de la vida y el de la calidad educativa para todas las personas como medio para garantizar la cohesión social. Estos principios surgen de las recomendaciones de la UNESCO de la OCDE y de la Unión Europea para la Educación del Siglo XXI (Pascual y Amer, 2013). Además, incluye las competencias básicas adaptándose a las exigencias europeas. Asimismo, aborda directamente el abandono escolar temprano y la convivencia en los centros educativos. Para hacer frente a la atención a la diversidad, continúan aplicando los programas de diversificación curricular. Con ello, se formulaba una educación más flexible en la que el protagonista dejaba de ser el currículo y pasaba a ser el alumnado. También introduce los Programas de Cualificación Profesional (PQPI) destinados al alumnado de 16 años sin titulación de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, al alumnado en situación de fracaso escolar. A su vez, habilita una serie de módulos complementarios, de carácter voluntario, para la obtención de este título. Por otro lado, una de las medidas más significativas para reducir el abandono, fue el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio para el alumnado que estuviera en posesión del título de Educación Secundaria Obligatoria. Finalmente, esta ley sí tuvo en cuenta el añadir un plan de formación del profesorado que, aunque no fue del todo suficiente, supuso una gran mejoría (Benito, 2007).

A pesar de estas mejoras, siete años después, en 2013, se implantó la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En ella se propone una medida que incide especialmente en el abandono escolar temprano, la creación de la Formación Profesional Básica (FPB). Se trató de una modalidad a la que podía acceder el alumnado de entre 15 y 17 años y que, además de ser una formación profesionalizante, otorgaba el título de Educación Secundaria Obligatoria al alumnado que finalizaba sus estudios con éxito. Para adoptar esta medida el alumnado debía ser propuesto por el equipo docente, con el respaldo del equipo de orientación y debía ser autorizado por sus figuras parentales. Completar esta formación facilita la entrada a la Formación Profesional de Grado Medio. También se incluyeron modificaciones en las competencias básicas y se recuperaron los elementos transversales.

Actualmente, esta ley tampoco se encuentra vigente, ya que ha sido sustituida por la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), que entró en vigor en el año 2020. Esta rompe con la LOMCE y vuelve a los principios establecidos en la LOE. Entre las medidas que propone para promover la continuidad escolar se encuentran las siguientes:

1. Flexibilidad en las etapas educativas: para adaptar la enseñanza a las necesidades y particularidades individuales del alumnado.
2. Un sistema de evaluación continuo, global e integral: centrado en el desarrollo y las capacidades del alumnado, para evitar la repetición de cursos.
3. La orientación académica y profesional: que sirva para guiar al alumnado en la toma de decisiones informadas sobre su futuro educativo y profesional, así como para prevenir desajustes entre las elecciones académicas y las aspiraciones profesionales.
4. La atención a la diversidad y la promoción de la inclusión: se reconocen las diversas necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado por lo que se promueven medidas de apoyo para garantizar el acceso a una educación de calidad. Para ello, más allá de la intervención individualizada, se propone la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este recoge la necesidad de dotar al proceso de aprendizaje de múltiples formas de representación, de expresión e implicación para que todo el alumnado pueda acceder de manera inclusiva, independientemente de sus características individuales.

A continuación, se presenta una tabla en la que se resumen las principales observaciones sobre las leyes educativas españolas que se han realizado en este apartado (Tabla 1).

Tabla 1

Principales leyes en materia de Educación que han regulado el actual Sistema Educativo Español.

	Referencia	Vigencia	Observaciones
LGE	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.	Derogada	Organizó todo el sistema educativo hasta finales de la década de los ochenta. Estableció la obligatoriedad de escolarización hasta los 14 años
LODE	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.	Vigente	Garantiza el derecho a la educación para todas las personas. Incluye por primera vez, el refuerzo educativo con el fin de reparar las desigualdades.
LOGSE	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.	Derogada	Prolonga la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años. Se centra por completo en el currículum, aunque introduce el concepto de necesidades educativas especiales.
LOPEG	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.	Derogada	Profundiza y legisla sobre aspectos organizativos de la ley anterior que no se contemplaron en ella.
LOCE	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.	Derogada	Incluye por primera vez la atención al abandono escolar temprano. No se aplica por el cambio de gobierno de 2004.
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Derogada	Incorpora el principio de la educación a lo largo de la vida y el de la calidad educativa. Incluye las competencias básicas adaptándose a las exigencias europeas. Aborda directamente el abandono escolar temprano y la convivencia en los centros educativos. Continúa con los programas de diversificación curricular e implanta los Programas de Cualificación Profesional (PQPI) y el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio.
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.	Derogada	Crea la Formación Profesional Básica (FPB). Incluye modificaciones en las competencias básicas y recupera los elementos trasversales.
LOMLOE	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Vigente	Flexibilidad en las etapas educativas. Adopta un sistema de evaluación continuo, global e integral. Aborda la orientación académica y profesional. Enfatiza la atención a la diversidad y la promoción de la inclusión por medio del DUA.

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del BOE. https://www.boe.es/diario_boe/

Paralelamente a las disposiciones legislativas en materia educativa, España se adscribe a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Europa 2030 (Gobierno de España, 2019). En el marco de este compromiso, se subraya la necesidad de que el modelo educativo español asegure la capacitación de las niñas, los niños y adolescentes en competencias digitales y manejo de la información, así como en el desarrollo de competencias socioafectivas y valores para la convivencia democrática y pacífica, con el fin de asegurar su adaptación a un mundo globalizado. Del mismo modo, España debe asegurar la progresiva implementación de la Formación Profesional Dual y de programas de formación continua, para adecuar las competencias de las futuras generaciones a las demandas de un mercado laboral dinámico, marcado por los continuos avances tecnológicos, con el fin de asegurar su el éxito laboral.

Teniendo en cuenta que en España las Comunidades Autónomas tienen sus propias competencias, lo que repercute en aspectos como la financiación, la organización y, como se ha podido comprobar, en los resultados académicos, es necesario poner el foco en las acciones que ha llevado a cabo la Comunidad Autónoma de Canarias para disminuir la tasa de abandono escolar temprano. A continuación, se detallan algunas de las medidas adoptadas desde el inicio de la Estrategia de Europa 2020.

3.1. Medidas de la Comunidad Autónoma de Canarias para Contribuir a la Reducción del Abandono Escolar Temprano

En vista de los datos con los que partía la Comunidad Autónoma de Canarias al comienzo de la Estrategia de Europa 2020, la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias promovió, en el año 2013, la realización de un análisis exhaustivo sobre el riesgo de abandono escolar temprano, con el fin de desarrollar medidas ajustadas al contexto canario. Para ello, solicitaron la colaboración de un equipo del Grupo de Investigación de Educación Inclusiva de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Los resultados de este

estudio están vinculados a una serie de propuestas de intervención con el fin de abordar de forma integral el abandono escolar temprano en esta región (Marchena et al., 2014, 2015).

A nivel legislativo, se han ido desarrollando decretos para regular medidas específicas para abordar el abandono. Un ejemplo de ello es el Decreto 174/2018, de 3 de diciembre, de aprobación del Reglamento por el que se regula la prevención, la intervención y el seguimiento del absentismo escolar y del abandono escolar temprano en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias. En este se establece, entre otras acciones, actuaciones en los centros educativos de carácter preventivo -de control, registro e información y de intervención- así como las fuentes de financiación necesarias para estas. Este decreto también incluye la regulación en materia de convivencia en el ámbito educativo.

Los decretos 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias y Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Incluyen las medidas de atención a la diversidad en general y específicas para la Educación Secundaria Obligatoria, así como estrategias de actuación frente a los indicadores que se asocian al riesgo de abandono escolar temprano.

Los Programas para la Mejora de la Convivencia (PROMEKO), constituyen una medida para promover en el alumnado su desarrollo competencial y su permanencia, mediante el desarrollo de estrategias metodológicas, además aquellas otras para la gestión del aula que favorezcan una convivencia positiva. Va dirigido al alumnado de los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria con dificultades en el comportamiento y en la relación social; un desajuste en el aprendizaje y falta de asistencia regular a clase (Gobierno de Canarias, 2023a).

Para concluir, aunque no se trata de una acción específica del ámbito educativo, es necesario mencionar la Estrategia Canaria de Infancia, Familia y Adolescencia 2019-2023

(Gobierno de Canarias, 2018), promovida por la Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia del Gobierno de Canarias en colaboración con la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Universidad de La Laguna. En ella definen las líneas de actuación a desarrollar con la finalidad de respetar los derechos de la infancia y promover el bienestar social de la infancia, adolescencia y la familia, así como mejorar la calidad de los servicios de orientación, atención y apoyo con un tratamiento integral que abarque todas las áreas relacionadas con dicho bienestar.

Específicamente, la segunda línea de actuación hace referencia a la promoción de acciones preventivas en todos los ámbitos para contribuir a la mejora del aprendizaje, a la socialización y al bienestar de la infancia, la adolescencia y las familias. Todos los objetivos de esta línea de actuación contribuyen a la continuidad escolar, pero sobre todo el objetivo número cuatro:

Desarrollar medidas escolares conjuntas y coordinadas que contribuyan a favorecer el aprendizaje, la motivación y el deseo de continuar los estudios en el alumnado, a través de la adecuada respuesta a la diversidad de sus necesidades, el aumento de los recursos materiales y humanos que se precisen y la ampliación de la oferta educativa en Formación Profesional (Gobierno de Canarias, 2018, p.29).

Para alcanzarlo, propone diferentes medidas, de las cuales se han destacado las que más se relacionan con la reducción del abandono escolar temprano: el perfeccionamiento de los Ciclos Formativos de Grado Básico para atender al abandono escolar temprano y a la orientación laboral de los y las jóvenes; la ampliación de la oferta de los Programas Formativos de Formación Profesional Adaptada atendiendo al alumnado con necesidades educativas especiales; la introducción de apoyos curriculares complementarios para atender al alumnado con bajo rendimiento y en riesgo de abandono; la promoción de convenios con entidades del tercer sector para la prevención, supervisión e intervención del absentismo y el abandono escolar temprano; la ampliación de programas y talleres para fomentar la convivencia e igualdad en el

alumnado de Secundaria; el desarrollo de la disciplina positiva, reduciendo las medidas punitivas y favoreciendo medidas rehabilitadoras y reeducativas, así como la incorporación de personal docente especializado y/o personal con la titulación de Técnico Superior en Integración Social como perfiles responsables en estas acciones.

3.2. Abordar la Reducción del Abandono Escolar Temprano desde una Perspectiva Preventiva

Como se ha mencionado hasta ahora, se han desarrollado políticas educativas que implican cambios a nivel estructural, que promueven la igualdad de oportunidades, la mejora de la calidad educativa y un entorno cada vez más inclusivo (López-Vélez, 2018). No obstante, para el abordaje integral de este fenómeno todavía es necesario que se atienda a los múltiples factores que contribuyen a la desvinculación del alumnado (Comisión Europea, 2011). De este modo, es imprescindible intervenir en la mejora de las competencias del alumnado (Beck y Wium, 2019; Bergdahl et al., 2020; Curran y Wexler, 2017; Marchena et al., 2014); en la promoción de la parentalidad positiva para acercar a las familias a los centros educativos (Bachman et al., 2021; Cárcamo-Vásquez y Gubbins-Foxley, 2023; Gálvez-Nieto et al., 2020; Martín et al., 2015b; Zimmer-Gembeck y Locke, 2006); en la construcción de entornos educativos seguros con un clima positivo en los que se puedan establecer vínculos sólidos (Bravo-Sanzana et al., 2020; Ginner et al., 2021; Wang et al., 2020).

Para ello, es necesario cambiar de perspectiva y comenzar a entender la adolescencia como una etapa de oportunidades en la que los diferentes contextos de desarrollo ejercerán su influencia protectora garantizando una transición saludable a la edad adulta (Lerner et al., 2021a). La propuesta que se presenta en esta Tesis Doctora parte de esta perspectiva. Es, por ello, por lo que en el próximo capítulo se abordará Desarrollo Positivo en la Adolescencia, un Enfoque para Promover la Continuidad Escolar.



Capítulo 2.

Desarrollo Positivo en la Adolescencia
un Enfoque para Promover la
Continuidad Escolar

Durante gran parte del siglo XX, la adolescencia fue analizada desde una perspectiva de riesgo, señalada tanto por las amenazas de esta etapa como por el propio déficit biológico que implicaba (Balsells et al., Lerner et al. 2003, 2019; Oliva et al., 2010). Desde esta visión, un o una adolescente de éxito era quien se abstenía a realizar conductas “prohibidas” y la intervención implicaba mitigar estas conductas de riesgo, especialmente aquellas relacionadas con el consumo y las relaciones sexuales. Sin embargo, entre finales de los años ochenta y principios de los noventa Little (1993) introdujo el enfoque del Desarrollo Positivo en la Adolescencia.

Este nuevo modelo se centró en las fortalezas juveniles, contraponiéndose al modelo deficitario, predominante hasta este momento. Las evidencias sobre las fortalezas en la adolescencia (Bowers et al., 2015; Lerner, 2018), los avances en la investigación de la teoría de la plasticidad del desarrollo humano (Cantor et al., 2019; Woese, 2004) y la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y Morris, 2007) se alinearon para impulsar este paradigma. En conjunto, estas ideas convergentes sugieren que los trayectos de vida de los y las jóvenes son moldeables. Destacan la maleabilidad del desarrollo humano como un activo fundamental, que le permite realizar ajustes y adaptarse a las condiciones cambiantes del entorno, superando los modelos reduccionistas (Lerner et al., 2021a). Asimismo, reconoce que el hecho de que una persona joven esté libre de problemas no significa que tenga lo necesario para construir una vida adulta sana (Catalano et al., 2019).

A partir de esta conceptualización, diferentes autores han enfocado su investigación a delimitar cuáles son las fortalezas que se deben fomentar para favorecer un tránsito saludable a la vida adulta (Dimitrova et al., 2021). Una minoría ha desarrollado su modelo en torno a un componente central que consideran suficiente para este tránsito favorable, mientras que otros, en la línea de la propuesta de Little, plantean un conjunto de elementos para potenciarlo. A continuación, se describen algunos de estos modelos atendiendo a su repercusión en el campo del Desarrollo Positivo en la Adolescencia.

1. Modelos del Enfoque de Desarrollo Positivo en la Adolescencia

Uno de los modelos que se centra en un único componente es el la Identidad Positiva (Tsang y Yip, 2006). Se trata de un constructo heredado de la visión negativa de la adolescencia. Para Erikson (1968), el afrontamiento exitoso de la crisis de esta etapa culminaba con la formación de una identidad clara y positiva. Desde el planteamiento del Desarrollo Positivo de la Adolescencia corresponde a la valoración que la persona hace de sí misma, de sus capacidades y de su potencial en diferentes dominios y de su relación con otras personas (Tsang y Yip, 2006). Aunque se puede confundir con el concepto de autoestima, la identidad va más allá y se relaciona con la construcción del yo (Zaff y Hair, 2003). Spencer (2006) estudia el desarrollo de la identidad a través de la perspectiva ecológica y se centra en los mecanismos de afrontamiento que las y los jóvenes procedentes de las minorías deben desplegar para construir una identidad positiva a pesar de los prejuicios y los estereotipos culturales. No obstante, en los modelos de múltiples componentes se considera un elemento más del Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Benson y Scales, 2009).

Otro modelo extendido es el del Propósito de la Vida. Damon (2008) contextualiza el Desarrollo Positivo en la Adolescencia a través de la evolución de un propósito, definiéndolo como la búsqueda de objetivos significativos que trascienden el interés personal y contribuyen al bien común. Este debe ser estable y provenir de una motivación intrínseca, que impulse la manifestación de sus fortalezas, así como el desarrollo de competencias (Damon et al., 2003). Otros autores se han centrado en este constructo como un elemento esencial para el Desarrollo Positivo de la Adolescencia, resaltando el papel del contexto en el surgimiento y el mantenimiento de este y dotándole de un matiz bidireccional ya que, en su propia definición, hay un componente de contribución a la sociedad (Menon y Going, 2011; Thelen y Smith, 2006). Al igual que la identidad positiva, este forma parte de los componentes de otros modelos (Benson y Scales, 2009).

En cuanto a las teorías que se centran en diversos elementos, las más extendidas (Dimitrova et al., 2021) son el modelo de las 5Cs (Lerner et al., 2003, 2005; Lerner, 2009) y el modelo de Activos del Desarrollo del Search Institute (Benson, 2003; Benson et al., 2011). Se incluye también el modelo de Florecimiento de Oliva (Oliva et al. 2010), por su contribución en el desarrollo del programa que se evalúa en esta tesis doctoral.

1.1. El Modelo de las 5Cs y su evolución: las 6Cs y las 7Cs

El inicio del modelo de las 5Cs se remonta a las contribuciones de Little (1993). Para él, el Desarrollo Positivo en la Adolescencia llevaba implícito cuatro constructos o “Cs”. La primera es la competencia, entendida como la capacidad de afrontar las diferentes actividades en el ámbito social, académico, cognitivo y vocacional. La segunda, la confianza que se caracteriza por un sentido interno de autoevaluación positiva, englobando aspectos como la autoestima, la identidad y la autoeficacia. La tercera, la conexión que alude a relaciones positivas que establece con otras personas (familia, pares, adultas) e instituciones. Y la cuarta, el carácter que comprende el respeto por las normas y los valores sociales y culturales, así como la adquisición de modelos de conducta apropiada, con integridad y autocontrol (Lerner, 2018). Señalaba además que, cuando se alinean estas fortalezas con los recursos socioculturales, se potencia este desarrollo independientemente del punto de partida (Lerner et al., 2021a).

Posteriormente, Lerner (2004) añade una quinta C, el cuidado. Se refiere a la capacidad de experimentar simpatía, empatía e identificación con las otras personas, manifestando una disposición hacia el cuidado y el bienestar de estas. Cuando estas Cs se manifiestan, surge una sexta, la contribución. Esta se relaciona con lo que la o el joven aporta a su propio desarrollo, a su familia, a su entorno, a la comunidad y a la sociedad en general. Este tipo de contribuciones son el indicador de un desarrollo adaptativo (Brandtstädter, 2006).

Recientemente, se ha planteado una nueva ampliación del modelo añadiendo una séptima C, la creatividad (Dimitrova et al., 2021; Manrique-Millones et al., 2021). Esta se

entiende como la capacidad para resolver problemas de una manera novedosa, original y adaptativa. Su inclusión no sólo ha sido demostrada en términos estadísticos (Dimitrova et al., 2021; Manrique-Millones et al., 2021), sino que se ha comprobado su relevancia para la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Abdul et al., 2021).

1.2. Activos del Desarrollo del Search Institute

El enfoque de activos de desarrollo subraya la convergencia entre las capacidades individuales, las oportunidades externas y los respaldos que facilitan a los jóvenes alcanzar un desarrollo óptimo y un funcionamiento adecuado (Benson et al., 2011; Scales et al., 2017). Este marco teórico propone 40 activos, clasificados en 20 activos internos y 20 externos, conceptualizados como fortalezas personales y recursos ambientales que influyen en el proceso de desarrollo. Los activos internos comprenden atributos positivos individuales, tales como el compromiso con el aprendizaje, valores positivos, competencias sociales y una identidad positiva. Por otro lado, los activos externos reflejan las cualidades positivas de los sistemas ambientales y contextuales que rodean a las y los jóvenes, incluyendo el apoyo, el empoderamiento, los límites y expectativas claras y el uso constructivo del tiempo (Scales et al., 2017). Además, para las personas que integran el Search Institute, es posible observar el desarrollo positivo de una persona adolescente a través de indicadores como el éxito académico, las conductas cívicas, el cuidado de su cuerpo y de la salud, la evitación de conductas de riesgo, la superación de situaciones adversas y la participación comunitaria (Benson y Scales, 2009).

En la siguiente tabla, se exponen los 40 activos del desarrollo que integran este modelo, agrupados según los elementos de primer orden comentados anteriormente (Search Institute, 2023) (Tabla 2).

Tabla 2

Activos del Desarrollo del Search Institute.

Elementos de primer orden	Activos que lo componen		
Activos internos	Compromiso con el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación por los logros: para obtener buenos resultados en la escuela. 2. Compromiso con la escuela: participación activa en el aprendizaje. 3. Deberes: cumplimiento con las tareas escolares. 4. Vinculación con la escuela: preocupación y sentimiento de pertenencia. 5. Lectura por placer: leer por placer al menos tres horas a la semana. 	
	Valores positivos	<ol style="list-style-type: none"> 6. Solidaridad: brindar ayuda a las demás personas. 7. Igualdad y justicia social: promoción de la igualdad y de la reducción del hambre y la pobreza. 8. Integridad: actuar según sus convicciones y defender sus creencias. 9. Honestidad: decir la verdad incluso cuando no es fácil. 10. Responsabilidad: aceptar y asumir su responsabilidad personal. 11. Moderación: con las conductas que le ponen en riesgo. 	
	Competencias sociales	<ol style="list-style-type: none"> 12. Planificación y toma de decisiones: saber planificar y tomar decisiones. 13. Competencia interpersonal: empatía, sensibilidad y aptitudes para la amistad. 14. Competencia cultural: conocer y sentirse cómodo con personas de diferentes orígenes culturales, raciales y étnicos. 15. Capacidad de resistencia: resistir a la presión negativa de sus iguales y a situaciones peligrosas. 16. Resolución pacífica de conflictos: resolución no violenta de conflictos. 	
	Identidad positiva	<ol style="list-style-type: none"> 17. Poder personal: sentir que tiene control sobre las cosas que le pasan. 18. Autoestima: tener una autoestima alta. 19. Sentido de propósito: creer que su vida tiene un propósito. 20. Visión positiva del futuro personal: ser optimista sobre el futuro personal. 	
	Apoyo	<ol style="list-style-type: none"> 21. Apoyo familiar: con altos niveles de amor y apoyo. 22. Comunicación familiar positiva: con posibilidad de pedir consejo y asesoramiento a esta. 23. Otras relaciones con adultos: apoyo de al menos otras tres personas adultas. 24. Vecindario afectuoso: tener vecinos afectuosos. 25. Clima escolar afectuoso: entorno escolar afectuoso y alentador. 26. Participación de la familia en la escuela: para ayudar al joven a tener éxito. 	
	Activos externos	Empodera- miento	<ol style="list-style-type: none"> 27. La comunidad valora a los jóvenes: personas adultas de su comunidad le valoran. 28. Los jóvenes como recursos: desempeñar funciones útiles en su comunidad. 29. Servicio a los demás: servir en la comunidad al menos una hora por semana. 30. Seguridad: sentir seguridad en casa, en la escuela y en el vecindario.
		Límites y expectativas claras	<ol style="list-style-type: none"> 31. Límites familiares: normas y consecuencias claras y responsabilidad familiar. 32. Límites de la escuela: normas y consecuencias claras. 33. Límites del vecindario: los vecinos se responsabilizan de vigilar el comportamiento de sus jóvenes. 34. Modelos adultos: personas adultas como referentes positivos. 35. Influencia positiva iguales: sus iguales son referentes positivos. 36. Altas expectativas: por parte de la familia y el profesorado.
		Uso constructivo del tiempo	<ol style="list-style-type: none"> 37. Actividades creativas: al menos tres horas a la semana en clases de arte. 38. Programas juveniles: al menos tres horas semanales en programas comunitarios. 39. Comunidad religiosa: al menos una hora en actividades religiosas. 40. Tiempo en casa: salir con iguales máximo dos noches a la semana.

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Search Institute (2023). *The Developmental Assets® Framework*. <https://www.search-institute.org/our-research/development-assets/developmental-assets-framework/>

Recientemente el equipo de La Cátedra “Educación y Adolescencia” de la Universidad de Lleida ha realizado una revisión de estos activos con el fin de actualizarlos al contexto de desarrollo actual de la adolescencia (Balsells et al., 2023). Para ello, han tenido en cuenta que, actualmente, el entorno digital ocupa un espacio protagonista en este desarrollo (Ross y Tolan, 2021; Sá y Serpa, 2020). Como aspectos más destacados, añaden a los activos externos el soporte de las redes digitales *-apoyo-* y los espacios de socialización de ocio en formato virtual o híbrido *-uso constructivo del tiempo-* y a los activos internos la orientación e identidad sexual *-identidad positiva-* (Balsells et al., 2023).

1.3. Modelo de Florecimiento

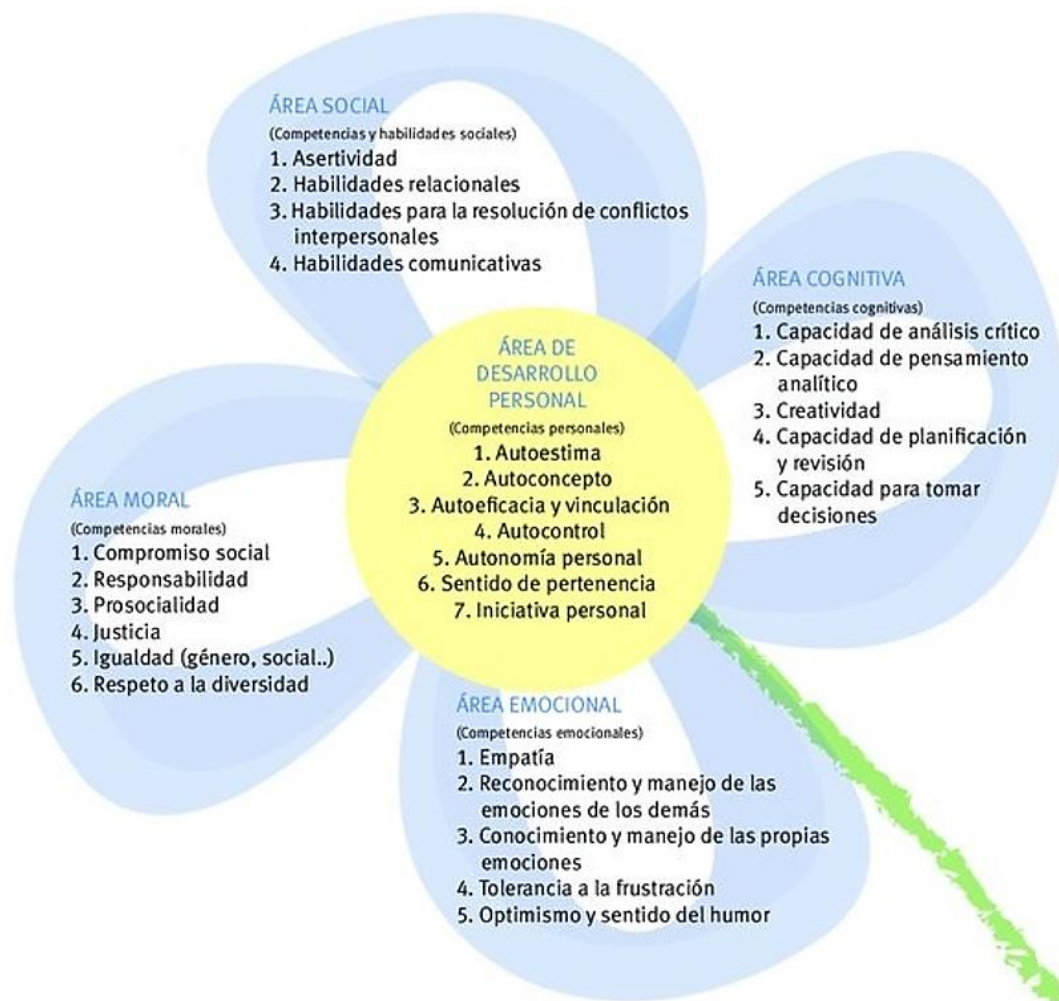
El Modelo de Florecimiento de Oliva y colaboradores (2010; 2015) conceptualiza el florecimiento adolescente como un proceso dinámico en el cual las y los jóvenes se encaminan hacia un desarrollo ideal a través de relaciones saludables con su entorno. Se trata de un modelo representado por una flor que integra cinco áreas de desarrollo fundamentales para este florecimiento.

El modelo se organiza en torno a cuatro grupos de competencias alrededor de un núcleo en el que se encuentran las competencias relacionadas con el desarrollo personal, tales como la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia, la autonomía, la iniciativa y el sentido de pertenencia. Ocupan una posición central porque son el pilar del resto de las áreas, pero al mismo tiempo se nutren de estas. El resto de los pétalos los habitan las competencias sociales, que abarcan habilidades comunicativas y relacionales; las competencias cognitivas, que comprenden las inteligencias crítica, analítica y creativa, junto con capacidades de planificación y toma de decisiones; la competencia moral, que incorpora valores como la justicia, el respeto a la diversidad, el compromiso social y la responsabilidad; y la competencia emocional, que

abarca las habilidades para reconocer y gestionar emociones propias y ajenas, la empatía y la tolerancia a la frustración (Oliva et al., 2010). Como se puede apreciar, este enfoque holístico destaca la interconexión y complementariedad de las competencias en el desarrollo integral de los y las adolescentes (Figura 3).

Figura 3

Modelo de Florecimiento de Oliva y sus colaboradores.



Nota: Fuente: Oliva et al. (2011). Desarrollo positivo adolescentes y los activos que los promueven. Un estudio en centros docentes andaluces. Junta de Andalucía, Consejería de Salud y Familias. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/salud_5af95868d9005_desarrolloPositivo.pdf

2. El Nexo Entre el Desarrollo Positivo en la Adolescencia y la Resiliencia

Desde la perspectiva del desarrollo humano, la resiliencia es la capacidad para adaptarse con éxito a las situaciones adversas. En esta visión, una infancia caracterizada por las dificultades no predice de manera inevitable una adultez inadaptada. Se apoya en la idea del potencial de la plasticidad de las trayectorias de desarrollo humano, defendiendo que los atributos individuales y los recursos contextuales pueden alinearse para generar prosperidad, incluso en medio de experiencias adversas. Además, subraya que los contextos desfavorables afectan a las personas de diferentes formas y que el cambio inherente al ser humano también influye en la evolución de sus conflictos y sus trastornos (Uriarte, 2005).

Ambos enfoques involucran las fortalezas de las personas y las relaciones adaptativas y mutuamente influyentes entre estas y su contexto. A pesar de esto, la resiliencia pone el foco en la respuesta de la persona a la adversidad mientras que el enfoque del Desarrollo Positivo en la Adolescencia se centra en los indicadores que están detrás de las trayectorias positivas de todas las personas adolescentes independientemente de las dificultades a las que se enfrenten (Lerner et al., 2019). Por tanto, se podría afirmar que cuando las condiciones del entorno no proporcionan un contexto propicio para el fomento del desarrollo positivo, la capacidad de resiliencia emerge como un factor protector ante la adversidad, facilitando la transición favorable a la edad adulta.

Investigaciones centradas en las personas resilientes han identificado los atributos comunes que comparten. A nivel interno, muestran un mayor desarrollo de habilidades como la autonomía, la autoestima y la autoeficacia. Asimismo, destacan por un control sobresaliente de las emociones e impulsos, por su empatía y su sentido del humor. El desarrollo cognitivo también se manifiesta en las personas resilientes a través de su capacidad analítica para comprender las situaciones a las que se enfrentan, de su creatividad para buscar soluciones y de su facultad para tomar de decisiones (Gil, 2010; Lemaître y Puig, 2005). A nivel externo, se dan ciertas

condiciones en su entorno social y familiar que contribuyen a la posibilidad de desarrollar la resiliencia. Estas incluyen la presencia de un afecto seguro e incondicional que prevalece sobre las circunstancias y la existencia de redes informales de apoyo. Aunque estos aspectos guardan cierta relación con los recursos externos descritos por el Search Institute (2023), sólo pueden aportar al comportamiento resiliente si son realmente incondicionales. Es decir, si la persona cuenta con apoyos que prevalecen ante todo (Gil, 2010). La resiliencia es por tanto un atributo interno que se construye a partir de activos externos (Lemaître y Puig, 2005; Lemos et al., 2021).

3. Los Programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia

Las investigaciones sobre el paradigma del Desarrollo Positivo en la Adolescencia se han focalizado en tres líneas esenciales: los modelos teóricos que definen los componentes de este desarrollo, como se ha podido comprobar a lo largo de este capítulo; el diseño e implementación de programas destinados a potenciar las fortalezas inherentes a estos modelos; y la evaluación de los impactos de dichas intervenciones en sus participantes (Lerner et al., 2021a). Estos programas buscan fortalecer los constructos relacionados con el Desarrollo Positivo en la Adolescencia con el objetivo de incrementar los resultados positivos y de reducir las conductas de riesgo, destacando la premisa de que todas las personas jóvenes son capaces y, con el respaldo adecuado, tienen el potencial para alcanzar una adultez próspera (Catalano et al., 2019). En este apartado, se abordan las características esenciales a considerar para el diseño y la evaluación de estas iniciativas.

Catalano et al. (2004) se enfocan en un amplio conjunto de indicadores de prosperidad que se pueden promover en los programas eficaces de desarrollo juvenil. Estos indicadores abarcan aspectos como la vinculación, la resiliencia, la competencia social, emocional, cognitiva y moral, la autodeterminación, la identidad clara y positiva, la espiritualidad, la autoeficacia, la creencia en el futuro, el reconocimiento del comportamiento positivo y las oportunidades para la participación prosocial.

Por su parte, Lerner et al. (2019) destacan que estas tres características deben estar presentes, de manera simultánea, en los Programas Desarrollo Positivo en la Adolescencia que aspiran a ser efectivos:

1. Fomentar el establecimiento de relaciones positivas y continuas entre los y las participantes y personas adultas competentes, afectuosas y accesibles de manera continua durante al menos un año.
2. Desarrollar actividades que permitan la aplicación práctica de habilidades para la vida.
3. Crear oportunidades para el liderazgo juvenil y la participación activa en acciones dirigidas a contribuir con las familias, con la comunidad educativa y a nivel sociocomunitario.

A pesar de que se ha demostrado que estas intervenciones tienen un impacto en el desarrollo adolescente, la evaluación de la eficacia de los programas sigue siendo un desafío significativo, principalmente debido a las demandas de recursos asociadas a esta (Fixsen et al., 2013; Lerner et al., 2021b; Rodrigo et al., 2018). Por ello, unido a las características descritas, cada vez se valoran en mayor medida los programas basados en evidencias (Molina et al., 2017). Se trata de demostrar que las acciones que se plantean están bien fundamentadas, que cumplen con los objetivos para los que están diseñadas y de establecer las condiciones de implementación que garantizan su éxito (Catalano et al., 2004; Mihalic y Elliott, 2015). En especial, teniendo en cuenta que las inversiones en Desarrollo Positivo en la Adolescencia se deben traducir en beneficios para la sociedad, asegurando un aumento de las conexiones y de las contribuciones de las personas jóvenes y el apoyo a las transiciones exitosas a la edad adulta (Catalano et al., 2019).

Existen diferentes modelos para evaluar esta evidencia (Jiménez y Hidalgo, 2016), pero todos coinciden en la necesidad de tomar en consideración las características de los programas; de utilizar instrumentos validados y confiables; de contar al menos con un grupo de control, si no se utiliza un diseño experimental; y de analizar cómo influyen las variables de la implementación, atendiendo especialmente a la fidelización y la sostenibilidad del programa, para determinar las mejores condiciones que garanticen su efectividad (Almeida et al., 2022; Pollak et al., 2023; Slavin, 2017; Williams et al., 2020). Del mismo modo, para asegurar la difusión de los resultados, se deben elaborar informes de alta calidad. Estos deben incluir información sobre el perfil de participantes que más se benefician del programa y sobre los tamaños del efecto encontrados (Axford et al., 2012; García-Poole et al., 2019a; Williams et al., 2020).

En este contexto, el *European Family Support Network* ha formulado un estándar propio para la evaluación de programas de apoyo a las familias, la infancia y la adolescencia basados en evidencias (EurofamNet, 2020). Del mismo modo, han desarrollado un catálogo de programas europeos basados en evidencias a partir de la evaluación de los programas que lo han solicitado (EurofamNet, 2021). Los criterios para dicha evaluación comprenden los siguientes aspectos:

- Identificación del programa: que debe contener el nombre, los autores, el idioma, la entidad implementadora y la persona de contacto.
- Descripción detallada del programa: incluyendo su alcance, su disponibilidad, su ámbito de aplicación, la presencia de manual o protocolo, el número de sesiones, la intensidad, la duración o dosis, la población objetivo, el grupo destinatario, el rango de edad que abarca y los resultados esperados.
- Evaluación de la implementación del programa: abordando aspectos como su modalidad de implementación, su ubicación, si tiene formación asociada, el apoyo organizativo, la supervisión de las sesiones, la participación, la fidelidad al programa, la implicación de las personas participantes, la percepción profesional sobre la

implementación, el diseño (incluyendo número de aplicaciones y participantes; si ha habido evaluación externa; el tipo de diseño que pueden ser experimentales pre-post, cuasiexperimentales pre-post con o sin grupo de control; el impacto; si ha habido implementación en múltiples lugares; si ha habido estudio piloto), las herramientas utilizadas (tipo, validez y fiabilidad), los análisis llevados a cabo, los resultados obtenidos y los tamaños del efecto explorados.

- Organización de la difusión del programa: evaluando su divulgación en contextos científicos, su integración en servicios comunitarios y la viabilidad a largo plazo del programa.

3.1. Programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia Aplicados en el Entorno Educativo: una Revisión Sistemática

Desde el enfoque del Desarrollo Positivo en la Adolescencia, los centros educativos son agentes fundamentales pues pueden proporcionar un ambiente favorable para el crecimiento y facilitar relaciones con adultos positivos que serán un modelo de referencia conductual (Curran y Wexler, 2017; Lerner et al., 2005; Oliva et al., 2008). Las y los adolescentes con mayores aptitudes tienen más probabilidades de obtener buenos resultados escolares, por lo que la promoción de los elementos del desarrollo contribuye a la continuidad escolar (Beck y Wiium, 2019; Bradshaw et al., 2008; Catalano et al., 2019; Guerra y Bradshaw, 2008; Marchena et al., 2014). De ahí la importancia de ofrecer al alumnado no sólo contenidos académicos sino también oportunidades para su desarrollo positivo.

Sin embargo, no todas las escuelas fomentan este desarrollo. Para esto, deben de crear entornos positivos caracterizados por: la posibilidad de establecer vínculos positivos con adultos de referencia del centro, que puedan brindarles apoyo y ser un modelo positivo, independientemente de su conducta y de la situación de adversidad que atraviesan; un clima de

afecto y seguridad en el centro; la posibilidad de contar con oportunidades para el desarrollo de sus habilidades (Lázaro-Visa et al., 2019; Lerner et al., 2005; Oliva et al., 2008, 2011; Pertegal et al., 2010; Salvà-Mut et al., 2014). Como se ha podido observar hasta ahora, los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia garantizan estas condiciones, a través de actividades planificadas.

Pertegal et al., (2010), establece los criterios que deben tener los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia para ser efectivos en el entorno educativo. Concretamente, es necesario que se promueva el desarrollo global y no centrado en un área determinada o en la prevención de conductas de riesgo. Otro aspecto importante para lograr un entorno positivo que facilite la consecución de los objetivos del programa es la formación del profesorado. Es necesario capacitarle para que pueda hacer frente a las dificultades que conlleva su rol docente, que mejore sus propias competencias personales, que aprenda a actuar con creatividad, de manera proactiva y con sentido del humor y, sobre todo, que pueda ser un modelo de resiliencia y una fuente de apoyo para el alumnado (Bergeron et al., 2011; Bisquerra, 2005; Pertegal et al, 2010; Tirrell et al., 2020; Uriarte, 2006). Siendo más ambiciosos, en los centros educativos estos programas deberían ser implementados por el propio profesorado (Catalano et al., 2004; Oliva et al., 2008). En la misma línea, un buen programa conlleva un cambio en el clima del centro educativo (Oliva et al., 2008; Tirrell et al., 2020). Supone realizar modificaciones en su organización para el fomento del aprendizaje colaborativo y la mejora de la convivencia.

También, es necesario tener en cuenta los diferentes contextos de desarrollo del alumnado, es decir, deberá tener un carácter sistémico o multidominio. Se trata de involucrar al alumnado, a sus familias y a la comunidad educativa por medio de diferentes estrategias (Oliva et al., 2008). Finalmente es necesario que exista cierta intensidad y continuidad en el tiempo. A partir de nueve meses es cuando se obtiene mejores resultados, aunque lo ideal es que duren

varios cursos académicos para mantener sus efectos (Catalano et al., 2004; Oliva et al., 2008; Williams et al., 2020)

Llegados a este punto, se procedió a realizar una revisión sistemática con el objetivo de analizar las características de los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia que se desarrollan en entornos educativos y su relación con la continuidad escolar. En primer lugar, para la investigación se planteó si estos programas toman en consideración los aspectos fundamentales del enfoque del Desarrollo Positivo en la Adolescencia, por lo que la primera pregunta se centró en lo siguiente: ¿Los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia implementados en el ámbito educativo se ajustan al enfoque teórico y tienen en cuenta las principales consideraciones para garantizar su éxito?

Además, dada la creciente relevancia de las prácticas educativas basadas en evidencia y puesto que todos son programas con resultados publicados, por lo que puede considerarse que siguen esta práctica, la segunda pregunta de investigación abordó el grado de evidencia: ¿Cuál es el grado de evidencia de los artículos que presentan resultados de estos programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia? Finalmente, es necesario determinar el verdadero impacto de estos programas tanto en las competencias que promueven como en la continuidad escolar del alumnado, por lo que la última pregunta de investigación fue: ¿Cuál es el impacto de estos programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia en relación con los elementos del desarrollo que promueven y la continuidad escolar?

2.2.1. Método. Para la realización de esta revisión sistemática, se siguió el último protocolo revisado PRISMA 2020, tanto en su planificación, realización y presentación (Page et al., 2021a, 2021b). Según los objetivos de investigación no se concibe un metaanálisis, por ello se excluyeron los criterios relacionados con este, siguiéndose únicamente los de la revisión sistemática.

Esta investigación contó con el acuerdo metodológico de cuatro expertas para la selección de los criterios de búsqueda y de la producción científica. El análisis de esta producción, para la inclusión de los artículos, se realizó en dos pasos: el primero fue el estudio individual de los textos, por cada uno de los expertos, para la aplicación de los criterios de inclusión; el segundo, fue el acuerdo para la selección de las contribuciones finales de la revisión. La discusión y conclusiones se realizaron de forma simultánea. Para la realización de este proceso, se utilizó como software de apoyo el EndNote en su versión X9. Con éste se realizó la eliminación automática de los artículos duplicados; la eliminación manual de aquellos que no fueron detectados, según títulos y palabras clave; y el análisis de la base de datos, individual y en conjunto, de los expertos.

2.2.2.1. Criterios de Elegibilidad. Las expertas consideraron los criterios de inclusión y exclusión que se detallan en los siguientes subapartados. Sin embargo, con el fin de evitar posibles sesgos en la investigación, se consideró no incluir como criterios el número de autores, la duración de la intervención, el país de implementación, programas dirigidos a aspectos concretos del desarrollo como, por ejemplo: programas de habilidades sociales, de inteligencia emocional, de desarrollo cognitivo.

Los *criterios de inclusión* son un aspecto fundamental para tener en cuenta en una revisión sistemática. El primer criterio abarcaba aquellos artículos sobre programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia, entendiendo que un programa fundamentado en este enfoque debe fomentar el desarrollo positivo e ir dirigido a adolescentes. El segundo criterio fue que el programa se aplicara en el entorno educativo. Por último, el tercero se centró en que éste estuviese evaluado. Por el tipo de programa se aceptó la inclusión de diseños cuasiexperimentales, con evaluación cualitativa, cuantitativa o mixta.

En resumen, se seleccionaron solo aquellos artículos en los que los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia: a) trabajaran elementos del desarrollo positivo; b) con

alumnado de entre 11 y 18 años; c) que se aplicaran en el contexto educativo durante el horario lectivo; d) cuya intervención fuese evaluada, con una metodología cualitativa, cuantitativa o mixta.

Del mismo modo, se aplicó el siguiente *criterio de exclusión*: cuando un mismo programa presentó un estudio longitudinal, con múltiples publicaciones, se excluyeron las más antiguas que presentaron resultados similares. Por tanto, se mantuvieron las publicaciones más actuales y aquellas que ampliaran sus resultados.

2.2.2.2. Fuentes de Información. La búsqueda de información se llevó a cabo en las bases de datos WoS, Scopus, ERIC, PsycINFO, PubMed. Las dos primeras fueron consultadas por ser las bases de datos con mayor contenido de publicaciones científicas en general. Por su parte, se utilizó ERIC ya que es específica para artículos relacionados con educación. Finalmente, al ser el Desarrollo Positivo en la Adolescencia un tema que se ha abordado ampliamente desde el ámbito de la psicología se consideró pertinente incluir bases de datos relacionadas con esta como son PsycINFO y PudMed. Seleccionando estas bases de datos se garantiza el cumplimiento del criterio de evaluación de certeza de la evidencia, a través de la exigencia de la evaluación de los trabajos publicados indexados en las mismas. Asimismo, con el fin de no incurrir en sesgos en los resultados y teniendo en cuenta las aportaciones del grupo de expertos, se consideró no incluir bases de datos centradas en publicaciones de regiones geográficas específicas como Redalyc o cuya temática no fuese acorde al tema de estudio como la base especializada en Ciencias Sociales y Humanidades, Project Muse.

Para la búsqueda se utilizó la sentencia (“positive youth development”) AND (program* OR intervention*) en todas las bases de datos consultadas y se limitó a artículos de investigación publicados en inglés, de los últimos 12 años (2008-2020), siendo el 14 de octubre de 2020 la última fecha de búsqueda en todas las bases consultadas.

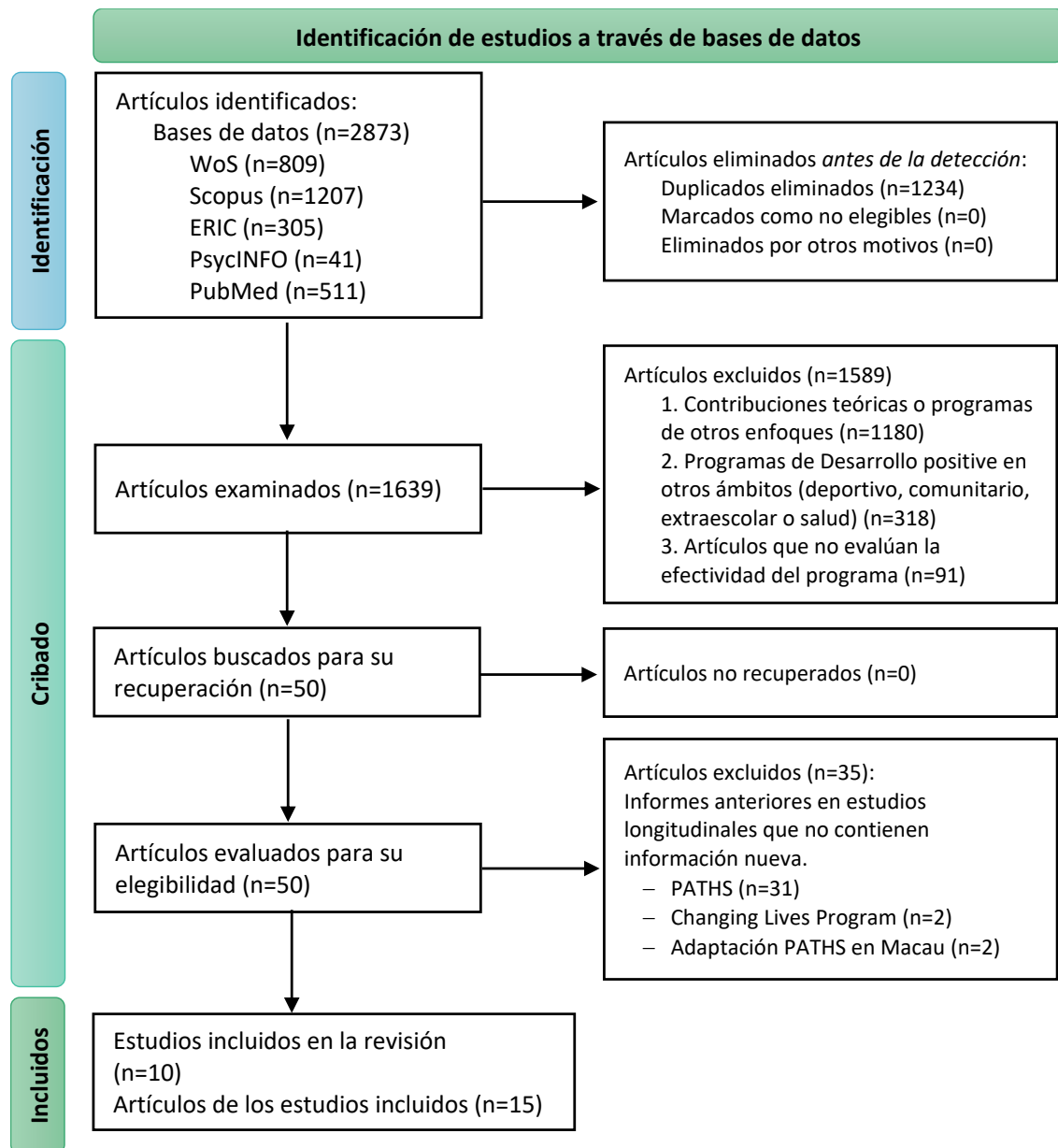
2.2.2.3. Proceso de Selección. Se buscó la sentencia en las bases de datos mencionadas con los criterios de búsqueda señalados. Esta búsqueda dio como resultado un total de 2873 artículos, que fueron importados al programa EndNote para comenzar el proceso de selección (Figura 4) -809 artículos en WOS, 1207 en SCOPUS, 305 en ERIC, 41 en PsycINFO y 511 en PubMed.

El primer paso en la selección fue la verificación de duplicados. Se eliminaron 1234 archivos duplicados del total de la muestra, quedando 1639 artículos para su revisión. El siguiente paso fue eliminar todos los artículos, sobre la base del título y el resumen, que no trataban sobre programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia (1180 documentos eliminados), bien por no tratarse de evaluaciones de programas (Lázaro-Visa et al., 2019) o porque su principal objetivo no era el desarrollo de competencias o activos sino la prevención de conductas de riesgo (Chung et al., 2019); los que siendo programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia no se aplicaban en el ámbito educativo (318 documentos eliminados) como, por ejemplo: los desarrollados en el ámbito deportivo (McDonough et al., 2018), comunitario (Harper et al., 2019), extraescolar (Marttinen et al., 2020) o sanitario (Lin et al., 2018). Y finalmente, se desecharon los artículos que no evaluaban la efectividad del programa (Larsen et al., 2018) (91 artículos eliminados). En este paso, cuando los títulos y los resúmenes no contenían la información suficiente para evaluar los criterios de inclusión, los expertos leyeron el texto completo.

Tras este segundo paso, 50 artículos fueron revisados sobre la base del texto completo, como una parte de ellos investigaban los mismos programas, con estudios longitudinales, se aplicó el criterio de exclusión. Se eliminaron 35 artículos, de los cuales 31 evaluaban el programa *PATHS* (Shek, 2014), 2 el programa *Changing Lives* (Arango et al., 2008) y 2 una adaptación del programa *PATHS* en Macao (Luk et al., 2012). Finalmente, se seleccionaron 15 artículos de 10 programas diferentes.

Figura 4

Diagrama de flujo del proceso PRISMA 2020.



Nota Elaborado a partir de Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD et al., The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ 2021;372:n71. <http://doi.org/10.1136/bmj.n71>

2.2.2.4. Proceso de Recopilación de Datos. La selección de los criterios para el tratamiento de los datos se realizó de manera conjunta por todos los expertos. De los artículos seleccionados se extrajo información para su descripción: autores, diseño y longitud de la

intervención, país y nombre del programa, participantes y escenario, características de la intervención, variables e instrumentos de evaluación y resultados primarios (Tabla 3). También se analizaron los aspectos relativos a los programas desde el enfoque de Desarrollo Positivo en la Adolescencia como son: el marco teórico en el que se fundamenta (activos de desarrollo, modelos de las 5Cs, modelo de florecimiento u otro) y si presenta características propias de los programas exitosos (cambio en el clima del centro, carácter sistémico o multidominio, enfoque global, intensivo y continuo, formación del profesorado e implicación) (Tabla 4).

Por último, se extrajo información para valorar el grado de evidencia de los programas (Tabla 5). Para esto, basados en los estándares que utiliza EurofamNet (2020), se analizaron diferentes criterios en torno a la identificación del programa, su descripción, implementación e impacto. Es necesario tener en cuenta que, a pesar de que los programas de intervención conllevan diferentes categorías de análisis, este estudio no pretende ser exhaustivo en todas ellas sino circunscribirse a aquella información explícita en las publicaciones científicas, con el fin de determinar el grado de evidencia que se puede extraer de las mismas. Por ello no se ha atendido a la evaluación del sesgo de notificación. En relación con la identificación del programa, se recogió si se especifica su nombre y los autores de este. En la descripción, si en los artículos se especifica el alcance del programa, el ámbito de acción, las bases teóricas que los fundamentan, si cuentan con manual de implementación, duración de los programas (siendo valorados positivamente aquellos que cuentan con más de tres sesiones), la población y el grupo objetivo. En el caso de la implementación, se consideraron la organización y la evaluación. Sobre la organización, se atendió a si los autores especifican el lugar de implementación, si se ha llevado a cabo una formación para los responsables de la implementación, si les prestan apoyo técnico, si se ha realizado un seguimiento del proceso y si cuentan con herramientas o estrategias de fidelización al programa. Por su parte, en la evaluación del programa se valoró si el diseño es adecuado (aceptando diseños cuasiexperimentales o diseño de ensayo controlado

aleatorio, con grupo de control equivalente y medida pre-post test), si presenta herramientas estandarizadas y fiables, y si se han realizado medidas de tiempo más allá del pre-post test (al menos seis meses después de su implementación). El impacto de la intervención se comprobó a través del análisis de resultados (si presenta resultados positivos ajustados a los objetivos planteados) y el tamaño del efecto (si es moderado o grande).

Finalmente, con los resultados extraídos, se determinó el grado en el que el programa está basado en evidencias. Este puede ser alto, medio o bajo. En este sentido, se consideró un grado de evidencia alto cuando presenta entre el 67% y el 100% de los elementos evaluados; un grado medio entre el 34% y el 66% y un grado bajo de evidencia cuando recoge menos del 33% de los criterios.

2.2.2. Resultados.

2.2.2.1. Descripción de los estudios incluidos. De los 15 estudios seleccionados (Tabla 3), seis son de China (40%), cuatro de Estados Unidos (26.67%), uno de Canadá, uno de España, uno de Lituania, uno de Portugal y otro de Turquía (6.66% cada uno). Tres de los artículos son del programa *PATHS* (20%), tres del *Changing Lives Program* (20%), tres constituyen adaptaciones del *PATHS* (20%), dos proceden de Shanghái y uno de Macao mientras que el resto de los artículos versan sobre diferentes programas (*Amplify*, *PERGEL*, *DPAR*, *Try Volunteering*, *Challenge to be +* y *Positive Action*).

En cuanto al diseño, el 66.6% de los artículos presenta un estudio con diseño cuasiexperimental (el 40% de estos utiliza un diseño escalonado no aleatorizado) mientras que el 26.67% utiliza un ensayo controlado aleatorizado. Además, atendiendo a la metodología de investigación, el 80% tiene una metodología cuantitativa y el 20% mixta. El tamaño de la muestra varió entre 99 y 9226 participantes, aunque en la mayoría de los estudios la muestra giró entre 100 y 250 participantes (40%). Analizando las herramientas utilizadas, en la mayoría de los estudios se emplearon diferentes escalas para medir los aspectos relacionados con el Desarrollo

Positivo en la Adolescencia; sólo en el 40% de los estudios emplearon escalas específicas para medir todas las competencias, activos o constructos del Desarrollo Positivo en la Adolescencia. Además, en 6 de los artículos se incluyeron herramientas para medir aspectos problemáticos o negativos, conductuales o psíquicos y, únicamente, en 3 artículos se tuvo en cuenta la evaluación de elementos académicos relacionados con la continuidad escolar, siendo el programa *DPAR* el que halló en sus resultados una mejora significativa en el rendimiento académico. Sin embargo, el programa *PATHS* y su adaptación en Macao informan de un menor desajuste académico. En todos los casos se trata de autoinformes.

Por otra parte, sólo tres de los programas se dirigieron a poblaciones específicas, es decir, no tuvieron un enfoque universal: el programa *Amplify*, específico para niñas de entre 12 y 13 años; el *Changing Lives Program* para adolescentes de escuelas alternativas, que acogen a alumnado en riesgo de exclusión social; y el *Positives Action* para centros con bajo nivel académico y de bajos recursos. En cuanto a los rangos de edad, el 40% de los programas abarca a alumnado comprendido entre la adolescencia temprana y la adolescencia media; el 33.33% se dirigen a la adolescencia media y tardía; y el 26.67% se centra únicamente en la adolescencia temprana. Entendiendo por adolescencia temprana los jóvenes entre 11 y 13 años, por adolescencia media aquellos de entre 14 y 16 años y la tardía de 17 a 19 años. Por último, trece de los programas se llevaron a cabo en centros educativos situados en entornos urbanos (86.67%) y dos en entornos rurales (13.33%).

La mayoría de los programas informan de resultados significativos. No obstante, dos de ellos no los obtienen con la totalidad de la muestra por lo que decidieron realizar análisis con grupos específicos. Es el caso de Gilham et al., (2020), que identificaron a las personas vulnerables que participaron en el programa encontrando diferencias significativas en estas, tras la intervención. Mientras que Truskauskaitė-Kunevičienė et al., (2020) realizaron análisis a nivel

individual y de subgrupos en los que si encontraron diferencias significativas en algunos constructos.

Tabla 3
Características de los artículos incluidos (N=15).

Estudio, diseño y longitud de la intervención, país y nombre del programa	Participantes y escenario	Características de la intervención	VARIABLES EVALUADAS	RESUMEN DE RESULTADOS
Gilham et al., (2020): <ul style="list-style-type: none"> • Diseño cuasiexperimental escalonado no aleatorizado. • 12 semanas. 6 semanas cada curso académico. • Canadá. • Amplify. 	GI T = 52; GI D= 63. N=115. Niñas entre 12 y 13 años. Escuelas de entorno rural.	12 sesiones divididas en 2 intervenciones. Se seleccionaron 18 de las 56 actividades que componen el programa.	Activos del Desarrollo.	+ en participantes vulnerables. NS en participantes no vulnerables.
Paricio et al., (2020): <ul style="list-style-type: none"> • Diseño cuasiexperimental con medidas repetidas. • Estudio piloto. • 10 meses. • España. • Programa de desarrollo positivo para adolescentes que viven en entornos rurales (DPAR). 	GI N=83, GC N=93. 50.6% niñas y 49.4% niños, entre 11 y 15 años. Escuelas rurales de Educación Secundaria de Teruel.	21 unidades, 5 módulos, un módulo de introducción y otro de cierre (50 minutos cada unidad). Lo imparte el profesor, un profesional de Desarrollo Positivo de la Adolescencia y un exalumno del centro.	Autoestima. Autoeficacia. Identificación de grupo. Empatía. Habilidades relacionales y asertividad. Resolución de conflictos, planificación y toma de decisiones. Valores morales. Rendimiento académico. Alexitimia.	+ en todas las variables.
Shek y Zhu, (2020): <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo controlado aleatorizado. • 3 años. • China. • PATHS. 	GI N=3607, GC N=3574. 12-15 años. 23 escuelas GI, 24 escuelas GC.	120 unidades (30 minutos), durante los tres cursos de la escuela secundaria básica. Implementadas por maestros, trabajadores sociales y profesionales de ayuda.	Prosperidad.	Trayectoria en forma de U en IG y CG. Menor disminución en IG.
Truskauskaitė-Kunevičienė et al., (2020): <ul style="list-style-type: none"> • Diseño cuasiexperimental con medidas repetidas. • Estudio piloto. • 8 semanas. • Lituania. • Programa Try Volunteering. 	GI N=351, GC N=264. 13-17 años. 1 escuela GI, 1 escuela GC.	8 sesiones de 45 minutos. Una feria de voluntariado al finalizar el programa para dar continuidad.	Competencia. Confianza. Conexión. Carácter. Afecto.	NS muestra total. + evaluación individual y de subgrupo.

Estudio, diseño y longitud de la intervención, país y nombre del programa	Participantes y escenario	Características de la intervención	Variables evaluadas	Resumen de resultados
<p>Zhu y Shek, (2020):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño cuasiexperimental con muestras emparejadas, y medidas repetidas. • 3 años. • China. • Adaptación PATHS Shanghai. 	<p>GI 505; GC 539.</p>	<p>Adaptación de los Programas PATHS a las características de Shanghai (caracteres chinos simplificados, del cantónés al mandarín, adaptación de materiales).</p>	<p>Activos de Desarrollo. Satisfacción con la vida. Grado de depresión. Rasgos de delincuencia.</p>	<p>NS (Prueba x grupo x grado) + activos en el IG Menor aumento de depresión y delincuencia.</p>
<p>Ma et al., (2019):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo controlado aleatorizado con muestras emparejadas. • 3 años. • China. • PATHS. 	<p>N=9226 7137 nivel 1, 1015 nivel 2 y 1074 ambos niveles.</p>	<p>La estructura del programa se mantiene.</p>	<p>Activos del Desarrollo. Satisfacción para la vida. Prosperidad.</p>	<p>+ en todas las medidas y para todos los niveles.</p>
<p>Shek et al., (2019):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo controlado aleatorizado. • 3 años. • China. • Adaptación PATHS Shanghai. 	<p>859 diarios válidos, 14 de las 24 escuelas del GI al azar</p>		<p>Satisfacción con el programa. Beneficios del programa. Satisfacción con los instructores.</p>	<p>86% opiniones positivas.</p>
<p>Eichas et al., (2018):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño cuasiexperimental escalonado no aleatorizado. • Entre 8 y 12 semanas. • Estados Unidos. • Changing Lives Program. 	<p>GI N= 140; GC N= 98. 14-18 años. Escuelas de educación secundaria alternativas de Miami.</p>	<p>Entre 8 y 12 sesiones de 45 min a 1 hora.</p>	<p>Resolución de conflictos. Expresión de sentimientos. Objetivos de vida. Internalización y externalización de problemas.</p>	<p>+ efectos específicos. + efectos en cascada de los resultados o específicos.</p>

Estudio, diseño y longitud de la intervención, país y nombre del programa	Participantes y escenario	Características de la intervención	Variables evaluadas	Resumen de resultados
<p>Freire et al., (2018):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño cuasiexperimental con medidas repetidas, método mixto. • 8 semanas. • Portugal. • Challenge To be + 	<p>GI N= 74; GC N= 25 13-17 años Escuela urbana.</p>	<p>8 sesiones de 90 minutos.</p>	<p>Autoconcepto. Autoestima. Bienestar psicológico. Satisfacción para la vida. Satisfacción con el programa.</p>	<p>+ autoestima y satisfacción para la vida. NS autoconcepto y bienestar psicológico.</p>
<p>Kagıtçibasi et al., (2018):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo controlado aleatorizado. • 14 semanas. • Turquía. • Proyecto de Desarrollo de Adolescentes Positivos (PERGEL). 	<p>GI N=511, GC N=418. 11-12 años. Escuelas urbanas de Estambul.</p>	<p>Integrado en el plan de estudios regular de orientación y asesoramiento. Dos formadores impartiendo el programa en cada clase.</p>	<p>Agencia Social. Autoeficacia. Mentalidad.</p>	<p>+ en 10 de 12 constructos.</p>
<p>Eichas et al., (2017):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño cuasiexperimental, escalonado no aleatorizado. • Entre 8 y 12 semanas. • Estados Unidos. • Changing Lives Program. 	<p>GI N= 113; GC N= 96. 14-18 años Escuelas de educación secundaria alternativas de Miami.</p>	<p>La estructura del programa se mantiene.</p>	<p>Objetivos de vida. Autodescubrimiento. Autoconstrucción. Síntesis de la identidad. Conductas problemáticas.</p>	<p>+ en toda la evaluación.</p>
<p>Lewis et al., (2016):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño cuasiexperimental con medidas repetidas y con muestras emparejadas. • 3 años. • Estados Unidos. • Positive Action. 	<p>14 escuelas emparejadas N=1170 11-13 años.</p>	<p>Plan de estudios. 140 lecciones de 15 minutos para el grado 6 y 70 lecciones para los grados 7 y 8.</p>	<p>Autodesarrollo y autocontrol. Autoconcepto. Afiliações de pares. Ética. Habilidades sociales. Resolución de conflictos.</p>	<p>+ menor disminución de recursos de desarrollo en IG.</p>

Estudio, diseño y longitud de la intervención, país y nombre del programa	Participantes y escenario	Características de la intervención	Variables evaluadas	Resumen de resultados
<p>Luk et al., (2013):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño cuasiexperimental con muestras emparejadas y métodos mixtos. • Estudio piloto. • 3 años. • China. • Adaptación PATHS Macao. 	<p>GI N= 118; GC N= 118. Grupo focal N=16. Dos escuelas de educación secundaria de Macao.</p>	<p>Adaptación de los Programas PATHS a las características de Macao (terminología local, estructura de gobierno y costumbres indígenas).</p>	<p>Activos del Desarrollo. Satisfacción para la vida. Intención conductual. Ajuste escolar. Valoración del programa.</p>	<p>+ para los activos del desarrollo. + menor desajuste académico y conductual. 73,1% evaluación muy positiva del programa.</p>
<p>Eichas et al., (2010):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño cuasiexperimental, escalonado no aleatorizado. • Entre 8 y 12 semanas. • Estados Unidos. • Changing Lives Program. 	<p>GI N= 117; GC N= 61. 14-18 años. Escuelas de educación secundaria alternativas de Miami.</p>	<p>La estructura del programa se mantiene.</p>	<p>Desarrollo de la identidad positive. Problemas de comportamiento. Nivel de resolución de la identidad. Nivel de desarrollo psicosocial estudiadas.</p>	<p>+ en todas las variables de desarrollo psicosocial estudiadas.</p>
<p>Shek y Sun, (2010):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo controlado aleatorizado. • 3 años. • China. • PATHS. 	<p>GI N=3170, GC N=3808. 19 escuelas GI, 24 escuelas GC.</p>	<p>La estructura del programa se mantiene.</p>	<p>Activos del Desarrollo. Satisfacción para la vida. Prosperidad. Intención conductual. Ajuste escolar. Valoración del programa.</p>	<p>+ en todas las variables.</p>

Nota. GI, grupo de intervención temprana; GID, grupo de intervención demorada; GI, grupo de intervención; GC, grupo de control; + indica resultados con $p < 0.05$; NS, resultados no significativos.

2.2.2.2. Características de los Programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia Analizados.

El enfoque más empleado (Tabla 4) en los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia analizados es el de las 5Cs (30%), base de los programas *Try Volunteering*, *Positive Action* y *Challenge to be +*. En este último, Freire et al. (2018) parten de este modelo, pero abarcan únicamente las emociones positivas, fortalezas de carácter y experiencias óptimas. Le sigue el de los activos del desarrollo (20%) en el que se fundamenta el programa *Amplify* y el *PERGEL*. Por su parte, el programa *PATHS*, y por ende sus adaptaciones, se fundamenta en el enfoque de constructos positivos de desarrollo de Catalano et al., (2004). El programa *DPAR* se basa en el modelo de florecimiento de Oliva et al., (2010). Y el *Changing Lives Program* se centra en el desarrollo de la identidad a través del enfoque de intervención transformadora participativa (Eichas et al., 2010).

En cuanto a las características que deben cumplir los programas para tener éxito en el contexto educativo (Catalano et al., 2004; Lázaro-Visa et al., 2019; Lerner et al., 2005; Oliva et al., 2008, 2011; Pertegal et al., 2010; Salvà-Mut et al., 2014; Tirrell et al., 2020), el 60% involucran a todo el centro educativo logrando un cambio en el clima del centro; el 50% tienen en cuenta dos dominios y sólo el 20% involucran los tres dominios (familia, escuela y comunidad) por lo que se puede considerar que el 70% tiene un carácter sistémico o multidominio. También el 60% presenta un enfoque global, es decir, desarrolla todas o gran parte de las competencias o activos del desarrollo; a su vez, el 60% se caracteriza por ser intensivo y continuo; y el 50% tiene en cuenta la formación e implicación del profesorado. Partiendo de estos resultados, los programas que cumplen todos los criterios para tener éxito son el *DPAR*, el *PATHS* y sus adaptaciones. Por el contrario, los programas *Challenge to be +* y *Amplify* no presentan ninguno de los aspectos asociados a los programas de éxito, seguidos de los programas *Try Volunteering* y *Changing Lives* que cumplen únicamente con dos criterios.

Tabla 4

Análisis de los programas en función de la base teórica del enfoque de Desarrollo Positivo de la Adolescencia.

Programa	Enfoque de Intervención	Características para tener éxito				
		Cambio del clima	Sistémico multidominio	Enfoque global	Intensivo y continuo	Formación profesorado e implicación
<i>Amplify</i>	Activos del desarrollo Benson et al., (2011)	NO	NO	NO	NO	NO
<i>DPAR</i>	FloreCIMIENTO de Oliva et al., (2010)	SÍ	SÍ (3 dominios)	SÍ	SÍ	SÍ
<i>Programa Try Volunteering</i>	5Cs Lerner et al., (2005)	NO	SÍ (2 dominios)	SÍ	NO	NO
<i>PATHS y sus adaptaciones en Shanghai y Macao</i>	Constructos positivos de Catalano et al., (2004)	SÍ	SÍ (2 dominios)	SÍ	SÍ	SÍ
<i>Changing Lives Program</i>	Desarrollo de la identidad (Eichas et al., 2010)	SÍ	SÍ (2 dominios)	NO	NO	NO
<i>Challenge to be +</i>	5Cs Lerner et al., (2005)	NO	NO	NO	NO	NO
<i>PERGEL</i>	Activos del desarrollo Benson et al., (2011)	NO	NO	SÍ	NO	NO
<i>Positive Action</i>	5Cs Lerner et al., (2005)	SÍ	SÍ (3 dominios)	NO	SÍ	SÍ

2.2.2.3. Evaluación de Evidencias e Impacto de los Programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia Analizados.

Según los indicadores evaluados (Tabla 5), el 60% de los artículos realizados sobre los programas tienen un nivel de evidencia alto, mientras que el 40% presenta un nivel de evidencia medio, siendo el programa *PATHS* y sus adaptaciones los que recogen un mayor número de evidencias en sus artículos (94.4% de evidencias en el *PATHS* y su adaptación en Macao y un 100% en el caso de la adaptación en Shanghái). Por su parte, el artículo en el que se especifican menos elementos es el de Gilham et al., (2020), en el que se evalúa el programa *Amplify* (50% de evidencias).

Analizando los diferentes apartados que engloban las evidencias, se observa que es en el de implementación donde los artículos tienen más carencias, ya que no suelen especificar si se da apoyo externo, los mecanismos de fidelización del programa o el seguimiento realizado. Además, la mayoría de los programas cuenta con medidas pre y post test, pero no medidas de tiempo, una vez finalizados.

En el caso de la identificación, no queda clara la autoría de los programas en el 46.7% de los artículos. Y en la descripción, el aspecto menos recogido es si el programa cuenta con un manual (no se indica en el 53.3% de los artículos). Finalmente, en el análisis del impacto, el 70% no muestra un tamaño del efecto adecuado.

Tabla 5

Análisis de los estándares del EurofamNet (2020), para determinar el grado de evidencia.

Programas	Identificación			Descripción				Implementación					Impacto		Grad. Evid.				
	Nomb.	Aut.	Alc.	Ámb. Acc.	Bas. Teó.	Man.	Dur.	Pob. / G.	Lug.	Form.	Apoyo	Seg.	Fid.	Dis.		Herram.	Tiem.	Res.	Tam. Ef.
Amplify	X			X			X	X	X						X			X	Medio
DPAR	X		X	X	X		X	X	X	X				X	X			X	Medio
Programa Try	X	X		X	X		X	X	X	X				X	X			X	Alto
PATHS	X	X	X	X	X		X	X	X	X				X	X			X	Alto
Adaptación PATHS Shanghai	X	X	X	X	X		X	X	X	X				X	X			X	Alto
Changing Lives Program	X		X	X	X		X	X	X						X			X	Medio
Challenge To be +	X		X	X	X		X	X	X	X				X	X			X	Medio
PERGEL	X		X	X	X		X	X	X	X				X	X			X	Alto
Positive Action	X	X	X	X	X		X	X	X	X				X	X			X	Alto
Adaptación PATHS Macao	X	X	X	X	X		X	X	X	X				X	X			X	Alto

Nota. Nomb., nombre del programa; Aut., autores del programa; Alc., alcance de la investigación; Ámb., ámbito de acción; Bas. Teó., bases teóricas del programa; Man., manual de implementación, Dur., duración; Pob. / G., población y grupo objetivo del programa; Lug., lugar de implementación; Form., formación para los formadores; Apoyo, apoyo técnico; Seg., seguimiento de la implementación; Fid., fidelización al programa; Dis., diseño adecuado; Herram., herramientas estandarizadas y fiables; Tiem., medida de tiempo más allá del post-test; Res., resultados significativos; Tam. Ef., tamaño del efecto moderado-grande.

2.2.3. Discusión. El objetivo de este estudio fue analizar las características de los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia que se desarrollan en entornos educativos y su relación con la continuidad escolar. Para esto, se responderá a las tres preguntas planteadas al inicio de esta investigación y se establecerán conclusiones.

¿Los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia implementados en el ámbito educativo se ajustan al enfoque teórico y tienen en cuenta las principales consideraciones para garantizar su éxito?

En los quince artículos, se analizaron diez programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia aplicados en el ámbito educativo. Los programas analizados se basan en modelos teóricos del Desarrollo Positivo en la Adolescencia y su postura va acorde con el enfoque planteado, promoviendo fortalezas del alumnado y dejando a un lado la prevención de conductas de riesgos. El modelo más utilizado es el de las 5Cs (Lerner et al., 2005), seguido del de Activos de Desarrollo (Benson, 2007). Además, es necesario destacar el enfoque de los constructos positivos de desarrollo de Catalano et al. (2004), que es la base del programa *PATHS*, que engloba quince constructos que deben ser tenidos en cuenta en los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia y que expresa en forma de objetivos que deben ser alcanzados por estos.

Por otra parte, además de tener una base teórica, es necesario que el programa cumpla una serie de criterios para que sea efectivo. En primer lugar, que tenga una perspectiva global, fomentando todas las fortalezas del alumnado (Pertegal et al., 2010). En este sentido, el programa *Amplify* se llevó a cabo con una selección de 18 actividades de las 56 que incluye. Estas se presentaban a las participantes que a su vez elegían las 8 que deseaban realizar, que se sumaban a 4 escogidas por el equipo de intervención. Este procedimiento no garantiza un enfoque global de los activos de desarrollo que se espera promover ya que diferentes activos pueden ser excluidos de la elección. Por su parte, los programas *Challenge to be +* y *Positive Action*, aunque se inspiran en la teoría de las 5Cs,

no abarcan todos los constructos. Así mismo, el *Changing Lives Program* se centra en el desarrollo de la identidad.

Otro de los elementos en los que coinciden los autores que promueven el Desarrollo Positivo en la Adolescencia en los centros educativos es la creación de un clima positivo, de afecto y seguridad (Lázaro-Visa et al., 2019; Lerner et al., 2005; Oliva et al., 2008, 2011; Pertegal et al., 2010; Salvà-Mut et al., 2014). Según Oliva et al., (2008), para alcanzarlo es necesario que el programa vaya más allá de las acciones que se llevan a cabo en el aula, consiguiendo modificaciones en la organización del centro, fomentando el trabajo colaborativo y la mejora de la convivencia. Los programas *DPAR*, el *PATHS* y sus adaptaciones, *Changing Lives Program* y *Positive Action* promueven esta mejora del clima en los centros. En esta misma línea, es necesario tener en cuenta el carácter sistémico o multidominio del programa, es decir, incluir a todos los agentes implicados en la educación utilizando distintas estrategias (Oliva et al., 2008). Únicamente el programa *DPAR* y el *Positive Action* incluyen a la familia del alumnado e, incluso, el programa *DPAR* va más allá, integrando a agentes de la comunidad, implicando a antiguos alumnos como formadores del programa.

Siguiendo con los criterios, el programa debe ser intensivo y continuo para lograr cambios. Oliva et al. (2008) recomiendan una duración de, al menos, nueve meses, aunque afirman que la mejor opción es mantener su continuidad varios cursos. En este sentido, los más idóneos son el programa *PATHS* y sus adaptaciones, así como el programa *Positive Action*, que se alargan durante tres cursos académicos. Les sigue el programa *DPAR* que se mantiene durante un curso escolar. El resto de los programas no cumplen con esta recomendación.

El último aspecto está relacionado con la formación y la implicación del profesorado. La formación tiene una doble importancia ya que capacita al profesorado para poder aplicar de manera fiel el programa y para hacer frente a lo que implica promover el desarrollo positivo del alumnado, servir como modelo de referencia y como fuente de apoyo (Bergeron et al., 2011; Bisquerra, 2005; Oliva et al., 2008; Pertegal, et al, 2010; Uriarte, 2006). Por su parte, la implicación es fundamental para

realizar una buena implementación y crear un vínculo con los adolescentes. Los programas que no cumplen este criterio utilizan personal externo al centro para la aplicación de este y no tienen en cuenta el papel del profesorado en su desarrollo. Se trata del *Amplify*, el *PERGEL*, el *Try Volunteering*, el *Challenge to be +* y el *Changing Lives Program*.

¿Cuál es el grado de evidencia de los artículos que presentan resultados de programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia aplicados al contexto educativo?

Al inicio del análisis se partió de la base de que los programas que presentan sus resultados y tienen publicaciones están basados en evidencia. Sin embargo, nos interesaba constatar cuál es el grado de evidencia de los artículos en los que se presenta su evaluación, teniendo en cuenta criterios que permitan su diseminación y garantizando que se trata de una intervención efectiva.

Atendiendo a los criterios que solicita el EurofamNet (2020), para certificar los programas basados en evidencias de apoyo a las familias, infancia y adolescencia, se analizaron los programas encontrados constatando que presentan un grado de evidencia alto o medio. No obstante, atendiendo a cada uno de los aspectos que miden estos estándares se observa que, a la hora de publicar un artículo de evaluación de un programa, los autores no especifican cierta información que es relevante para considerar el grado de evidencia.

En relación con la identificación del programa, siete de los artículos no aportaban información sobre su autoría, es decir, no especificaban si el programa había sido elaborado por los mismos autores de la publicación, tampoco hacían una reseña bibliográfica que pudiese conducir al manual del programa u otra fuente relevante para su diseminación. En la descripción, el aspecto en el que se encontraron más carencias fue en la existencia de un manual bien estructurado. Este aspecto es uno de los puntos más relevantes ya que contribuye a garantizar una reproducción fiel del programa (Axford et al., 2012; Jiménez e Hidalgo, 2016; Mihalic y Elliott, 2015).

Por su parte, en la implementación, al describir la organización necesaria para el desarrollo del programa, se encuentran carencias en el apoyo, seguimiento y las garantías de fidelización a este,

todos estos aspectos que deben estar contemplados de cara a su disseminación (Mihalic y Elliott, 2015). Tanto para Fixsen et al. (2013) como para Rodrigo et al. (2018), estas condiciones no se consideran debido, principalmente, a la escasez de recursos con los que cuentan los grupos de investigación a la hora de implementar los programas. Afirman también que se invierte más dinero en el desarrollo de programas que en su implementación, lo que consideran un grave error por parte de las administraciones, ya que se ha demostrado que garantizar una ejecución fiel influye en una mayor efectividad de este. Esto concuerda con los resultados obtenidos en esta revisión sistemática. El programa *PATHS*, que tiene un mayor porcentaje de evidencia y que ha sido disseminado a nivel nacional, es el que cuenta con una mayor financiación que les permite realizar una implementación a gran escala, con el apoyo y el seguimiento necesario, además de las medidas de fidelización oportunas, por lo que el grado de evidencia es muy alto.

Por lo que respecta a la evaluación, la mayoría de los programas no cuentan con medidas en el tiempo más allá del post test. Como afirman Axford et al. (2012), se trata de una deficiencia común, ya que los efectos de los programas suelen diluirse a lo largo del tiempo por lo que esta evaluación cobra mayor relevancia. Nuevamente, son el programa *PATHS* y sus adaptaciones, los que cuentan con mayores medidas de tiempo, con datos de ocho oleadas, seis durante la intervención y dos más pasados los seis meses desde la última dosis, dejando patente nuevamente la importancia de contar con los recursos suficientes para desarrollar un diseño de evaluación potente, a la hora de comprobar la efectividad de este tipo de programas.

En cuanto al impacto, sólo un programa, el *Amplify*, no obtuvo resultados ajustados a los objetivos de investigación propuestos. Sin embargo, en la evaluación de este programa incluyen el análisis de los cambios en las alumnas que consideraron vulnerables por lo que están atendiendo a una variable que modera la efectividad del programa. Este es un aspecto que se tiene en cuenta en la mayoría de los estándares de evidencia (Axford et al., 2012; Cheung y Slavin, 2016; Jiménez e Hidalgo, 2016; Mihalic y Elliott, 2015; Slavin, 2017; Walter et al., 2005). Por otra parte, aunque en el programa

Try Volunteering tampoco se obtienen resultados significativos al analizar la muestra total, cuando se hicieron análisis a nivel individual y de subgrupos si encontraron diferencias significativas en todos los aspectos evaluados. Estos análisis son interesantes de cara a observar cómo la individualidad de los participantes y del propio formador interfiere en la efectividad del programa.

¿Cuál es el impacto de estos programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia en relación con elementos del desarrollo que promueven y con la continuidad escolar?

A la hora de evaluar el impacto de los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia en elementos del desarrollo que promueven, es necesario tener en cuenta el tamaño del efecto, los instrumentos que utilizan y los aspectos del programa que garantizan el éxito en la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Almeida et al., 2022; EurofamNet, 2020).

En relación con el tamaño del efecto, Cheung y Slavin (2016) han encontrado que el tamaño de la muestra influye en los resultados. Según estos autores, las intervenciones que contaban con un tamaño de la muestra pequeño, menos de 250, produjeron el doble del tamaño del efecto que las de muestras mayores. Estos resultados coinciden con los obtenidos en esta revisión. Los programas *DPAR*, *PERGEL* y *Positive Action* que tienen un tamaño de muestra inferior a lo recomendado, menos de 350 o 50 centros emparejados (Cheung y Slavin, 2016), presentan tamaños del efecto grande y medio. Por el contrario, el programa *Try Volunteering*, el *PATHS* y sus adaptaciones que tienen muestras grandes consiguen tamaños del efecto pequeños. Únicamente el *Amplify*, *Challenge to be +* y el *Changing Lives Program*, a pesar de tener una muestra pequeña, no obtienen tamaños del efecto adecuados.

Teniendo en cuenta los instrumentos, a excepción de los programas *PERGEL*, el *PATHS* y sus adaptaciones, cuyos investigadores desarrollaron las escalas para evaluarlos, el resto utilizó escalas estandarizadas. El uso de estas últimas tiende a producir tamaños del efecto menores (Cheung y Slavin, 2016), pero es más adecuado puesto que se trata de instrumentos validados (Catalano et al., 2019). Además, no todos los programas evaluaron la mejora de los elementos del desarrollo en los

que se centraba la intervención, sino aspectos como la prosperidad, la satisfacción para la vida y variables que, aunque guardan relación con el Desarrollo Positivo en la Adolescencia, no miden estos elementos de manera global, por lo que no es posible establecer el impacto que tienen en estos. Los programas que contemplan instrumentos específicos para medirlos de forma global son: *Amplify*, *PERGEL*, *Try Volunteering*, *PATHS* y sus adaptaciones. Hay que destacar el programa *DPAR* que, si bien no mide propiamente las competencias que aborda, sí evalúa algunos componentes que forman parte de las cinco competencias propuestas en el modelo teórico en el que se fundamenta el programa. Por último, si se atiende a las condiciones para el éxito de los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia aplicados en el contexto educativo (Catalano et al., 2004; Oliva et al., 2008; Pertegal et al., 2010; Tirrell et al., 2020; Williams et al., 2020), los programas el *DPAR*, el *PATHS*, sus adaptaciones y el *Positive Action* cumplen con al menos cuatro de los cinco criterios, con lo que deberían ser efectivos en la promoción de los elementos del desarrollo que fomentan.

Con respecto a la continuidad escolar, muchos autores relacionan la mejora del rendimiento y el ajuste académico con la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Beck y Wium, 2019; Bradshaw et al., 2008; Guerra y Bradshaw, 2008; Marchena et al., 2014), por lo que podemos afirmar que los programas que cumplen con este objetivo podrían estar fomentándola. Específicamente, los programas *DPAR*, *PATHS* y la adaptación del *PATHS* en Macao evalúan si existen mejoras en estos aspectos, obteniendo un aumento significativo del rendimiento académico y una disminución del desajuste escolar, por lo que tienen un efecto positivo sobre la continuidad escolar.

Con todo esto, se puede afirmar que, de los programas analizados, cinco tienen un impacto demostrado en los elementos del desarrollo que abordan ya que, por un lado, presentan un tamaño del efecto considerable, en relación con el diseño de evaluación implementado, y, por otro, crean las condiciones necesarias para que los centros sean fuentes de Desarrollo Positivo en la Adolescencia. Estos programas son: el *DPAR*; el *PATHS*; sus adaptaciones en Macao y Shanghái; y el *Positive Action*.

Así mismo, en lo que concierne a la continuidad escolar, el programa *DPAR*, el *PATHS* y sus adaptaciones, han demostrado que mejoran aspectos relacionados con esta.

2.2.3.1. Conclusiones. Habiendo analizado los programas es necesario tener presente una serie de recomendaciones que se desprenden de los hallazgos obtenidos. En primer lugar, los centros educativos deben asumir el programa como algo propio, introduciendo todas aquellas medidas organizativas necesarias que faciliten la implementación de este, con fin de implicar a toda la comunidad educativa y de promover el trabajo colaborativo. De esta forma se puede crear un clima positivo que fomente el desarrollo del alumnado. Hemos visto que la utilización de personal externo para impartir el programa limita este efecto.

En esta misma línea, a la hora de desarrollar programas para promover el Desarrollo Positivo en la Adolescencia desde el ámbito educativo, es necesario que se tenga en cuenta, no sólo el modelo teórico y el abordaje global de las competencias de desarrollo positivo, sino los agentes educativos implicados en el desarrollo del alumnado. La familia y la comunidad deben tener un papel activo, como se demuestra en programas como el *DPAR* y el *PATHS*. Otro aspecto destacable para a tomar en consideración es la duración del programa. Aquellos que se mantienen durante varios cursos, tienen un mayor alcance.

El presente estudio avala la confiabilidad de los resultados garantizando que los programas evaluados estén basados en evidencias. En cuanto al grado de evidencia de los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia, es necesario que, a la hora de publicar artículos sobre sus resultados, se tengan en cuenta aspectos claves para su diseminación como son la autoría de los programas, su estructura y metodología, los mecanismos de fidelización y los apoyos con los que se puede contar para su implementación.

Así mismo, es importante que, a la hora de evaluarlos, se valore el proceso de implementación con el fin de analizar las posibles variables moderadoras y mediadoras que pueden estar potenciando o interfiriendo en la efectividad de este. Aspectos como la dosis, la intensidad y duración u otras

condiciones organizativas que sean necesarias para poder replicar el programa y garantizar su efectividad. También se deben incluir variables individuales sobre los participantes, las características del grupo y del formador, de cara a profundizar sobre quiénes obtienen mayores beneficios con el programa, en qué condiciones y cómo influye el aspecto humano.

Se ha podido confirmar que no todos los programas tienen un verdadero impacto en el Desarrollo Positivo en la Adolescencia o en la continuidad escolar, pero, si se tienen presente los aspectos evaluados en esta revisión y se cuenta con el respaldo necesario para garantizar las condiciones adecuadas de implementación, se pueden desarrollar intervenciones exitosas.

Finalmente, esta revisión proporciona información relevante tanto para los desarrolladores de programas como para las organizaciones que financian su diseño, implementación, evaluación y continuidad, pudiéndose contemplar a la hora de invertir en la creación e implementación de programas dirigidos a fomentar el Desarrollo Positivo en la Adolescencia y a promover la continuidad escolar. La mayoría de estas recomendaciones se han tenido presentes en el diseño, en la evaluación y en la difusión de los resultados del programa *Creciendo Juntos*, que se evalúa en esta investigación.

Es necesario añadir que la presente revisión se encuentra pendiente de publicación.



Capítulo 3.

Creciendo Juntos:

Programa de Orientación Educativa para la
Promoción del Desarrollo Personal en la
Adolescencia

El programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia” (Martín et al., 2015a) es fruto del proyecto de investigación titulado *Estudio sobre el riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias* realizado por profesorado del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (Marchena et al., 2014).

Como ya se abordó en el capítulo anterior, en esta investigación se identificaron los factores que influyen en el riesgo de abandono escolar temprano. Se encontró que intervienen aspectos del contexto familiar y del contexto educativo, pero los más determinantes son aquellos relativos al contexto personal del alumnado. Se llevaron a cabo acciones como la puesta en marcha del Programa de Educación Parental "Vivir la adolescencia en familia" (Rodrigo et al., 2010a), implementado por la Asociación Hestia junto a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, para abordar las carencias en el contexto familiar, y diversos seminarios de formación, cuyo destinatario era el profesorado con alumnado en riesgo de abandono escolar temprano, para abordar aquellas relacionadas con el contexto educativo. Sin embargo, era necesario contar con una herramienta que permitiese trabajar directamente con el alumnado, como un elemento imprescindible para garantizar la continuidad escolar.

Creciendo Juntos pretende convertirse en esta herramienta. Se trata de un programa psicoeducativo, basado en evidencias, que persigue la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia para así contribuir en la continuidad escolar, a través de la intervención grupal, universal y preventiva, en el contexto educativo. Se dirige al alumnado de primero y segundo de Educación Secundaria y es implementado por el propio profesorado. Aborda las competencias de desarrollo positivo, ya que su menor incremento predice el riesgo de abandono escolar temprano. Estas son la competencia cognitiva, la competencia de desarrollo personal, la resiliencia, la competencia moral y la competencia socioemocional. Por otra parte, el alumnado en riesgo de abandono escolar temprano también debe mejorar sus relaciones en el centro educativo, ya que carece de vinculación con este y

empieza a sentir rechazo hacia el estudio. Finalmente, los estilos de vida de los adolescentes influyen considerablemente en el rendimiento académico, por lo que es necesario promover estilos saludables si se quiere atender a su continuidad escolar (Marchena et al., 2014).

1. Objetivos del Programa

El objetivo principal del programa es fomentar el Desarrollo Positivo en la Adolescencia para garantizar un tránsito exitoso a la vida adulta y la promoción de la continuidad escolar del alumnado adolescente. Para ello, se concretan los siguientes objetivos generales:

1. Promover el conocimiento mutuo del alumnado para facilitar el trabajo colaborativo.
2. Desarrollar la competencia emocional y tomar conciencia de la red de apoyo social.
3. Fomentar el desarrollo personal, la resiliencia y los recursos que ayudan a resolver las situaciones cotidianas.
4. Aprender a planificar para conseguir las metas planteadas.
5. Favorecer el desarrollo moral del alumnado.
6. Promocionar estilos de vida saludable.

Asimismo, los objetivos específicos que persigue se agrupan por módulos y se describen a continuación:

- *Módulo 1: Mi clase y yo.*
 - Fomentar la cohesión grupal.
 - Promover relaciones positivas entre el alumnado.
 - Impulsar las relaciones entre el profesorado y el alumnado.
 - Desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo.
 - Conocer las expectativas del alumnado en el grupo.
 - Establecer las normas en el grupo.

– *Módulo 2: Me gusta contar contigo.*

- Adquirir lenguaje emocional.
- Identificar y manejar las propias emociones y las de los/las demás
- Desarrollar la tolerancia aceptando y manejando las emociones derivadas de no lograr lo que se espera.
- Reconocer la propia red de apoyo social.
- Reforzar y/o ampliar la red de apoyo social.

– *Módulo 3: ¿Cómo soy?*

- Desarrollar la autoestima y el autoconcepto.
- Identificar los aspectos positivos de las experiencias vividas para así afrontar nuevas situaciones.
- Reconocer las propias capacidades e intereses.
- Incrementar la motivación en el alumnado.
- Desarrollar estrategias para la resolución de problemas.
- Afrontar de manera positiva las situaciones adversas.

– *Módulo 4: Nuestros valores.*

- Fomentar valores de justicia, igualdad, respeto y tolerancia.
- Promover la solidaridad y descubrir la satisfacción que se obtiene al ayudar a las demás personas.
- Aprender a empatizar para ser capaz de percibir y comprender los problemas de las demás personas.

– *Módulo 5: ¿Vivo saludablemente?*

- Reflexionar sobre los propios estilos de vida.
- Promover un estilo de vida saludable (alimentación, consumo, educación afectivo-sexual, actividad física).
- Aprender a disfrutar de la actividad física.
- Conocer diferentes actividades como opciones para nuestro tiempo libre.

2. Competencias que Promueve

El programa unifica las competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia del Modelo de Florecimiento (Oliva et al., 2008), con aspectos de los modelos de las 5Cs de Lerner et al., (2003), de Activos del Desarrollo del Search Institute (Benson, 2003). A las competencias de desarrollo positivo se ha añadido la resiliencia, porque favorece la visión global del grado de ajuste de las y los adolescentes para enfrentarse a las adversidades (Lemos et al., 2021; Lerner et al., 2019; Uriarte, 2005) y la competencia para la salud y autocuidado, debido a su importancia para el bienestar de la adolescencia y el ajuste académico (Benson et al., 2011; Domínguez et al., 2021; Olenik, 2019; Reigal et al., 2012). Asimismo, promueve las competencias propias del currículum académico ajustadas a la normativa educativa vigente en el momento de la implementación.

En primer lugar, atendiendo a las competencias del Modelo de Florecimiento de Oliva et al. (2008), el programa promueve las siguientes competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia, agrupadas en áreas:

– *Competencias del Área Social (competencias y habilidades sociales):*

- Asertividad.
- Habilidades relacionales.
- Habilidades para la resolución de conflictos interpersonales.

- Habilidades comunicativas.
- *Competencias del Área Cognitiva (competencias cognitivas):*
 - Capacidad de análisis crítico.
 - Capacidad de pensamiento analítico.
 - Creatividad.
 - Capacidad de planificación y revisión.
 - Capacidad para tomar decisiones.
- *Competencias del Área Emocional (competencias emocionales):*
 - Empatía.
 - Reconocimiento y manejo de las emociones de los/las demás.
 - Reconocimiento y manejo de las propias emociones.
 - Tolerancia a la frustración.
 - Optimismo y sentido del humor.
- *Competencias del Área Moral (competencias morales):*
 - Compromiso social.
 - Responsabilidad.
 - Prosocialidad.
 - Justicia.
 - Igualdad.
 - Respeto a la diversidad.
- *Competencias del Área de Desarrollo Personal (competencias personales):*
 - Autoestima.

- Autoconcepto.
- Autoeficacia y vinculación.
- Autocontrol.
- Autonomía personal.
- Sentido de pertenencia.
- Iniciativa personal.

En segundo lugar, del modelo de las 5Cs (Lerner et al., 2003), se tiene en cuenta el papel de la *contribución* que el alumnado adolescente puede hacer a sus contextos de desarrollo. Y del modelo de los Activos del Desarrollo del Search Institute (Benson, 2003), se incluyen las competencias para la salud, así como la promoción de los activos de desarrollo del contexto familiar y del contexto educativo.

En tercer lugar, el programa aborda las competencias educativas vinculadas al currículum académico existente en el momento de la implementación que se citan a continuación:

- *Competencia en comunicación lingüística.*
- *Competencia matemática.*
- *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.*
- *Tratamiento de la información y competencia digital.*
- *Competencia social y ciudadana.*
- *Competencia cultural y artística.*
- *Competencia para aprender a aprender.*
- *Autonomía e iniciativa personal.*

3. Contenidos

Es importante destacar que la estructura y desarrollo de los contenidos están diseñados para lograr el cumplimiento de los objetivos del programa. Es por ello por lo que cada módulo aborda diferentes temas y competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia. A continuación, se especifican los módulos y sesiones recogidas en el programa, concretando su temática.

Módulo 1. Mi clase y yo. Este módulo recoge actividades lúdicas y de motivación para favorecer la cohesión grupal y el sentimiento de pertenencia al grupo, así como las relaciones positivas entre el alumnado y, de este, con el profesorado. Además, incluye la identificación de las expectativas sobre el programa y los objetivos de este con el grupo. Por último, se centra en la creación de normas de convivencia para la participación en el programa.

– *Sesión 1. ¿Qué nos identifica como grupo?:*

- Crear las condiciones necesarias para favorecer el conocimiento mutuo y fomentar la cohesión grupal.
- Promover relaciones positivas entre el alumnado.
- Impulsar las relaciones entre la persona facilitadora y el alumnado.
- Promover el sentimiento de pertenencia al grupo.

– *Sesión 2. ¿Qué esperamos de este grupo?:*

- Identificar las expectativas del alumnado sobre el programa y el grupo.
- Consensuar los objetivos a conseguir con el programa.
- Fomentar la cohesión grupal.
- Promover el sentimiento de pertenencia al grupo.

– *Sesión 3. Las normas del grupo:*

- Fomentar la valoración positiva de las normas dentro y fuera del grupo.

- Establecer las normas de convivencia en el grupo por la participación en el programa.

– *Sesión 4. Somos un grupo:*

- Promover el sentimiento de pertenencia al grupo.
- Fomentar la cohesión grupal.

Módulo 2. Me gusta contar contigo. Las actividades que se realizan en este módulo tienen la finalidad de proporcionar al grupo un lenguaje emocional que les facilite el reconocimiento y manejo de las emociones propias y ajenas. Además, se promueve la tolerancia a la frustración para favorecer la aceptación y manejo positivo de las emociones derivadas de no alcanzar lo esperado. Finalmente, se aborda el reconocimiento, refuerzo y ampliación de la red de apoyo social de los/las adolescentes.

– *Sesión 1. El abecedario de mis emociones:*

- Promover la adquisición de un lenguaje emocional que favorezca el reconocimiento y manejo de las emociones propias y de las demás personas.

– *Sesión 2. Ponte mis zapatos:*

- Abordar estrategias para reconocer y manejar las emociones propias y de las demás personas.
- Desarrollar la tolerancia, aceptando y tratando las emociones derivadas de no lograr lo que se espera.

– *Sesión 3. Conviviendo con nuestros sentimientos:*

- Reconocer y manejar las propias emociones ante diferentes situaciones.
- Identificar las emociones de las demás personas, fomentando la cohesión grupal.

– *Sesión 4. Todos conectados:*

- Reconocer, reforzar y/o ampliar, la propia red de apoyo social.

Módulo 3. ¿Cómo soy? Este módulo busca favorecer el aumento de la autoestima y autoconcepto del alumnado adolescente, reconociendo sus propias capacidades e intereses. Además, promueve el incremento de la motivación en este alumnado, así como a la mejora de su capacidad de planificación, para favorecer el logro de las metas que se plantean. De igual modo, se aborda la gestión del conflicto y se ofrecen estrategias para la resolución de problemas, pues es fundamental que los y las adolescentes puedan afrontar positivamente las situaciones adversas. Por último, se aborda la visión de futuro para reconocer las metas que darán sentido a la vida personal de cada participante.

– *Sesión 1. Manos a la obra:*

- Identificar los aspectos positivos de las experiencias vividas y afrontar de manera positiva las situaciones adversas.

– *Sesión 2. Yo sí que valgo:*

- Desarrollar la autoestima y el autoconcepto.
- Identificar los aspectos positivos de las experiencias vividas para afrontar nuevas situaciones.
- Reconocer las propias capacidades e intereses con el fin de incrementar la motivación en el alumnado.

– *Sesión 3. Al abordaje:*

- Fortalecer el autoconcepto y mejorar la autoestima.
- Reflexionar y tomar conciencia sobre cómo abordan los conflictos y las consecuencias que esto les genera.

– *Sesión 4. Mis tropiezos:*

- Ofrecer el recurso de la comunicación no violenta como alternativa de comunicación ante el abordaje de situaciones conflictivas.

– *Sesión 5. Imaginando nuestro futuro:*

- Promover la visión hacia el futuro por parte del alumnado adolescente de manera que se favorezca la orientación y planificación de su vida adulta.
- Reflexionar sobre los recursos necesarios para alcanzar sus metas en la vida adulta.

– *Sesión 6. Construyendo nuestro futuro:*

- Promover la visión hacia el futuro por parte del alumnado adolescente de manera que se favorezca la orientación y planificación de su vida adulta.
- Reflexionar sobre los recursos necesarios para alcanzar sus metas en la vida adulta.

Módulo 4. Nuestros valores. Este módulo trata sobre la promoción de la empatía en los y las adolescentes para favorecer la identificación y comprensión de los problemas de otras personas. De la misma manera, se aborda el fomento de los valores de justicia, igualdad, respeto y tolerancia para promover la solidaridad y descubrir la satisfacción que genera el ayudar a otras personas.

– *Sesión 1. De cine:*

- Introducir al alumnado en el cine y prepararlo para la realización de un cortometraje en torno a los valores de justicia, igualdad, respeto y tolerancia que favorezca la promoción simultánea de estos valores.

– *Sesión 2. El guion literario:*

- Promover el trabajo en equipo y las habilidades que ello implica.

- Realizar un cortometraje grupal para comunicar un mensaje.
- *Sesión 3. ¡Luces, cámara, acción!:*
- Reconocer el valor de la planificación para el abordaje de una tarea.
 - Conocer elementos técnicos de rodaje y el equipo técnico que lo conforma.
- *Sesión 4. El estreno:*
- Reflexionar sobre los valores trabajados en los cortometrajes creados.
 - Compartir en comunidad el trabajo, la dedicación y el esfuerzo del alumnado para la elaboración de los cortometrajes.

Módulo 5. ¿Vivo saludablemente? En este módulo se trata la promoción de estilos de vida saludables, especialmente en la alimentación, en el consumo, en la educación afectivo-sexual y en la actividad física. Además, se procura el disfrute de la actividad física como una opción saludable para la gestión del tiempo libre. Esto cobra especial relevancia de cara al favorecimiento del rendimiento académico del alumnado y la consiguiente promoción de la continuidad escolar.

- *Sesión 1. Mis hábitos:*
- Reflexionar y tomar conciencia sobre los propios estilos de vida, los hábitos alimenticios, la actividad física, los hábitos de consumo y las conductas de riesgo.
- *Sesión 2. ¡Comer bien y hacer ejercicio, es un beneficio!:*
- Reflexionar y analizar las conductas que los/las adolescentes tienen con respecto a la alimentación y a la actividad física con el fin de alcanzar un cambio hacia un estilo de vida más saludable.

– *Sesión 3. Mis pasos:*

- Analizar las actitudes propias frente al consumo y a las conductas de riesgo para promover cambios que favorezcan un estilo de vida saludable.

– *Sesión 4. Amar saludablemente:*

- Tomar conciencia del alcance de la sexualidad en los/las adolescentes.
- Reflexionar sobre la forma de actuar con la pareja con el fin de analizar los prejuicios generados en torno al afecto y al establecimiento de relaciones con otras personas.

4. Características del Programa

El programa *Creciendo Juntos*, destaca por ser un programa psicoeducativo basado en evidencias, de intervención grupal y preventiva en el contexto educativo. Además, es de acceso universal y tiene una orientación práctica puesto que se basa en la metodología experiencial adaptada a la intervención con adolescentes (Álamo-Muñoz et al., 2022). Se dirige al alumnado de primero y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, aunque se puede extender a los Ciclos Formativos de Formación Profesional de grado básico y a los Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento.

Se trata de un programa manualizado, que se estructura en cinco módulos compuestos por cuatro sesiones cada uno, a excepción del Módulo 4 que incluye seis sesiones. De este modo, su extensión es de 22 sesiones, que se desarrollan a lo largo de un curso académico, con una duración aproximada de 50 minutos cada una con el fin de adaptarse al horario de las sesiones de tutoría. El profesorado de los centros educativos es el responsable de la implementación del programa, mientras que la coordinación la realiza el equipo de orientación del centro.

4.1. Metodología

Para el desarrollo de las actividades que componen el programa, se tiene en consideración las experiencias del alumnado, sus situaciones problemáticas y su contexto social, escolar y familiar. Asimismo, se reconocen los sentimientos que estas les puede generar pues esto favorece la reflexión objetiva de las situaciones, facilita la toma de conciencia sobre su conducta y las consecuencias generadas por la misma, para concretar objetivos reales de cambio. Para ello, se hace uso de la metodología experiencial que busca promover verdaderos cambios en las personas participantes, que son consideradas agentes activos de su proceso de cambio. Esta metodología ha sido ampliamente validada en programas grupales de Educación Parental (Álvarez et al., 2016, 2020; Martín et al., 2009; Rodrigo et al., 2010b).

Según Rodrigo et al. (2010b), esta metodología parte del intercambio de experiencias personales y favorece la observación, la flexibilidad en la forma de actuar y el repensar las ideas en función a las consecuencias que generan las conductas, convirtiendo a las personas en protagonistas de su cambio sin atender al “deber ser”. Se estructura en dos fases bien diferenciadas: la fase impersonal y la fase personal. A su vez, cada una de estas fases se subdivide en diferentes momentos, como se observa en la siguiente figura.

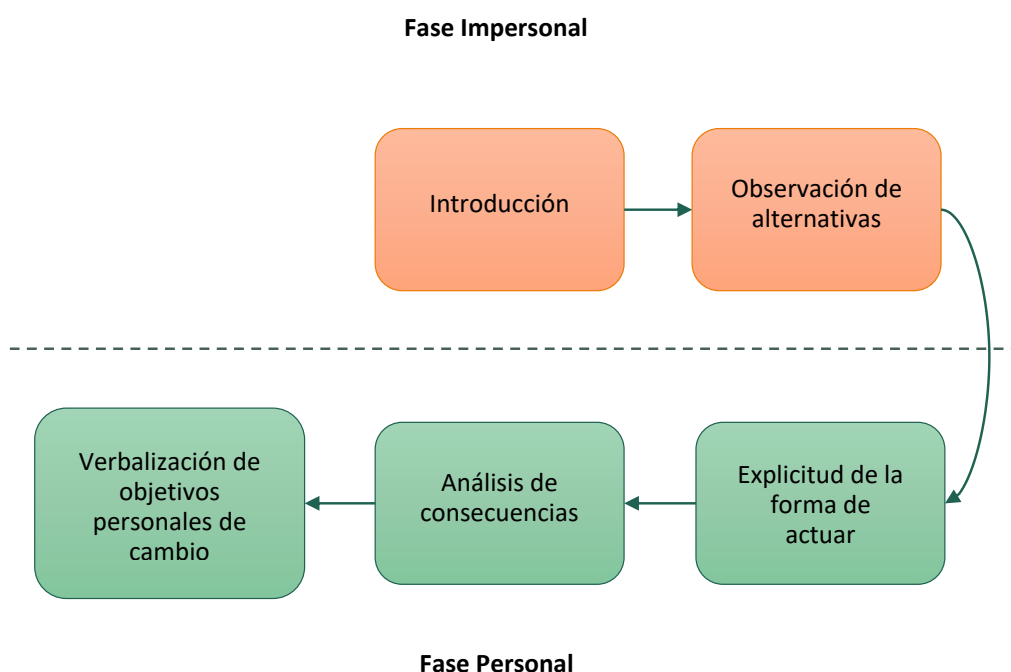
La primera fase, la impersonal, se divide en dos momentos la introducción y la observación de alternativas. Con la introducción se pretende acercar a las personas participantes al tema a abordar en la sesión, dándole sentido y significación al informar de su relevancia, para favorecer la motivación y captar la atención de las personas participantes. Por su parte, la observación de alternativas busca fomentar el perspectivismo en el grupo de intervención con el fin de que analicen las múltiples formas de actuar y de sentir que pueden darse ante una misma situación, así como las razones que pueden haber motivado ese comportamiento.

La segunda fase, la personal, se inicia con la explicitud de la forma de actuar. En este momento se busca que las personas participantes tomen conciencia de su forma de actuar, pensar y sentir ante

situaciones concretas de la vida cotidiana, siendo necesario que el grupo se convierta en un grupo de coescucha y que se eviten los juicios de valor. El siguiente momento es el análisis de consecuencias. Con este se pretende que las personas participantes analicen las consecuencias positivas y negativas derivadas de la forma de actuar explicitada. Por último, se realiza la verbalización de objetivos personales de cambio. Con ella se espera que las personas participantes adquieran un compromiso de cambio a partir del proceso de reflexión y análisis generado en las fases anteriores (Figura 5).

Figura 5

Estructura de la metodología experiencial.



Nota: Elaboración propia a partir de Rodrigo, M., Martín, J. y Máiquez, M. (2010b). *La Educación Parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. FEMP. https://www.fempclm.es/Educacion-parental-como-recurso-psicoeducativo-para-promover-la-parentalidad-positiva_es_3_2_0_0.html

No obstante, debido a que el programa se dirige a alumnado adolescente, se han tenido que realizar algunos ajustes para atender a las características de esta etapa evolutiva (Álamo-Muñoz et al., 2022). En primer lugar, en la observación de alternativas, además de incluir alternativas positivas y negativas de la forma de actuar para fomentar el perspectivismo, es necesario incorporar modelos

positivos de actuación que ejemplifiquen, de forma clara, una alternativa positiva ante un caso concreto. Un ejemplo de ello es la incorporación del proceso de Comunicación No violenta en el Módulo 3. En segundo lugar, en la explicitud de la forma de actuar, será necesario hacer uso del anonimato para garantizar la participación y adecuada revelación por parte de las y los adolescentes. Además, en este período, se sugiere vivenciar situaciones que generen conductas y sentimientos de utilidad para reflexionar, in situ, una manera de actuar realista ya que la capacidad de abstracción en esta etapa puede no ser suficiente para reconocer la forma de actuar en determinadas situaciones. En tercer lugar, en el análisis de consecuencias se requiere ejemplificar consecuencias concretas e incluir un análisis impersonal de las mismas para hacerles ver las consecuencias reales de su forma de actuar. Finalmente, en la verbalización de objetivos personales de cambio, es recomendable acotar los objetivos a los temas abordados en la sesión a través de la actividad que se plantea. De tal manera que se trata de un proceso más guiado que el que se realiza en los Programas de Educación Parental. Por otra parte, cobra especial relevancia el papel de la persona facilitadora que deberá guiar a las personas participantes hacia la concreción de sus objetivos con el fin de evitar planteamientos poco operativos y realistas que desemboquen en sentimientos de frustración al no poder alcanzarlos.

Para el diseño de las actividades se tiene en cuenta la inclusión de una gran variedad de técnicas al servicio de la metodología experiencial (Rodrigo et al., 2010b), como son: dinámicas de presentación y animación para impulsar la cohesión grupal; estudio de casos, juego de roles y fantasías guiadas para lograr el perspectivismo a partir del análisis de situaciones; collage, diálogos simultáneos y discusiones dirigidas como estrategias de análisis para sintetizar e interrelacionar las ideas surgidas; compromisos como forma de verbalizar los objetivos personales de cambio. Sin embargo, la técnica más empleada es la del trabajo en pequeños grupos, con este se facilita la intervención de todas las personas a través de espacios de participación accesibles para aquellas que presentan dificultades de interacción. También se utilizan acciones para trasladar lo que se está haciendo en el programa a las familias y a la comunidad.

4.1.1. El Rol de la Persona Facilitadora. Como ya se ha concretado en las características del programa, el propio profesorado se encarga de llevar a cabo la intervención. Para ello, es necesario que asuma un rol diferente al que suele adoptar en el aula, alejándose del papel de persona experta. En este sentido, la persona facilitadora asumirá un rol de guía y acompañante en el proceso de cambio, mostrándose flexible y participativa con el grupo, desde una postura horizontal y cercana. Además, para favorecer un clima grupal adecuado, será necesario que cuente con cierto dominio en la gestión de grupos y, también, en dinámicas de grupo (Rodrigo et al., 2010b).

Entre sus funciones destacará el reforzar las habilidades y capacidades de los y las adolescentes, evitando penalizar o juzgar su conducta; fomentar la construcción del aprendizaje compartido como un miembro más del grupo, en vez de transmitir conocimientos; promover la negociación y la búsqueda de acuerdos, en vez de imponer sus criterios; mediar en los procesos de resolución de conflictos y gestionar las emociones del grupo, en vez de controlar la disciplina.

4.2. Condiciones para la Implementación

Al ser un programa implementado en el centro educativo y dirigido a un grupo de alumnos y alumnas, hay que considerar ciertos requisitos específicos para su implementación, que se detallan a continuación.

4.2.1. Compromiso del Centro Educativo. Para que la implementación del programa se pueda llevar a cabo como se tiene previsto, es fundamental que el centro educativo se comprometa a realizarlo. Para ello, se deberá presentar el programa al Consejo Escolar que deberá aceptar la participación. Asimismo, el profesorado encargado de implementarlo lo hará de manera voluntaria, no pudiendo ser impuesta su participación por la directiva del centro educativo. Al comprometerse con la participación en el programa, el centro acepta realizar los ajustes temporales y facilitar los recursos necesarios para su puesta en marcha, así como formar parte de la evaluación, con las acciones que ello conlleva.

4.2.2. Formación del Profesorado. Para implementar el programa es necesario que el profesorado reciba una capacitación. En ella se abordan los objetivos, contenidos y estructura del programa; la metodología experiencial, el papel de la persona facilitadora durante la implementación y la gestión del grupo; y el diseño de evaluación. Se trata de una jornada inicial de 12 horas, una jornada de seguimiento a mitad del programa de 12 horas y una jornada final al terminar de seis horas.

4.2.3. Modalidades de Implementación. El programa pretende promover el trabajo colaborativo en el centro educativo para favorecer la creación de un entorno positivo. Sin embargo, para que sea efectivo, la organización debe estar dispuesta a asumir esta forma de trabajar. Es por ello por lo que se ofrece al profesorado la posibilidad dos modalidades de implementación. La primera consiste en implementar las sesiones en las tutorías con su alumnado. Es decir, el profesor o profesora tutor de un curso implementa el programa entero dentro del plan de acción tutorial. La segunda se realiza de manera colaborativa y puede ser a través de parejas pedagógicas en el horario de tutoría o de forma conjunta con el profesorado de otras asignaturas. Si se decide la implementación colaborativa por parte de todo el equipo, en sus asignaturas, se deben tener en consideración los contenidos y competencias específicas propias de las mismas, según el currículum de Educación Secundaria Obligatoria que se encuentre vigente en el momento de su implementación. En la siguiente tabla (Tabla 6), se presenta una propuesta de implementación del programa para facilitar la coordinación del profesorado que decida trabajar esta última modalidad (Álamo-Muñoz et al., 2022).

Tabla 6

Estructura de implementación del programa Creciendo Juntos desde la modalidad de trabajo colaborativo.

Módulos del programa	Propuesta de Asignaturas para Abordar las Sesiones
Módulo I. Mi clase y yo	Tutorías Educación Plástica Visual y Audiovisual Prácticas Comunicativas y Creativas Lengua Castellana y Literatura Valores Éticos
Módulo II. Me gusta contar contigo	Tutorías Educación Plástica Visual y Audiovisual Prácticas Comunicativas y Creativas Lengua Castellana y Literatura Valores Éticos
Módulo III. ¿Cómo soy?	Tutorías Prácticas Comunicativas y Creativas Valores Éticos
Módulo IV. Nuestros valores	Educación Plástica Visual y Audiovisual Prácticas Comunicativas y Creativas Lengua Castellana y Literatura Valores Éticos Tecnología
Módulo V. ¿Vivo saludablemente?	Educación Física Biología y Geología Matemáticas

4.2.4. Apoyo y seguimiento. Para facilitar la implementación por parte del profesorado y garantizar la fidelización del programa el equipo que lo ha diseñado realizará un seguimiento y prestará apoyo técnico a los centros educativos que lo implementen. Para ello, se facilitará un correo electrónico y se habilitará un campus virtual, a través de la plataforma Moodle de la Asociación Hestia (<https://asociacionhestia.es/>). En este espacio contarán con todos los materiales del programa; foros de dudas y de comentarios, para cada uno de los módulos; mensajería interna con la persona que se encarga de la coordinación del del programa y los enlaces a la evaluación.

5. Diseño de Evaluación

Para comprobar la efectividad del programa, se cuenta con un diseño de evaluación cuasiexperimental, de metodología mixta, con múltiples informantes. Los datos cuantitativos son recogidos a partir de un cuestionario inicial de datos sociodemográficos e indicadores de continuidad escolar y seis escalas diferentes, cinco de las cuales son cumplimentadas tanto al inicio como al final del programa por el grupo de intervención y el grupo de control. Mientras que, una de ellas, la cumplimenta únicamente el grupo de intervención al finalizar el programa.

– *Inicio del programa:*

- Cuestionario inicial de datos sociodemográficos e indicadores de continuidad escolar.

– *Inicio y final del programa:*

- Escala de Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Martín-Quintana et al., 2023).
- Escala de Autoconcepto y Realización (AURE) (Aciego de Mendoza et al., 2005).
- Escala sobre la Percepción del Alumnado Acerca de las Relaciones en el Centro y su Nivel de Participación Educativa (Marchena et al., 2014).
- Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes (CSCY) (Brodzinsky et al., 1992)
- Escala de Apoyo Personal y Social (Gracia et al., 2002).

– *Final del programa:*

- Escala de Satisfacción con el Programa adaptada del Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental (Almeida et al., 2008).

Por su parte, la información cualitativa se recoge, durante la implementación del programa, a través de los diarios de seguimiento que cumplimenta el profesorado que lo implementa.

– *Seguimiento del programa:*

- Diario de cada sesión.



Capítulo 4.

Objetivos, Hipótesis, Diseño y Método de Investigación

Esta tesis doctoral evalúa el programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia” (Martín et. al, 2015a) atendiendo a los principios de los programas basados en evidencia de la EurofamNet (Almeida et al., 2022). En este capítulo se presentan los objetivos de la investigación, el diseño del estudio y el método, atendiendo para ello a los cuatro estudios que serán desarrollados en los siguientes capítulos.

1. Objetivos de la Investigación

El objetivo general de esta investigación es validar una herramienta para el fomento de las competencias de desarrollo positivo del alumnado que se encuentra en riesgo de abandono escolar temprano, el programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia” (Martín et al., 2015a).

1.1. Objetivos del Estudio I: Validación de las Escalas Adaptadas para el Diseño de Evaluación del Programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”

Objetivo general.

- Validar las escalas adaptadas para el diseño de evaluación del programa Creciendo Juntos.

Objetivos específicos.

1. Analizar las propiedades psicométricas y la validez de la adaptación de la Escala de Desarrollo Positivo Adolescente (Martín-Quintana et al., 2023).
2. Analizar las propiedades psicométricas y la validez de la adaptación de la Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes (CSCY) (Brodzinsky et al., 1992).
3. Analizar las propiedades psicométricas y la validez de la adaptación del Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental (Almeida et al., 2008).

1.2. Objetivos del Estudio II: Evaluación de los Efectos del Programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”

Objetivo general.

- Analizar la efectividad del programa Creciendo Juntos, en el desarrollo de las competencias del alumnado y de otros factores relacionados con el riesgo de AET.

Objetivos específicos.

1. Comprobar si ha habido un aumento significativo en las competencias de desarrollo positivo del alumnado que participa en el programa.
2. Examinar si el programa ha influido en el autoconcepto y la autocompetencia de dicho alumnado.
3. Conocer si se han producido mejoras en las conductas de afrontamiento cuando se enfrentan a una situación problemática.
4. Determinar si existe una mejora en la percepción del alumnado acerca de las relaciones en el centro escolar y sobre la participación educativa.
5. Analizar si se han producido cambios en la frecuencia en la que el alumnado pide apoyo a diferentes personas de sus contextos de desarrollo y la valoración que realizan de este.

1.3. Objetivos del Estudio III: Evaluación de la Influencia de la Implementación en la Efectividad del Programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”

Objetivos generales.

- Analizar las variables sociodemográficas y de implementación que interfieren en la efectividad del programa Creciendo Juntos.

- Realizar una propuesta de mejora teniendo en cuenta los resultados obtenidos y el panorama educativo actual a fin de aumentar la efectividad del programa.

Objetivos específicos.

1. Establecer la influencia de variables sociodemográficas del alumnado y de su satisfacción con el programa en su efectividad.
2. Conocer cómo influyen las características del centro en la efectividad del programa.
3. Establecer qué características de la implementación influyen en la efectividad del programa.
4. Analizar cómo influye la satisfacción del profesorado con el programa en su efectividad.
5. Identificar los aspectos que se deben mejorar del programa en base a la experiencia del profesorado que lo implementa.
6. Ajustar y ampliar los contenidos del programa, añadiendo las competencias digitales, atendiendo al panorama educativo actual y los resultados obtenidos de la evaluación.

1.4. Objetivos del Estudio IV: Análisis las tipologías de cambio individuales producidos por el programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”

Objetivo general.

- Explorar la variabilidad de las tipologías de cambio individual del alumnado en las diferentes dimensiones analizadas tras su participación en el programa.

Objetivos específicos.

1. Analizar las diferentes tipologías de alumnado atendiendo a la variabilidad de cambio en las dimensiones analizadas.

2. Examinar las características de cada tipología atendiendo a las diferencias individuales y las variables que interfieren en la efectividad del programa.

2. Hipótesis de la Investigación

- El programa *Creciendo Juntos* contribuirá a la mejora de las competencias de desarrollo positivo, de la realización personal y social y a la utilización de estrategias de afrontamiento más adecuada ante los problemas de las personas participantes.
- El programa *Creciendo Juntos* favorecerá las relaciones del alumnado participante, ampliando su red de apoyo y contribuyendo a la mejora de la percepción del alumnado participante sobre las relaciones con sus compañeros, con el profesorado y sobre sus oportunidades de participación en el centro educativo, contribuyendo a una mejor percepción del clima del centro educativo.
- En los centros educativos en los que se eligió la modalidad colaborativa para la implementación del programa los resultados son más favorables que en aquellos en los que lo implementa únicamente el profesorado tutor.
- El programa beneficiará en mayor medida al alumnado con un peor ajuste académico y que por ende se encuentra en riesgo de abandono escolar temprano.

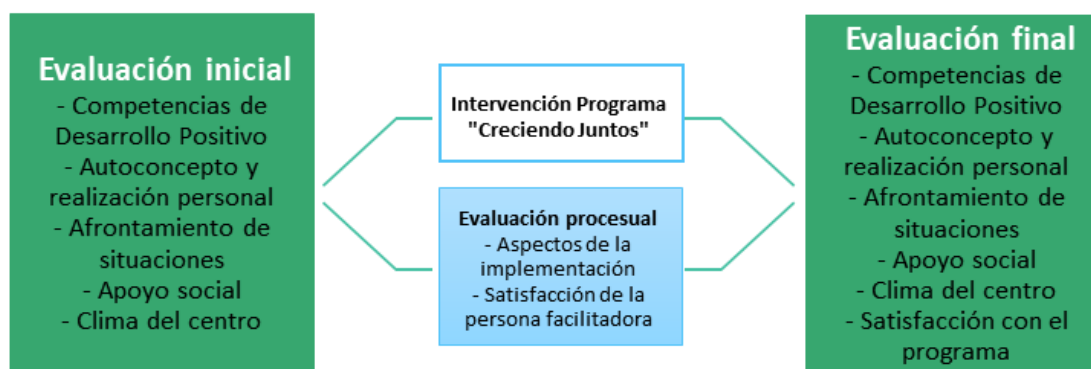
3. Diseño de la Investigación

Para esta investigación, se llevó a cabo un estudio empírico a través de un diseño cuasiexperimental, de carácter nomotético, con metodología selectiva de encuesta (Ato et al., 2013; Chacón et al., 2013). Esto es debido a que, por las características de las personas participantes y sus necesidades, la intervención se lleva a cabo en un entorno real y la muestra no es asignada al azar a las diferentes condiciones, por lo que el nivel de intervención es moderado (Chacón et al., 2013). Las variables objeto de estudio han sido registradas por medio de la encuesta.

A pesar de la carencia de un control experimental completo, se utilizó un grupo de control no equivalente (Ato et al., 2013; Anguera et al., 2008). Se incluyeron dos grupos formados naturalmente, de asignación no conocida para el personal de investigación, uno de los cuales participó en la intervención. Los datos fueron recogidos tanto en la fase previa a la intervención como en la posterior. El grupo de control se compuso por el alumnado de, al menos, una clase de Educación Secundaria Obligatoria de los centros educativos participantes, entre los cursos de 1º y 3º, que no participaron en el programa por decisión del Consejo Escolar del centro educativo. Además, durante la implementación, se recogió información sobre la misma. Por todo ello, este diseño de evaluación cumple con las funciones sumativa y formativa. La primera hace referencia a la comprobación de la efectividad del programa, es decir, determinar si se han cumplido los objetivos del programa. La segunda tiene que ver con la evaluación de la calidad del programa y el proceso de implementación, para su mejora continua (Chacón et al., 2013). En la siguiente figura se presenta un diagrama del diseño de evaluación en el que se observan los diferentes momentos (Figura 6).

Figura 6

Diagrama del diseño de evaluación del Programa Creciendo Juntos.



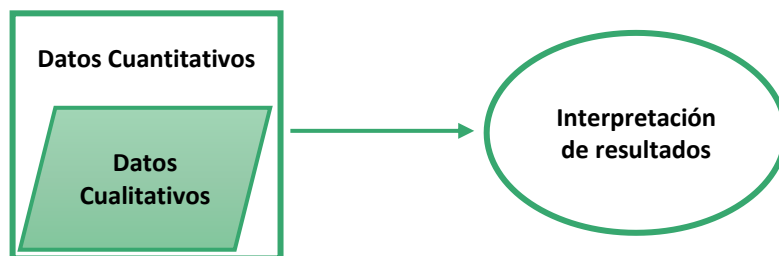
En cuanto a la metodología de investigación, depende de la naturaleza de los estudios y los objetivos de investigación que se persiguen. Para el Estudio I, en el que se validan los instrumentos adaptados, el Estudio II, donde se evalúan los efectos del programa, y el Estudio IV, en el que se analizan los cambios individuales producidos por este, se empleó una metodología cuantitativa. En el

primero se realizaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios con modelos de ecuaciones estructurales. En el segundo se realizaron análisis de MANOVAS que permiten medir las diferencias entre las dimensiones y observar el efecto a lo largo del tiempo. Y, en el tercero, se emplearon análisis de clúster latentes para clasificar a las personas participantes según los cambios producidos por el programa y de Chi-cuadrado y ANOVAS para establecer el perfil de las diferentes tipologías individuales de cambio, respectivamente.

Por su parte, en el Estudio III, se emplea una metodología mixta. En este se evalúa la influencia de las características de la implementación en los cambios producidos por el programa para realizar una propuesta de actualización, partiendo de los resultados obtenidos. Se desarrolló un diseño concurrente basado en la anidación, en el que el método dominante fue el cuantitativo, mientras que la metodología cualitativa se utilizó de forma complementaria (Figura 7). Con cada técnica se midieron aspectos diferentes, pero complementarios, que fueron integrados en la fase de interpretación, analizando conjuntamente la información cuantitativa y cualitativa (Creswell, 2003). En el análisis de los datos cuantitativos se utilizaron regresiones lineales múltiples jerárquicas, mientras que los datos cualitativos fueron categorizados e integrados con los resultados previamente obtenidos para puntualizar aspectos de la implementación.

Figura 7

Esquema del diseño concurrente basado en la anidación.



Nota: Fuente. Creswell, J. W. (2003). Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Sage.

A la información recogida en las escalas se le añade la información cualitativa de los diarios de seguimiento que cumplimentaba el profesorado durante la implementación del programa. Se trata de una opción ampliamente recomendada para la evaluación de la implementación (Gagnon et al., 2015). La utilización de datos cualitativos, por la riqueza que aportan para comprender la conducta humana y las relaciones sociales, tras ser tratados a través de un análisis de carácter descriptivo, exploratorio e interpretativo puede complementar la información de los datos cuantitativos (Anguera, 2008).

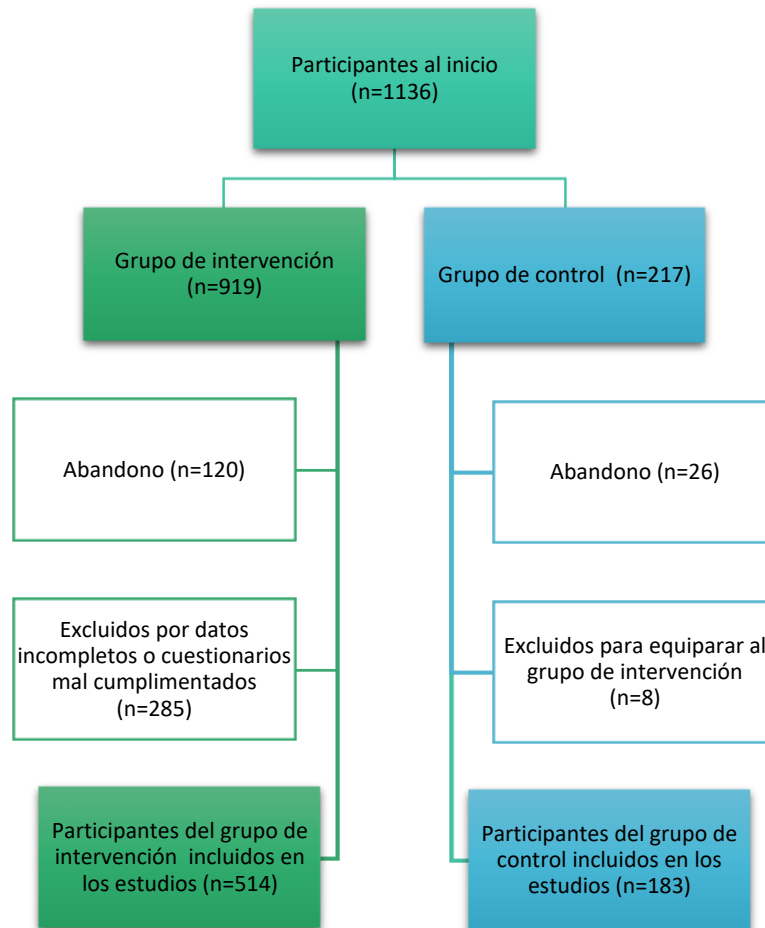
4. Método

4.1. Participantes

De los 32 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Canarias que comenzaron con la implementación del programa, 13 no completaron la evaluación final bien por causar baja durante la implementación o por problemas internos del centro educativo (40.6% de los centros educativos). Al inicio el alumnado inscrito para participar en el programa ascendía a 1136, sin embargo, la muestra final se compuso por 990 alumnas y alumnos de 19 centros educativos (Institutos de Educación Secundaria Obligatoria = 75.3%; con más de 580 alumnas/os = 42.7%), de los cuales 799 formaron parte del grupo de intervención (80%) y 191 del grupo de control (20%). Teniendo en cuenta las bajas de centros participantes, la tasa de retención del programa fue del 87.15%. Se depuró la base de datos, descartando participantes que no tenían la evaluación completa o que había cumplimentado mal el cuestionario (errores en los códigos de identificación o escalas contestadas en su totalidad con valores extremos) y seleccionando al alumnado del grupo de control con características sociodemográficas equiparables al grupo de intervención (Figura 8).

Figura 8

Diagrama de flujo de la muestra del programa Creciendo Juntos.



El grupo de intervención se caracterizó por una media de 13.09 años y por pertenecer, en su mayoría, a 2º de ESO. (46%), seguido de 1º de ESO (44.1%). En lo referente al perfil académico, el 39.3% había repetido curso alguna vez, aunque el 48.9% consideró que tiene un rendimiento académico medio. Por su parte, el grupo de control se caracterizó por una media de edad de 13.21 y por distribuirse, en su mayoría, entre el 1º y 3º curso de ESO. (43.2%; 37.2%). Había repetido curso el 36.6% y la mayoría informó de un rendimiento académico medio (56.1%). Al perfil académico se añaden aspectos que tienen que ver con las relaciones que establecen en el centro educativo. La mayor parte del alumnado afirmó que tenía una buena relación con el profesorado (grupo de

intervención=58.2%; grupo de control=54.7%) y con los iguales (grupo de intervención=49.6%; grupo de control=52.2%).

En lo que respecta a las características familiares, la mayoría de la muestra se compone por alumnado con familias biparentales (grupo de intervención=48.9%; grupo de control=58%). Las figuras parentales presentan en mayor medida estudios primarios en ambos grupos (madre grupo de intervención=29.5%, madre grupo de control=32.5%; padre grupo de intervención=35.9%, padre grupo de control=40.9%). En la siguiente tabla se presentan las características sociodemográficas, así como los contrastes de medias o frecuencias en los que se confirma que no existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo de control (Tabla 7).

Tabla 7

Contraste de las variables sociodemográficas entre el grupo de intervención y el grupo de control.

	Grupo de intervención n=514 \bar{X} ; σ / %	Grupo de control n=183 \bar{X} ; σ / %	$\chi^2 / F (gl)$	<i>p</i>
Género			.521 (1)	.470
Chico	54.2	51.1		
Chica	45.8	48.9		
Edad	13.09; 1.09	13.21; 1.11	1.61 (1,692)	.205
Repite curso			.398 (1)	.528
No	60.7	63.4		
Sí	39.3	36.6		
Rendimiento académico			2.81 (2)	.245
Bajo	10.8	6.6		
Medio	48.9	53.0		
Alto	40.3	40.3		
Relación con el profesorado			.707 (2)	.702
Mala	19.3	20.4		
Buena	58.2	54.7		
Muy buena	22.4	24.9		
Relación con sus iguales			1.17 (2)	.557
Mala	14.0	15.7		
Buena	49.6	52.2		
Muy buena	36.4	32.0		
Conflictividad escolar			3.6 (2)	.165
Alta	29.7	36		
Media	37.6	37.1		
Baja	32.7	26.9		

Tipología familiar			4.72 (2)	.094
Familia monoparental	28.3	24.9		
Familia biparental	48.9	58.0		
Familia reconstituida/ convivencia con familia extensa	22.8	17.1		
Estudios de la madre			6.28 (3)	.098
Estudios primarios	29.5	32.5		
Graduado escolar	28.7	26.0		
Bachillerato - FP	25.7	32.0		
Universitarios	16.1	9.5		
Estudios del padre			4.25 (3)	.235
Estudios primarios	35.9	40.9		
Graduado escolar	26.4	26.9		
Bachillerato - FP	22.9	23.4		
Universitarios	14.8	8.8		
Conflictividad familiar			.30 (1)	.584
Sí	22.5	24.6		
No	77.5	75.4		

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$.

4.2. Instrumentos de Evaluación

En un primer momento, se incluyeron escalas para que el propio profesorado evaluara las competencias de desarrollo positivo del alumnado, pero este modelo no fue viable para la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias que solicitó que el profesorado participara únicamente en la evaluación de las sesiones. Por ello, se adaptaron las escalas para que toda la información fuese recogida por medio de autoinforme por lo que el alumnado es el principal informante. Además, las escalas fueron informatizadas a través del Google Forms para ser cumplimentadas de forma on-line. Se mantuvo una evaluación inicial, de proceso y final.

Puesto que se realizaron adaptaciones de diferentes escalas estandarizadas, se tuvo que realizar el análisis factorial y la validación de estas. Los resultados obtenidos se pueden ver en detalle en el Estudio I. A continuación, se presentan las características principales de cada uno de los instrumentos:

4.2.1. Cuestionario inicial de datos sociodemográficos e indicadores de continuidad escolar.

Se trata de un cuestionario que se evalúa al inicio del programa y que incluye datos sociodemográficos

del alumnado como género, edad, curso académico; datos familiares como tipología familiar, el nivel educativo de las figuras parentales y la conflictividad familiar; indicadores de ajuste escolar como el rendimiento académico, si ha repetido curso y cuántos cursos, la frecuencia con la que falta a clases y sus motivos, la conflictividad; aspectos relacionados con el clima del centro educativo y con las relaciones sociales como el nivel de relación con el profesorado y con el grupo de iguales, si se siente solo, si tiene facilidad para hacer amigos/as. La repetición de curso se evaluó mediante una respuesta dicotómica (No y Sí), mientras que las variables como el rendimiento académico, la frecuencia en la que falta, la conflictividad y las relaciones con el profesorado y sus iguales, el sentimiento de soledad y la facilidad para hacer amigos, con una respuesta tipo Likert de seis puntos.

4.2.2. Escala de Desarrollo Positivo Adolescente (Martín-Quintana et al., 2023). Se trata de una adaptación de esta escala para convertirla en autoinforme que, a través de una escala tipo Likert de seis puntos y 32 ítems, evalúa las distintas competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia: *competencias de desarrollo personal y resiliencia, competencias cognitivas, competencia sociales, emocionales y morales y competencias para la salud y autocuidado.*

4.2.3. Cuestionario de Autoconcepto y Realización (AURE) (Aciego de Mendoza et al., 2005). Se trata de un instrumento autoinformado que explora, a través 42 ítems con una escala tipo Likert de seis puntos, la realización personal y social en la adolescencia. Está compuesto de tres factores: *autoconcepto y autoestima* ($\alpha = .77$), relacionado con la valoración positiva de las propias cualidades personales; *empatía y realización social* ($\alpha = .71$), que guarda relación con la capacidad de disfrutar de las relaciones afectivas y una actitud positiva hacia la comunicación y la colaboración, mostrando una preocupación hacia las personas que le rodean; y *afrentamiento, operatividad y realización en el quehacer* ($\alpha = .80$) que se refiere al sentimiento de eficacia y disfrute ante las tareas, afrontando los retos que plantean los proyectos que se emprenden. La fiabilidad global de la escala también es adecuada (Cronbach $\alpha = .91$)

4.2.4. Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes (CSCY) (Brodzinsky et al., 1992). Es una escala tipo Likert de seis puntos y 29 ítems, que se ha adaptado al español. Evalúa cuatro estrategias de afrontamiento ante un problema que son: *resolución cognitivo-conductual de problemas, búsqueda de ayuda, evitación cognitiva y evitación conductual.*

4.2.5. Escala Sobre la Percepción del Alumnado Acerca de las Relaciones en el Centro y su Nivel de Participación Educativa (Marchena et al., 2014). Es una escala tipo Likert de seis puntos, en la que el alumnado responde sobre aspectos que determinan el clima del centro educativo. Presenta unos índices de ajuste óptimos ($RMSEA=.06$; $CFI=.96$; $TLI =.95$ y $WRMR= 1.6$) así como una buena fiabilidad total ($\alpha=.91$) y de cada uno de sus tres factores: *relaciones con el profesorado* ($\alpha = .83$), *relaciones con sus iguales* ($\alpha = .79$), *oportunidades de participación que promueve el centro* ($\alpha = .68$).

4.2.6. Escala de Apoyo Personal y Social (Gracia et al., 2002). Evalúa la búsqueda de apoyo, las fuentes de apoyo informales con las que cuenta el alumnado, así como la valoración que hace de las mismas. El objetivo es conocer las redes de apoyo con las que cuentan conociendo el uso que hacen de estas cuando se encuentran ante una situación problemática. El alumnado debe responder sobre a quién pide ayuda cuando tiene un problema personal, un problema con sus padres o un problema con un amigo o amiga, la frecuencia de esta petición y valorar el grado de apoyo que estas personas le ofrecen. Tanto la frecuencia de ayuda de los diferentes apoyos -compuesto por 10 fuentes diferentes- como del grado de valoración de este apoyo se evalúa con una escala tipo Likert de seis puntos.

4.2.7. Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental (Almeida et al., 2008). Es una escala tipo Likert de seis puntos y 42 ítems que se han adaptado teniendo en cuenta el contexto y el cambio de informante. Esta escala se incluye con el fin de conocer la satisfacción del alumnado con su participación en el programa, tras la finalización de este, explorando la satisfacción en: *los aspectos logísticos del programa, los aspectos estructurales del programa, los*

contenidos, la dinámica que se originó en el grupo, la dinamización de las personas facilitadoras y los cambios producidos por el programa.

4.2.8. Diarios de Seguimiento. A diferencia del resto de instrumentos de evaluación, los diarios de seguimiento son un instrumento que debe cumplimentar el profesorado que dinamiza el programa. Recoge información cualitativa sobre el desarrollo de las diferentes sesiones que componen el programa (descripción de los cambios aplicados a las actividades si los hubiera; anécdotas ocurridas con el alumnado; actividades que funcionan mejor y por qué; actividades que eliminaría o modificaría y por qué), así como propuestas de mejoras que aporta el profesorado de cara a su actualización en siguientes ediciones. También se incluye información cuantitativa como: número de alumnado en cada sesión; tiempo de la sesión; horario y asignatura donde se implementa y una escala tipo Likert de cinco puntos y ocho ítems en la que el profesorado indica sus satisfacción con los diferentes aspectos del programa (concreción de la introducción; concordancia de los objetivos de la sesión con los del módulo; actividades coherentes con los objetivos; actividades suficientes para alcanzar los objetivos; recursos adecuados y suficientes; orientaciones claras y suficientes sobre el desarrollo de las sesiones; orientaciones claras y suficientes sobre el desarrollo de las actividades; tiempo estimado suficiente). Como el programa presenta dos modalidades de implementación, el profesorado que se acoge a la modalidad de implementación de tutorías lo cumplimenta de forma individual, mientras que el profesorado que se acoge a la modalidad colaborativa lo hace de manera colaborativa.

En el siguiente cuadro se presenta un resumen especificando los instrumentos de evaluación, las dimensiones que se evalúa, el momento en el que se realiza la evaluación y los informantes (Tabla 8). Se incluyen también los instrumentos originales en los anexos (Anexo 1).

Tabla 8

Evaluación del Programa Creciendo Juntos.

Instrumento	Dimensiones	Momento de evaluación		Informante
		Pre-test	Post-test	
Datos sociodemográficos.	Contexto personal, familiar y académico.	X		
Escala de Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Martín-Quintana et al., 2023)	1. Competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva. 2. Competencia social, emocional y moral. 3. Competencia para la salud.	X	X	
Escala de Autoconcepto y Realización (AURE) (Aciego de Mendoza et al., 2005)	1. Autoconcepto y autoestima. 2. Empatía y realización social. 3. Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer.	X	X	
Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes [Coping Scale for Children and Youth] (CSCY) (Brodzinsky et al., 1992)	1. Evitación cognitiva. 2. Hacer frente a los problemas. 3. Evitación conductual.	X	X	
Escala Sobre la Percepción del Alumnado Acerca de las Relaciones en el Centro y su Nivel de Participación Educativa (Marchena et al., 2014)	1. Relación con el profesorado. 2. Relación con sus iguales. 3. Oportunidades de participación que promueve el centro.	X	X	Alumnado
Escala de Apoyo Personal y Social (Gracia et al., 2002)	1. Frecuencia en la petición de ayuda. 2. Frecuencia en la petición a fuentes de apoyo. 3. Valoración de la ayuda de cada fuente.	X	X	
Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental (Almeida et al., 2008)	1. Aspectos logísticos y estructura del programa. 2. Contenidos. 3. Dinámica del grupo. 4. Dinamización de las personas facilitadoras. 5. Cambios producidos por el programa.		X	
Diarios de seguimiento	– Valoración cualitativa del desarrollo de las sesiones (aspectos a destacar, inconvenientes y propuestas de mejora, cambios realizados, situaciones interesantes). – Aspectos cuantitativos (tiempo, número de participantes, valoración de elementos del diseño).		Durante la intervención	Profesorado

4.3. Procedimiento

El estudio sobre riesgo de AET (Marchena et. al, 2014), demostró la necesidad de intervenir con el alumnado en la mejora de sus competencias de desarrollo positivo con el fin de promover su continuidad escolar. Para esto, miembros del grupo de investigación de Educación Inclusiva de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y de la Asociación Hestia, desarrollan el programa *“Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”* (Martín et al., 2015a), con el apoyo de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, y la financiación del programa MAC 2007-2013 de Cooperación Transnacional, del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), por el proyecto INFORMAT de fomento de la Orientación e Introducción de las TIC en las Aulas y por el Ministerio de Educación y Deporte de la República de Cabo Verde.

4.3.1. Pilotaje. Una vez terminado el programa, se puso en marcha el pilotaje en centros de Educación Secundaria que pertenecían al Programa de Mejora de la Convivencia (PROMEKO). Se trata de una acción que persigue la permanencia del alumnado con su grupo de referencia y una convivencia positiva a través del desarrollo de estrategias metodológicas que promuevan la mejora de las competencias socioemocionales del mismo, por lo que el programa Creciendo Juntos se adecuaba a esta medida. Participaron doce centros de la isla de Gran Canaria y tres de Fuerteventura, con un total de 725 alumnos/as. Tras la respuesta del profesorado que participó en esta fase, se ajustó el diseño de evaluación para facilitar su desarrollo en las aulas, publicando la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias una resolución para implementarlo, de forma voluntaria, en todos los centros PROMEKO de la Comunidad Autónoma de Canarias. Para este pilotaje, el profesorado contó con las mismas sesiones formativas y el mismo seguimiento que en la siguiente edición del programa.

4.3.2. Formación del Profesorado Participante. El programa Creciendo Juntos está vinculado a una formación obligatoria, que se impartió a los docentes encargados de la implementación del

programa y a los orientadores, mediante el programa de formación específica de PROMECO. Se llevó a cabo un curso de 20 horas divididas en dos sesiones. En la primera sesión, se presentó el programa haciendo énfasis en las características de su metodología y en la importancia de la evaluación. Se le dio al profesorado las orientaciones necesarias para cumplimentar las escalas y establecer los códigos que garantizan el anonimato del alumnado, así como para cumplimentar los diarios de seguimiento. Tras este primer contacto, los centros educativos interesados se inscribieron en la convocatoria y se les envió por correo electrónico todo el material para poner en marcha el programa. En un primer momento, 42 centros educativos se mostraron interesados de los cuales 32 formalizaron su inscripción. En la segunda sesión de formación se trataron los módulos IV y V, así como el perfil del alumnado participante. Esta formación es también un medio para potenciar la fidelización al programa, puesto que el profesorado pudo poner en práctica diferentes actividades para vivenciar la metodología experiencial, así como resolver aquellas dudas surgidas en torno a su papel en la implementación. Además, se recalcó durante la misma la importancia de mantener las sesiones y las actividades sin cambios.

4.3.3. Recogida de Datos. La recogida de datos se realiza antes de comenzar el programa y al finalizar el curso académico, por lo que no todos los grupos tienen las mismas dosis. Con el fin de cuidar la fiabilidad del proceso el profesorado recibe una formación y cuenta con un cronograma que deberá seguir, tanto para la evaluación como para la implementación del programa. Los cuestionarios que complementa el alumnado se realizaron a través de la aplicación Google Forms. Se dividió en tres formularios para facilitar su cumplimentación, correspondientes a los siguientes enlaces:

1. <https://goo.gl/forms/ABd494k0eLSlxX8I3>
2. <https://goo.gl/forms/D3VdKDdAxwuPj95R2>
3. <https://goo.gl/forms/dq2L6sy6sG3xaJuE2>

La finalidad de esta modificación responde a la necesidad de agilizar el proceso de recolección de datos y la logística, ya que intervienen centros de diferentes islas del archipiélago. Otra de sus

ventajas es la posibilidad de controlar que se siga el cronograma pautado, ya que se tiene acceso en tiempo real a las bases de datos. Por su parte, para la obtención de los datos cualitativos, el profesorado cumplimentó la información de la sesión correspondiente, tras su finalización, en el diario de seguimiento. Durante el proceso de implementación 13 centros educativos se dieron de baja, quedando excluidos de la evaluación.

4.3.4. Implementación, Seguimiento y Apoyo Técnico. La implementación comenzó en noviembre y finalizó en el mes de junio. Contó con tres modalidades diferentes. En la primera, el profesorado que tutorizaba al grupo implementaba el programa en el horario de tutorías. En la segunda, también lo implementaba el profesorado en las tutorías, pero con el apoyo de una pareja pedagógica. Dicha pareja está compuesta por dos personas que comparten la docencia en el aula por lo que pueden realizar un trabajo colaborativo, contando así el alumnado con dos figuras referentes. Finalmente, la tercera modalidad implica el trabajo colaborativo de todo el equipo docente que se coordina para desarrollar las diferentes sesiones del programa en sus asignaturas.

Por otra parte, el proceso de seguimiento y apoyo técnico se realizó de forma online. Para ello, se les facilitó un correo electrónico en el que se iba solicitando información periódica sobre el desarrollo del programa y se atendía las dudas que iban surgiendo. Además, a través de la plataforma Moodle de la Asociación Hestia (<https://asociacionhestia.es/>), se habilitó un espacio en el que contaban con todos los materiales del programa; foros de dudas y de comentarios, para cada uno de los módulos; y mensajería interna con la coordinadora del programa. Una vez concluido el curso académico, se organizó una jornada de cierre para el profesorado participante del programa con el fin de proporcionarles los primeros resultados de la evaluación y de compartir su experiencia.

4.4. Análisis de Datos

4.4.1. Análisis del Estudio I: Validación de las Escalas Adaptadas para el Diseño de Evaluación del Programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”.

Para la validación de las escalas que fueron adaptadas o traducidas para la evaluación del programa, en primer lugar, se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), utilizando el modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (ESEM). Además de combinar ambos análisis, esta técnica multivariada tiene la ventaja de no necesitar que el peso factorial de los ítems en el resto de los factores sea cero, por lo que el cálculo de los índices de ajuste y de las correlaciones entre variables latentes se ajusta más a la realidad en medidas psicológicas (Asparouhov y Muthén, 2009; Marsh et al., 2009). Se utilizó el método de geomin ortogonal, puesto que simplifica la interpretación de los factores (Schmitt, 2011). Atendiendo a los índices de ajuste, se informaron los siguientes resultados: el modelo de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (*CMIN/DF*), ya que solo el dato del *chi-cuadrado* es más sensible al tamaño muestral; el cambio en chi-cuadrado entre los modelos alternativos (*CFI*); Tucker Lewis index (*TLI*) y la raíz cuadrada media residual estandarizada (*SRMR*). El modelo presenta un buen ajuste cuando el *CMIN/DF* es < 2 ; la *SRMR* es $< .08$, *CFI* $\geq .90$ y el *TLI* $\geq .95$ (Kline, 2015). Para los análisis se utilizó el software Mplus 8.

En segundo lugar, se analizaron las evidencias de fiabilidad, utilizando Alfa de Cronbach, en lugar del alfa de ordinal, ya que no requiere que el peso factorial sea igual para todos los ítems (Yang y Green, 2010), ni que los datos sean continuos (Elosua y Zumbo, 2008). Para este análisis se utilizó el Microsoft Excel. El resto de los análisis cuantitativos se realizaron con el software SPSS 26.

En tercer lugar, se comprobó la normalidad de los datos con el análisis de la asimetría y curtosis de cada factor, aceptando valores entre +1.00 y -1.00 como excelentes y entre +2.00 y -2.00, como adecuados (George y Mallery, 2020). Posteriormente, se comprobó que cada factor midiera constructos diferentes a través de análisis de medidas repetidas (MANOVA).

Por último, para comprobar la sensibilidad de la escala a variables individuales, es decir, su validez predictiva, se realizaron contrastes de medias (ANOVA) en cuanto al género, la edad, el nivel de estudios de las madres y de los padres y la tipología familiar. Se toman como resultados significativos aquellos que presenta un *p-valor* inferior a .05. Además, los tamaños del efecto se calcularon mediante el estadístico η^2 . Su relevancia clínica se clasifica como no relevante cuando η^2 está entre $.000 \leq .003$; bajo cuando está entre $.010 \leq .039$; intermedio cuando está entre $.060 \leq .110$; alto cuando está entre $.140 \leq .200$ (Lenhard y Lenhard, 2016).

4.4.2. Análisis del Estudio II: Evaluación de los Efectos del Programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”.

Para este estudio, se realizaron análisis multivariados (MANOVAS) añadiendo como factor intrasujeto el grupo, con el fin de determinar diferencias entre el grupo de control y el experimental en todas las dimensiones analizadas antes y después de la intervención. Posteriormente, con el fin de observar los cambios en el grupo de intervención tras la intervención, se realizaron análisis multivariados de varianza (MANOVAS) para todas las dimensiones de cambio, siendo las variables de medida la propia dimensión y el tiempo.

Finalmente, para comprobar las características personales y familiares que actúan como moderadoras de cambio, antes de la realización de las MANOVAS, se calcularon los valores promedio de todos los elementos que la conforman en relación a cada una de las dimensiones de cambio, tanto al inicio y como al final, a excepción de las variables de afrontamiento que no pueden unificarse en un valor total (competencia de desarrollo positivo total, realización personal y social, estrategia de evitación cognitiva, estrategia de hacer frente al problema, estrategia de evitación conductual, clima del centro, búsqueda de apoyo y valoración total del apoyo). Los valores promedio iniciales y finales se incluyeron en las MANOVAS como variables de medida y se añadieron, como factores intrasujeto, las características personales (sexo, edad, curso, repite curso, rendimiento académico y conflictividad)

y familiares (tipología familiar, conflictividad familiar, nivel educativo de la madre, nivel educativo del padre, situación laboral de la madre y situación laboral del padre). En las variables que contaban con más de dos niveles se realizaron comparaciones múltiples para ver las diferencias entre los grupos.

En todos los análisis se observó la F de Lambda de Wilks para su significación y para el tamaño del efecto el estadístico η^2 . La relevancia clínica de este estadístico se clasifica como no relevante cuando η^2 está entre $.000 \leq .003$; bajo cuando η^2 está entre $.010 \leq .039$; intermedio cuando η^2 está entre $.060 \leq .110$; alto cuando η^2 está entre $.140 \leq .200$ (Lenhard y Lenhard, 2016). Además, se informó del estadístico t de *Student* y su significación en la estimación de parámetros, para reportar las diferencias al inicio o al final entre el grupo de control y el experimental. Los análisis se llevaron a cabo con el software SPSS 26.

4.4.3. Análisis del Estudio III: Evaluación de la Influencia de la Implementación en la Efectividad del Programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”.

4.4.3.1. Datos Cuantitativos. Para analizar las variables de la implementación que mejor predicen los cambios en cada uno de los aspectos que promueve el programa se llevaron a cabo análisis de regresión lineal múltiple con las puntuaciones obtenidas en el post-test. En primer lugar, para estandarizar las variables predictoras incluidas en los modelos, se calcularon las puntuaciones z con el fin de facilitar la interpretación (Tabachnick y Fidell, 2007). Posteriormente, se introdujo en el Paso 1 el valor de las ganancias de cada variable obtenido de la resta de la puntuación post-test a la puntuación pretest para controlar la contribución inicial del alumnado y determinar que variables estaban añadiendo su valor predictivo a la explicación del modelo. Además, introducir la ganancia permite interpretar su dirección al observar los valores beta. En el Paso 2, se incluyen las variables sociodemográficas de los adolescentes (género, edad). En el Paso 3, se añadieron las variables de satisfacción del alumnado con el programa (aspectos logísticos y estructura del programa, contenidos, dinámica del grupo, dinamización de las personas facilitadoras y cambios producidos por el programa).

En el paso 4, las variables relacionadas con características del centro educativo (tipo de centro CEO/IES, tamaño de centro pequeño o grande). En el paso 5, las variables de la implementación (modalidad de implementación tutoría o colaborativa, dosis de implementación, tamaño del grupo, fidelización al programa). La variable fidelización se creó tras analizar las modificaciones informadas en los diarios de seguimientos. Se creó una variable dicotómica (no/sí), para la cual se consideró que no habían sido fieles al programa aquellos centros en los que se eliminaron actividades o se realizaron cambios que afectaban a los objetivos de las sesiones. Por último, en el paso 6, se introdujeron las variables relacionadas con la satisfacción de la persona facilitadora (con la introducción, con los objetivos, con los recursos, con el ajuste del tiempo de las sesiones, con las orientaciones de las sesiones, con las orientaciones de las actividades, con el número de actividades y con la coherencia de las actividades con los objetivos).

Antes de interpretar el modelo, se comprobó si se cumplían los supuestos estadísticos de linealidad, normalidad, homocedasticidad, independencia y no-colinealidad para evitar los errores tipo I y errores tipo II. Para comprobar los tres primeros, se examinaron los gráficos y diagramas de dispersión de los residuos. Por otro lado, la independencia de los residuos se evaluó con el estadístico de Durbin-Watson (entendiendo que hay independencia cuando el valor se encuentra entre 1.5 y 2.5) y el supuesto de no-colinealidad a través del Factor de Inflación de la Varianza ($VIF < 10$) y de Tolerancia ($< .01$) (Tabachnick y Fidell, 2007).

Para la interpretación global del modelo, en cada paso se tuvieron en cuenta el estadístico F , los valores del R^2 ajustado ($Adj.R^2$) y el cambio en el R^2 (ΔR^2). También se analizó la contribución específica de cada variable a la varianza total explicada por el modelo a través de la significación y el valor de la correlación semiparcial al cuadrado (rs^2). Para las regresiones se utilizó el software SPSS 26.

4.4.3.2. Datos Cualitativos. El análisis del contenido de los diarios de seguimiento se llevó a cabo con el software NVivo 12 Pro. Se siguió una metodología inductiva de categorización, partiendo del enfoque de la Teoría Fundamentada que se caracteriza por utilizar el propio contenido del discurso

para, de forma emergente, ir creando las diferentes categorías (Gibbs, 2012; Santander, 2011; Strauss y Corbin, 2002). Estas permiten la formulación de una explicación holística basada en las aportaciones específicas de cada uno de los casos objeto de análisis (Gibbs, 2012). Además, se ha seguido la estrategia de muestreo teórico. En esta, las personas que analizan la información seleccionan casos específicos en función de su potencial para enriquecer las categorías hasta alcanzar el punto de "saturación teórica". Este se alcanza cuando la adición de más datos no contribuye significativamente al desarrollo de nuevas propiedades de las categorías que puedan mejorarlas, asegurando que la investigación está fundamentada en datos sólidos y teorías emergentes bien sustentadas (Soneira, 2006).

Muchos de los diarios de seguimiento ya se encontraban digitalizados por lo que el proceso de transcripción de los datos se limitó a aquellos que habían sido contestados de forma manual, utilizando la herramienta Microsoft Word. Tras este paso, se procedió a realizar la codificación abierta de las unidades de significado, creando las categorías y subcategorías emergentes a medida que se trataban los diarios de forma inductiva, hasta alcanzar la saturación teórica (Soneira, 2006). Posteriormente, a través del proceso de codificación axial, se refinó la categorización haciendo una agrupación en dimensiones. Se trata de un procedimiento en el que se reagrupan las categorías y subcategorías en dimensiones que puedan aportar una explicación más amplia de los fenómenos analizados, desarrollando un marco coherente y comprensivo de los datos, a través de la búsqueda de relaciones significativas y patrones (Strauss y Corbin, 2002).

Tras este proceso, se procedió a interpretar la información y fundamentarla ejemplificándola con evidencias. Cabe señalar que, con el fin de asegurar la validez y confiabilidad de los resultados, se triangularon los datos a través de la comparación y consolidación del análisis de cuatro integrantes del Grupo de Investigación de Educación Inclusiva. Con ello, se evitan sesgos y se garantiza que se ha analizado toda la información alcanzando realmente la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002).

Finalmente, para determinar si el profesorado que llevó a cabo el programa en la modalidad de tutorías tenía una percepción diferente sobre la implementación del programa que el profesorado de la modalidad colaborativa, se llevó a cabo un análisis de referencia cruzada (Trigueros et al., 2021). Los códigos al final de cada evidencia se componen con el número del diario (ejemplo.: D1), seguido de la modalidad de implementación (TUT= tutoría o COL= colaborativa), del número de la dimensión (1 o 2), de la letra de la categoría (A o B) y del número de la subcategoría (1, 2, 3...): D1COL1A1.

4.4.4. Análisis del Estudio IV: Análisis las Tipologías Individuales de Cambio Producidos por el Programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia”.

Para determinar las tipologías de cambio del alumnado participante se realizó un análisis de clases latentes utilizando el software Latent GOLD 6.0. Se trata de un método estadístico útil para la investigación de la adolescencia puesto que es capaz de clasificar a las personas en categorías de una variable latente, es decir, según una variable no observada, partiendo de las respuestas dadas a un conjunto de variables observadas (Porcu y Giambona, 2017). En este caso, partimos de las ganancias del alumnado que participó en el programa (variables observadas), para clasificarlo según el cambio que presenta en su desarrollo positivo (variable latente).

Para calcular el modelo más idóneo, se probaron los modelos con hasta siete agrupamientos, estimando los valores paramétricos a través del método de máxima verosimilitud que ofrece una amplia variedad de criterios para evaluar el ajuste del modelo con el número más adecuado de clases latentes (Porcu y Giambona, 2017). Se tuvo en cuenta el logaritmo de verosimilitud (*LL*); el criterio de Información Bayesiano (*BIC*); los criterios de información de Akaike (*AIC- AIC3*) y la consistencia del criterio de Información de Akaike (*CAIC*), ambos basados en el logaritmo de verosimilitud (*LL*); número de parámetros estimados (*Npar*); la suma de los residuos bivariantes (*Max. BVR*); la prueba de verosimilitud Vuong-Lo-Mendell-Rubin (*VLMR*); el nivel de significación (*p-value*); el error de clasificación (*Class.Err.*) y nivel de entropía (*Entropy R²*).

El criterio de Información Bayesiano diferencia entre dos modelos, siendo considerada una evidencia "débil" una diferencia entre 0 y 2 puntos; "positiva" una diferencia entre 2 y 6; "sólida" una diferencia entre 6 y 10; y una "muy sólida" una diferencia superior a 10, siempre a favor del modelo con un BIC más pequeño (Baudry, 2015). Por su parte, la interpretación de los criterios de información de Akaike (*AIC- AIC3*), del número de parámetros estimados (*Npar*), de la suma de los residuos bivariantes (*Max. BVR*), la prueba de verosimilitud Vuong-Lo-Mendell-Rubin (*VLMR*) y el error de clasificación (*Class.Err.*) es similar a la del BIC. Los parámetros con valores más pequeños indican un modelo más ajustado (Boykin et al., 2023). Por su parte, se considera que el nivel de significación de la prueba de verosimilitud (*p-value*) es significativo cuando es de $\leq .05$. En cuanto al nivel de entropía (*Entropy R²*), se utiliza para establecer la homogeneidad de los clústeres resultantes. En este sentido, los valores cercanos a 1 son los más deseables, aunque valores iguales o superiores a .70 se consideran bastante precisos (Wang et al., 2017).

También se consideró la proporción de los agrupamientos, estableciendo como criterio mínimo que al menos se agruparan 100 personas en cada clúster, dado el tamaño de la muestra (Weller et al., 2020). Asimismo, fue primordial la interpretabilidad de los modelos, puesto que una solución con estadísticos más ajustados no es útil si no puede ser interpretada desde el punto de vista teórico (Muthén y Muthén, 2020; Shanahan et al., 2013; Schreiber, 2017).

Una vez definido el modelo, se informa de la representatividad de cada variable en el modelo a través del *R²* y de las diferencias en cada variable entre los clústeres a través del estadístico *Wald* y su nivel de significación. Además, se llevaron a cabo análisis de chi-cuadrado y ANOVAs para determinar las características del perfil del alumnado que conforman cada una de las clases identificadas, teniendo en cuenta el análisis de sus cambios en la red de apoyo ya que esta dimensión no se pudo incluir como variable observable. Nuevamente se tuvo en cuenta la significación $\leq .05$ y el tamaño del efecto de la eta parcial al cuadrado η^2 (Lenhard y Lenhard, 2016). Para estos cálculos se utilizó el software SPSS 26.



Capítulo 5.

Estudio I:

Validación de las Escalas Adaptadas para el
Diseño de Evaluación del Programa

Creciendo Juntos

Creciendo Juntos (Martín et al., 2015a) es un programa de Desarrollo Positivo en la Adolescencia, que unifica aspectos del Modelo de Florecimiento de Oliva et al. (2010), de los modelos de la 5Cs de Lerner et al. (2003) y de los Activos del Desarrollo del Search Institute (Benson, 2003). Además, añade el componente de resiliencia pues brinda una perspectiva integral sobre el nivel de adaptación del desarrollo para hacer frente a situaciones adversas (Lemos et al., 2021; Lerner et al., 2019; Uriarte, 2005) y la competencia para la salud y autocuidado por la importancia que tienen los estilos de vida saludable para la transición a la adultez (Benson et al., 2011; Domínguez et al., 2021; Olenik, 2019; Reigal et al., 2012). Pretende crear un entorno positivo en los centros educativos que proporcione el ambiente favorable para este desarrollo y contribuya a la continuidad escolar.

Al tratarse de un programa basado en evidencias (EurofamNet, 2021), presenta una serie de características como son: la fundamentación en una base teórica; estar recogido en un manual; contar con una formación previa para el profesorado que lo implementa; un diseño de evaluación en el que se tiene en cuenta medir la efectividad del programa, pero también el análisis de las variables de la implementación que influyen en esta y el grado de fidelización de su aplicación. Estos aspectos son fundamentales (Axford et al., 2012; Catalano et al., 2004; Jiménez e Hidalgo, 2016; Slavin, 2017; Walter et al., 2005), puesto que facilitan que se alcancen los objetivos del programa y su diseminación (Almeida et al, 2022). Además, el diseño de un estudio riguroso ayuda a determinar las posibles adaptaciones que se pueden aplicar sin comprometer la consecución de estos, garantizando que se produzcan efectos positivos y un mejor ajuste a las necesidades de las personas participantes (Almeida et al, 2022).

Por todo esto, para la evaluación de la efectividad del Programa Creciendo Juntos se ha utilizado un diseño de metodología cuasiexperimental de enfoque mixto que cuenta con un grupo de control no equivalente, al que se evalúa tanto en el pre como en el post-test. El cumplimiento de los objetivos del programa se medirá a través de cinco escalas diferentes, con las que se valoran los cambios en las competencias de desarrollo positivo (Martín-Quintana et al., 2023); en la realización

personal y social del alumnado (Aciego de Mendoza et al., 2005); en las conductas de afrontamiento ante situaciones problemáticas (Brodzinsky et al., 1992); en las fuentes de apoyo del alumnado (Gracia et al., 2002) y en el clima del centro educativo (Marchena et al., 2014). Para la valoración de los aspectos relacionados con la implementación se utilizará información cuantitativa y cualitativa. Por un lado, se valorará la satisfacción del alumnado participante a través de una adaptación del Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental (Almeida et al., 2008). Por otro lado, la satisfacción del profesorado y su adherencia al programa se medirá con la cumplimentación ocho cuestiones, a través de una escala tipo Likert de 1 a 5 en la que se pregunta su grado de satisfacción con la introducción, los objetivos, las actividades, los recursos, las orientaciones y el tiempo de cada sesión. Además, el diario de seguimiento incluye información cualitativa sobre el desarrollo de las sesiones, la fidelización a las mismas y las propuestas de mejora del profesorado.

Algunos de estos instrumentos se han tenido que adaptar o traducir al español para ser incluidos en el diseño de evaluación. Por ello, el objetivo de este estudio es validar estas escalas, poniendo a prueba sus propiedades psicométricas y su capacidad de discriminación de las diferencias individuales. Se utilizarán las variables de género y edad ya que se ha demostrado que, en la adolescencia, hay cambios asociados a la edad y diferencias en el nivel competencial entre las chicas y los chicos (Brodzinsky et al., 1992; Oliva et al., 2015; Skinner y Saxton, 2020). También se emplearán variables del contexto familiar como el nivel educativo de la familia y su tipología familiar, puesto que son aspectos que se han relacionado con el ajuste académico en estudios previos (Brock y Kariuki, 2011; Casquero y Navarro, 2010; De Ridder et al., 2013; Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022b; Traag y van der Velden, 2011).

1. Método

1.1. Participantes

En este estudio la muestra se compuso de 990 estudiantes de ESO de 19 centros públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias, con edades comprendidas entre 11 y 17 años, de los cuales el

52.9% eran chicos y el 47.1% eran chicas. La mayoría del alumnado cursaba 1º de ESO (43.6%), seguido de 2º de ESO(40.7%), de 3º de ESO (7.7%) y el resto pertenecía a cursos de FPB y del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) (8%).

En cuanto al perfil académico, el 38.1% había repetido curso alguna vez. A pesar de esto, el 47.1% consideraba que tenía un rendimiento académico medio, seguido del 44.3% que consideraba que su rendimiento era alto. En general, el alumnado afirmó que presenta un nivel de conflictividad bajo (51.3%) y sólo el 1.2% podría ser considerado absentista. En relación con los aspectos que tienen que ver con el clima del centro, la mayor parte del alumnado afirmaba que mantenía una buena relación con el profesorado (54.9%) y con sus iguales (48.1%). Por último, en lo que respecta a la situación familiar, las estructuras predominantes fueron la biparental (52.9%) y monoparental (25.7%), con niveles de conflictividad familiar bajos (63.7%). La mayoría de las figuras parentales presentaban estudios primarios o graduado escolar (56.2% de las madres frente al 61.4% de los padres).

1.2. Instrumentos de Evaluación

1.2.1 Cuestionario Inicial de Datos Sociodemográficos e Indicadores de Continuidad Escolar.

Este cuestionario se aplica al comienzo del programa e incluye información sociodemográfica del alumnado como género, edad, curso académico; datos familiares como tipología familiar, nivel educativo de las figuras parentales, conflictividad familiar; indicadores de ajuste escolar como el rendimiento académico, si ha repetido curso y cuántos, la frecuencia con la que falta a clases y sus motivos, grado de conflictividad; aspectos relacionados con el clima del centro educativo y con las relaciones sociales como el nivel de relación con el profesorado y con el grupo de iguales, si se siente solo, si tiene facilidad para hacer amigos/as. La repetición de curso se evaluó mediante una respuesta dicotómica (No y Sí), mientras que las variables como el rendimiento académico, la frecuencia con la que se falta a clase, la conflictividad y las relaciones con el profesorado y sus iguales, el sentimiento de soledad y la facilidad para hacer amistades, se miden con una respuesta tipo Likert de seis puntos

(donde 1 representaba el nivel más bajo y 6 el más alto. Ejemplo: 1. Muy bajo, 2. Bajo, 3. Medio, 4. Casi alto, 5. Alto, 6. Muy alto).

1.2.2. Escala de Desarrollo Positivo Adolescente (Martín-Quintana et al., 2023). Se trata de una escala que ha sido adaptada para responder a la necesidad de crear un autoinforme que se ajustara al entorno educativo, con el fin de evaluar las competencias del alumnado en sus cinco áreas: desarrollo personal y resiliencia, cognitiva, competencia moral, socioemocional y salud. En su versión original, consta de 39 ítems que se evalúan a través de una escala tipo Likert de seis puntos (1. Nada, 2. Casi nada, 3. Poco, 4. Algo, 5. Bastante, 6. Mucho).

1.2.3. Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes (CSCY) (Brodzinsky et al., 1992). Se trata de una escala utilizada para evaluar las diferentes estrategias de afrontamiento que utiliza el alumnado ante los problemas. Se adaptó traduciéndola al español. La escala original, tipo Likert de cinco puntos (1. Nunca, 2. Pocas veces, 3. A veces, 4. Muchas veces, 5. Siempre), consta de 29 ítems y explora cuatro factores, la evitación conductual, la evitación cognitiva, la búsqueda de ayuda y la resolución de problemas cognitivo-conductuales.

1.2.4. Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental (Almeida et al., 2008). Se adaptó traduciéndola al español y adecuándola para que evaluara los aspectos relacionados con la implementación del programa, teniendo en cuenta el contexto y el cambio de informante. Esta escala se incluye con el fin de conocer la satisfacción del alumnado con su participación en el programa, tras su finalización. La escala original consta de 42 ítems y es una escala tipo Likert de seis puntos (1. Nada, 2. Casi nada, 3. Poco, 4. Algo, 5. Bastante, 6. Mucho) y que evalúa aspectos logísticos, aspectos de la estructura del programa, los contenidos, las dinámicas de grupo, el papel de las personas que lo implementan como dinamizadores y los cambios producidos por el programa.

La información sobre los ítems que componen las escalas tras su análisis factorial, los índices de ajuste, así como los factores que miden los instrumentos tras ser adaptados y su validación se presentan en los resultados.

1.3. *Procedimiento*

Para el desarrollo del diseño de evaluación del programa Creciendo Juntos se tuvo en cuenta la complejidad de evaluar en diferentes centros educativos; el hecho de que la implementación estuviera a cargo del propio profesorado y que el programa contase con diferentes modalidades de implementación (desarrollado únicamente por el tutor/a, por parejas pedagógicas o por todo el equipo educativo que imparte docencia al grupo). Antes del pilotaje, se incluyó una escala para la evaluación de las competencias de Desarrollo Positivo del alumnado que cumplimentaba el propio profesorado. Este modelo no fue viable para la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, ya que no quería aumentar la carga de trabajo del profesorado, por lo que se realizó una adaptación de la escala para convertirla en un autoinforme para poder seguir contando con el acceso a los centros educativos públicos para la implementación del programa. En el modelo definitivo, toda la información cuantitativa fue cumplimentada por el alumnado, que es el principal informante. Otra modificación fue el desarrollo de formularios de Google Forms para que el alumnado pudiese responder a la evaluación de forma on-line, con la supervisión del profesorado. La evaluación del pilotaje se realizó en papel y los cuestionarios eran enviados por correo desde los centros educativos para su vaciado y el tratamiento de los datos. Se mantuvo una evaluación inicial, de proceso y final, con un grupo de control no equivalente.

1.3.1. Proceso de Adaptación de las Escalas al Contexto Educativo. Tanto la adaptación de la Escala de Desarrollo Positivo Adolescente (Martín-Quintana et al., 2023), para pasar a una escala autoinformada por el alumnado, como la traducción de la Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes (CSCY) (Brodzinsky et al., 1992) y la traducción y adecuación al entorno educativo del Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental (Almeida et al., 2008),

siguieron un procedimiento similar, que se llevó a cabo en tres pasos. El primer paso consistió en reformular o traducir los ítems. La Escala de Desarrollo Positivo Adolescente estaba dirigida al profesorado por lo que todos los ítems se reformularon cambiándolos a primera persona y utilizando un lenguaje más apropiado para el alumnado de esa edad. Por ejemplo, el ítem “Es activo en el rechazo de consumir sustancias afrontando adecuadamente las presiones de sus iguales.” de la escala original, se concretó como “¿Sueles rechazar el consumo de drogas resistiendo a las presiones de tus amigos/as o compañeros/as para que consumas?”. Para el CSCY, únicamente se tradujeron los ítems al español mientras que, con el Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental, primero se tradujeron los ítems del portugués para luego adecuarlos a las características del programa y del entorno educativo. Por ejemplo “¿Ha observado cambios positivos en su familia?” que se cambió por “¿Has observado cambios positivos en tu centro educativo?”

En el segundo paso, se procedió a su adecuación semántica (Brislin, 1986), para lo cual se enviaron las escalas a seis jueces, tres docentes y tres orientadores, para su valoración. Los jueces realizaron sugerencias para finalizar la adaptación de los ítems al contexto educativo. Únicamente los ítems en los que se logró un consenso del 95% o más, tras la reformulación de algunos de ellos (un 15% del total), se incorporaron a las escalas finales. El último paso consistió en un estudio piloto con 250 alumnos y alumnas de centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias, con el que se realizó una validación previa.

1.4. *Análisis de Datos*

En primer lugar, se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis factorial confirmatorio (AFC), utilizando el modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (ESEM). Se utilizó el método de geomin ortogonal, puesto que simplifica la interpretación de los factores (Schmitt, 2011). Atendiendo a los índices de ajuste, el modelo presenta un buen ajuste cuando el $CMIN/DF$ es < 2 ; la $SRMR$ es $< .08$, $CFI \geq .90$ y el $TLI \geq .95$ (Kline, 2015). En segundo lugar, se analizaron las evidencias de fiabilidad, utilizando la Alfa de Cronbach (Elosua y Zumbo, 2008; Yang y Green, 2010).

En tercer lugar, se comprobó la normalidad de los datos con el análisis de la asimetría y curtosis de cada factor. Posteriormente, se comprobó que cada factor midiera constructos diferentes a través de análisis de medidas repetidas (MANOVA). Finalmente, para comprobar la sensibilidad de la escala a variables individuales, se realizaron contrastes de medias (ANOVA) con el género, la edad, el nivel de estudios de las madres y de los padres y la tipología familiar, siendo significativos aquellos resultados que presenta un *p-valor* inferior a .05. Se informó de los tamaños del efecto mediante el estadístico η^2 (Lenhard y Lenhard, 2016).

2. Resultados

2.1. Validación de la Adaptación de la Escala de Desarrollo Positivo Adolescente

En primer lugar, se llevó a cabo el análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Para ello, se realizaron varios análisis con estructuras factoriales de 1 a 10, escogiendo aquella, con índices de ajuste adecuados, en la que coincide el número de factores con al menos tres ítems significativos en un factor y que solo sean significativos en uno o dos factores. En este caso, la solución factorial más adecuada fue el modelo de tres factores (Tabla 9).

Tabla 9

Prueba factorial con modelos de uno a diez factores.

Factores	Factor/ Ítems	X^2	gl	RMSEA	90%	CFI	TLI	SRMR
1	1	978.3	702	.021	.018-.024	.974	.972	.049
2	2	853.26	664	.018	.014-.022	.982	.980	.044
3	3	753.94	627	.015	.011-.019	.988	.986	.039
4	3	693.17	591	.014	.009-.018	.990	.988	.032
5	3	641.21	556	.013	.007-.018	.992	.989	.029
6	2	592.45	522	.012	.006-.017	.993	.991	.027
7	2	544.95	489	.011	.003-.017	.995	.992	.025
8	2	506.52	457	.011	.000-.017	.995	.992	.024
9	2	466.96	426	.011	.000-.016	.996	.993	.022

10	2	429.71	369	.010	.000-.016	.997	.994	.021
----	---	--------	-----	------	-----------	------	------	------

Nota: número de factores con tres ítems significativos en un factor y que no son significativos en más de uno o dos factores e índices de ajuste en función del número de factores en cada extracción tabla.

Posteriormente, se eliminaron los ítems con una carga inferior a .30 y aquellos que con pesos superiores a .30 en más de un factor con una diferencia entre pesos en los factores superior a .15. La solución factorial final se compone de 32 ítems cuyos respectivos pesos factoriales oscilan entre .343 y .909 (Tabla 10). Se considera que el modelo tiene un ajuste óptimo ($RMSEA=.018$; 90% $.010-.025$; $CFI=.994$; $TLI = .991$ y $SRMR= .031$) y una fiabilidad adecuada tanto en la escala global ($\alpha=.91$) como en las tres dimensiones: *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva* ($\alpha=.80$), que consta de 10 ítems; *competencia social, emocional y moral* ($\alpha=.81$), formado por 7 ítems; *competencia para la salud y autocuidado* ($\alpha=.71$), determinado por 5 ítems.

Tabla 10

Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio de la Escala Autoinformada de Desarrollo Positivo Adolescente.

Ítems	F1: competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva	F2: competencia social, emocional y moral	F3: competencia para la salud y autocuidado
¿En qué medida, cuando te pasan cosas, ves el lado positivo?	.793	.002	-.253
¿Eres capaz de ver el lado divertido y reír o ver el lado gracioso de las situaciones incluso cuando estas son negativas?	.773	-.285	.016
¿Sueles tener iniciativas, eres capaz de tomar decisiones?	.605	.011	.131
¿Haces frente a tus problemas y a las situaciones difíciles que se te presentan?	.551	.157	.0
¿En qué medida tienes capacidad para generar planes, con un cierto orden y coherentes?	.482	.062	.121
¿En qué medida sientes que controlas lo que pasa en tu vida y que tomas tus propias decisiones?	.477	-.021	.197

¿Eres capaz de soportar tus sentimientos negativos cuando no consigues las cosas o estas no salen como esperas?	.463	-.038	.019
¿En qué medida eres creativo/a, original, tienes ideas novedosas, planteas diferentes alternativas ante los problemas?	.44	.029	.18
¿Eres capaz de adaptarte a los cambios que se dan en tu entorno (por ejemplo: familia, amigos, centro, barrio, etc.)?	.426	.237	-.128
¿En qué medida te sientes integrado en los grupos con los que te relacionas?	.352	.069	.25
¿En qué medida te pones en el lugar de los otros y te preocupas por ellos?	.352	.909	.016
¿En qué medida te das cuenta de lo que sienten los demás y sabes actuar ante lo que les pasa?	-.155	.793	.002
¿En qué medida te implicas en acciones, cosas, en beneficio de otras personas?	.014	.755	-.222
¿En qué medida cumples las normas?	.056	.518	.1
¿Manifiestas claramente a tus amigos/as o compañeros/as tus opiniones y deseos, pero respetándolos?	.109	.499	-.003
¿En qué medida pones en duda y reflexionas sobre la información que recibes de los medios de comunicación, de los amigos y adultos de tu entorno?	-.006	.488	-.058
¿Te relacionas con compañeros/as que tienen un buen comportamiento, rendimiento, motivación...?	.075	.38	.24
¿Tienes una clara orientación sexual y la vives con naturalidad y sin conflictos?	.007	-.255	.74
¿Sueles rechazar el consumo de drogas resistiendo a las presiones de tus amigos/as o compañeros/as para que consumas?	-.132	.012	.686
¿En qué medida cuidas tu higiene personal?	.003	.041	.671
¿Asumes la responsabilidad de tu cuidado personal?	.177	.069	.449
¿Vives saludablemente, con una buena alimentación, haciendo deporte y cuidándote?	.28	.106	.343

En cuanto a la interpretación de los factores, el primer factor, *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva* mide las competencias que permiten la adaptación personal del adolescente a situaciones adversas, así como sus capacidades cognitivas, que son aquellas que permiten un buen análisis de estas situaciones y de los sentimientos que generan. El/la adolescente que puntúa alto percibe que poseen un buen desarrollo de estas competencias, mientras que, una

puntuación baja en este factor indica que considera que no cuenta con las capacidades necesarias para adaptarse y abordar situaciones problemáticas.

El segundo factor, *competencia social, emocional y moral*, está relacionado con las competencias que permiten a la persona adolescente relacionarse de manera adecuada, gestionando las emociones surgidas de estas interacciones. También incluye las competencias relacionadas con el cumplimiento de las normas, el altruismo y la responsabilidad social. Una puntuación alta indica que el/la adolescente percibe que posee buenas o altas competencias sociales, emocionales y morales. Por el contrario, una puntuación baja indica que percibe un menor desarrollo de estas capacidades.

El último factor, *competencia para la salud y autocuidado*, abarca las competencias que permiten mantener la salud física y mental. El o la adolescente que puntúa alto en este factor siente que tiene competencias para mantener su salud en buen estado. Por otra parte, quién lo puntúa bajo percibe que no tiene un estilo de vida saludable y que no cuentan con las competencias necesarias para mantener su salud en buen estado.

Una vez realizado el análisis factorial y comprendido lo que significa cada factor, para la validación de la escala es necesario el cálculo de los valores descriptivos (tendencia central y distribución) de las variables que la componen, así como comprobar si cada uno está midiendo algo diferentes, es decir, si encontramos diferencias significativas entre ellos, a través del análisis de medidas repetidas y de las pruebas *t* para muestras relacionadas. Con respecto a la asimetría, el rango oscila de -1.24 y -.427, mientras que la curtosis, va de .193 a 1.94. Ambos índices presentan una buena distribución por lo que se acepta la hipótesis de normalidad de las variables. En la siguiente tabla se muestran las medias, desviaciones típicas y medidas de distribución de cada uno de los factores (Tabla 11).

Tabla 11

Medidas de tendencia central y distribución en las competencias de desarrollo positivo del alumnado.

Factores	\bar{X}	σ	Asimetría	Curtosis
Competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva	4.66	.65	-.548	.683
Competencia social, emocional y moral	4.67	.62	-.427	.193
Competencia para la salud y autocuidado	5.27	.58	-1.24	1.94

En cuanto a las diferencias de media, se observa que existen diferencias significativas entre las variables que componen la escala ($F_{(2,919)} = 580,94$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .56$), con un tamaño del efecto alto. En el análisis dos a dos, no se encuentran diferencias significativas entre el factor de *competencia de desarrollo personal, resiliencia y competencia cognitiva* y el factor *competencia social, emocional y moral*. Por su parte, la media en la *competencia para la salud y autocuidado* es significativamente mayor que la media de la *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva* ($F_{(1,920)} = 884.79$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .49$); y que la *competencia social, emocional y moral* ($F_{(1,922)} = 851.98$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .48$), con tamaños del efecto altos.

Para comprobar la validez predictiva se utilizaron las variables criterio género, edad, nivel educativo de las madres y de los padres y tipología familiar, a través de análisis de ANOVA. En cuanto al género, las chicas a diferencia de los chicos tienen una mayor *competencia social, emocional y moral* ($F_{(1,916)} = 32.71$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .035$), con un tamaño del efecto bajo. No existiendo diferencias significativas con respecto al resto de competencias (Tabla 12)

Tabla 12

Diferencias de medias en las competencias de desarrollo positivo según el género.

Factores	Género		F/ p	η^2
	Chico (n=478)	Chica (n=438)		
	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)		
Competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva	4.68 (.60)	4.65 (.71)	.378	.0003
Competencia social, emocional y moral	4.56 (.62)	4.79 (.58)	32.71*	.035
Competencia para la salud y autocuidado	5.25 (.54)	5.29 (.56)	.948	.0001

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

Así mismo, a medida que aumenta la edad disminuyen todas las competencias del alumnado: *la competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva* ($F_{(2,917)} = 5.27$; $p = .005$; $\eta^2 = .016$); *la competencia social, emocional y moral* ($F_{(2,917)} = 17.1$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .056$) y *la competencia para la salud y autocuidado* ($F_{(2,917)} = 18.48$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .056$), con tamaños del efecto de bajo a intermedios (Tabla 13).

Tabla 13

Diferencias de medias en las competencias de desarrollo positivo según la edad.

Factores	Edad			F/ p	η^2
	12 o menos (n=320)	13 años (n=354)	14 o más (n=245)		
	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)		
Competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva	4.73 (.64)	4.69 (.63)	4.56 (.69)	5.27**	.016
Competencia social, emocional y moral	4.81 (.58)	4.66 (.62)	4.51 (.64)	17.10***	.056
Competencia para la salud y autocuidado	5.40 (.56)	5.26 (.57)	5.12 (.60)	18.48***	.056

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

En lo que respecta al nivel educativo de las madres, existen diferencias significativas en la *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva* ($F_{(3,887)} = 2.95$; $p = .032$; $\eta^2 = .014$) en la *competencia social, emocional y moral* ($F_{(3,889)} = 7.83$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .041$) y la *competencia para la salud y autocuidado* ($F_{(1,889)} = 10.29$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .055$), con tamaños del efecto de bajo a intermedios (Tabla 14).

Tabla 14

Diferencias de medias en las competencias de desarrollo positivo según el nivel educativo de la madre.

Factores	Nivel educativo de las madres				F/ p	η^2
	Estudios primarios (n=250)	Educación Secundaria Obligatoria (n=249)	Bachillerato (n=147)	Estudios Superiores (n=247)		
	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)		
Competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva	4.37 (.77)	4.44 (.69)	4.53 (.71)	4.55 (.70)	2.95*	.014
Competencia social, emocional y moral	4.30 (.70)	4.44 (.68)	4.54 (.71)	4.60 (.69)	7.83***	.041
Competencia para la salud y autocuidado	4.85 (.80)	4.99 (.76)	5.02 (.78)	5.22 (.68)	27.72***	.055

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

Los contrastes post hoc indican que el alumnado cuyas madres tiene estudios superiores presenta una media mayor de la *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva* ($\bar{X}_{(E. Primarios)} = 4.37$; $\bar{X}_{(E. Superiores)} = 4.55$; $p = .033$) y de la *competencia social, emocional y moral* ($\bar{X}_{(E. Primarios)} = 4.30$; $\bar{X}_{(E. Superiores)} = 4.60$; $p \leq .001$), que el alumnado cuyas madres tienen estudios primarios. En el caso de la *competencia para la salud y autocuidado*, es nuevamente el alumnado cuyas madres tiene estudios

superiores el que presenta un mayor desarrollo de esta competencia a diferencia del alumnado cuyas madres tiene estudios primarios ($\bar{X}_{(E. \text{ Primarios})} = 4.85$; $\bar{X}_{(E. \text{ Superiores})} = 5.22$; $p \leq .001$); titulación de Educación Secundaria Obligatoria ($\bar{X}_{(\text{Educación Secundaria Obligatoria})} = 4.99$; $\bar{X}_{(E. \text{ Superiores})} = 5.22$; $p = .004$) o Bachillerato ($\bar{X}_{(\text{Bachillerato})} = 5.02$; $\bar{X}_{(E. \text{ Superiores})} = 5.22$; $p = .048$).

Por su parte, también existen diferencias significativas según el nivel educativo de los padres en la competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva ($F_{(3,844)} = 3.43$; $p = .017$; $\eta^2 = .016$) en la competencia social, emocional y moral ($F_{(3,846)} = 8.15$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .048$) y la competencia para la salud y autocuidado ($F_{(1,846)} = 5.62$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .021$), con tamaños del efecto de bajos (Tabla 15).

Tabla 15

Diferencias de medias en las competencias de desarrollo positivo según el nivel educativo del padre.

Factores	Nivel educativo de los padres				F/p	η^2
	Estudios primarios (n=301) \bar{X} (σ)	Educación Secundaria Obligatoria (n=255) \bar{X} (σ)	Bachillerato (n=115) \bar{X} (σ)	Estudios Superiores (n=212) \bar{X} (σ)		
Competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva	4.37 (.73)	4.52 (.71)	4.55 (.66)	4.55 (.69)	3.43*	.016
Competencia social, emocional y moral	4.32 (.68)	4.53 (.67)	4.63 (.62)	4.54 (.72)	8.15***	.048
Competencia para la salud y autocuidado	4.91 (.80)	5.14 (.71)	5.10 (.68)	5.12 (.72)	5.62***	.021

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

En este caso, los análisis post hoc indican que el alumnado cuyos padres realizaron estudios primarios, a diferencia de aquellos cuyos padres tienen estudios superiores, tiene una media menor en la competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva ($\bar{X}_{(E. \text{ Primarios})} = 4.37$; $\bar{X}_{(E. \text{ Superiores})} = 4.55$; $p = .003$). También presenta un menor desarrollo de la competencia social, emocional y moral el alumnado cuyos padres tienen estudios primarios a diferencia de aquel cuyos padres obtuvieron la

titulación de Educación Secundaria Obligatoria ($\bar{X}_{(E. \text{ primarios})} = 4.32$; $\bar{X}_{(\text{Educación Secundaria Obligatoria})} = 4.53$; $p = .004$) o Bachillerato ($\bar{X}_{(E. \text{ primarios})} = 4.32$; $\bar{X}_{(\text{Bachillerato})} = 4.63$; $p \leq .001$) o estudios superiores ($\bar{X}_{(E. \text{ Primarios})} = 4.32$; $\bar{X}_{(E. \text{ Superiores})} = 4.54$; $p = .002$). En la *competencia para la salud y autocuidado*, la diferencia se encuentra entre el alumnado cuyos padres tienen estudios primarios que presenta un menor desarrollo de esta a diferencia del alumnado cuyos padres alcanzaron la titulación de Educación Secundaria Obligatoria ($\bar{X}_{(E. \text{ primarios})} = 4.91$; $\bar{X}_{(\text{Educación Secundaria Obligatoria})} = 5.14$; $p = .003$) o estudios superiores ($\bar{X}_{(E. \text{ Primarios})} = 4.91$; $\bar{X}_{(E. \text{ Superiores})} = 5.12$; $p = .007$).

Finalmente, en la tipología familiar, se encuentran diferencias significativas únicamente en la *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva* ($F_{(2,903)} = 3.23$; $p = .04$; $\eta^2 = .01$), con un tamaño del efecto bajo (Tabla 16). Los contrastes post hoc indican que el alumnado procedente de una familia biparental a diferencia de aquel que procede de una familia reconstituida o convive con la familia extensa presenta una mayor *competencia de desarrollo personal y resiliencia* ($\bar{X}_{(\text{familia biparental})} = 4.71$; $\bar{X}_{(\text{familia reconstituida y familia extensa})} = 4.58$; $p = .036$).

Tabla 16

Diferencias de medias en las competencias de desarrollo positivo según la tipología familiar.

Factores	Tipología familiar			F/ p	η^2
	Monoparental (n=232) \bar{X} (σ)	Biparental (n=484) \bar{X} (σ)	Reconstituida/ familia extensa (n=192) \bar{X} (σ)		
Competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva	4.65 (.62)	4.71 (.65)	4.58 (.66)	3.23*	.016
Competencia social, emocional y moral	4.67 (.63)	4.70 (.61)	4.59 (.60)	2.15	.007
Competencia para la salud y autocuidado	5.26 (.56)	5.30 (.56)	5.21 (.58)	1.84	.006

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

2.2. Validación de la Adaptación de la Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes (CSCY)

Para valorar el afrontamiento de situaciones problemáticas de las personas participantes se llevó a cabo una adaptación al español de la “Coping Scale for Children and Youth” (CSCY) de Brodzinsky et al. (1992). Tras el proceso de traducción y adecuación semántica, se validó con en la fase de pilotaje del programa. Los resultados del análisis exploratorio y confirmatorio posterior, realizado para confirmar los resultados con la muestra actual son los que se presentan.

En primer lugar, se escogió un modelo de tres factores, pues el modelo de cuatro factores que coincide con la validación de la escala original no cumplía con la condición de tener, en los cuatro factores, al menos tres ítems con un valor mínimo de .30 o dos ítems por encima de .70 (Tabla 17).

Tabla 17

Prueba factorial con modelos de uno a diez factores.

Factores	Factor/ Ítems	χ^2	gl	RMSEA	90%	CFI	TLI	SRMR
1	1	3037.8	377	.099	.096-.103	.765	.746	.146
2	2	983.29	349	.050	.047-.054	.944	.935	.083
3	3	568.78	322	.033	.028-.037	.978	.972	.047
4	3	461.05	296	.028	.023-.033	.985	.980	.041
5	3	366.08	271	.022	.016-.028	.992	.987	.034
6	3	326.38	247	.021	.014-.027	.993	.988	.031
7	3	280.86	224	.019	.011-.025	.995	.991	.026
8	3	243.15	202	.017	.006-.024	.996	.993	.024
9	3	213.05	181	.016	.00-.024	.997	.994	.020
10	3	183.66	161	.014	.00-.023	.998	.995	.018

Nota: número de factores con tres ítems significativos en un factor y que no son significativos en más de uno o dos factores e índices de ajuste en función del número de factores en cada extracción tabla.

La solución factorial final se compuso de 21 ítems con pesos factoriales que oscilan entre .397 y .811 (Tabla 18). Asimismo, el modelo presenta unos índices de ajuste óptimos ($RMSEA=.030$; 90%

.023-.036; CFI=.982; TLI = .974 y SRMR= .036). Asimismo, muestra una fiabilidad adecuada tanto en la escala global ($\alpha=.94$) como en las tres dimensiones que la componen: *evitación cognitiva* ($\alpha=.88$; 9 ítems); *hacer frente a los problemas* ($\alpha=.81$; 7 ítems); y *evitación conductual* ($\alpha=.74$; 5 ítems).

Tabla 18

Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala CSCY.

Ítems	F1: evitación cognitiva	F2: hacer frente a los problemas	F3: evitación conductual
Intenté actuar como si el problema no existiera.	.811	-.109	.034
Actué como si el problema no me afectara.	.781	-.033	-.001
Continué con mis actividades como si no hubiera ningún problema.	.755	.015	-.246
Actué como si el asunto no fuera importante para mí.	.743	-.147	-.005
Alejí el problema de mi mente.	.741	.027	.046
Me planteé el asunto de otra manera, de modo que dejó de preocuparme.	.734	.179	-.059
Traté de fingir que el problema no existía.	.579	-.163	.34
Traté de no pensar en el problema.	.491	.113	.039
Sentía un montón de cosas sobre el problema, pero no hice ningún caso a esos sentimientos.	.47	.006	.188
Imaginé lo que había que hacer y lo hice.	.023	.776	.01
Me hice un plan para resolver el problema y luego lo llevé a cabo.	.019	.73	.037
Me atreví y traté de hacer frente al problema de diferentes maneras.	.023	.721	.017
Aprendí una nueva forma de hacer frente al problema.	.244	.636	-.06
Le di vueltas al problema y traté de imaginar qué podía hacer para resolverlo.	-.069	.611	.205
Pedí ayuda a alguien de mi familia.	-.063	.421	.093
Alguien me aconsejó qué hacer.	.026	.397	.167
Decidí alejarme de los demás y estar a solas.	-.105	-.017	.737
Traté de no verme con nadie que me recordara el problema.	.106	.102	.678
Cuando estuve disgustado(a) por el problema, me porté mal con alguien aún a sabiendas de que no se lo merecía.	-.029	.084	.609
Me fui a dormir para evitar darle vueltas al asunto.	.192	.036	.57
Me di cuenta de que no podía hacer nada. Esperé a que pasara.	.25	-.21	.436

Como se puede observar, el factor *evitación cognitiva del problema*, refleja la medida en que la persona minimiza el problema a través de la redefinición de este, de la gestión de sus emociones y de la atención, actuando como si no existiera o no le afectara. Una puntuación alta en este factor significa que pone en marcha estos mecanismos para evitar que el problema le afecte. Por su parte, el factor *hacer frente al problema* tiene una doble connotación. La primera, relativa a la búsqueda y planificación activa de soluciones y, la segunda, a la búsqueda de apoyo para que le ayuden a solucionarlo. Una puntuación alta implica esta actuación para hacer frente al problema. La evitación conductual implica alejarse de las fuentes del problema para evitar el estrés e incluso trasladar el malestar a otras personas para desahogar la ira, aunque esto no solucione el problema, esperando a que se solucione solo. Una puntuación alta hace referencia a estas conductas de evitación del problema.

Al analizar las medidas de distribución, aceptamos la hipótesis de normalidad ya que el rango oscila de asimetría oscila entre -.291 y .225, y el de curtosis entre -.544 y -.215. En la Tabla 19 se muestran las medias, la desviación típica y las medidas de distribución de cada uno de los factores.

Tabla 19

<i>Medidas de tendencia central y distribución de la escala CSCY.</i>				
Factores	\bar{X}	σ	Asimetría	Curtosis
Evitación cognitiva del problema	3.10	.93	-.156	-.471
Hacer frente al problema	3.24	.89	-.291	-.215
Evitación conductual del problema	2.57	.94	.225	-.544

En relación con las medidas de tendencia central, vemos que todos los factores presentan valores medios excepto la evitación conductual que es medio-bajo. El análisis de medidas repetidas pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre las variables que componen la escala ($F_{(2,857)} = 161.10; p \leq .001; \eta^2 = .27$), con un tamaño del efecto alto. Posteriormente, comparando las

dimensiones paso a paso, también se encontraron diferencias significativas en todas las variables, siendo el factor *hacer frente al problema* el que presenta una media mayor que el de *evitación cognitiva del problema* ($F_{(1,806)} = 13.47; p \leq .001; \eta^2 = .016$), con un tamaño del efecto bajo, y que el de *evitación conductual* ($F_{(1,796)} = 296.78; p \leq .001; \eta^2 = .27$), con un tamaño del efecto alto. Entre la *evitación cognitiva del problema* y la *evitación conductual* se observa que es la primera la que se utiliza en mayor medida ($F_{(1,797)} = 245.93; p \leq .001; \eta^2 = .24$), también con un tamaño del efecto alto.

Se comprobó nuevamente la validez predictiva de los factores. En la variable género, se observa únicamente que los chicos hacen un mayor uso que las chicas de *la evitación cognitiva*, siendo esta diferencia significativa ($F_{(1,857)} = 14.72; p \leq .001; \eta^2 = .02$), con un tamaño del efecto bajo (Tabla 20).

Tabla 20

Diferencias de medias en las estrategias de afrontamiento de situaciones problemáticas según el género.

Factores	Género		F/p	η^2
	Chico (n=478)	Chica (n=438)		
	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)		
Evitación cognitiva del problema	3.21 (.92)	2.97 (.93)	14.72***	.02
Hacer frente al problema	3.21 (.90)	3.26 (.90)	.665	.0008
Evitación conductual del problema	2.61 (.92)	2.52 (.98)	2.33	.002

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

Al analizar la edad, se observan diferencias significativas únicamente en la estrategia de *evitación conductual del problema* ($F_{(2,859)} = 3.67; p = .026; \eta^2 = .011$), con un tamaño del efecto bajo (Tabla 21).

Tabla 21

Diferencias de medias en las estrategias de afrontamiento de situaciones problemáticas según la edad.

Factores	Edad			F/ p	η^2
	12 o menos (n=296) \bar{X} (σ)	13 años (n=329) \bar{X} (σ)	14 o más (n=234) \bar{X} (σ)		
Evitación cognitiva del problema	3.10 (1.0)	3.16 (.90)	3.0 (.86)	2.01	.007
Hacer frente al problema	3.31 (.91)	3.22 (.88)	3.18 (.89)	1.44	.005
Evitación conductual del problema	2.45 (.97)	2.62 (.91)	2.65 (.96)	3.67*	.011

*Nota: ***p ≤ .001; **p ≤ .01; *p ≤ .05; η^2 .000 ≤ .003 no relevante; η^2 .010 ≤ .039 bajo; η^2 .060 ≤ .110 intermedio; η^2 .140 ≤ .200 alto.*

Los contrastes post hoc demuestran que esta diferencia viene marcada por el alumnado adolescente de 12 años o menos que hacen un menor uso de esta estrategia que el de 14 años o más ($\bar{X}_{(12 \text{ años o menos})} = 2.45$; $\bar{X}_{(14 \text{ o más años})} = 2.5$; $p = .044$).

En lo relativo a las variables del contexto familiar, se observan diferencias significativas en la tipología familiar tanto en el uso de la estrategia de *hacer frente a los problemas* ($F_{(2,847)} = 3.13$; $p = .044$; $\eta^2 = .011$) como en el de *la evitación conductual del problema* ($F_{(2,843)} = 3.8$; $p = .026$; $\eta^2 = .01$), con tamaños del efecto bajos (Tabla 22).

Tabla 22

Diferencias de medias en las estrategias de afrontamiento de situaciones problemáticas según la tipología familiar.

Factores	Tipología familiar			F/ p	η^2
	Monoparental (n=215) \bar{X} (σ)	Biparental (n=450) \bar{X} (σ)	Reconstituida/ familia extensa (n=184) \bar{X} (σ)		
Evitación cognitiva del problema	3.07 (.93)	3.13 (.93)	3.01 (.95)	1.3	.004
Hacer frente al problema	3.22 (.90)	3.31 (.90)	3.12 (.87)	3.13*	.011
Evitación conductual del problema	2.65 (.97)	2.49 (.92)	2.68 (.96)	3.80*	.01

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

Si atendemos a los contrastes post hoc, el alumnado que pertenece a una familia biparental hace un mayor uso de la estrategia *hacer frente al problema* que el alumnado que pertenece a una familia reconstituida o que convive con su familia extensa ($\bar{X}_{\text{(familia biparental)}} = 3.31$; $\bar{X}_{\text{(familia reconstituida y familia extensa)}} = 3.12$; $p = .039$). Sin embargo, en el caso de la estrategia de *evitación conductual* no se observan diferencias significativas al analizar los grupos dos a dos.

2.3. Validación de la Adaptación de Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental

Antes de valorar los aspectos que pueden estar influyendo en los cambios producidos por el programa, es necesario presentar la validación de la Escala de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental (Almeida et. al, 2008), puesto que se trata de una adaptación para su utilización en un Programa de Desarrollo Positivo en el contexto educativo, mientras que la original se diseñó para evaluar la satisfacción de las personas participantes en Programas de Educación Parental. Se llevó

a cabo la prueba de 1 a 10 y la solución factorial escogida fue el modelo de cinco factores (Tabla 23).

Tras la limpieza de los ítems, la escala quedó compuesta por 28 ítems con pesos factoriales que oscilan entre .447 y .813 (Tabla 24).

Tabla 23

Prueba factorial con modelos de uno a diez factores.

Factores	Factor/ Ítems	χ^2	gl	RMSEA	90%	CFI	TLI	SRMR
1	1	2401.7	819	.051	.048-.053	.963	.061	.075
2	2	1564.8	778	.037	.034-.039	.981	.979	.056
3	3	1161.1	738	.028	.025-.031	.990	.988	.045
4	4	935.81	699	.021	.018-.025	.994	.993	.038
5	5	845.99	661	.019	.015-.023	.996	.994	.033
6	5	774.64	624	.016	.013-.022	.996	.995	.030
7	6	701.89	588	.016	.011-.020	.997	.996	.025
8	6	644.81	553	.015	.009-.020	.998	.997	.023
9	6	597.38	519	.014	.008-.019	.998	.997	.021
10	6	555.15	486	.014	.006-.019	.998	.997	.020

El modelo presenta unos índices de ajuste óptimos ($RMSEA=.023$; 90% .017-.029; $CFI=.998$; $TLI=.996$ y $SRMR=.020$). Además, muestra una fiabilidad adecuada tanto en la escala global ($\alpha=.95$) como en las cinco dimensiones que la componen: *aspectos logísticos y estructura del programa* ($\alpha=.80$; 6 ítems); *contenidos* ($\alpha=.74$; 5 ítems); *dinámica del grupo* ($\alpha=.82$; 6 ítems); *dinamización de los/las formadores* ($\alpha=.87$; 6 ítems); y *cambios producidos por el programa* ($\alpha=.72$; 5 ítems).

Tabla 24

Análisis factorial exploratorio y confirmatorio del cuestionario ESFP.

Ítems	F1: aspectos logísticos y estructura del programa	F2: contenidos	F3: dinámica del grupo	F4: dinamización de la persona facilitadora	F5: cambios producidos por el programa
¿La duración del programa fue suficiente?	.746	-.03	.009	-.126	.256
¿Los materiales eran suficientes?	.709	-.085	-.04	.11	.146
¿Se respetó el tiempo de las sesiones para que se pudieran tratar todos los temas?	.631	.131	.227	-.067	-.04
¿Los objetivos fueron explicados y comprendidos?	.564	.136	.153	.146	-.055
¿El tiempo de las sesiones fue adecuado?	.563	.048	-.004	.022	.227
¿La organización de los espacios planteada se ajustaba a las actividades?	.556	.111	.069	.107	.069
¿Los temas fueron interesantes?	.18	.702	-.039	.089	.03
¿Aprendiste cosas que te ayudaron a cambiar su forma de actuar?	-.011	.664	.092	-.108	.234
¿Los temas trataron asuntos novedosos?	.228	.657	-.008	.002	.075
¿Los asuntos tratados enseñaron cosas importantes sobre la vida?	.245	.566	-.015	.133	.015
¿Los asuntos que se discutieron trataban de cosas importantes de la vida?	.143	.447	.14	.135	-.049
¿Fue posible superar los conflictos dentro del grupo?	.021	-.061	.813	.08	.04
¿El grupo le ayudó a mejorar en sus competencias?	-.103	.143	.729	-.02	.122
¿El grupo evitó hacer comentarios que pudieran crear mal ambiente?	.075	-.046	.726	-.102	.083
¿El grupo tenía confianza suficiente para hablar de asuntos delicados?	-.022	-.012	.663	.082	.062
¿El grupo se entendió bien?	.229	.101	.517	.079	-.028
¿Las normas funcionaron bien?	.321	.053	.49	.023	-.112
¿El/la profesor/a trató a todo el mundo por igual y sin preferencias?	.157	-.079	-.06	.809	.007

¿El/la profesor/a aceptaba tus opiniones en el grupo?	.028	-.005	.051	.805	-.017
¿El/la profesor/a respetó las diversas opiniones y maneras de ser?	.104	-.009	-.021	.794	.053
¿El/la profesor/a les motivó a participar?	-.074	.188	.037	.697	.053
¿El/la profesor/a fue capaz de encontrar buenas soluciones en los momentos difíciles?	-.011	.141	.109	.651	.1
¿El/la profesor/a utilizó un lenguaje simple y claro para que todos/as entendieran lo que se hablaba?	.024	.235	.093	.588	-.114
¿Crees que has cambiado tu forma de pensar y de actuar?	-.026	.249	.035	-.034	.659
¿Crees que las personas de tu entorno están ahora más contentas?	.038	.011	.215	.059	.623
¿Crees que tu relación con los demás ha mejorado?	.063	-.015	.225	.027	.594
¿Has observado cambios positivos en tu centro educativo?	.128	.129	.028	.111	.52
¿Piensas ahora más en tus capacidades?	-.02	.212	-.023	.217	.509

Los dos primeros factores guardan relación con la satisfacción derivada del propio programa. El factor de *aspectos logísticos y estructura del programa* mide el grado de satisfacción del alumnado con los aspectos organizativos como la duración, los materiales, el tiempo de las sesiones, la explicación de los objetivos y la organización del espacio. Por su parte, el factor *contenido* evalúa la satisfacción con los temas que se trabajan en el programa: si estos les parecieron interesantes, si ayudaron a cambiar su forma de actuar, si les parecieron importantes o novedosos.

El resto de los factores tienen más que ver con aspectos de la propia implementación y los factores humanos que la condicionan. El factor *dinámico del grupo* se refiere a la creación de un ambiente favorable gracias a la actitud del alumnado participante, es decir, si el grupo fue promotor de un ambiente positivo y de confianza que facilitó los cambios producidos por el programa. El factor de *dinamización de la persona facilitadora* refleja el grado de satisfacción del alumnado sobre la actuación del profesorado que dinamiza el programa durante las sesiones, es decir, si respeta al

alumnado, le motiva a participar, aporta soluciones y utiliza un lenguaje accesible. Y el de *cambios producidos por el programa*, muestra el grado de satisfacción del alumnado sobre la repercusión del programa en su forma de pensar y actuar, en su relación con los demás y en el centro educativo. En general, una puntuación alta se relaciona con una elevada satisfacción con el programa.

Continuando con los análisis, el cálculo de los valores descriptivos refleja que la satisfacción por el programa es media-alta en todos los aspectos analizados y que se acepta la hipótesis de normalidad de las variables, con un rango de asimetría que oscila entre -1.16 y -.64 y de curtosis entre .409 y 1.65. En la siguiente Tabla 25 se muestran los valores de tendencia central y distribución.

Tabla 25

Medidas de tendencia central y distribución en los aspectos de la satisfacción con el programa.

Factores	\bar{X}	σ	Asimetría	Curtosis
Aspectos logísticos y estructura del programa	4.53	.86	-.88	1.4
Contenidos	4.29	1.01	-.69	.513
Dinámica del grupo	4.04	1.01	-.64	.409
Dinamización de las personas facilitadoras	4.79	.97	-1.16	1.65
Cambios producidos por el programa	4.30	1.0	-.804	.801

A través del análisis de medidas repetidas se comprueba que existen diferencias significativas entre las variables que componen la escala ($F_{(4,742)} = 113.34$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .38$), con un tamaño del efecto alto. En las pruebas dos a dos, se constatan diferencias entre casi todos los factores. En primer lugar, se observa que la *dinamización de las personas facilitadoras* es el aspecto de mayor satisfacción, diferenciándose de las demás variables: de los *aspectos logísticos y estructura del programa* ($F_{(1,746)} = 60.60$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .08$), de los contenidos ($F_{(1,745)} = 228.07$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .23$), de los *cambios producidos por el programa* ($F_{(1,746)} = 153.14$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .17$) y de la *dinámica del grupo* ($F_{(1,746)} = 384.34$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .34$), todos con tamaños del efecto alto a excepción de la comparación con los

aspectos logísticos y estructura del programa cuyo tamaño del efecto es bajo. A esta le sigue los *aspectos logísticos y estructura del programa* que es significativamente mayor que los *contenidos* ($F_{(1,751)} = 60.24; p \leq .001; \eta^2 = .07$), que los *cambios producidos por él* ($F_{(1,747)} = 38.89; p \leq .001; \eta^2 = .05$) y que la *dinámica del grupo* ($F_{(1,753)} = 197.95; p \leq .001; \eta^2 = .21$), con tamaños del efecto bajos a excepción de la comparación con la *dinámica del grupo* que presenta un tamaño del efecto alto. Entre los *contenidos* y los *cambios producidos por el programa*, con un nivel similar de satisfacción, no se observan diferencias significativas. Finalmente, la *dinámica del grupo*, que es la variable con un menor nivel de satisfacción, se diferencia significativamente de los *contenidos* ($F_{(1,751)} = 47.61; p \leq .001; \eta^2 = .06$) y de los *cambios producidos por el programa* ($F_{(1,747)} = 58.12; p \leq .001; \eta^2 = .07$), con tamaños del efecto bajos.

Continuando con la validez predictiva, se encuentran diferencias significativas en la satisfacción con respecto al género, a la edad y a la tipología familiar; no encontrándose dichas diferencias en el resto de las variables analizadas relacionadas con la familia. Según el género, las chicas a diferencia de los chicos informan de una mayor satisfacción con *la dinamización de las personas facilitadoras* ($F_{(1,741)} = 10.18; p \leq .001; \eta^2 = .014$) y con *los cambios producidos por el programa* ($F_{(1,742)} = 4.56; p = .033; \eta^2 = .006$), con tamaños del efecto entre irrelevantes y bajos (Tabla 26).

Tabla 26

Diferencias de medias en los aspectos de la satisfacción con el programa según el género.

Factores	Género		F/p	η^2
	Chico (n=396)	Chica (n=356)		
	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)		
Aspectos logísticos y estructura del programa	4.49 (.87)	4.59 (.85)	2.56	.002
Contenidos	4.23 (1.0)	4.06 (.98)	3.40	.005
Dinámica del grupo	4.04 (1.05)	4.06 (.98)	.085	.0001
Dinamización de las personas facilitadoras	4.69 (1.03)	4.91 (.89)	10.18***	.014

Cambios producidos por el programa **4.23 (1.02)** **4.39 (.98)** **4.56*** **.006**

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

En lo referente a la edad, se encuentran diferencias en todos los factores de satisfacción, a excepción del factor *dinámica del grupo: en los aspectos logísticos y estructura del programa* ($F_{(2,749)} = 10.18$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .034$), en los contenidos ($F_{(2,749)} = 21.63$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .056$), en la dinamización de las personas facilitadoras ($F_{(2,740)} = 10.7+$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .033$) y en los cambios producidos por el programa ($F_{(2,741)} = 12.86$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .04$), con tamaños del efecto de bajos a intermedios (Tabla 27).

Tabla 27

Diferencias de medias en los aspectos de la satisfacción con el programa según la edad.

Factores	Edad			F/p	η^2
	12 o menos (n=278)	13 años (n=316)	14 o más (n=158)		
	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)		
Aspectos logísticos y estructura del programa	4.72 (.93)	4.44 (.78)	4.40 (.82)	10.6***	.034
Contenidos	4.60 (.95)	4.11 (1.01)	4.13 (.96)	21.63***	.056
Dinámica del grupo	4.18 (1.02)	3.97 (1.03)	4.0 (.95)	2.65	.008
Dinamización de las personas facilitadoras	5.01 (.90)	4.68 (1.03)	4.65 (.92)	10.79***	.033
Cambios producidos por el programa	4.54 (.93)	4.18 (1.03)	4.13 (1.02)	12.86***	.04

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

En este sentido, los contrastes post hoc indican, que el alumnado de 12 años o menos presenta una mayor satisfacción que el resto en los *aspectos logísticos y estructura del programa* ($\bar{X}_{(12 \text{ o menos})} = 4.72$; $\bar{X}_{(13 \text{ años})} = 4.44$; $p \leq .001$) ($\bar{X}_{(12 \text{ o menos})} = 4.72$; $\bar{X}_{(14 \text{ o más})} = 4.40$; $p \leq .001$); en los *contenidos* ($\bar{X}_{(12 \text{ o$

menos) = 4.60; $\bar{X}_{(13 \text{ años})} = 4.11$; $p \leq .001$) ($\bar{X}_{(12 \text{ o menos})} = 4.60$; $\bar{X}_{(14 \text{ o más})} = 4.13$; $p \leq .001$); en la *dinamización de la persona facilitadora* ($\bar{X}_{(12 \text{ o menos})} = 5.01$; $\bar{X}_{(13 \text{ años})} = 4.68$; $p \leq .001$) ($\bar{X}_{(12 \text{ o menos})} = 5.01$; $\bar{X}_{(14 \text{ o más})} = 4.65$; $p \leq .001$); y en los *cambios producidos por el programa* ($\bar{X}_{(12 \text{ o menos})} = 4.54$; $\bar{X}_{(13 \text{ años})} = 4.18$; $p \leq .001$) ($\bar{X}_{(12 \text{ o menos})} = 4.54$; $\bar{X}_{(14 \text{ o más})} = 4.13$; $p \leq .001$).

Por lo que se refiere a la tipología familiar, los análisis señalan que existen diferencias significativas en la satisfacción del alumnado en *los contenidos* ($F_{(2,740)} = 3.43$; $p \leq .033$; $\eta^2 = .014$), en *la dinámica del grupo* ($F_{(2,736)} = 6.23$; $p = .002$; $\eta^2 = .03$), en *la dinamización de las personas facilitadoras* ($F_{(2,731)} = 7.29$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .03$) y en *los cambios producidos por el programa* ($F_{(2,741)} = 7.41$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .04$), con tamaños del efecto bajos (Tabla 28).

Tabla 28

Diferencias de medias en los aspectos de la satisfacción con el programa según la tipología familiar.

Factores	Tipología familiar			F/p	η^2
	Monoparental (n=215) \bar{X} (σ)	Biparental (n=450) \bar{X} (σ)	Reconstituida/ familia extensa (n=184) \bar{X} (σ)		
Aspectos logísticos y estructura del programa	4.56 (.77)	4.55 (.89)	4.46 (.89)	.789	.003
Contenidos	4.26 (1.03)	4.37 (.99)	4.14 (1.01)	3.43*	.014
Dinámica del grupo	4.08 (.97)	4.13 (1.02)	3.80 (1.01)	6.23**	.03
Dinamización de las personas facilitadoras	4.72 (1.05)	4.91 (.91)	4.59 (.99)	7.29***	.03
Cambios producidos por el programa	4.31 (1)	4.41 (.96)	4.06 (1.03)	7.41***	.04

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

Los contrastes post hoc indican que en la satisfacción con los contenidos el alumnado perteneciente a familias reconstituidas o que conviven con familia extensa presenta una menor satisfacción que el que pertenece a una familia biparental en *los contenidos del programa* ($\bar{X}_{(familia\ biparental)} = 4.37$; $\bar{X}_{(familia\ reconstituida\ y\ familia\ extensa)} = 4.14$; $p = .029$); en *la dinámica del grupo* ($\bar{X}_{(familia\ biparental)} = 4.13$; $\bar{X}_{(familia\ reconstituida\ y\ familia\ extensa)} = 3.80$; $p = .002$); en *la dinamización de las personas facilitadoras* ($\bar{X}_{(familia\ biparental)} = 4.59$; $\bar{X}_{(familia\ reconstituida\ y\ familia\ extensa)} = 4.91$; $p \leq .001$) y en *los cambios producidos por el programa* ($\bar{X}_{(familia\ biparental)} = 4.41$; $\bar{X}_{(familia\ reconstituida\ y\ familia\ extensa)} = 4.06$; $p \leq .001$). También presenta una menor satisfacción el alumnado perteneciente a estas familias que el procedente de familias monoparentales en *la dinámica del grupo* ($\bar{X}_{(familia\ biparental)} = 4.08$; $\bar{X}_{(familia\ reconstituida\ y\ familia\ extensa)} = 3.80$; $p = .028$); en *los cambios producidos por el programa* ($\bar{X}_{(familia\ biparental)} = 4.31$; $\bar{X}_{(familia\ reconstituida\ y\ familia\ extensa)} = 4.06$; $p = .041$). Entre las familias biparentales y monoparentales no se observan diferencias significativas.

3. Discusión

El objetivo de este estudio fue validar las escalas que se adaptaron para el diseño de evaluación del Programa Creciendo Juntos. Para ello, se analizaron las propiedades psicométricas de las escalas que fueron adaptadas para su inclusión en el diseño de evaluación a través de modelos de ecuaciones estructurales y pruebas de consistencia interna. Asimismo, se ha puesto a prueba la validez predictiva utilizando las variables género, edad, nivel educativo de las madres y de los padres, así como tipología familiar. Todas las escalas han resultado idóneas y presentan índices de ajuste óptimos, una alta fiabilidad global y de sus factores (Kline, 2015).

La Escala Autoinformada de Desarrollo Positivo para Adolescentes quedó compuesta por tres factores el de *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva*; el de *competencia social, emocional y moral* y el de *competencia para la salud y autocuidado*. Atendiendo a sus pesos factoriales, el factor más importante es el de *competencia social, emocional y moral*. Incluye las habilidades para relacionarse con otras personas y adaptarse al contexto social. En la escala original

estas habilidades formaban dos factores: el de competencia emocional y el de competencia socio-moral (Martín-Quintana et al., 2023). Sin embargo, ya en un primer estudio sobre el Desarrollo Positivo en Adolescentes (Oliva et al., 2011), se encontró que las áreas social, emocional y moral se unían configurando un único factor al que denominaron competencia socioemocional. Por su parte, otros modelos como el de Aprendizaje Social y Emocional también plantean que estas habilidades se entrelazan y complementan entre sí para la adaptación de las personas (Martínez-Yarza et al., 2023). La siguiente competencia con más peso es la *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva*. Nuevamente, se unen dos áreas competenciales cuando es el propio alumnado adolescente el que cumplimenta la escala. Las habilidades que contiene este factor capacitan a la persona para adaptarse a situaciones adversas y solucionar las dificultades que se le presenten. Esta unión tiene sentido ya que los componentes cognitivos inciden en la resiliencia (Uriarte, 2005). El último factor de esta escala es el de *competencia para la salud y autocuidado*. Este guarda relación con mantener un estilo de vida saludable y con el cuidado personal. En la escala original, se añade por la importancia que tiene para el desarrollo integral en la adolescencia (Martín-Quintana et al., 2023) y por su relación con el resto de las competencias (Domínguez et al., 2021). En el contexto educativo cobra especial relevancia por la influencia que tiene la salud en el aprovechamiento y en el ajuste escolar (Brock y Kariuki, 2011; De Ridder et al., 2013; Reigal et al., 2012; Uiters et al., 2014).

Con la introducción de esta escala en el diseño de evaluación se cubren satisfactoriamente todos los contenidos que aborda el programa. Además, al tratarse de un programa para el contexto educativo que pretende promover la continuidad del alumnado cobra especial relevancia ya que se ha demostrado que estas habilidades influyen directamente en el ajuste académico (Beck y Wiium, 2019; Bradshaw et al., 2008; Guerra y Bradshaw, 2008; Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022b; Marchena et al., 2014; Uka et al., 2021).

La siguiente escala en ser validada fue la versión en español de la Coping Scale for Children and Youth (Brodzinsky et al., 1992). En este instrumento, utilizado para medir el afrontamiento de las

personas jóvenes ante situaciones problemáticas, se obtuvieron tres factores en vez de los cuatro que reporta la versión original. El primer factor, según sus pesos factoriales, es el de *evitación cognitiva*. Coincide con el factor original que mide las estrategias de afrontamiento relacionadas con la redefinición del problema, la gestión de las emociones que genera incluso llegando a ignorarlo para evitar el malestar. Se trata de una estrategia eficaz para el afrontamiento de problemas incontrolables, ya que reduce el estrés y las emociones negativas cuando la solución del problema no depende de la persona, aunque puede resultar perjudicial si el problema es controlable puesto que alarga su solución (MacCann et al., 2012).

En el segundo factor, *hacer frente a los problemas* se unieron dos factores de la escala original el de resolución cognitivo-conductual de problemas y el de búsqueda de ayuda (Brodzinsky et al., 1992). Es el estilo más útil cuando se trata de situaciones controlables, como es el caso de los problemas académicos, puesto que permite elaborar un plan de acción y apoyarse en otras personas que pueden dar soporte a las dificultades de aprendizaje (Boon, 2011; MacCann et al., 2012).

El tercer factor *evitación conductual* coincide con el planteado en la escala original. Consiste en alejarse de las fuentes del problema trasladando la ira a otras personas y esperando a que se solucione solo (Brodzinsky et al., 1992). Se trata de la estrategia más problemática, en especial en el ámbito académico, puesto que está relacionado con el comportamiento disruptivo en el aula (Boon, 2011). Comprobar los cambios en el uso de estas estrategias es fundamental. Por un lado, porque están relacionadas con habilidades cognitivas, emocionales y sociales, así como con la resiliencia (Frydenberg et al., 2004). Por otro lado, porque, como se ha podido ver, repercuten en el ajuste académico del alumnado (Boon, 2011; MacCann et al., 2012). Y, más allá de esta repercusión en el aspecto académico, el uso de estrategias inadecuadas de afrontamiento contribuye al aumento del estrés lo que favorece la aparición de conductas poco adaptativas (Frydenberg et al., 2004; Radley, et al., 2015; Soares et al., 2012) y tiene un impacto perjudicial sobre la salud (Oliva et al., 2011).

La última validación psicométrica corresponde a la adaptación de la Escala de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental (Almeida et al., 2008) que reportó cinco factores *dinamización de las personas facilitadoras, dinámica del grupo, aspectos logísticos y estructura del programa, contenidos y cambios producidos por el programa* que contienen todos los elementos para evaluar la satisfacción que proponen Almeida et al. (2008), aunque se unen en un mismo factor los aspectos logísticos y de estructura del programa que se relaciona con su organización. La evaluación de la satisfacción es un aspecto importante para incluir en los diseños de evaluación de programas, ya que es una medida que está estrechamente relacionada con los cambios producidos por estos (Berkel et al., 2011; Freire et al., 2018; Luk et al., 2013; Shek et al., 2019).

Si se analiza la validez predictiva de los instrumentos, se observa que todas las escalas discriminan según variables propias del alumnado como el género o la edad, con resultados que están en línea con estudios previos (Beck y Wium, 2019; Brodzinsky et al., 1992; Freire et al., 2018; Oliva et al., 2015; Shek y Zhu 2020; Skinner y Saxton, 2020). En este sentido, se observa que las chicas tienen un mayor desarrollo de la *competencia social, emocional y moral* lo que coincide con los resultados de estudios previos (Beck y Wium, 2019; Feraco y Maneghetti, 2023; Ferrándiz et al., 2012; Oliva et al., 2015). Para Oliva et al. (2015), esta diferencia puede deberse al mayor fomento de la sensibilidad en las niñas en sus contextos de desarrollo. Asimismo, las chicas también hacen un menor uso de la *evitación cognitiva* del problema. Esta estrategia está relacionada con la evitación de emociones negativas (Brodzinsky et al., 1992) por lo que, el mayor desarrollo de la *competencia social, emocional y moral* de las chicas puede estar relacionado con un mayor afrontamiento de sus emociones y, por tanto, con una menor evitación cognitiva ante un problema.

Por su parte, la edad es un aspecto para destacar puesto que la llamada trayectoria de “u” en la evolución de las competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia se ha comprobado en diferentes estudios (Feraco y Maneghetti, 2023; Kagitcibasi et al., 2018; Lewis et al., 2016; Shek y Zhu 2020). Se trata de una disminución de las competencias a partir de la adolescencia media que termina

durante la adolescencia tardía, en la que vuelve a haber un aumento en las mismas. Este efecto característico de esta etapa podría estar asociado a otros efectos que se observan a medida que aumenta la edad como el mayor uso de la *evitación conductual*, una estrategia que supone un mayor riesgo para quién la utiliza ya que es menos adaptativa (Skinner y Saxton, 2020) o el aumento de conductas de riesgos y problemas internos (Oliva et al., 2011; Peeters et al., 2019).

Es curioso como los hallazgos comentados hasta ahora están en consonancia con los resultados al analizar la *satisfacción* con el programa. Son nuevamente las chicas y el alumnado de menor edad quienes presentan una mayor *satisfacción*, lo que también coincide con los resultados de evaluación de otros programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Freire et al., 2018).

Por otra parte, al analizar variables relacionadas con el contexto familiar, se observan que discrimina aspectos como el nivel de estudios y la estructura familiar. En cuanto a la relación de las competencias con el nivel de estudios de las figuras parentales, hay un mayor desarrollo competencial en el alumnado cuyas figuras tienen estudios superiores. Esto coincide con los resultados de Marchena et al., (2014) que encontraron un mayor desarrollo competencial en las familias con mayores niveles de estudio lo que, a su vez, relacionaron con el menor riesgo del alumnado adolescente de abandonar de forma prematura sus estudios. En lo que refiere a la tipología familiar, pertenecer a una familia reconstituida o convivir con familia extensa se relaciona con un menor *desarrollo personal, resiliencia y cognitivo*, así como un *afrentamiento* de problemas menos adaptativo. También es el alumnado de estas familias el que presenta niveles de *satisfacción* más bajo en la mayoría de los aspectos evaluados. Por su composición las familias reconstituidas suelen experimentar en mayor medida acontecimientos vitales estresantes y más dificultades en la convivencia (Arranz et al., 2010), que podrían ser similares a los de los hogares en los que convive más de un núcleo familiar, por lo que era de esperar obtener estos resultados. Además, en otros estudios se ha encontrado una relación entre el bienestar y la salud mental con la estructura familiar, siendo precisamente los hijos e hijas de las familias reconstituidas quienes presentan un menor bienestar y más problemas de salud mental (Fallesen y Gahler, 2020;

Ford et al., 2007). Sin embargo, como señalan diversos autores, las diferencias derivadas de la estructura familiar dependen sobre todo la calidad de las interacciones que se dan en estas y de la organización del escenario familiar más que de la propia composición de la familia (Arranz et al., 2010; Beckmeyer et al., 2020).

Sería necesario recabar datos más específicos sobre el nivel socioeconómico de las familias por el impacto que las dificultades económicas tienen tanto en el desarrollo positivo (Oliva et al, 2015), como en el ajuste académico en la adolescencia (Brock y Kariuki, 2011; Casquero y Navarro, 2010; De Ridder et al., 2013; Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022b; Traag y van der Velden, 2011).

En conclusión, los instrumentos evaluados permiten medir los aspectos que fomenta el programa Creciendo Juntos y la satisfacción del alumnado, por lo que son aptos para evaluar los cambios en el alumnado tras su participación en este. Las escalas presentadas forman parte de un diseño de evaluación más amplio en el que se tienen en cuenta los cambios en el autoconcepto y la realización personal, en el clima del centro y en el apoyo percibido por el alumnado. Con todo esto, se obtiene información de los diferentes aspectos relacionados con el Desarrollo Positivo en la Adolescencia.



Capítulo 6.

Estudio II:

Evaluación de los Efectos del Programa

Creciendo Juntos

El concepto de Desarrollo Positivo en la Adolescencia se contrapone a la perspectiva negativa asociada a esta etapa de la vida, al enfocarse en las fortalezas y capacidades del adolescente, promoviendo su crecimiento y bienestar. Este enfoque busca ir más allá de la mera prevención de comportamientos de riesgo, por lo que las intervenciones que se realicen desde esta perspectiva deben fomentar habilidades y recursos que permitan a los adolescentes prosperar y tener una vida saludable (Beck y Wium, 2019; Benson 2003; Lerner et al. 2019, 2021a; Oliva et al., 2008; Scales et al., 2017).

Dado el considerable tiempo que las y los jóvenes pasan en los centros educativos y el ambiente que puede surgir en las aulas, estos entornos se convierten en lugares idóneos para fomentar el desarrollo juvenil (Curran y Wexler, 2017; Reavley y Sawyer, 2017; Wang et al., 2020; Zimmer-Gembeck y Locke, 2006). Pero para ello, se deben planificar actividades que promuevan la mejora de habilidades para la vida; asegurar que en las aulas se establecen vínculos positivos, tanto entre los grupos de iguales como con personas adultas de referencia, y que el centro educativo se convierte en un espacio seguro con un clima de afecto y apoyo para toda la comunidad educativa (Bates et al., 2020; Catalano et al, 2004; Ginner et al., 2021; Lázaro-Visa et al., 2019; Pertegal et al., 2010; Salvà-Mut et al., 2014; Tirrell et al., 2020). La implementación de Programas de Desarrollo Positivo permite que se den estas condiciones, siempre que se cumplan una serie de requisitos, como son: la promoción del desarrollo global; de manera intensiva y duradera; e involucrando a todos los agentes educativos, en especial al profesorado que debe ser partícipe en la implementación (Catalano et al., 2004, 2019; Pertegal et al., 2010; Williams et al., 2020).

En necesario destacar que la promoción de elementos del desarrollo positivo contribuye a la continuidad escolar (Beck y Wium, 2019; Bradshaw et al., 2008; Guerra y Bradshaw, 2008; Marchena et al., 2014; Scales et al., 2006; Uka et al., 2021). De ahí, la importancia de ofrecer al alumnado no sólo contenidos académicos y apoyo a sus necesidades educativas sino oportunidades espacios para su desarrollo integral. Algunos de estos programas han demostrado tener un efecto positivo en el

aprovechamiento académico, aumentando el rendimiento y disminuyendo otros indicadores de desajuste escolar (Luk et al., 2013; Paricio et al., 2020; Shek y Sun, 2010). Según Oliva et al. (2011), se trata de una estrategia efectiva, en comparación con otros tipos de intervenciones, pues se basa en el análisis de los recursos y necesidades adolescentes en todos los ámbitos de su desarrollo, además de ofrecer la posibilidad de involucrar recursos familiares, escolares y comunitarias que, en ocasiones, permanecen desvinculados entre sí.

Para comprobar que estos programas alcanzan los objetivos previstos, es necesario diseñar evaluaciones de calidad (Almeida et al., 2023; Catalano et al., 2019; Ciocanel et al., 2017; Slavin, 2017; Walter et al., 2005). Por sus características, lo más común es evaluar la efectividad de los programas (Catalano et al., 2019), es decir, comprobar sus efectos en condiciones reales, en lugar de en condiciones óptimas (Flay et al., 2005). Para aumentar la calidad de estas evaluaciones es fundamental que se tengan en cuenta los procedimientos de muestreo, incluyendo un grupo de control que permita comparar los efectos del programa, en especial cuando no es posible la aleatorización de la muestra; que se informe de la tasa de abandono y de los mecanismos utilizados para la fidelización del programa; que se utilicen medidas idóneas para la evaluación de las habilidades de Desarrollo Positivo (Catalano et al., 2004, 2019; Lerner et al., 2021b; Reavley y Sawyer, 2017; William et al., 2020).

En este sentido, para evaluar la efectividad del programa *Creciendo Juntos* se han tenido en cuenta los aspectos que este promueve. En primer lugar, las competencias de desarrollo positivo ya que son las habilidades centrales que configuran el programa. El desarrollo personal y la resiliencia, el desarrollo cognitivo, el desarrollo social, moral y emocional, así como el desarrollo del autocuidado y la salud son las fortalezas individuales que se pretenden fomentar (Martín-Quintana et al., 2023). En segundo lugar, se evalúa la realización personal y social. Se trata de tener en cuenta la repercusión de los cambios en estas habilidades en la valoración de sí mismo (autoconcepto y autoestima), de su relación con los otros (empatía y realización social) y de su autorrealización en las tareas (enfrentamiento, operatividad y realización en el quehacer) (Aciego de Mendoza et al., 2005). En tercer

lugar, se analizan los cambios en el afrontamiento de situaciones, dada la importancia del uso de estrategias de afrontamiento adaptativas en el ajuste académico (Boom, 2011) y su relación con los recursos internos (Skinner y Saxton, 2020). Si bien la adolescencia es una etapa que se caracteriza por una mayor utilización de estrategias de evitación (Skinner y Saxton, 2020) se espera que el programa tenga un efecto positivo promoviendo estrategias de afrontamiento activo y disminuyendo la evitación conductual, ya que esta es la estrategia menos adaptativa (Boon, 2011; MacCann et al., 2012). Por último, se tienen en cuenta los cambios en las redes de apoyo (Gracia et al., 2002) y en el clima del centro (Marchena et al., 2014), por la importancia de los recursos externos en el desarrollo positivo (Benson, 2007). El apoyo social y familiar, así como la calidad de las relaciones son una fuente de bienestar y contribuyen positivamente al crecimiento durante la adolescencia (Pollak et al., 2023; Wanders et al., 2019). Por otro lado, se ha demostrado que cuando el alumnado percibe un clima escolar positivo y se siente apoyado, esta percepción promueve una mayor adaptación escolar, mayor compromiso académico y mayor satisfacción con la escuela (Coelho et al., 2020; Gutiérrez et al., 2017), por lo que conseguir cambios positivos en este aspecto es uno de los principales objetivos del programa. Son escasos los precedentes de evaluación de este aspecto en Programas de Desarrollo Positivo en el contexto educativo y los programas que se centran específicamente en mejorar las relaciones dentro de los centros educativos han demostrado una efectividad limitada (Pollak et al., 2023).

El objetivo principal de este estudio es precisamente comprobar los cambios producidos en las áreas evaluadas tras la participación del alumnado en el programa. Una vez analizada la efectividad, el segundo objetivo es comprobar las variables moderadoras individuales y familiares que afectan a estos cambios, con el fin de determinar qué características personales y familiares son más beneficiosas para la efectividad del programa. Al tratarse de un programa diseñado para contribuir en la continuidad escolar, se analizarán las variables del ajuste escolar relacionadas con el perfil del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano. Marchena et al. (2014), establecen que se trata

sobre todo de chicos, que han repetido curso y llevan varios años suspendiendo asignaturas, con bajo rendimiento académico y una mayor conflictividad en el centro educativo. A nivel familiar, estos autores destacan que hay una mayor proporción de alumnado en riesgo de abandono escolar temprano que pertenece a otro tipo de familia que no son las biparentales y, aunque la conflictividad familiar en general es baja, en las familias de conflictividad media o alta también se concentra una mayor proporción de alumnado con este riesgo.

1. Método

1.1. Participantes

Tras depurar las bases de datos, la muestra total del estudio quedó compuesta por 697 alumnas y alumnos de ESO de 19 centros públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias. El grupo de intervención quedó formado por 514 participantes de entre 11 y 17 años ($\bar{X}=13.09$; $\sigma=1.09$), de los cuales el 54.2% eran chicos. La mayoría del alumnado que participa en el programa pertenecía a 2º de ESO (46%), seguido de 1º de ESO (44.1%) y el resto a cursos de FPB y de PMAR (14.2%). Por su parte, el grupo de control se compuso de 183 alumnos y alumnas, pertenecientes a otros cursos de los mismos centros académicos, con un rango de edad de entre 11 y 15 años ($\bar{X}=13.21$; $\sigma=1.11$; 51.1% chicos). El 43.2% cursaba 1º de ESO, el 37.2% 3º curso de ESO y el 19.7% 2º curso de ESO. En cuanto al perfil académico, a pesar de que en ambos grupos había un alto porcentaje de repetidores (39.3% en el grupo de intervención, 36.6% en el grupo de control), la mayoría consideraba que tenía un rendimiento académico medio (47.2% en el grupo de intervención y 56.1% en el grupo de control). Asimismo, la mayor parte del alumnado afirmaba tener una buena relación con el profesorado (grupo de intervención=58.2%; grupo de control=54.7%) y con los iguales (grupo de intervención=49.6%; grupo de control=52.2%). Ambos grupos parten sin diferencias en lo relativo a sus variables sociodemográficas y los aspectos relacionados al ajuste académico.

1.2. Instrumentos de Evaluación

1.2.1. Cuestionario Inicial de Datos Sociodemográficos e Indicadores de Continuidad Escolar.

Se trata de un cuestionario que se evalúa al inicio del programa y que incluye datos sociodemográficos del alumnado como género, edad, curso académico; datos familiares como tipología familiar, situación laboral de las figuras parentales y su nivel educativo; indicadores de ajuste escolar como el rendimiento académico, si ha repetido curso y cuántos cursos, la frecuencia con la que falta a clases y sus motivos, grado de conflictividad; aspectos relacionados con el clima del centro educativo y con las relaciones sociales como el nivel de relación con el profesorado y con el grupo de iguales, si se siente solo y si tiene facilidad para hacer amigos/as. La repetición de curso se evaluó mediante una respuesta dicotómica (No y Sí), mientras que las variables como el rendimiento académico, la frecuencia en la que falta, la conflictividad y las relaciones con el profesorado y sus iguales, con una respuesta tipo Likert de 6 puntos.

1.2.2. Escala de Desarrollo Positivo Adolescente (Martín-Quintana et al., 2023). Se trata de una adaptación de esta escala que, a través de una escala tipo Likert de seis puntos, evalúa las distintas competencias de Desarrollo Positivo del alumnado. La solución factorial final se compone de 32 ítems y presenta un ajuste óptimo (RMSEA=.018; 90% .010-.025; CFI=.994; TLI = .991 y SRMR= .031) y una fiabilidad adecuada tanto en la escala global (Cronbach α =.91) como en las tres dimensiones que evalúa: *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva* (α =.80), que consta de 10 ítems; *competencia social, emocional y moral* (α =.81), formado por 7 ítems; *competencia para la salud y autocuidado* (α =.71), determinado por 5 ítems.

1.2.3. Cuestionario de Autoconcepto y Realización (AURE) (Aciego de Mendoza et al., 2005).

Se trata de un instrumento que explora, a través 42 ítems con una escala tipo Likert de seis puntos, la realización personal y social en la adolescencia. Está compuesto de tres factores: *autoconcepto y autoestima* (α = .77), relacionado con la valoración positiva de las propias cualidades personales; *empatía y realización social* (α = .71), que guarda relación con la capacidad de disfrutar de las

relaciones afectivas y una actitud positiva hacia la comunicación y la colaboración, mostrando una preocupación hacia las personas que le rodean; y *afrentamiento, operatividad y realización en el quehacer* ($\alpha = .80$) que se refiere al sentimiento de eficacia y disfrute ante las tareas, afrontando los retos que plantean los proyectos que se emprenden. La fiabilidad global de la escala también es adecuada (Cronbach $\alpha = .91$)

1.2.4. Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes (CSCY) (Brodzinsky et al., 1992). Es una escala tipo Likert de seis puntos, adaptada al español, que evalúa estrategias de afrontamiento que utiliza el alumnado ante problemas surgidos en diferentes contextos. Presenta una solución factorial final de 21 ítems y un modelo con índices de ajuste óptimos (RMSEA=.030; 90% .023-.036; CFI=.982; TLI = .974 y SRMR= .036). Asimismo, muestra una fiabilidad adecuada tanto en la escala global (Cronbach $\alpha = .94$;) como en las tres dimensiones que la componen: *evitación cognitiva* ($\alpha = .88$; 9 ítems); *hacer frente a los problemas* ($\alpha = .81$; 7 ítems); y *evitación conductual* ($\alpha = .74$; 5 ítems).

1.2.5. Escala de Apoyo Personal y Social (Gracia et al., 2002). Evalúa la búsqueda de apoyo, las fuentes de apoyo informales con las que cuenta el alumnado, así como la valoración que hace de las mismas. Tanto la frecuencia de ayuda de los diferentes apoyos -compuesto por 10 fuentes diferentes- como del grado de valoración de este apoyo se evalúa con una escala tipo Likert de seis puntos.

1.2.6. Escala Sobre la Percepción del Alumnado Acerca de las Relaciones en el Centro y su Nivel de Participación Educativa (Marchena et al., 2014). Es una escala tipo Likert de seis puntos, en la que el alumnado responde sobre la calidad de la relación con el profesorado y con sus iguales, así como con su percepción sobre las oportunidades de participación que promueve el centro, aspectos que determinan el clima del centro educativo. Tras el análisis factorial, la solución factorial quedó compuesta por 22 ítems, cuyos pesos factoriales oscilan entre .407 y .857. El modelo presenta un ajuste óptimo (RMSEA=.06; CFI=.96; TLI = .95 y WRMR= 1.6) y una fiabilidad adecuada en la escala

global (Cronbach $\alpha=.91$) y en las tres dimensiones que la forman: relación con el profesorado ($\alpha=.83$); relación con sus iguales ($\alpha=.79$); y oportunidades de participación que promueve el centro ($\alpha=.68$).

1.3. Procedimiento

Para la creación e implementación del programa se contó con el apoyo con la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias. Tras su diseño y pilotaje, se obtuvo una resolución oficial para implementarlo en todos los centros PROMECO de las Islas Canarias, a través de una inscripción voluntaria. El profesorado de los centros inscritos recibió una formación específica, inicial y de seguimiento, en la que se presentaron los contenidos y características del programa, su metodología y el diseño de evaluación, ofreciendo orientaciones para garantizar la fiabilidad tanto de la implementación como de la evaluación. Posteriormente, se les envió por correo electrónico el manual del programa y el cronograma a seguir por los centros educativos. La recogida de datos cuantitativos, al inicio y al final del programa, se realizó a través de la aplicación Google Forms. Los datos cualitativos se recabaron a partir de la cumplimentación del diario de seguimiento del profesorado, que fue enviado a través de la plataforma de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, al finalizar el programa. Durante todo el proceso, el profesorado que lo implementó contó con el apoyo y asesoramiento del equipo técnico de forma online (a través del correo oficial y de un Moodle alojado en la página web de la Asociación Hestia) y telefónica. Para una mayor profundización se debe consultar el Capítulo 4. *Objetivos, Diseño y Método de Investigación*.

1.4. Análisis de Datos

Para este estudio se llevaron a cabo únicamente análisis multivariados de varianza (MANOVAS). Con el fin de determinar diferencias entre el grupo de control y el experimental en todas las dimensiones, se comparó cada una de las dimensiones de cambio al inicio y al final añadiendo el grupo como factor intrasujeto. Posteriormente, se comprobaron los efectos dentro del propio grupo de intervención, seleccionando las personas que participaron en el programa y utilizando como variables de medida la dimensión y el tiempo. En todos los análisis se observó la F de Lambda de Wilks

para su significación y para el tamaño del efecto el estadístico η^2 (Lenhard y Lenhard, 2016). Además, se informó del estadístico *t de Student* y su significación en la estimación de parámetros, para reportar las diferencias al inicio o al final entre los grupos, en cada una de las dimensiones.

Para comprobar las características personales y familiares que actúan como moderadoras de cambio, antes de la realización de las MANOVAS, se calcularon los valores promedio de todos los elementos que la conforman cada una de las dimensiones de cambio, tanto al inicio y como al final, a excepción de las variables de afrontamiento que no pueden unificarse en un valor total (competencia de desarrollo positivo total, realización personal y social, estrategia de evitación cognitiva, estrategia de hacer frente al problema, estrategia de evitación conductual, clima del centro, búsqueda de apoyo y valoración total del apoyo). Los valores promedio iniciales y finales se incluyeron como variables de medida y se añadieron como factores intrasujeto las características personales (sexo, edad, curso, repite curso, rendimiento académico y conflictividad) y familiares (tipología familiar, conflictividad familiar, nivel educativo de la madre, nivel educativo del padre, situación laboral de la madre y situación laboral del padre). En las variables que contaban con más de dos niveles se realizaron comparaciones múltiples para ver las diferencias entre los grupos.

2. Resultados

2.1. *Diferencias Entre el Grupo de Intervención y el Grupo de Control*

En primer lugar, se comparó el grupo de intervención y el de control para comprobar si existen diferencias significativas entre ellos tras la intervención. Es importante destacar que, aunque a nivel sociodemográfico no presentaron diferencias significativas, en algunas dimensiones de desarrollo positivo el grupo de control partió con ventaja. En este sentido se observa que el análisis de la dimensión por el tiempo y por el grupo no se encuentran diferencias significativas ($F_{(2,694)} = .71$; $p = .49$; $\eta^2 = .002$). Sin embargo, antes de la intervención sí existen estas diferencias, siendo el grupo de control el que presenta una mayor *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva* ($t = -2.41$; $p = .016$; $\eta^2 = .008$) *competencia social, emocional y moral* ($t = -2.93$; $p = .004$; $\eta^2 = .012$) y una mayor

competencia para la salud y autocuidado ($t = -3.66$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .016$), con tamaños del efecto bajos. Después de la intervención el grupo de intervención tiene un aumento en sus competencias equiparándose al grupo de control (Tabla 29).

Tabla 29

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de las competencias de desarrollo positivo comparando al grupo de intervención y el de control.

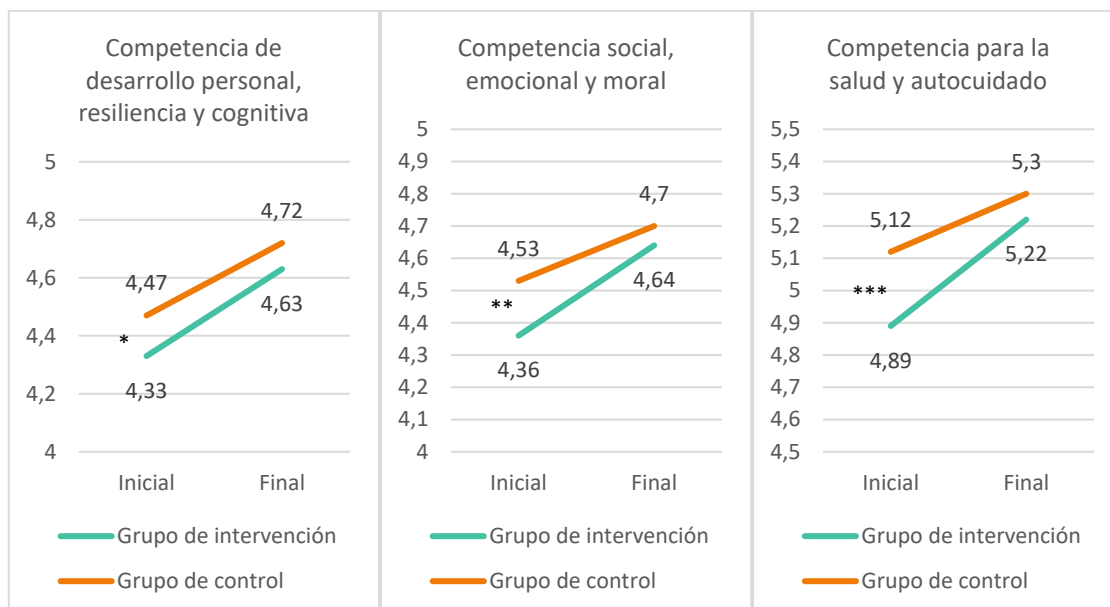
Factores		Grupo		t/p	η^2
		Intervención	Control		
		n=514 \bar{X} (σ)	n=183 \bar{X} (σ)		
Competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva	Inicial	4.33 (.70)	4.47 (.74)	-2.41*	.008
	Final	4.63 (.66)	4.72 (.57)	-1.63	.004
Competencia social, emocional y moral	Inicial	4.36 (.66)	4.53 (.72)	-2.93**	.012
	Final	4.64 (.59)	4.70 (.59)	-1.34	.003
Competencia para la salud y autocuidado	Inicial	4.89 (.77)	5.12 (.65)	-3.66***	.016
	Final	5.22 (.57)	5.3 (.53)	-1.98	.005

*Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.*

Para una mayor comprensión de estas diferencias, como se observa en las siguientes gráficas (Figura 9), estas diferencias que se encuentran antes de la intervención no se muestran al final de esta por lo que, tras su participación en el programa, el alumnado del grupo de intervención ha equiparado sus competencias a las del alumnado del grupo de control.

Figura 9

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de los factores de la Escala de Competencia y Resiliencia para adolescentes comparando al grupo de intervención y el de control.



Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En segundo lugar, se analizaron las diferencias entre el grupo de intervención y el de control en el autoconcepto y realización personal. En este sentido se observa que el análisis de la dimensión por el tiempo y por el grupo se encontraron diferencias significativas ($F_{(2,660)} = 3.55$; $p = .029$; $\eta^2 = .005$). Estas diferencias vienen marcadas por el mayor desarrollo del grupo de control, en la medida inicial, en su *autoconcepto y autoestima* ($t = -3.59$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .019$); en su *empatía y realización social* ($t = -2.52$; $p = .012$; $\eta^2 = .010$) y en su *afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer* ($t = -3.55$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .019$), con tamaños del efecto bajos. Tras la intervención, nuevamente el grupo de intervención se equipara al grupo de control, a excepción de en *empatía y realización social* en la que el grupo de control sigue manteniendo un mayor desarrollo ($t = -2.41$; $p = .016$; $\eta^2 = .006$), con un tamaño del efecto entre no relevante y bajo (Tabla 30).

Tabla 30

Contraste de medidas repetidas pre y post-test en el autoconcepto y realización personal comparando al grupo de intervención y el de control.

Factores		Grupo		t/ p	η^2
		Intervención	Control		
		n=514 \bar{X} (σ)	n=148 \bar{X} (σ)		
Autoconcepto y autoestima	Inicial	4.26 (.95)	4.59 (1.09)	-3.60***	.019
	Final	4.47 (.98)	4.53 (1.03)	-.66	.001
Empatía y realización social	Inicial	4.81 (.71)	4.99 (.80)	-2.52*	.010
	Final	4.93 (.71)	5.06 (.76)	-2.0*	.006
Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer	Inicial	4.14 (.72)	4.39 (.89)	-3.55***	.019
	Final	4.28 (.80)	4.32 (.87)	-.46	.000

*Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.*

También se compararon las estrategias de afrontamiento del grupo de intervención y el de control. En el análisis de la dimensión por el tiempo y por el grupo no se encuentran diferencias significativas ($F_{(2,651)} = .046$; $p = .955$; $\eta^2 = .000$). Sólo se observan diferencias entre los grupos antes del inicio del programa en la estrategia *hacer frente al problema*. El grupo de control utiliza en mayor medida esta estrategia que el de intervención al inicio ($t = -2.34$; $p = .02$; $\eta^2 = .008$), aunque con un tamaño del efecto bajo. Estas diferencias no se observan al final de la intervención (Tabla 31).

Tabla 31

Contraste de medidas repetidas pre y post-test en las conductas de afrontamiento ante problemas comparando el grupo de intervención y el de control.

Factores		Grupo		t/ p	η^2
		Intervención n=514	Control n=148		
		\bar{X} (σ)	\bar{X} (σ)		
Evitación cognitiva del problema	Inicial	2.96 (.83)	2.94 (.97)	.222	.000
	Final	3.11 (.94)	3.04 (.94)	.86	.001
Hacer frente al problema	Inicial	3.02 (.76)	3.20 (.90)	-.234*	.008
	Final	3.16 (.86)	3.26 (.88)	-1.15	.002
Evitación conductual del problema	Inicial	2.40 (.86)	2.35 (.90)	.581	.001
	Final	2.60 (.90)	2.51 (.89)	1.11	.002

*Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.*

En tercer lugar, se analizaron las diferencias entre el grupo de intervención y el de control en la frecuencia de la búsqueda de apoyo y la valoración de esta. En este sentido se observa que el análisis de la dimensión por el tiempo y por el grupo no se encontraron diferencias significativas entre el grupo de intervención y el de control en la frecuencia de *búsqueda de apoyo* ($F_{(5,361)} = 1.1$; $p = .36$; $\eta^2 = .015$), con un tamaño del efecto bajo. Sin embargo, en el análisis dos a dos se observan diferencias en la frecuencia de *búsqueda de apoyo a sus iguales*. En este sentido, el grupo de control al inicio acudía a sus iguales en busca de apoyo en mayor medida que el grupo de intervención ($t = -2.03$; $p = .04$; $\eta^2 = .011$), con un tamaño del efecto bajo. Al final, el grupo de intervención se equipara al de control y ya no se observan estas diferencias (Tabla 32).

Tabla 32

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la búsqueda de apoyo comparando al grupo de intervención y el de control.

Factores		Grupo		t/ p	η^2
		Intervención	Control		
		n= 272 \bar{X} (σ)	n= 95 \bar{X} (σ)		
Búsqueda de apoyo general	Inicial	1.62 (.36) 332	1.70 (.36) 332	-1.5	.005
	Final	1.69 (.35) 111	1.66 (.37) 111	.82	.002
Búsqueda de apoyo padre	Inicial	2.93 (1.64) 272	2.91 (1.51) 95	.121	.000
	Final	2.57 (1.19) 272	2.61 (1.19) 95	-.313	.000
Búsqueda de apoyo madre	Inicial	3.8 (1.55) 272	3.82 (1.45) 95	-.148	.000
	Final	3.91 (1.59) 272	3.87 (1.61) 95	.245	.000
Búsqueda de apoyo hermano/a	Inicial	2.77 (1.68) 272	2.69 (1.71) 95	.450	.001
	Final	2.88 (1.8) 272	2.77 (1.73) 95	.490	.001
Búsqueda de apoyo familia extensa	Inicial	2.27 (1.37)	2.08 (1.13)	1.23	.004
	Final	2.47 (1.38)	2.34 (1.23)	.833	.002
Búsqueda de apoyo profesorado	Inicial	2.38 (1.42)	2.10 (1.29)	1.67	.008
	Final	2.44 (1.4)	2.27 (1.25)	1.00	.003
Búsqueda de apoyo iguales	Inicial	2.72 (1.19)	3.01 (1.11)	-2.03*	.011
	Final	3.15 (1.34)	3.15 (1.25)	-.053	.000

*Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.*

En cuanto a la valoración del apoyo, el análisis de la dimensión por el tiempo y por el grupo se encontraron diferencias significativas entre el grupo de intervención y el de control únicamente *en la valoración del apoyo recibido de la familia extensa* ($F_{(1,336)} = 4.55$; $p = .034$; $\eta^2 = .013$), con un tamaño

del efecto bajo. Al inicio, no se observan diferencias significativas entre los dos grupos, pero al final el grupo de intervención mejora su *valoración del apoyo recibido por su familia extensa* mientras que en el grupo de control esta valoración empeora lo que produce diferencias significativas ($t= 2.58$; $p= .010$; $\eta^2 = .019$), con un tamaño del efecto bajo. En las pruebas dos a dos también se evidencia que al final también hay diferencias significativas en *la valoración del apoyo del profesorado* ($t= 2.14$; $p= .033$; $\eta^2 = .014$). Mientras la valoración del grupo de control disminuye la del grupo de intervención aumenta y al final presentan diferencias, aunque con un tamaño del efecto bajo (Tabla 33).

Tabla 33

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la valoración del apoyo comparando al grupo de intervención y el de control.

Factores		Grupo		t/p	η^2
		Intervención $\bar{X}(\sigma) n$	Control $\bar{X}(\sigma) n$		
Valoración apoyo padre	Inicial	4.05 (1.76) 260	4.19 (1.75) 97	-.657	.001
	Final	4.25 (1.76) 260	4.01 (1.81) 97	1.16	.004
Valoración apoyo madre	Inicial	4.73 (1.53) 271	4.67 (1.61) 99	.39	.000
	Final	4.82 (1.4) 271	4.8 (1.34) 99	.129	.000
Valoración apoyo hermano/a	Inicial	3.65 (1.94) 241	3.49 (1.95) 92	.654	.001
	Final	3.67 (1.92) 241	3.49 (1.94) 92	.763	.002
Valoración apoyo familia extensa	Inicial	3.41 (1.7) 244	3.33 (1.69) 94	.384	.000
	Final	3.51 (1.71) 244	2.98 (1.71) 94	2.58*	.019
Valoración apoyo profesorado	Inicial	3.18 (1.78) 238	3.11 (1.68) 89	.359	.000
	Final	3.44 (1.75) 238	2.96 (1.79) 89	2.14*	.014
Valoración apoyo iguales	Inicial	3.63 (1.46) 261	3.69 (1.45) 100	-.374	.000
	Final	3.76 (1.44) 261	3.69 (1.43) 100	.463	.001

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto

Finalmente, al comparar las relaciones en el centro y la participación educativa entre el grupo de intervención y el de control, se encuentran diferencias significativas en el análisis de la dimensión por el tiempo y por el grupo ($F_{(2,620)} = 6.15$; $p = .002$; $\eta^2 = .010$). Al analizar cada factor, se observa que estas están determinadas por diferencias antes y después de la intervención. Antes de la intervención el grupo de control es el que presenta mayores puntuaciones en las *relaciones con sus iguales* ($t = -2.48$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .010$). Por el contrario, tras la intervención, el grupo de control tiene un descenso en su puntuación, lo que no ocurre en el grupo de intervención por lo que estas diferencias se eliminan. Por otra parte, al finalizar la intervención el alumnado participante tiene una mayor percepción sobre las *oportunidades de participación que promueve el centro* mientras que el alumnado del grupo de control presenta una disminución de sus puntuaciones, por lo que las diferencias se convierten en significativas ($t = 3.69$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .022$). En todos los casos muestran tamaños del efecto bajos (Tabla 34).

Tabla 34

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de los factores de la Escala sobre la percepción del alumnado acerca de sus relaciones en el centro y su nivel de participación educativa comparando al grupo de intervención y el de control.

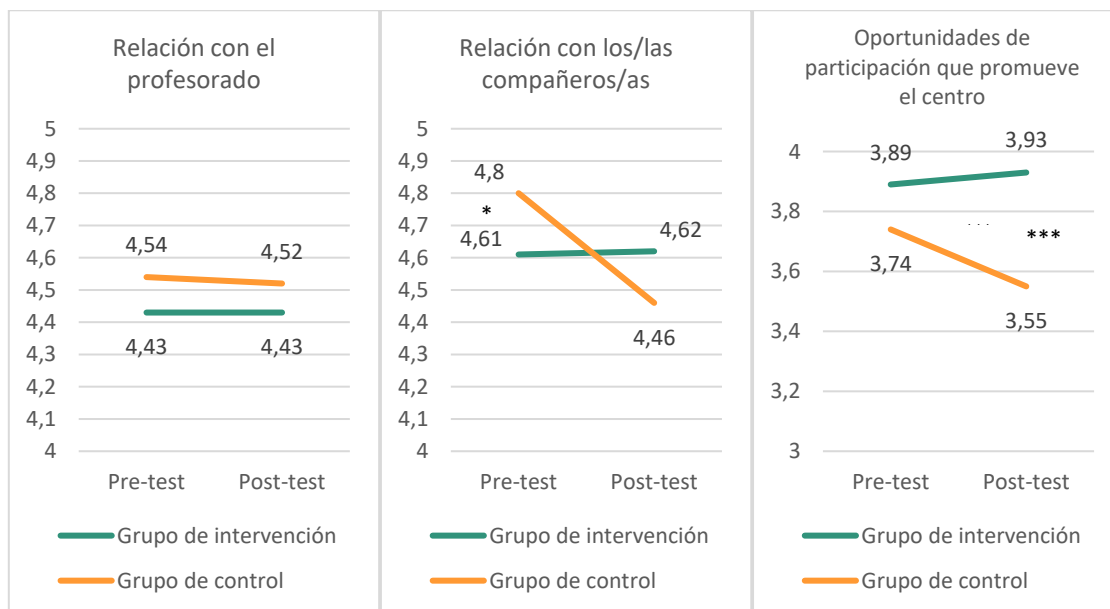
Factores		Grupo		t/ p	η^2
		Intervención n=514 \bar{X} (σ)	Control n=108 \bar{X} (σ)		
Relación con el profesorado	Inicial	4.43 (.81)	4.54 (.92)	-1.17	.002
	Final	4.43 (.86)	4.52 (.97)	-.95	.001
Relación con sus iguales	Inicial	4.61 (.70)	4.80 (.85)	-2.48*	.010
	Final	4.62 (.78)	4.46 (.96)	1.76	.005
Oportunidades de participación que promueve el centro	Inicial	3.89 (.77)	3.74 (1.2)	1.60	.004
	Final	3.93 (.95)	3.55 (1.1)	3.69***	.022

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

En las gráficas que se presentan a continuación se puede observar que mientras *la relación con el profesorado* se mantiene estable tanto en el grupo de control como en el de intervención, en *la relación con sus iguales* el alumnado del grupo de intervención no tiene variaciones antes y después de la intervención mientras que el del grupo de control muestra pérdidas y su media se sitúa significativamente por debajo de la del grupo de intervención. Por su parte, en la percepción sobre *las oportunidades de participación que promueve el centro* el alumnado del grupo de intervención muestra medias más altas de partida y se mantiene estable. Tras finalizar la intervención, el alumnado del grupo de control obtiene pérdidas y esta diferencia entre ambos se vuelve significativa (Figura 10).

Figura 10

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de los factores de la Escala sobre la percepción del alumnado acerca de sus relaciones en el centro y su nivel de participación educativa comparando al grupo de intervención y el de control.



Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

2.2. Efectos Producidos por el Programa en el Alumnado Participante

A continuación, se presentan los análisis de los resultados sobre los cambios producidos en el grupo de intervención tras su participación en el programa Creciendo Juntos. Para esto, se realizaron análisis multivariados de varianza (MANOVAS) para cada una de las dimensiones analizadas, utilizando las dimensiones y el tiempo (pre y post-test) como variables de medida. Únicamente en las dimensiones relacionadas con el clima del centro educativo, no se observaron cambios significativos tras la participación del alumnado en el programa -en las *relaciones con el profesorado* ($F_{(1,513)} = .000$; $p = .989$; $\eta^2 = .000$), en las *relaciones con sus iguales* ($F_{(1,513)} = .028$; $p = .867$; $\eta^2 = .000$) y en las oportunidades de participación que promueve el centro ($F_{(1,513)} = .603$; $p = .438$; $\eta^2 = .001$).

Al analizar las competencias de Desarrollo Positivo del alumnado participante se observa que, al finalizar el programa, hay un aumento significativo de *la competencia de desarrollo personal, resiliencia y competencia cognitiva* ($F_{(1,513)} = 70.1$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .12$), de *la competencia social, emocional y moral* ($F_{(1,513)} = 79.04$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .13$) y de *la competencia para la salud y autocuidado* ($F_{(1,513)} = 87.22$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .15$), con tamaños del efecto de intermedios a altos (Tabla 35).

Tabla 35

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de las competencias de Desarrollo Positivo del alumnado participante.

Factores	Tiempo		F/ p	η^2
	Pre-test n=514 \bar{X} (σ)	Post-test n=514 \bar{X} (σ)		
Competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva	4.33 (.70)	4.63 (.62)	70.1***	.12
Competencia social, emocional y moral	4.36 (.66)	4.64 (.59)	79.04***	.13
Competencia para la salud y autocuidado	4.89 (.77)	5.22 (.57)	87.22***	.15

Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.

Por otra parte, se comprueba que en el autoconcepto y la realización personal también se observa un efecto significativo al finalizar el programa. El alumnado participante presenta un aumento en el *autoconcepto y autoestima* ($F_{(1,513)}= 19.66$; $p \leq .001$; $\eta^2= .037$), en la *empatía y realización social* ($F_{(1,513)}= 8.9$; $p= .003$; $\eta^2 = .017$) y en el *afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer* ($F_{(1,513)}= 12.77$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .024$). Sin embargo, los tamaños del efecto son bajos (Tabla 36).

Tabla 36

Contraste de medidas repetidas pre y post-test en el autoconcepto y realización personal del alumnado participante.

Factores	Tiempo		F/ p	η^2
	Pre-test n=514	Post-test n=514		
	$\bar{X} (\sigma)$	$\bar{X} (\sigma)$		
Autoconcepto y autoestima	4.26 (.95)	4.47 (.98)	19.66***	.037
Empatía y realización social	4.81 (.71)	4.93 (.71)	8.9**	.017
Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer	4.14 (.72)	4.28 (.80)	12.77***	.024

*Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.*

Siguiendo con el análisis, al examinar la escala sobre afrontamiento de problemas tras la intervención, se observa un aumento significativo en la *evitación cognitiva del problema* ($F_{(1,513)}= 10.99$; $p \leq .001$; $\eta^2= .021$), en *hacer frente al problema* ($F_{(1,513)}= 9.80$; $p= .002$; $\eta^2 = .019$) y en la *evitación conductual del problema* ($F_{(1,513)}= 19.70$; $p \leq .001$; $\eta^2= .037$), también con tamaños del efecto bajos (Tabla 37).

Tabla 37

Contraste de medidas repetidas pre y post-test en el afrontamiento de problemas del alumnado participante.

Factores	Tiempo		F/ p	η^2
	Pre-test	Post-test		
	n=514 \bar{X} (σ)	n=514 \bar{X} (σ)		
Evitación cognitiva del problema	2.96 (.83)	3.11 (.87)	10.99***	.021
Hacer frente al problema	3.02 (.76)	3.16 (.86)	9.80**	.019
Evitación conductual del problema	2.40 (.87)	2.60 (.90)	19.70***	.037

*Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.*

En cuanto al apoyo, el alumnado participante al finalizar el programa aumenta su frecuencia en la *búsqueda de apoyo* cuando tiene problemas ($F_{(1,331)} = 12.96$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .038$), aunque con un tamaño del efecto bajo. Específicamente, el programa tiene un efecto en el aumento de la frecuencia en la *búsqueda de apoyo de la familia extensa* ($F_{(1,295)} = 4.67$; $p = .032$; $\eta^2 = .016$) y *de sus iguales* ($F_{(1,295)} = 25.79$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .08$), con un tamaño del efecto bajo e intermedio respectivamente. Por el contrario, la frecuencia en la *búsqueda de apoyo del padre* disminuye significativamente ($F_{(1,305)} = 28.56$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .09$), con un tamaño del efecto intermedio. Sin embargo, no se observan cambios en la valoración que realizan del apoyo brindado por las diferentes fuentes analizadas. En la siguiente tabla se pueden observar los resultados (Tabla 38).

Tabla 38

Contraste de medidas repetidas pre y post-test en la búsqueda de apoyo social y la valoración del apoyo del alumnado participante.

Factores	Tiempo		F/p	η^2
	Pre-test	Post-test		
	$\bar{X}(\sigma) n$	$\bar{X}(\sigma) n$		
Búsqueda de apoyo general	1.62 (.36) 332	1.70 (.36) 332	12.96***	.038
Búsqueda de apoyo padre	3.0 (1.66) 306	2.55 (1.63) 306	28.56***	.09
Búsqueda de apoyo madre	3.89 (1.55) 302	3.93 (1.6) 302	.294	.001
Búsqueda de apoyo hermano/a	2.83 (1.70) 283	2.88 (1.79) 283	.21	.001
Búsqueda de apoyo familia extensa	2.30 (1.4) 296	2.47 (1.38) 296	4.67*	.016
Búsqueda de apoyo profesorado	2.37 (1.41) 292	2.39 (1.38) 292	.033	.000
Búsqueda de apoyo iguales	2.8 (1.25) 296	3.21 (1.38) 296	25.79***	.08
Valoración apoyo padre	4.05 (1.76) 260	4.25 (1.75) 260	3.44	.013
Valoración apoyo madre	4.73 (1.53) 271	4.82 (1.4) 271	1.03	.004
Valoración apoyo hermano/a	3.65 (1.94) 241	3.67 (1.92) 241	.033	.000
Valoración apoyo familia extensa	3.41 (1.7) 244	3.51 (1.71) 244	.853	.003
Valoración apoyo profesorado	3.18 (1.78) 238	3.44 (1.79) 238	3.59	.015
Valoración apoyo iguales	3.63 (1.47) 261	3.76 (1.44) 261	1.87	.007

*Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.*

2.3. Moderadores Personales y Familiares de los Efectos Producidos por el Programa Creciendo Juntos en el Alumnado Participante

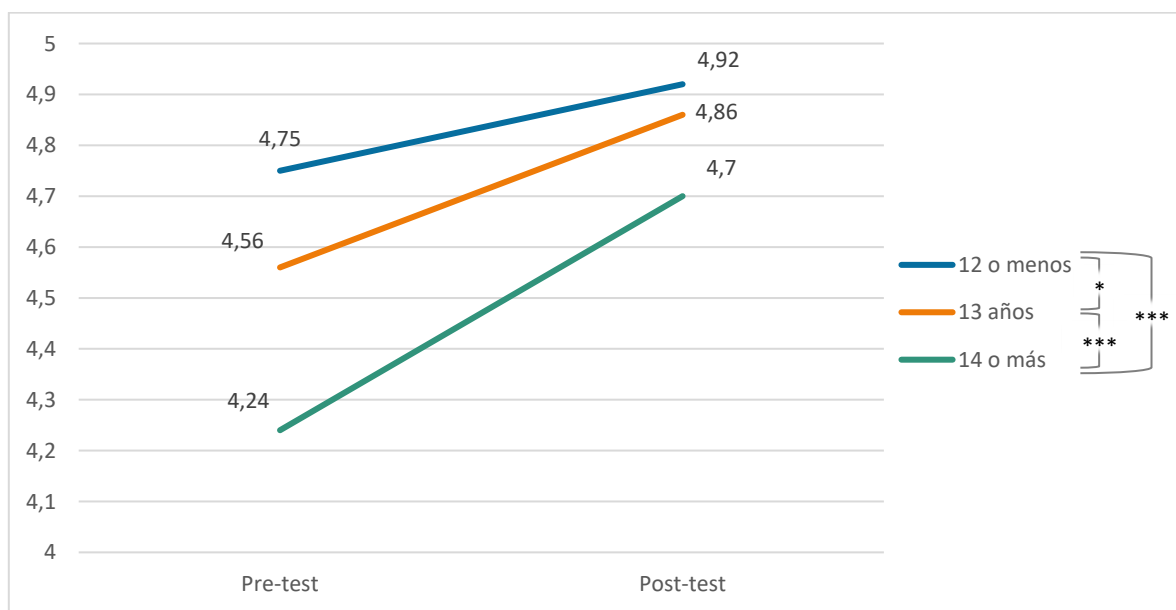
Una vez comprobados los efectos del programa en el grupo de intervención, se analizaron los cambios en la competencia de desarrollo positivo total, en la realización personal y social, en cada una

de las estrategias de afrontamiento, en el clima del centro, en la búsqueda de apoyo y en la valoración total del apoyo atendiendo a las características individuales y familiares de las personas participantes.

La edad ha sido un factor que ha moderado los cambios únicamente de la competencia de desarrollo positivo total ($F_{(2,508)} = 7.96; p \leq .001; \eta^2 = .03$), con un tamaño del efecto bajo. En este sentido, como se observa en la gráfica (Figura 11), el alumnado de 14 años o más es el que ha mejorado más su nivel competencial ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.24; \sigma_{(pre-test)} = .68; \bar{X}_{(post-test)} = 4.70; \sigma_{(post-test)} = .48$) en comparación con el alumnado de 13 años ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.56; \sigma_{(pre-test)} = .55; \bar{X}_{(post-test)} = 4.86; \sigma_{(post-test)} = .50$) y con el de 12 años o menos ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.75; \sigma_{(pre-test)} = .43; \bar{X}_{(post-test)} = 4.92; \sigma_{(post-test)} = .45$).

Figura 11

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total en función a la edad.



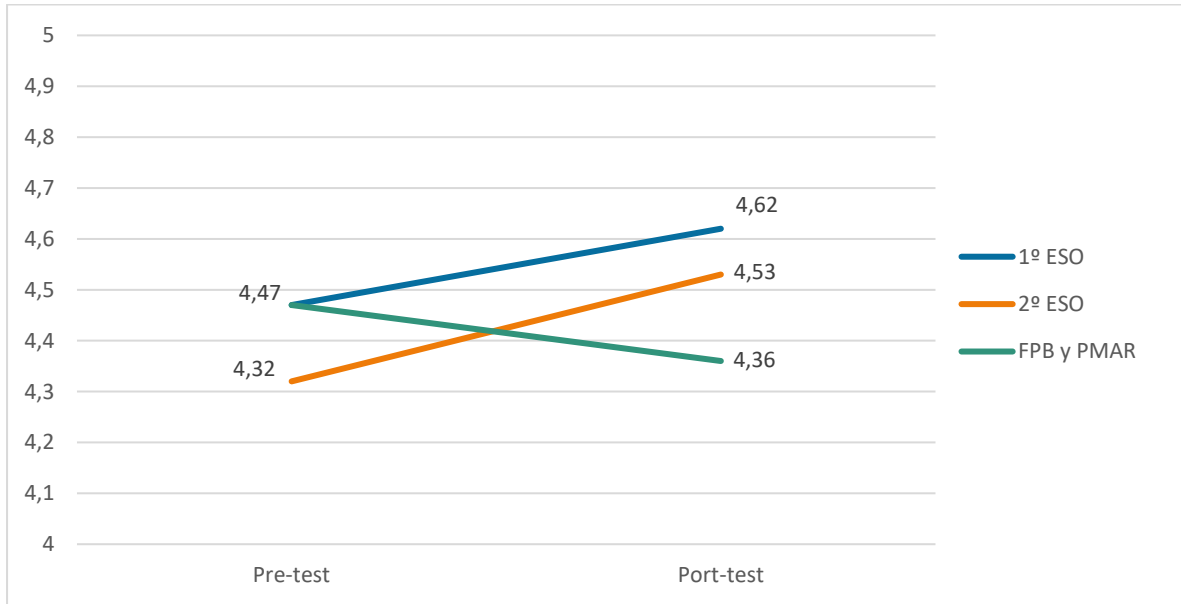
Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

El curso académico moderó el efecto de los cambios en la realización personal y social ($F_{(2,510)} = 3.36; p = .035; \eta^2 = .013$) y en el clima del centro ($F_{(2,510)} = 10.06; p \leq .001; \eta^2 = .038$), con tamaños del efecto bajos. Con respecto a la realización personal y social, el alumnado de FPB y PMAR tuvo una disminución de esta dimensión ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.47; \sigma_{(pre-test)} = .87; \bar{X}_{(post-test)} = 4.36; \sigma_{(post-test)} = .88$), mientras

que el alumnado de 1º de ESO ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.47$; $\sigma_{(pre-test)} = .74$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.62$; $\sigma_{(post-test)} = .81$) y el de 2º de ESO ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.32$; $\sigma_{(pre-test)} = .79$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.53$; $\sigma_{(post-test)} = .80$) mejoraron en esta (Figura 12).

Figura 12

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la realización personal y social en función al curso.

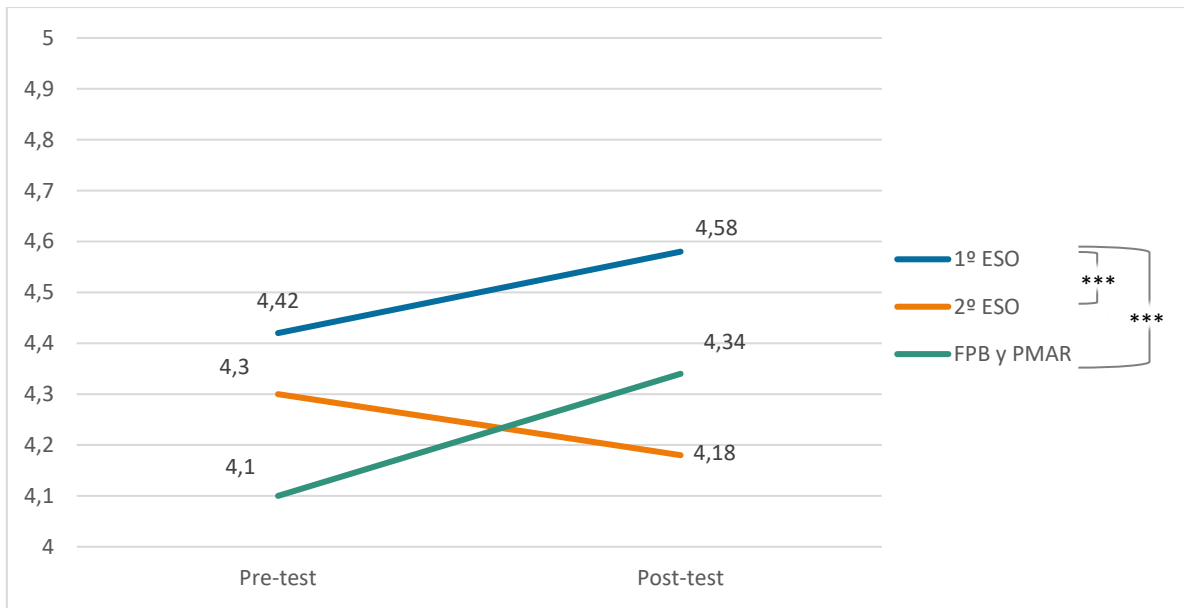


Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Con respecto al clima del centro, es el alumnado de 2º ESO el que presentó una disminución en la percepción del clima de centro como positivo ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.30$; $\sigma_{(pre-test)} = .56$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.18$; $\sigma_{(post-test)} = .67$), mientras que el alumnado de 1º de ESO ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.42$; $\sigma_{(pre-test)} = .66$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.58$; $\sigma_{(post-test)} = .66$) y el de FPB y PMAR ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.10$; $\sigma_{(pre-test)} = .79$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.34$; $\sigma_{(post-test)} = .83$) mejoraron en esta (Figura 13).

Figura 13

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de clima del centro en función al curso.

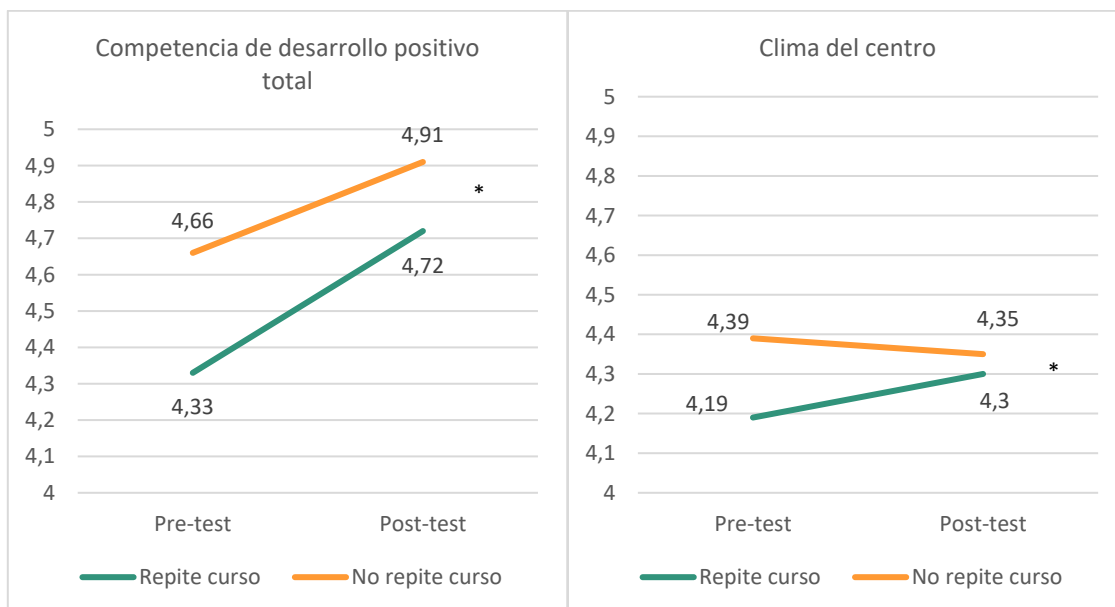


*Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$*

Por su parte, la repetición de curso moderó el efecto de los cambios en la competencia de desarrollo positivo total ($F_{(1,510)} = 6.22$; $p = .013$; $\eta^2 = .049$) y en la percepción sobre el clima del centro ($F_{(1,510)} = 5.18$; $p = .023$; $\eta^2 = .010$), con tamaños del efecto bajos. Aunque en ambos grupos se observa una mejora de la competencia de desarrollo positivo, el alumnado que repite curso, experimenta un aumento mayor ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.33$; $\sigma_{(pre-test)} = .67$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.72$; $\sigma_{(post-test)} = .48$), que el alumnado que no ha repetido curso ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.66$; $\sigma_{(pre-test)} = .49$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.91$; $\sigma_{(post-test)} = .47$). En la percepción del clima de centro como positivo, mientras que el alumnado que ha repetido curso percibe una mejora en el clima del centro ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.19$; $\sigma_{(pre-test)} = .70$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.30$; $\sigma_{(post-test)} = .71$), el que no ha repetido curso mantiene su percepción ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.39$; $\sigma_{(pre-test)} = .58$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.34$; $\sigma_{(post-test)} = .72$) (Figura 14).

Figura 14

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total y el clima de centro en función a la repetición de curso.

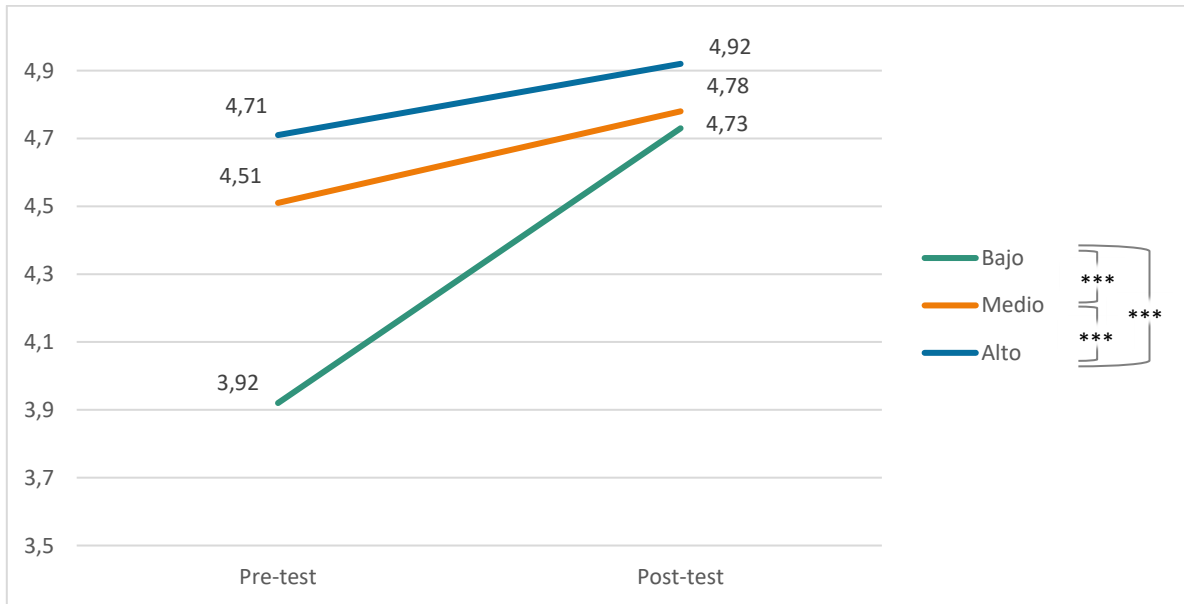


Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En cuanto al rendimiento académico, se observa que tuvo un efecto en los cambios en la competencia de desarrollo positivo total ($F_{(2,508)} = 21.81$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .079$) y en la realización personal y social ($F_{(2,508)} = 3.96$; $p = .02$; $\eta^2 = .015$), la primera con un tamaño del efecto intermedio y la segunda bajo. En el siguiente gráfico, se observa como el alumnado que presenta un rendimiento académico bajo aumenta en mayor medida su nivel competencial ($\bar{X}_{(pre-test)} = 3.92$; $\sigma_{(pre-test)} = .80$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.73$; $\sigma_{(post-test)} = .55$), frente al que presenta un rendimiento académico medio ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.51$; $\sigma_{(pre-test)} = .53$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.78$; $\sigma_{(post-test)} = .45$) y frente al que presenta un rendimiento académico alto ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.71$; $\sigma_{(pre-test)} = .49$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.92$; $\sigma_{(post-test)} = .48$) (Figura 15).

Figura 15

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total en función al rendimiento académico.

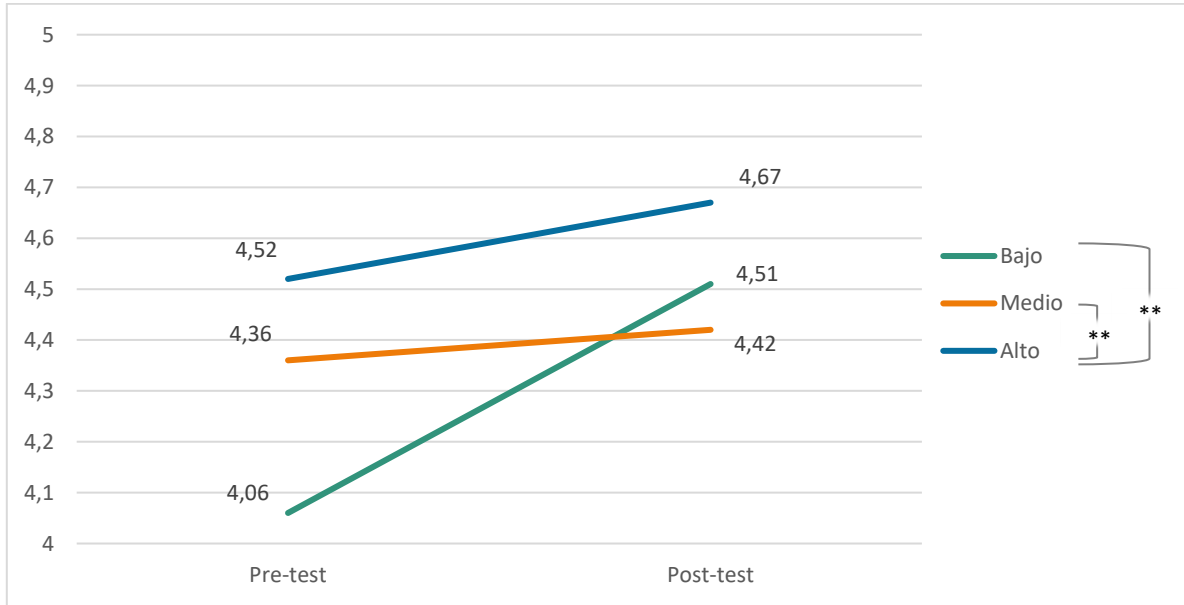


Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En la realización personal y social el alumnado que presenta un rendimiento académico bajo, tras participar en el programa, muestra mejoras en la valoración que hace de si mismo ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.06$; $\sigma_{(pre-test)} = 1.03$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.51$; $\sigma_{(post-test)} = .84$), a diferencia del que presenta un rendimiento académico medio ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.36$; $\sigma_{(pre-test)} = .72$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.42$; $\sigma_{(post-test)} = .85$) y el que presenta un rendimiento académico alto ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.52$; $\sigma_{(pre-test)} = .77$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.67$; $\sigma_{(post-test)} = .75$), cuya percepción prácticamente se mantiene a pesar de su paso por el programa (Figura 16).

Figura 16

Contraste de medidas repetidas pre y post-test en la realización personal y social en función del rendimiento académico.

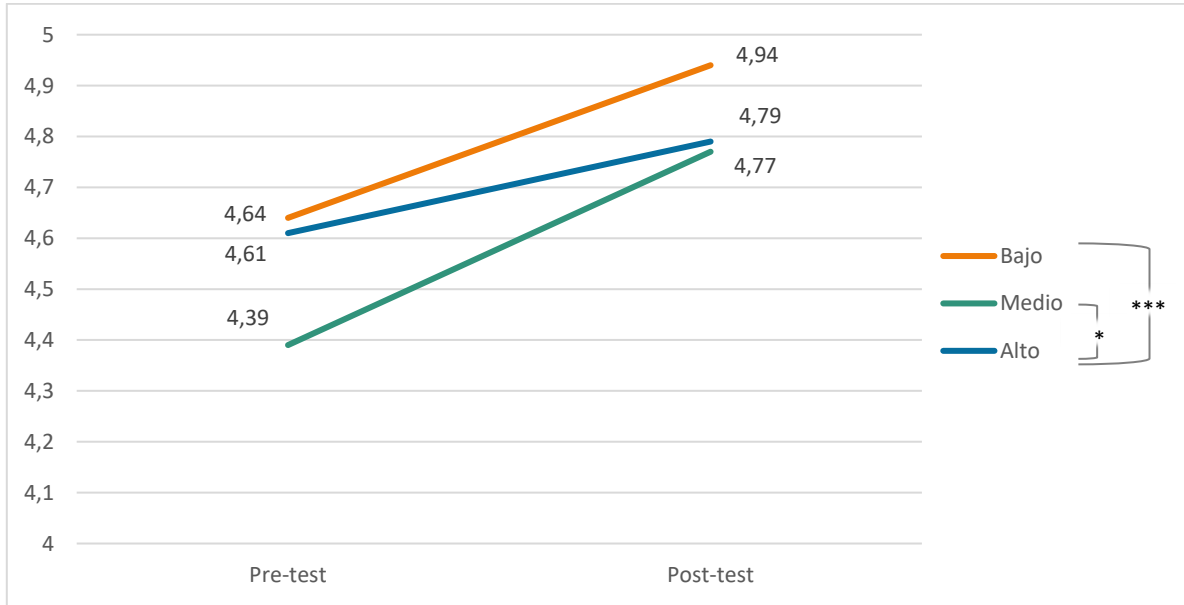


Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

La conflictividad del alumnado moderó los efectos del programa en la efectividad para mejorar la competencia de desarrollo positivo ($F_{(2,503)} = 3.69$; $p = .026$; $\eta^2 = .014$), con un tamaño del efecto bajo. El alumnado con una conflictividad media obtiene un mayor beneficio al participar en el programa ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.39$; $\sigma_{(pre-test)} = .51$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.77$; $\sigma_{(post-test)} = .56$) que el alumnado con una conflictividad alta ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.61$; $\sigma_{(pre-test)} = .74$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.79$; $\sigma_{(post-test)} = .56$) y frente al que tiene una conflictividad baja ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.64$; $\sigma_{(pre-test)} = .74$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.94$; $\sigma_{(post-test)} = .47$) (Figura 17).

Figura 17

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo en función del nivel de conflictividad.

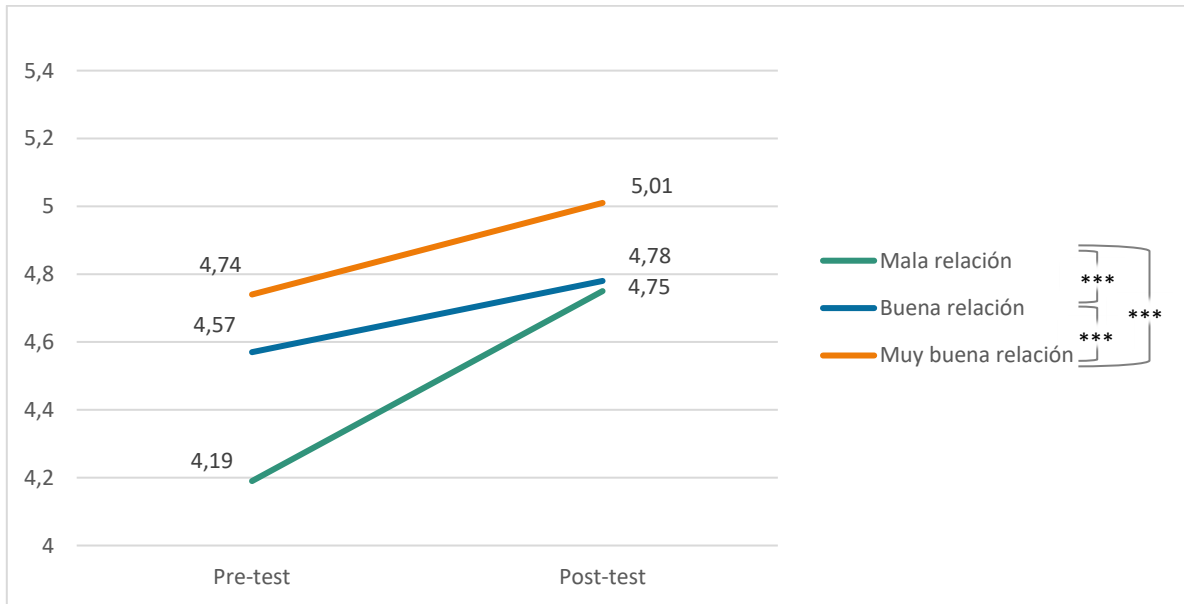


Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

La calidad de la relación inicial con el profesorado ($F_{(2,483)} = 10.55$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .042$) y con los iguales ($F_{(2,483)} = 3.19$; $p = .042$; $\eta^2 = .013$) también tuvo un efecto moderador estadísticamente significativo sobre los cambios producidos por el programa en la competencia de desarrollo positivo total, con un tamaño del efecto intermedio y bajo respectivamente. Aunque en general ha habido un aumento en todo el alumnado, si se analiza en función de la calidad de su relación inicial con el profesorado, es el que presenta una relación mala el que mejora en mayor medida ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.19$; $\sigma_{(pre-test)} = .65$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.75$; $\sigma_{(post-test)} = .43$), que el que tiene una relación buena ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.57$; $\sigma_{(pre-test)} = .54$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.78$; $\sigma_{(post-test)} = .48$) o muy buena ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.74$; $\sigma_{(pre-test)} = .43$; $\bar{X}_{(post-test)} = 5.01$; $\sigma_{(post-test)} = .51$) (Figura 18).

Figura 18

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total en función de la calidad de la relación con el profesorado.

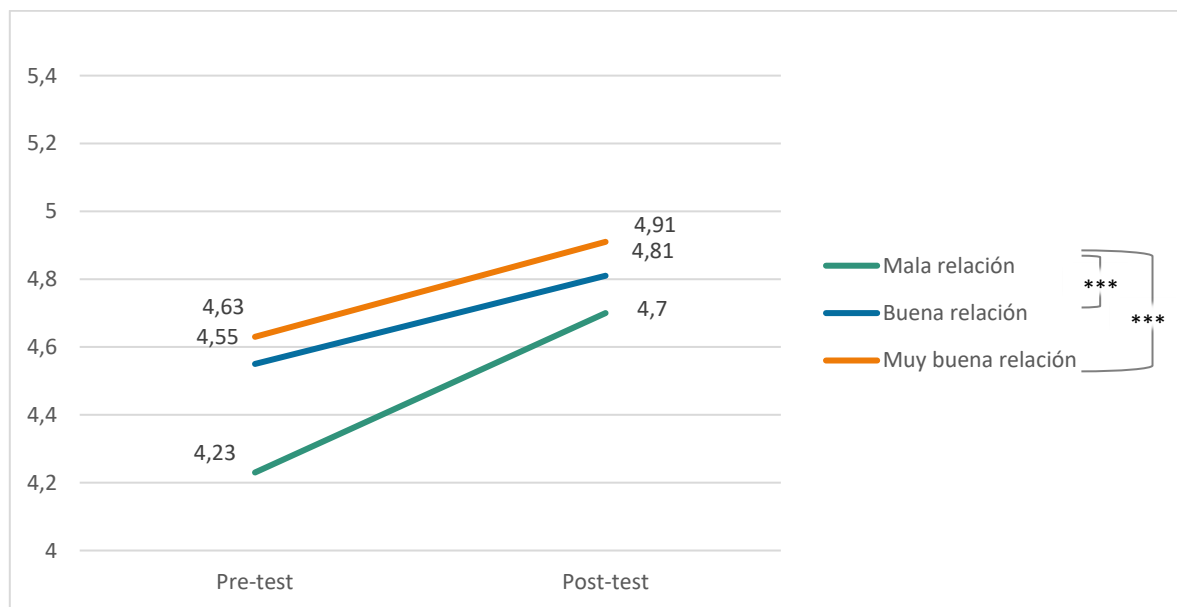


Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Por su parte, es también el alumnado que presenta una relación mala con sus iguales el que mejora en mayor medida ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.23$; $\sigma_{(pre-test)} = .74$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.70$; $\sigma_{(post-test)} = .55$), que el que tiene una relación buena ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.56$; $\sigma_{(pre-test)} = .55$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.81$; $\sigma_{(post-test)} = .45$) o muy buena ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.63$; $\sigma_{(pre-test)} = .55$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.91$; $\sigma_{(post-test)} = .50$) (Figura 19).

Figura 19

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total en función de la calidad de la relación con el profesorado.

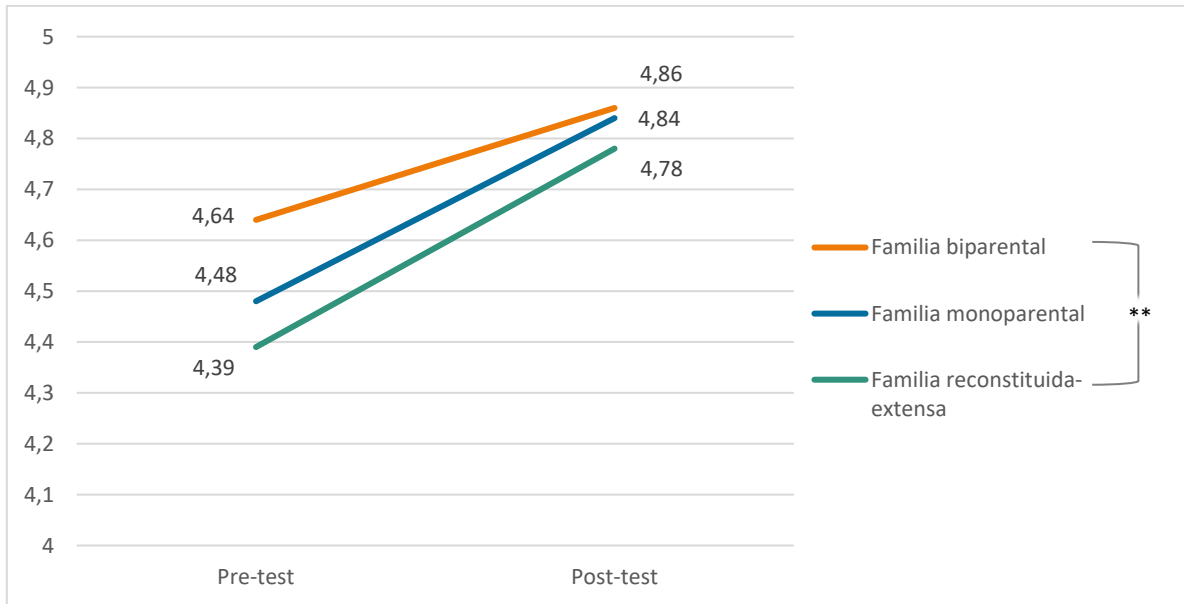


Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

De las variables familiares analizadas, únicamente la tipología familiar tuvo un efecto en los cambios producidos por el programa. La tipología familiar moderó los cambios en la competencia de desarrollo positivo total ($F_{(2,502)} = 3.47$; $p = .032$; $\eta^2 = .014$), con un tamaño del efecto bajo. El alumnado que pertenece a una familia biparental tuvo un menor aumento de su nivel competencial ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.65$; $\sigma_{(pre-test)} = .56$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.86$; $\sigma_{(post-test)} = .48$), que el que tiene una familia monoparental ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.48$; $\sigma_{(pre-test)} = .51$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.84$; $\sigma_{(post-test)} = .49$) y que el que tiene una familia reconstituida o convive con una familia extensa ($\bar{X}_{(pre-test)} = 4.39$; $\sigma_{(pre-test)} = .68$; $\bar{X}_{(post-test)} = 4.78$; $\sigma_{(post-test)} = .48$) (Figura 20).

Figura 20

Contraste de medidas repetidas pre y post-test de la competencia de desarrollo positivo total en función del tipo de familia al que pertenece el alumnado.



Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

A modo de resumen, las características personales y familiares que moderan los cambios en la efectividad del programa se sintetizan en el siguiente cuadro (Tabla 39). Las características se presentan en función del alumnado que obtiene mayores beneficios y ordenadas atendiendo a los tamaños del efecto con el fin de destacar los moderadores de mayor a menor importancia. Como se puede observar en la tabla, los cambios en las estrategias de afrontamiento, en la búsqueda de apoyo y la valoración del apoyo, no han sido moderados por ninguna característica personal o familiar de las que se han analizado, por lo que no se incluyen en el cuadro.

Tabla 39

Resumen de las características personales y familiares que moderan la efectividad del programa en función del máximo beneficio.

Característica	Competencia de desarrollo positivo	Realización personal y social	Clima de centro
Rendimiento académico (bajo)	X	X	
Repetición de curso (sí)	X		X
Calidad de la relación inicial con el profesorado (mala)	X		
Curso académico (1º ESO)		X	X
Calidad de la relación inicial con sus iguales (mala)	X		
Edad (14 años o más)	X		
Nivel de conflictividad (Medio)	X		
Tipo de familia (monoparentales, reconstituidas o convivir con familia extensa)	X		

3. Discusión

Los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia deben ayudar a las personas jóvenes a reforzar sus fortalezas y a adquirir nuevas habilidades, fomentando su autonomía, así como favorecer contextos de desarrollo prósperos, para que sean capaces de influir positivamente en sí mismas y en la sociedad (Catalano et al., 2019). En este sentido, el programa *Creciendo Juntos* tiene como principal objetivo fomentar las competencias de desarrollo positivo del alumnado, además de convertir a los centros educativos en entornos positivos que proporcionen un ambiente favorable para su florecimiento.

En general, los resultados de este estudio permiten afirmar que se trata de un programa efectivo. La mayoría de las variables analizadas han experimentado un incremento, llegando a equipararse el grupo de intervención con el grupo de control, en aquellas variables que inicialmente favorecían al grupo de control. Conviene subrayar que los tamaños del efecto han sido en su mayoría bajos, a excepción de los cambios en las competencias de desarrollo positivo. En las

implementaciones, en entornos naturales con muestras grandes, la calidad de la implementación es variable, lo que resulta en estimaciones más bajas del tamaño del efecto (Cheung y Slavin, 2016). En muestras pequeñas, el tamaño de efecto suele ser mayor ya que al tener pocos grupos se puede controlar de forma más exhaustiva la calidad de la implementación. Esto se puede constatar en los resultados obtenidos en otros programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia que presentan muestras menores de 350 participantes (Freire et al., 2018; Kagitcibasi et al., 2018; Lewis et al., 2016; Paricio et al., 2020) y muestras más grandes, por encima de esta cifra (Shek y Zhu, 2020; Truskauskaitė-Kunevičienė et al., 2020).

En lo que a las competencias de desarrollo positivo se refiere, la que se ve más beneficiada es la competencia para la salud y autocuidado. La mayoría de los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia evalúan los cambios en las conductas relacionadas con los estilos de vida y con la salud (Catalano et al., 2019; Curran y Wexler, 2017; García-Pole et al., 2020) por su importancia en el tránsito favorable a la vida adulta (Lloyd, 2005; Olenik, 2019; Reigal et al., 2012). En el contexto educativo la salud también tiene un papel protagonista. Se ha comprobado que el alumnado con estilos de vida poco saludables o con problemas de salud presenta un peor ajuste académico y un mayor riesgo de abandono escolar temprano (De Ridder et al., 2013; García-Pole et al., 2017; Uiters et al., 2014).

La siguiente competencia, en relación con los beneficios del programa, es la social, emocional y moral. Se trata de habilidades fundamentales para el desenvolvimiento de las personas en todos los ámbitos de la vida (Martínez-Yarza et al., 2023). El componente social y emocional de esta competencia influye en la adaptación al entorno, en la configuración de las redes de apoyo, en la motivación y en el establecimiento de metas individuales y comunes (McDavid y McDonough, 2020; Salvador-Ferrer, 2021). Por su parte, el componente moral facilita el respeto y la aceptación a las personas por encima de las diferencias (Parra et al., 2009), así como el cumplimiento de las normas y el compromiso social (Scales y Leffert, 2004).

Por último, en la competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva también se observan cambios positivos tras la participación en el programa. El desarrollo personal es el pilar que sustenta al resto de competencias de Desarrollo Positivo (Oliva et al., 2010). Por su parte, el componente cognitivo es necesario para realizar una evaluación acertada de las situaciones, tomar decisiones y solucionar problemas de forma resiliente (Scales y Leffert, 2004). Por todo ello, esta competencia es la que tiene una mayor repercusión en el ajuste académico (Bask y Salmela-Aro, 2013; Marchena et al., 2014; Traag y van der Verden, 2011).

Es necesario destacar que las competencias de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva son las más difíciles de fomentar porque requieren intervenciones más intensivas y de mayor duración (Paricio et al., 2020). A pesar de esto, el uso de la metodología experiencial, que otorga al alumnado un papel protagonista facilitando la reflexión sobre sus propias vivencias, unida a las actividades en las que se ofrece al alumnado la oportunidad de poner en práctica todas sus habilidades, pueden haber sido claves para conseguir resultados favorables a nivel competencial. Otros estudios corroboran que el uso de metodologías activas con enfoques basados en la experiencia es más eficaz en la promoción de este tipo de habilidades (January et al., 2011).

El siguiente aspecto evaluado fue la realización personal y social. La valoración que se hace del “yo”, de la relación con las demás personas y la satisfacción por la tarea está muy vinculada con el desarrollo competencial (Aciego de Mendoza et al., 2005). Así, el autoconcepto y la autoestima forman parte del desarrollo personal (Oliva et al., 2010). La empatía y realización social tienen que ver con la satisfacción entre lo que la persona es capaz de dar y lo que recibe en las relaciones que establece, pero para poder iniciar y mantener estas relaciones es necesario una serie de habilidades sociales, emocionales y morales (Aciego de Mendoza et al., 2005). Por su parte, el afrontamiento, la operatividad y la realización en el quehacer se relaciona con la percepción sobre la capacidad que se tiene para realizar las tareas con éxito (Tsang et al., 2012). Empezar una tarea conlleva poner en marcha competencias cognitivas y emocionales, así como el ser resiliente ante las adversidades que

se presentan durante su ejecución (Skinner y Saxton, 2020). Las mejoras en las competencias que se han observado deberían repercutir positivamente en esta valoración. En este sentido, tras la participación en el programa, hay un aumento en los tres aspectos, aunque con tamaños del efecto bajo, lo que coincide con los resultados obtenidos en otros programas (Aciego de Mendoza et al., 2003; Freire et al., 2018; Lewis et al., 2016; Ma et al., 2019; Zhu y Shek, 2020). En la comparación con el grupo de control, el grupo de intervención logra igualarse a excepción de la empatía y realización social. A pesar de mantenerse esta diferencia, el tamaño del efecto disminuye y pasa a situarse entre no relevante y bajo.

En lo que respecta a las conductas de afrontamiento, en la adolescencia las estrategias de afrontamiento adaptativo disminuyen dando paso a estrategias más perjudiciales que pueden repercutir en el éxito académico (Skinner y Saxton, 2019). El alumnado participante tuvo un aumento significativo en todas las estrategias de afrontamiento analizadas. Además, aunque al inicio señalaba un menor uso de la estrategia de hacer frente al problema que el del grupo de control, esta diferencia no se observa al finalizar el programa. En consecuencia, a pesar de presentar un aumento en conductas de evitación conductual ligadas a la pasividad, al aislamiento o a reacciones inapropiadas, también mejoran en el uso de otras más adecuadas. Hacer frente al problema, de manera autónoma o apoyándose en otras personas, tiene beneficios a nivel personal y académico (Reschly et al., 2008), mientras que, la evitación cognitiva se asocia positivamente al bienestar psicológico (Boon, 2011; MacCann et al., 2012). Estos resultados indican que el programa no logra evitar el aumento de las conductas de afrontamiento maladaptativas propias de la adolescencia (Frydenberg et al., 2004; Skinner y Saxton, 2020), pero sí evita la caída de las estrategias más adaptativas, lo que también es característico en esta etapa, e incluso fomenta su aumento. Esto implica una mejora en el afrontamiento de situaciones problemáticas que puede contribuir al ajuste académico (Skinner y Saxton, 2019).

Por lo que respecta al apoyo social, hay que tener en cuenta que se trata de un aspecto que contribuye al éxito de los Programas de Desarrollo Positivo (Bates et al., 2020; Tirrell et al., 2020). En todos los modelos de Desarrollo Positivo en la Adolescencia se expone la importancia de las fuentes de apoyo como elemento primordial para lograr un desarrollo óptimo en la adolescencia y un funcionamiento adecuado (Benson et al., 2011; Oliva et al., 2011; Lerner et al., 2021a). Además, el apoyo social y la calidad de las relaciones que establecen las personas adolescentes repercuten en su bienestar (Pollak et al., 2023; Wanders et al., 2019) y su ajuste académico (Coelho et al., 2020; Gutiérrez et al., 2017). En este sentido, se ha logrado comprobar un aumento en la frecuencia de búsqueda de apoyo para el alumnado participante, especialmente el apoyo del grupo de iguales, pero no ha mejorado la valoración que este tiene de sus principales fuentes de apoyo. Al realizar las comparaciones con el grupo de control, se evidencia que se ha logrado equiparar la búsqueda de apoyo con los iguales y mejorar la valoración del apoyo que brinda la familia extensa y el profesorado, evitando la caída que ha tenido el grupo control.

A pesar de estos resultados en el apoyo social, no se ha podido demostrar una mejora directa en el clima del centro educativo, partiendo de la percepción de las personas participantes. No obstante, que el alumnado haya aumentado su búsqueda de apoyo y haya mantenido la percepción de la calidad de sus relaciones, así como de las oportunidades de participación que le ofrece el centro, demuestra un efecto prometedor en el clima del centro educativo, que debería ser evaluado a largo plazo. Además, el hecho de alcanzar cierta estabilidad en las personas participantes, en comparación con la caída que ha tenido el grupo de control, puede considerarse un resultado exitoso en este tipo de programas (Pollak et al., 2023), teniendo en cuenta que en la adolescencia las relaciones suelen ser inestables (Wong et al., 2018) y que existe una tendencia general a la disminución de las relaciones sociales (Kagıtcıbası, 2018) y de la vinculación con el centro educativo (Balaguer et al., 2020).

El análisis de las variables moderadoras ha permitido evidenciar que el rendimiento académico es la variable que modera con más fuerza los cambios producidos por el programa. En este

sentido, es el alumnado con un rendimiento académico bajo el que más se beneficia del programa. Asimismo, el resto de las variables relacionadas con el ajuste académico también ejercen un papel de moderador y, en todos los casos, el programa beneficia en mayor medida al alumnado con un peor ajuste escolar. La calidad de las relaciones que se establecen en el centro educativo también tiene un efecto en los cambios, siendo el alumnado con peores relaciones el que más se beneficia del programa. Estos resultados van en la línea de los obtenidos en otros Programas de Desarrollo Positivos aplicados en el entorno educativo (Kaniušonytė y Truskauskaitė-Kunevičienė, 2021). En cuanto a la edad, se observan mayores cambios en el alumnado de 14 años o más. Y, en relación con las variables familiares, es el alumnado de familia monoparental, reconstituida o que convive con familia extensa quien más se beneficia.

Estos resultados indican la estrecha relación entre el ajuste escolar y el Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Beck y Wiium, 2019; Bradshaw et al., 2008; Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022b; Marchena et al., 2014; Scales et al., 2006; Uka et al., 2021). A su vez, demuestran que el programa es más efectivo para el alumnado que presenta un perfil de riesgo de abandono escolar temprano (Marchena et al., 2014). Esto es especialmente relevante puesto que el programa se diseñó pensando en la promoción de la continuidad escolar del alumnado. Hay que mencionar, además, que las características personales o familiares no moderaron los cambios en las estrategias de afrontamiento, ni en las dimensiones relacionadas con la red de apoyo. Es posible que se trate de aspectos con menos variabilidad entre el alumnado adolescente por lo que dependen menos de sus características individuales.

En conclusión, es recomendable que, al igual que ocurre con el programa Creciendo Juntos, las intervenciones cumplan con los requisitos para ser consideradas prácticas basadas en evidencia (Cheung y Slavin, 2016; Slavin, 2017) así como con las características que reúnen los programas de Desarrollo Positivo efectivos (Catalano et al., 2004; Oliva et al., 2011; Pertegal et al., 2010). Para el diseño, implementación y evaluación del programa se han tenido en cuenta todos estos criterios y los

resultados indican que es posible fomentar, en los centros educativos, las habilidades necesarias para facilitar un tránsito saludable hacia la vida adulta, en especial en el alumnado que se encuentra en riesgo de abandono escolar temprano. Es necesario resaltar la inclusión de la metodología experiencial al servicio de la promoción de competencias en el alumnado adolescente. Esta metodología facilita la identificación con el profesorado como referente, al tener que adoptar un papel más cercano y menos directivo. Además, permite al alumnado reflexionar sobre sus propias fortalezas y comprometerse con sus objetivos individuales de cambio.



Capítulo 7.

Estudio III:

Evaluación de la Influencia de la
Implementación en la Efectividad del
Programa *Creciendo Juntos*

En el ámbito educativo ha habido un creciente aumento de programas basados en evidencia para promover el bienestar en la adolescencia fomentando habilidades que van más allá de los aspectos académicos (Cheung y Slavin, 2016; Durlak et al., 2011; Molina et al., 2017). Existe una amplia evidencia de la eficacia de los Programas de Desarrollo Positivo en el contexto educativo (Catalano et al., 2004, 2019; Curran y Wexler, 2017). Se ha demostrado que estos programas influyen positivamente en los activos del desarrollo (García y Soler, 2020; Gilham et al., 2020; Luk et al., 2013; Ma et al., 2019; Zhu y Shek, 2020), en la satisfacción para la vida (García y Soler, 2020; Freire et al., 2018; Luk et al., 2013; Ma et al., 2019; Zhu y Shek, 2020), en el bienestar (García y Soler, 2020; Curran y Wexler, 2017; Freire et al., 2018), en la construcción de la identidad (Eichas et al., 2010, 2017), en la orientación al futuro (Eichas et al., 2017) y en las competencias sociales y emocionales (Eichas et al., 2018; Lewis et al., 2016; Paricio et al., 2020).

Sin embargo, a pesar de la evidencia sobre la efectividad de los programas, existe una gran laguna en torno a las condiciones que aseguran la correcta implementación de estos (Durlak y DuPre, 2008; Tidmarsh et al., 2022). Evaluar la calidad de la implementación es fundamental, cuando se aplica en condiciones naturales, puesto que hay muchas variables que pueden estar interfiriendo en el éxito del programa (Durlak y DuPre, 2008). Se trata de “la paradoja de la implementación no basada en la evidencia de los programas basados en evidencia” (Drake et al. 2002). Las investigaciones en torno a los aspectos de la implementación que se deben analizar resaltan la necesidad de medir variables como la fidelización al programa, las dosis implementadas, la capacidad de respuesta de las personas participantes, el seguimiento, la tasa de participación, la adaptación y la calidad de la entrega (Berkel et al., 2011; Durlak y DuPre, 2008; Gagnon et al., 2015). También influyen aspectos relacionados con la organización como la capacidad de esta para llevar a cabo la intervención, las políticas y la financiación, la capacitación y la asistencia técnica (Durlak y DuPre, 2008). Tras comprender los aspectos de la implementación que han influido en la efectividad del programa es necesario analizar cuáles son los facilitadores y las barreras que han estado presentes con el fin de replicar las primeras

y evitar las segundas en futuras implementaciones (Akin et al., 2014). Las condiciones mencionadas no suelen ser consideradas en el análisis, principalmente a causa de la limitación de los recursos disponibles para los investigadores en el momento de implementar los programas (Fixsen, et al. 2013). En la evaluación de algunos programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia se han tenido en cuenta ciertos elementos descritos (Brown et al., 2017; Eichas et al., 2021; García-Poole et al., 2019b; Gilham et al., 2020; Martín et al., 2016; Marttinen et al., 2020; Truskauskaitė-Kunevičienė et al., 2020), pero sigue siendo una de las principales carencias de la investigación (Tidmarsh et al., 2022).

Por todo esto, el presente estudio pretende evaluar las variables de la implementación que influyen en la efectividad del programa *Creciendo Juntos*. En primer lugar, se analizará cuáles son los componentes que afectan a la calidad de la implementación atendiendo a los cambios positivos en las dimensiones evaluadas. Se partirá del análisis de las variables del propio alumnado (género, edad y satisfacción con diferentes aspectos del programa), del centro educativo (tipo de centro y tamaño), de las propias condiciones de la implementación (modalidad de implementación, dosis, tamaño del grupo y fidelización) y de la persona facilitadora (satisfacción con los diferentes aspectos del programa). Se incluyen variables sociodemográficas del propio alumnado para tener en cuenta los efectos propios de la etapa evolutiva que se han encontrado en otros estudios (Freire et al., 2017; García-Poole et al., 2019a; January et al., 2011; Lewis et al, 2016; Shek y Zhu, 2020). Por otro lado, la satisfacción del alumnado responde a la calidad de la respuesta de las personas participantes (Berkel et al., 2011; Durlak y DuPre, 2008). Las características del centro y el tamaño de grupo para conocer cómo la magnitud del centro escolar afecta a la implementación. A las condiciones de implementación propuestas por los diferentes autores (Berkel et al., 2011; Durlak y DuPre, 2008; Gagnon et al., 2015) se ha añadido la modalidad de implementación puesto que es una característica propia del programa. Este puede implementarse como parte de la acción tutorial o como una acción colaborativa en la que participa todo el equipo educativo, desarrollando las sesiones en las diferentes asignaturas. Finalmente, la satisfacción del profesorado está relacionado con aquellos aspectos relativos al

programa, a los recursos y al tiempo ya que esta se vincula con la calidad de la entrega (Berkel et al., 2011; Durlak y DuPre, 2008).

De manera complementaria, se analizarán las barreras y fortalezas de la implementación que detecta el profesorado, así como sus propuestas de mejora, con el fin de dar una visión más amplia sobre el proceso de implementación en el contexto educativo. Para ello se examinará la información cualitativa aportada por el profesorado en los diarios de seguimiento de las sesiones. De esta forma, se pretende dar respuesta al análisis exhaustivo del proceso de implementación.

1. Método

1.1. Participantes

Para este estudio, se incluye únicamente la muestra de participantes del grupo experimental que se compuso de 514 alumnos y alumnas de entre 11 y 17 años ($\bar{X}=13.09$; $\sigma=1.09$), de los cuales el 54.2% eran chicos. En general, el alumnado participante pertenecía al 2º curso de ESO (46%), seguido del 1º curso de ESO (44.1%). La mayoría del alumnado afirmaba tener un rendimiento académico medio (47.2%), aunque un alto porcentaje había repetido curso (39.3%). Asimismo, la mayor parte del alumnado sentía que tenía una buena relación con el profesorado (58.2%) y con los iguales (49.6%).

1.2. Instrumentos de Evaluación

1.2.1. Cuestionario Inicial de Datos Sociodemográficos e Indicadores de Continuidad Escolar.

Incluye datos sociodemográficos del alumnado y su familia, indicadores de ajuste académico, aspectos relacionados con el clima del centro educativo y con las relaciones sociales del alumnado.

1.2.2. Escala de Desarrollo Positivo Adolescente (Martín-Quintana et al., 2023). Escala tipo Likert de seis puntos, compuesta por 32 ítems, que presenta un ajuste óptimo (RMSEA=.018; 90% .010-.025; CFI=.994; TLI = .991 y SRMR= .031) y una fiabilidad adecuada tanto en la escala global (Cronbach $\alpha=.91$) como en las tres dimensiones que evalúa: *competencia de desarrollo personal*,

resiliencia y cognitiva ($\alpha=.80$), que consta de 10 ítems; competencia social, emocional y moral ($\alpha=.81$), formado por 7 ítems; competencia para la salud y autocuidado ($\alpha=.71$), determinado por 5 ítems.

1.2.3. Cuestionario de Autoconcepto y Realización (AURE) (Aciego de Mendoza et al., 2005).

Instrumento tipo Likert de seis puntos y 42 ítems. Está compuesto de tres factores: *autoconcepto y autoestima* ($\alpha= .77$), *empatía y realización social* ($\alpha= .71$) y *afrentamiento, operatividad y realización en el quehacer* ($\alpha= .80$). La fiabilidad global de la escala y de cada factor es adecuada (Cronbach $\alpha= .91$).

1.2.4. Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes (CSCY) (Brodzinsky et al., 1992).

Es una escala tipo Likert de seis puntos de 21 ítems, que presenta índices de ajuste óptimos (RMSEA=.030; 90% .023-.036; CFI=.982; TLI = .974 y SRMR= .036). De la misma forma, muestra una fiabilidad adecuada tanto en la escala global (Cronbach $\alpha=.94$;) como en las tres dimensiones que la componen: *evitación cognitiva* ($\alpha=.88$; 9 ítems); *hacer frente a los problemas* ($\alpha=.81$; 7 ítems); y *evitación conductual* ($\alpha=.74$; 5 ítems).

1.2.5. Escala Sobre la Percepción del Alumnado Acerca de las Relaciones en el Centro y su Nivel de Participación Educativa (Marchena et al., 2014).

Es una escala tipo Likert de seis puntos compuesta por 22 ítems, cuyos pesos factoriales oscilan entre .407 y .857. El modelo presenta un ajuste óptimo (RMSEA=.049; 90% .043-.055; CFI=.976; TLI = .967 y SRMR= .026) y una fiabilidad adecuada en la escala global (Cronbach $\alpha=.95$) y en las tres dimensiones que la forman: *relación con el profesorado* ($\alpha=.88$); *relación con sus iguales* ($\alpha=.84$); y *oportunidades de participación que promueve el centro* ($\alpha=.84$).

1.2.6. Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental (Almeida et al., 2008).

Es una escala tipo Likert de seis puntos y 42 ítems, que presenta unos índices de ajuste óptimos (RMSEA=.023; 90% .017-.029; CFI=.998; TLI = .996 y SRMR= .020). Además, muestra una fiabilidad adecuada tanto en la escala global ($\alpha=.95$; 6 ítems) como en las cinco dimensiones que la componen: *aspectos logísticos y estructura del programa* ($\alpha=.80$; 5 ítems); *contenidos* ($\alpha=.74$; 6 ítems);

dinámica del grupo ($\alpha=.82$; 6 ítems); *dinamización de las personas facilitadoras* ($\alpha=.87$); y *cambios producidos por el programa* ($\alpha=.72$; 5 ítems).

1.2.7. Diarios de Seguimiento. Complimentado por el profesorado que dinamiza el programa. Recoge información cualitativa y cuantitativa sobre el desarrollo de las diferentes sesiones. Como el programa presenta dos modalidades de implementación, el profesorado que se acoge a la modalidad de implementación de tutorías lo cumplimenta de forma individual, mientras que el profesorado que se acoge a la modalidad colaborativa lo hace de manera colaborativa.

1.3. Procedimiento

Para el desarrollo y ejecución del programa, se recibió el respaldo de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias. Tras el diseño y el pilotaje, se obtuvo una resolución oficial para su implementación en todos los centros PROMECO de la Comunidad Autónoma de Canarias, que se inscribían de forma voluntaria. El profesorado de los centros participó en una formación, durante la cual se presentaron los contenidos y características del programa, su enfoque metodológico y su evaluación. Se proporcionaron las directrices necesarias para atender a la fidelización tanto de la implementación como de la evaluación del programa. Tras la formación, se distribuyó por medio de correo electrónico el material necesario que incluía un cronograma con todas las fases del programa. Los datos cuantitativos se recogieron a través de la herramienta Google Forms, bajo la supervisión del profesorado, para facilitar la recogida de los datos. En cuanto a los datos cualitativos, se obtuvieron mediante los diarios de seguimiento del profesorado, los cuales fueron enviados, al finalizar el programa, a través de la plataforma de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias. Durante todo el proceso, el equipo docente a cargo de la implementación contó con el respaldo y la orientación del equipo técnico, del Grupo de Investigación de Educación Inclusiva de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, a través de medios en línea (el correo electrónico y una plataforma Moodle alojada en el sitio web de la Asociación Hestia) y por

vía telefónica. Para más información puede consultarse el Capítulo 4, que aborda los *Objetivos, Diseño y Metodología de Investigación*.

1.4. Análisis de Datos

1.4.1. Datos Cuantitativos. Para analizar las variables de la implementación que mejor predicen los cambios en cada uno de los aspectos que promueve el programa se llevaron a cabo análisis de regresión lineal múltiple con las puntuaciones obtenidas en el post-test. En el Paso 1, se incluyó el valor de las ganancias de cada variable, para controlar la contribución inicial y determinar qué variables estaban añadiendo su valor predictivo a la explicación del modelo. En el Paso 2, se añadieron las variables sociodemográficas de los adolescentes (género, edad). En el Paso 3, las variables de satisfacción del alumnado con el programa (aspectos logísticos y estructura del programa, contenidos, dinámica del grupo, dinamización de las personas facilitadoras y cambios producidos por el programa). En el paso 4, las variables relacionadas con características del centro educativo (tipo de centro que puede ser Centro de Educación Obligatoria (CEO) o Instituto de Educación Secundaria (IES); tamaño de centro pequeño <250 o grande >580 alumnos/as). En el paso 5, las variables de la implementación (modalidad de implementación tutoría o colaborativa, dosis de implementación, tamaño del grupo, fidelización al programa no o sí). En el paso 6, las variables relacionadas con la satisfacción de la persona facilitadora (con la introducción, con los objetivos, con los recursos, con el ajuste del tiempo de las sesiones, con las orientaciones de las sesiones, con las orientaciones de las actividades, con el número de actividades y con la coherencia de las actividades con los objetivos). Antes de interpretar el modelo, se comprobó si se cumplían los supuestos estadísticos de linealidad, normalidad, homocedasticidad, independencia y no-colinealidad para evitar los errores tipo I y errores tipo II. Para la interpretación global del modelo, en cada paso se tuvieron en cuenta el estadístico F , los valores del R^2 ajustado ($Adj.R^2$) y el cambio en el R^2 (ΔR^2). También se analizó la contribución específica de cada variable significativa a la varianza total a través del valor de la correlación semiparcial al cuadrado (rs^2).

La variable fidelización se creó tras analizar las modificaciones informadas en los diarios de seguimientos. Se consideró que no habían sido fieles al programa aquellos centros que realizaron cambios que afectaron a los elementos clave del programa (Wiltsey et al., 2015, 2019) como son: los cambios en los objetivos de las sesiones, el cambio de actividades por otras o el uso de otra metodología.

1.4.2. Datos Cualitativos. El análisis del contenido de los diarios de seguimiento se llevó a cabo con el software NVivo 12 Pro. Se siguió una metodología inductiva de categorización (Santander, 2011), partiendo del enfoque de la Teoría Fundamentada que se caracteriza por utilizar el propio contenido del discurso para, de forma emergente, ir creando las diferentes categorías (Strauss y Corbin, 2002).

Muchos de los diarios de seguimiento ya se encontraban digitalizados puesto que el propio profesorado recibía el documento de texto por lo que podía elegir entre imprimirlo y complimentarlo de forma manual o ir contestando en el propio documento. Por ello, el proceso de transcripción de los datos se limitó a aquellos diarios que habían sido contestados de forma manual y escaneados para su envío. Se utilizó la herramienta Microsoft Word 2010 de Microsoft Office.

Tras este paso, se procedió a realizar la codificación abierta de las unidades de significado, creando las categorías y subcategorías emergentes a medida que se trataban los diarios, hasta alcanzar la saturación teórica. Posteriormente, a través del proceso de codificación axial, se refinó la categorización haciendo una agrupación en dimensiones. Con el fin de asegurar la validez y confiabilidad de los resultados, se triangularon los datos a través de la comparación y consolidación del análisis de cuatro integrantes del Grupo de Investigación de Educación Inclusiva (Strauss y Corbin, 2002).

Posteriormente, se procedió a interpretar la información y fundamentarla ejemplificándola con evidencias. Finalmente, para determinar si el profesorado que llevó a cabo el programa en la modalidad de tutorías tenía una percepción diferente sobre la implementación del programa que el

profesorado de la modalidad colaborativa, se llevó a cabo un análisis de referencia cruzada (Trigueros et al., 2021). Los códigos al final de cada evidencia se componen con el número del diario (ejemplo: D1), seguido de la modalidad de implementación (TUT= tutoría o COL= colaborativa), del número de la dimensión (1 o 2), de la letra de la categoría (A o B) y del número de la subcategoría (1, 2, 3...): D1COL1A1.

2. Resultados

2.1. Resultados de los Análisis Cuantitativos

Se comprobó la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas y los aspectos de la implementación sobre todas las dimensiones analizadas (Anexo 2). En el caso de las competencias de desarrollo positivo, el modelo de regresión jerárquica para la *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva* fue significativo en los seis pasos, explicando un 35.3% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 13.66; p \leq .001$). Una vez controlado el desempeño previo a la prueba que en el Paso 1 explicaba el 24.4% de la varianza, se encontró un aumento significativo en la varianza en los Pasos 2, 3 y 4. Las siguientes variables, incluidas en el análisis, contribuyeron a predecir una mayor puntuación en la *competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva* al finalizar el programa: la edad, el alumnado más joven ($rs^2 = -.16$); la mayor satisfacción por los aspectos logísticos y estructura del programa ($rs^2 = .12$) y por la dinámica del grupo ($rs^2 = .09$); estudiar en un IES ($rs^2 = .12$); haber recibido el programa a través de las tutorías por una sola persona facilitadora ($rs^2 = -.08$) y que la persona facilitadora se sintiera satisfecha con las orientaciones sesiones ($rs^2 = .11$).

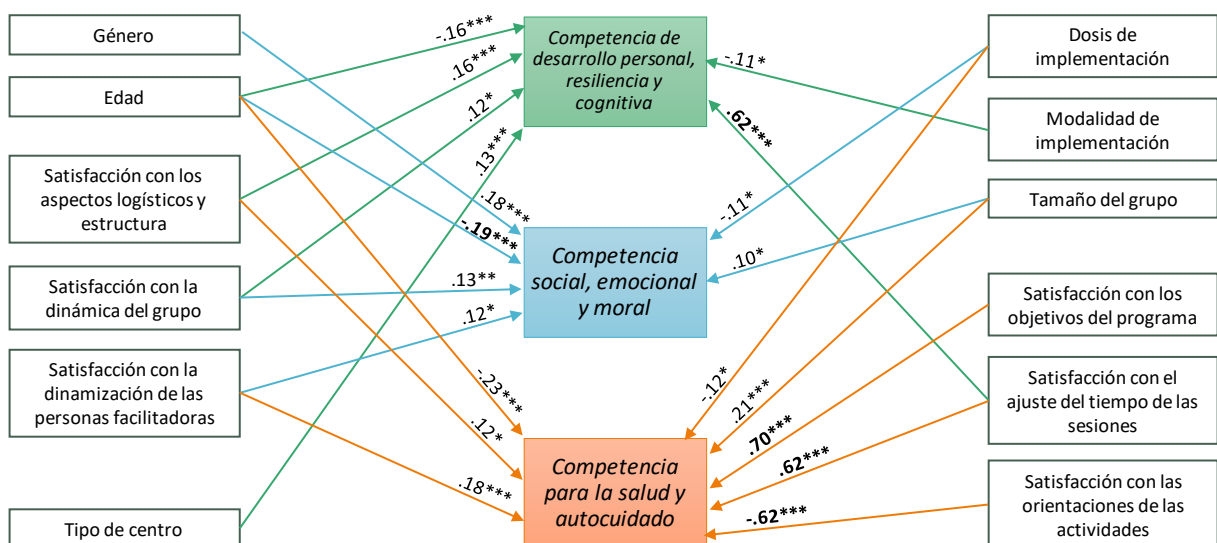
También fue significativo el modelo de regresión para la *competencia social, emocional y moral* en los seis pasos, explicando el 43% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 18.52; p \leq .001$). El desempeño previo de la prueba explicó el 25.3% de la varianza y, tras controlarlo, hubo un aumento significativo en los Pasos 2, 3 y 5. Ser chica ($rs^2 = .16$), tener menor edad ($rs^2 = -.09$), estar más satisfecho con la dinámica del grupo ($rs^2 = .10$) y con la dinamización de las personas facilitadoras ($rs^2 = .08$), estudiar en un IES ($rs^2 = .08$), recibir una menor dosis de implementación ($rs^2 = -.07$) y pertenecer a un

grupo de mayor tamaño ($rs^2 = .08$) contribuyeron significativamente a predecir una puntuación más alta en la prueba posterior en esta competencia.

En cuando a la *competencia para la salud y autocuidado*, el modelo de regresión fue significativo en los seis pasos, explicando el 36.8% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 14.52; p \leq .001$). Después de controlar por el desempeño previo a la prueba, que representó un 18.7% de la varianza, se encontró un aumento significativo en los Pasos 2, 3, 5 y 6. Ser más joven ($rs^2 = -.23$), tener una mayor satisfacción por los aspectos logísticos y estructura del programa ($rs^2 = .09$), con la dinamización de las personas facilitadoras ($rs^2 = .13$), haber recibido el programa a través de la modalidad de implementación colaborativa ($rs^2 = .08$), recibir una menor dosis de implementación ($rs^2 = -.08$), pertenecer a un grupo de mayor tamaño ($rs^2 = .17$) y tener una persona facilitadora más satisfecha con los objetivos del programa ($rs^2 = .12$) y con las orientaciones de las sesiones ($rs^2 = .11$), pero menos satisfecha con las orientaciones de las actividades ($rs^2 = -.11$) predijo una mayor puntuación en la *competencia para la salud y autocuidado* en el post-test. Los tres modelos de regresión se pueden observar en la siguiente figura (Figura 21).

Figura 21

Modelos de regresión sobre las competencias de desarrollo positivo para analizar las variables que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (n=514).



Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

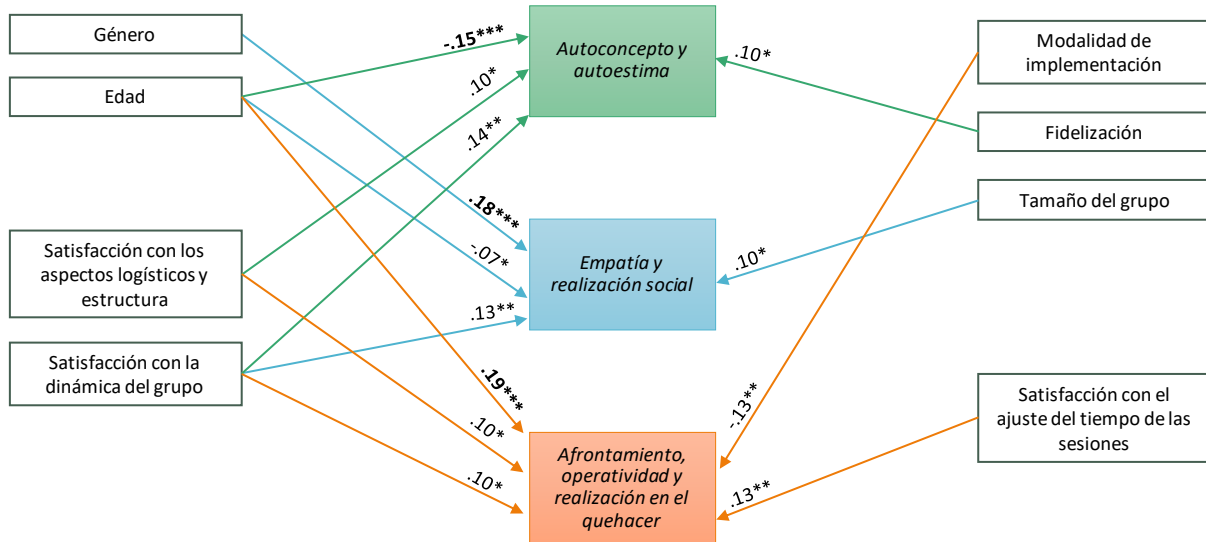
Los resultados del análisis de regresión jerárquica sobre la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas y de implementación sobre el autoconcepto y realización personal del alumnado tras participar en el programa se detallan en la figura 22. El modelo de regresión para el *autoconcepto y autoestima* fue significativo en los seis pasos, explicando el 39.5% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 16.11; p \leq .001$). Después de controlar el desempeño previo a la prueba, que explicaba el 34.2% de la varianza, se encontró un aumento significativo en los Pasos 2 y 3. Ser más joven ($rs^2 = -.12$), estar más satisfecho los aspectos logísticos y la estructura del programa ($rs^2 = .07$) y con la dinámica del grupo ($rs^2 = .12$) y pertenecer a un grupo en el que se ha mantenido la fidelización al programa ($rs^2 = .07$), contribuyó significativamente a predecir una mayor puntuación en para el *autoconcepto y autoestima* en el post-test.

Del mismo modo, el modelo de regresión para la *empatía y realización social* fue significativo en los seis pasos, explicando el 42.7% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 16.11; p \leq .001$). Una vez controlado el rendimiento previo a la prueba, que explicó el 36.7% de la varianza, se encontró un aumento significativo en los pasos 2, 3 y 5. Ser chica ($rs^2 = .17$), ser más joven ($rs^2 = -.07$), estar más satisfecho con la dinámica del grupo ($rs^2 = .10$) y pertenecer a un grupo grande ($rs^2 = .08$) predijo puntuaciones más altas en la *empatía y realización social* tras participar en el programa.

El modelo de regresión para el *afrentamiento, operatividad y realización en el quehacer* también fue significativo en los seis pasos, explicando el 52.3% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 26.42; p \leq .001$). El desempeño previo a la prueba explicó el 42% de la varianza, y hubo un aumento significativo en los Pasos 2, 3 y 5. Ser más joven ($rs^2 = -.19$), estar más satisfecho con los aspectos logísticos y la estructura del programa ($rs^2 = .07$) y con la dinámica del grupo ($rs^2 = .08$), haber recibido el programa a través de las tutorías por una sola persona facilitadora ($rs^2 = -.09$) y que la persona facilitadora se sintiera satisfecha con el ajuste del tiempo de las sesiones ($rs^2 = .06$) predijo una mayor puntuación en el *afrentamiento, operatividad y realización en el quehacer* en el post-test.

Figura 22

Modelos de regresión sobre el autoconcepto y realización personal del alumnado para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest ($n=514$).



Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Los resultados del análisis de regresión jerárquica sobre la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas y de implementación sobre el afrontamiento de problemas del alumnado post-test se presentan en la figura 23. El modelo de regresión para la *evitación cognitiva de los problemas* fue significativo en los seis pasos, explicando el 43% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 18.52$; $p \leq .001$). Después de controlar el desempeño previo a la prueba en el Paso 1, que explicó el 40.6% de la varianza, hubo un aumento significativo en los pasos 2 y 4. Ser chico ($rs^2 = -.07$), estar más satisfecho con los aspectos logísticos y la estructura del programa ($rs^2 = .07$), que la persona facilitadora se sintiera satisfecha con la coherencia entre actividades y objetivos ($rs^2 = .07$), pero que esté menos satisfecha con los objetivos del programa ($rs^2 = -.10$) contribuyó significativamente a predecir una mayor *evitación cognitiva de los problemas* tras el programa.

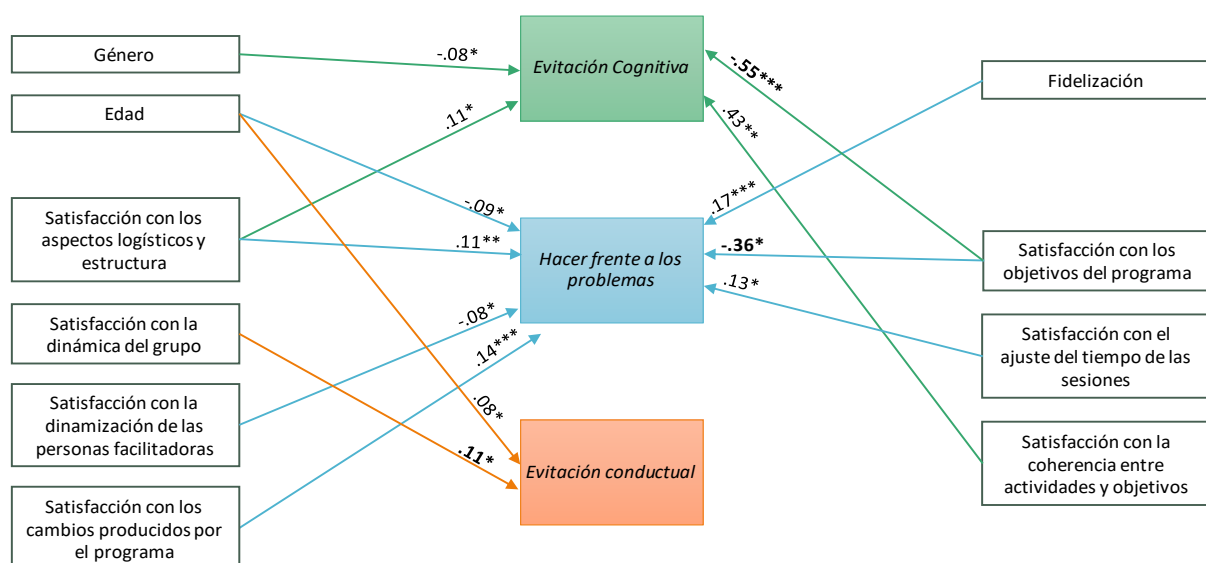
El modelo de regresión para *hacer frente a los problemas* fue significativo en los seis pasos, explicando el 52.3% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 26.44$; $p \leq .001$). El desempeño previo a la

prueba por sí mismo explicó el 46.2% de la varianza y se encontró un aumento significativo en los Pasos 2, 3 y 5. Ser más joven ($rs^2 = -.09$), estar más satisfecho con los aspectos logísticos y la estructura del programa ($rs^2 = .07$), con la dinámica del grupo ($rs^2 = .07$) y con los cambios producidos por el programa ($rs^2 = .10$), pero menos satisfecho con la dinamización de las personas facilitadoras ($rs^2 = -.06$), así como pertenecer a un grupo en el que se ha mantenido la fidelización al programa ($rs^2 = .10$), que la persona facilitadora se sintiera satisfecha con el ajuste del tiempo de las sesiones ($rs^2 = .07$), pero esté menos satisfecha con los objetivos del programa ($rs^2 = -.06$) contribuyó significativamente a predecir una puntuación más alta en *hacer frente a los problemas* en la prueba posterior.

En cuanto a la *evitación conductual*, este modelo de regresión fue significativo en los seis pasos, explicando el 39% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 15.79; p \leq .001$). El rendimiento previo a la prueba explicó el 38.3 % de la varianza y únicamente se encontró un aumento significativo en el Paso 2. Ser mayor ($rs^2 = .07$) y sentirse satisfecho con la dinámica del grupo ($rs^2 = .07$), predijo puntuaciones más altas en *evitación conductual* en el post-test.

Figura 23

Modelos de regresión sobre el afrontamiento de problemas del alumnado para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (n=514).

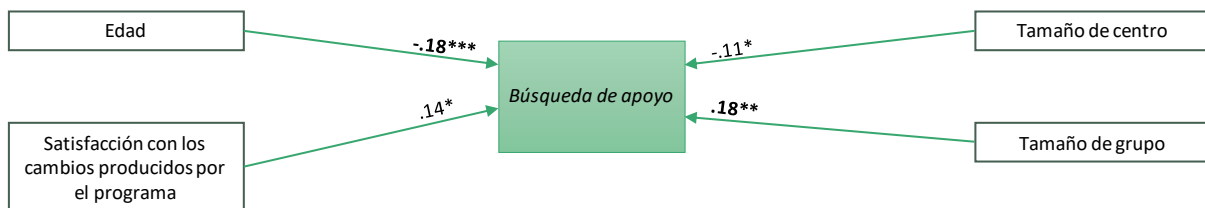


Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Los resultados del análisis de regresión jerárquica sobre la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas y de implementación sobre la *búsqueda de apoyo* del alumnado post-test se presentan en figura 24. El modelo de regresión para búsqueda de apoyo fue significativo en los seis pasos, explicando el 33.5% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 8.51; p \leq .001$). Después de controlar el desempeño previo a la prueba en el Paso 1, que explicó el 27.3% de la varianza, hubo un aumento significativo en los pasos 2, 3 y 5. Ser más joven ($rs^2 = -.18$), estar más satisfecho con los cambios producidos por el programa ($rs^2 = .10$), el pertenecer a un centro pequeño ($rs^2 = -.10$) y a un grupo de mayor tamaño ($rs^2 = .14$) contribuyó significativamente a predecir una mayor *búsqueda de apoyo*.

Figura 24

Modelos de regresión sobre la búsqueda de apoyo del alumnado para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (n=514).



Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Por último, los resultados del análisis de regresión jerárquica sobre la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas y de implementación sobre la percepción del clima del centro de las personas participantes se pueden ver en figura 25. El modelo de regresión para la *relación con el profesorado* fue significativo en los seis pasos, explicando el 52.2% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 26.37; p \leq .001$). Tras controlar el rendimiento previo de la prueba que explicó un 36.5% de la varianza, hubo un aumento significativo en los Pasos 2, 3, 4 y 6. Ser chica ($rs^2 = .07$), ser más joven ($rs^2 = -.17$), estar más satisfecho con los aspectos logísticos y la estructura del programa ($rs^2 = .08$), con la dinamización de las personas facilitadoras ($rs^2 = .11$) y con los cambios producidos por el programa

($rs^2 = .08$), estudiar en un CEO ($rs^2 = -.09$) pequeño ($rs^2 = -.09$), pertenecer a un grupo en el que se ha mantenido la fidelización al programa ($rs^2 = .06$), que la persona facilitadora no se sintiera satisfecha con el número de actividades del programa ($rs^2 = -.09$), pero sí con los recursos necesarios para su implementación ($rs^2 = .10$), contribuyó a una mejora en las *relaciones con el profesorado* tras la participación en el programa.

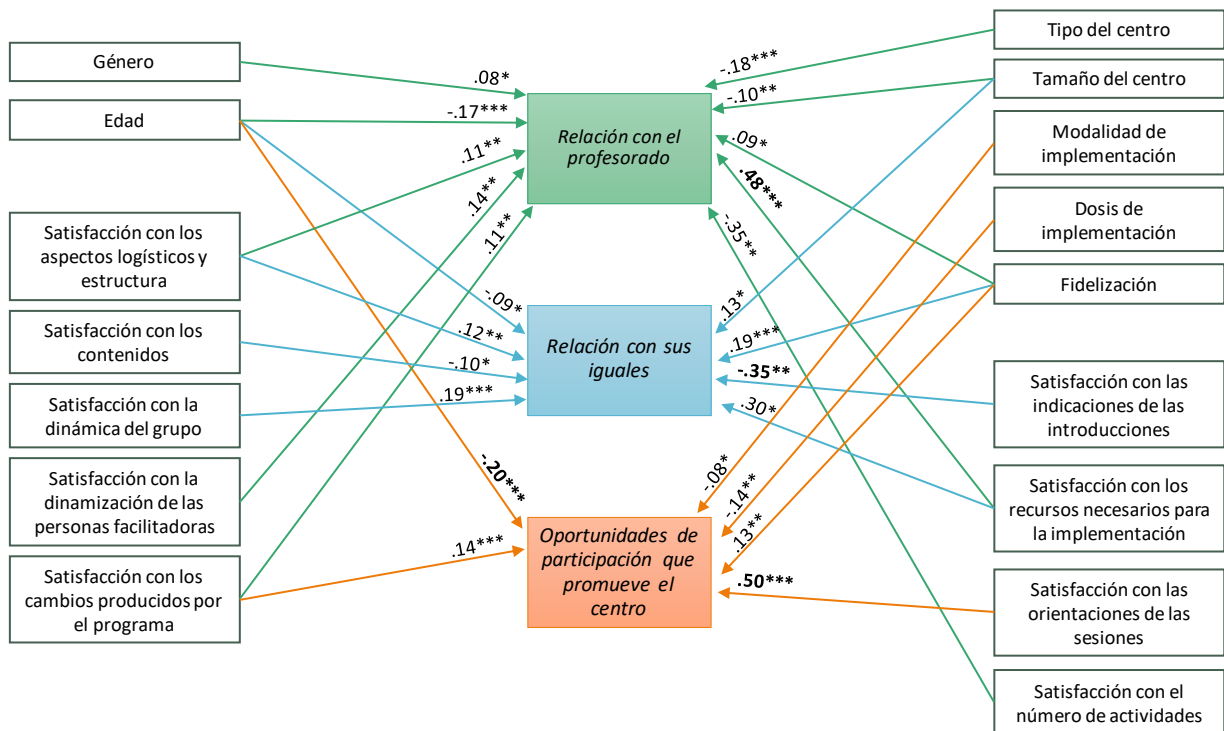
El modelo de regresión para la *relación con sus iguales* fue significativo en los seis pasos, explicando el 50.1% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 24.3$; $p \leq .001$). El desempeño previo a la prueba por sí solo explicó el 41.6% de la varianza, sin embargo, se encontró un aumento significativo en los Pasos 2, 3, 5 y 6. Ser más joven ($rs^2 = -.09$), estar más satisfecho con los aspectos logísticos y la estructura del programa ($rs^2 = .08$) y con la dinámica del grupo ($rs^2 = .14$), pero menos satisfecho con los contenidos del programa ($rs^2 = -.06$), el pertenecer a un centro grande ($rs^2 = .07$), a un grupo en el que se ha mantenido la fidelización al programa ($rs^2 = .10$), que la persona facilitadora se sintiera satisfecha con los recursos necesarios para su implementación ($rs^2 = .07$), pero sintiera una menor satisfacción con las indicaciones de las introducciones ($rs^2 = -.08$), predijo una mejora en la *relación con sus iguales*.

En relación con la percepción sobre las *oportunidades de participación que promueve el centro*, el modelo de regresión fue significativo en los seis pasos, explicando el 57.5% de la varianza en el Paso 6 ($F_{(22, 488)} = 32.34$; $p \leq .001$). Después de controlar el rendimiento previo a la prueba en el Paso 1, que explicó el 46.5% de la varianza, se encontraron aumentos significativos en los pasos 2, 3, 5 y 6. Ser más joven ($rs^2 = -.19$), estar más satisfecho con los cambios producidos por el programa ($rs^2 = .10$), estudiar en un CEO ($rs^2 = -.11$), con un tamaño de centro grande ($rs^2 = .06$), haber recibido el programa a través de las tutorías por una sola persona facilitadora ($rs^2 = -.06$) recibir una menor dosis de implementación ($rs^2 = -.09$), pertenecer a un grupo en el que se ha mantenido la fidelización al programa ($rs^2 = .09$) y que la persona facilitadora se sintiera satisfecha con las orientaciones de las

sesiones ($r^2 = .09$), predijo puntuaciones más altas en la percepción del alumnado sobre las *oportunidades de participación que promueve el centro* en el post-test.

Figura 25

Modelos de regresión sobre el clima del centro percibido por el alumnado para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (n=514).



Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

2.2. Resultados de los Análisis Cualitativos

Se analizaron 19 diarios de seguimiento cumplimentados por el profesorado a nivel individual (10) o de forma colaborativa (9), según la modalidad de implementación escogida. De la información recogida se extrajeron dos dimensiones (Tabla 40). La más importante, que recoge el 85.16% de las evidencias, tiene que ver con la *implementación del programa*. En ella el profesorado hace referencia a los aspectos facilitadores, *fortalezas* (46.05%), y obstaculizadores, *barreras de implementación* (39.11%), del programa. La siguiente dimensión abarca las *propuestas de mejora* que representan un

14.84% de las evidencias. En ella se recogen mejoras en los *aspectos logísticos y en la estructura del programa* (10.6) así como mejoras en los *contenidos del programa* (4.24%).

Tabla 40

Evidencias y porcentajes totales de los datos cualitativos extraídos de los diarios de seguimiento (n=519).

Dimensiones	n (%)	Categorías	n (%)	Subcategorías	n (%)	
1. Implementación del programa	442 (85.16)	A. Fortalezas	239 (46.05)	1. Participación activa y motivación del alumnado	79 (15.22)	
				2. Conocer mejor al alumnado	68 (13.1)	
				3. Cambios positivos en clima del grupo-centro	59 (11.37)	
				4. Novedad de actividades y metodología	20 (3.85)	
				5. Beneficios para el alumnado	13 (2.5)	
		B. Barreras de implementación	203 (39.11)		1. Falta de tiempo	100 (19.27)
					2. Dificultades para gestionar el grupo	37 (7.13)
					3. Falta de recursos	32 (6.17)
					4. Dificultades de coordinación del equipo docente	25 (4.82)
					5. Resistencia al cambio del profesorado	9 (1.73)
2. Propuestas de mejora del programa	77 (14.84)	A. Aspectos logísticos y de estructura del programa	55 (10.6)	1. Aumentar el tiempo de las sesiones	32 (6.17)	
				2. Mejorar las orientaciones	15 (2.89)	
				3. Variación de materiales y recursos	7 (1.35)	
				4. Mayor formación a los coordinadores	1 (0.19)	
		B. Contenidos del programa	22 (4.24)		1. Temas nuevos y profundizar en temáticas	12 (2.31)
					2. Modificar actividades	6 (1.16)
					3. Aumento de actividades dinámicas	4 (0.77)

3.2.1. Análisis de la Dimensión Implementación del Programa. Al analizar esta dimensión, se observa que la categoría *fortalezas* es la más representativa (46.05%). En este sentido, la mayor fortaleza del programa es la *participación activa y la motivación del alumnado*, que representa un 15.22% de las evidencias totales. El profesorado afirma que el alumnado se ha implicado desde el inicio en la realización de las actividades y, a medida que pasa el tiempo, su participación es mayor. Esta implicación se evidenció en los diferentes tipos de actividades, quedó reflejada en la asistencia y en la actitud durante las sesiones e incluso en el alumnado con más dificultades para participar.

Cada vez se implican más y quieren hablar más. (D1COL1A1)

El alumnado ha participado en ambas actividades, la primera más reflexiva y la segunda más lúdica, aunque también con una parte dedicada a la reflexión. (D8COL1A1)

Un par de alumnos, que no suelen participar mucho y están un poco aislados del grupo participaron y vieron que pueden contar con más personas y abrir sus sentimientos. (D5TUT1A1)

Se les ve contentos. Ni uno solo coge el móvil y tampoco están faltando a clase, dato que le sorprende a la tutora. (D1COL1A1)

La siguiente fortaleza que destaca el profesorado es la posibilidad de *conocer mejor al alumnado* (13.1%). Uno de los aspectos más señalados fue la posibilidad de conocer conflictos y situaciones entre el alumnado que pueden condicionar el clima del aula, así como situaciones personales y familiares de las que el profesorado no era consciente

Salió a relucir el caso de un pequeño grupo del centro, en el que también estaban incluidos dos o tres alumnos de la clase, que se estaba reuniendo para fumar, antes de la entrada al centro, en una plaza situada cerca. Ese tema se trató desde la jefatura y desde la comisión de convivencia. (D2TUT1A2)

Después de esta actividad informamos al equipo de convivencia de todas las situaciones que están pasando para su atención, seguimiento y posible resolución. Esta sesión ha sido muy importante para ver cosas que habrían tardado más en salir a la luz. (D11TUT1A2).

Se descubrieron algunas situaciones familiares al hablar de los problemas resueltos y se vio que la comunidad educativa es muy importante para el alumnado. (D11TUT1A2)

Es llamativo el número de alumnos que comentan que sus propios familiares le han ofrecido consumir alcohol en alguna reunión familiar. A veces da la sensación de que los trabajos de prevención deberían empezar por las familias y luego pasar a nuestro

alumnado porque, en caso contrario, es muy complicado cambiar hábitos” (D9COL1A2)

La tercera subcategoría más destacada es la de *cambios en el clima del grupo-centro* (11.37%).

El profesorado ha podido observar una mejora en el clima del grupo y del centro, destacando aspectos como la confianza, el respeto, el sentimiento de pertenencia al grupo y la clase como fuente de apoyo.

Desde hace varias semanas algunos de los compañeros actúan como mediadores cuando surge algún problemilla entre ellos y se sienten muy bien cuando se soluciona a través suya. También se les está invitando a asistir a sesiones donde hay algún tipo de dificultad en la convivencia dentro de algún grupo. Ellos van y suelen explicar cómo solucionarlo y los beneficios que hay cuando se solucionan de manera positiva mediante la comunicación. Esto ha hecho que el ambiente en el centro cambie. (D1COL1A3)

La importancia de estar conectados y saber que puedes contar con el apoyo del compañero/a ha beneficiado al grupo... (D12COL1A3)

Se generó un ambiente de empatía y respeto con las circunstancias personales que llevó a los alumnos a contar sus experiencias. (D14COL1A3)

En lo que se refiere a las *barreras de implementación* (39.11%), enfatizan que la *falta de tiempo* (19.27%), las *dificultades para gestionar el grupo* (7.13%) y la *falta de recursos* (6.17%) son los principales obstaculizadores del programa. En general, el profesorado advierte sobre la *falta de tiempo* ya que el tiempo estimado para las sesiones y para las diferentes actividades no se ajusta a la realidad del aula, por lo que le resulta difícil abordar los contenidos en profundidad y seguir el cronograma planteado. En algunos centros, en especial en los que se trabaja de manera colaborativa, utilizan otras asignaturas para terminar las actividades programadas y no dejar sesiones a medias.

El tiempo estimado para cada sesión es insuficiente. Con la actividad de la careta podríamos haber estado más tiempo para que pudieran valorar mejor y con más profundidad aspectos de sí mismos. (D1COL1B1)

La sesión ha durado más de lo estimado. (D3TUT1B1)

Falta tiempo puesto que, de lo real, 55 minutos, hay que descontar tiempo para la llegada del alumnado a clase, organización y al finalizar 5 minutos antes para recoger material y despedida. Estamos hablando de sesiones reales de 45 minutos. (D8COL1B1)

...esta sesión la hacemos tres días seguidos y así le damos continuidad al trabajo cogiendo una hora de lengua castellana del día siguiente para terminarlo, y lo califica el tutor como actividad de expresión oral en lengua castellana. (D13COL1B1)

En cuanto a la *dificultad para gestionar el grupo*, el profesorado refiere dificultades a la hora de abordar las actividades que implican movimiento, llegando a detener o eliminar las dinámicas. Aspectos como el respeto y el fomento de la participación de todas las personas integrantes, que son necesarios para lograr los objetivos a través de la metodología experiencial, resultan difíciles de gestionar para el profesorado.

Una situación que más que interesante resultó caótica fue la formación de las parejas con la actividad de los animales. Al ser un grupo tan numeroso, última hora y demás, fue una locura, hasta el punto de tener que pararla y formar las parejas yo misma. (D7COL1B2)

La sesión se ha llevado a cabo de una forma un tanto caótica porque algunos alumnos no respetan normas básicas de comportamiento en el aula (se levantan, gritan, etc.) y/o se niegan a participar en la actividad ... Se ha observado que ciertos alumnos ejercen una influencia negativa sobre otros en el grupo (...que parecen los más influenciados del grupo). (D10COL1B2)

En la segunda actividad los avanzados en el tema imponían sus opiniones, ya que un gran grupo se mostró más retraído ante estas cuestiones. (D3TUT1B2)

La sesión ha sido difícil de realizar debido a las características del grupo, ya que son muy habladores y no tienen hábitos de trabajo en grupo, mostrando además dificultades para respetar el turno de palabra o para ponerse de acuerdo en la elaboración del estandarte del grupo. (D19COL1B2)

En lo que se refiere a la *falta de recursos*, el profesorado señala su descontento por ser quienes deben aportar los materiales de las diferentes actividades y por el gasto de papel que suponen los anexos que cumplimenta el alumnado. En ocasiones señalan que han cambiado las actividades por falta de material o para ahorrar en papel. También informan de las dificultades por no contar con espacios adecuados, por falta de conexión a internet o de recursos humanos.

Ya que en la sesión anterior se empezó a trabajar sobre el futuro, se aprovechó para continuar y, por parejas (para ahorrar papel), se realizó la actividad 1. El objetivo era que el compañero aportara su visión desde fuera de lo que podría ayudar a su pareja en la búsqueda y conquista de sus proyectos de futuro. (D2TUT1B3)

Aunque hubiese sido ideal llevar a cabo la sesión en una sala o espacio amplio, por falta de disponibilidad tuvimos que hacerlo en el aula con los alumnos sentados en sus pupitres. (D7COL1B3)

La sesión empezó con dificultades debido a que había que conectarse a internet y la conexión no era buena y muchos alumnos/as se desesperaban o no conseguían entrar a las páginas. (D8COL1B3)

...la tutora vuelve a estar de baja y trabajamos solos en espera del tercer tutor en este curso. (D11TUT1B3)

Aunque se trata de la *barrera de implementación* con menos evidencias, por su impacto en la efectividad en el programa, es necesario poner el foco en la *resistencia al cambio* del profesorado y del propio centro educativo. En las evidencias se puede observar la inflexibilidad del profesorado y de los centros educativos para cambiar la organización con el fin de apoyar la realización del programa y la dificultad para asumir que el programa en la modalidad de tutorías sustituye la acción tutorial y que con los contenidos que se abordan ya se está atendiendo a esta. De la misma manera, las propias creencias del profesorado pueden demostrar su *resistencia al cambio* puesto que llegan a eliminar actividades para no hacer frente a las situaciones que estas puedan generar.

Una norma del centro prohíbe decorar la clase, solo se hace en actividades y fechas puntuales. (D4TUT1B5)

Las actividades nos ocupan todo el tiempo de tutoría, no pudiendo atender otros asuntos propios de las tutorías (resolución de problemas). (D19TUT1B1).

Esta actividad no se realizó, la modificaría o sustituiría por diferentes motivos. El principal motivo por qué no encuentro un hilo conductor con la actividad 1, con ella trabajamos las emociones, pero no especialmente la empatía de unos alumnos “los ganadores” con los otros “los perdedores”, creo que potenciaríamos más la rivalidad entre unos y otros. Una rivalidad que aumentaría al lanzar los zapatos del otro equipo para dificultar la búsqueda. La actividad desencadenaría una discusión. (D5TUT1B5)

3.2.2. Análisis de la Dimensión Propuestas de Mejora del Programa. Las *propuestas de mejora* (14.84%) que realiza el profesorado van en la línea de las dificultades encontradas es por ello por lo que en los *aspectos logísticos y de estructura del programa* proponen entre otras cosas *aumentar el tiempo de las sesiones* (6.17%), *mejorar las orientaciones* (2.89%) y la *variación de materiales-recursos* (1.35%). Es necesario destacar que, en los materiales y recursos, además de proponer su reducción, el profesorado advierte de la necesidad de aportar material audiovisual que sea más atractivo para el alumnado.

Se podría aumentar el tiempo para sacar más provecho de las actividades. (D18TUT2A1)

Mejorar las instrucciones de esta sesión, sobre todo las de la primera. Llevó varias lecturas para lograr comprender qué se pedía y cómo había que desarrollar la sesión. (D2TUT2A2)

Los materiales se basan en exceso de documentos escritos y lecturas. Es necesario combinar con materiales más modernos, digitales, videos, audios, grabaciones, comics... (D5TUT2A3)

Por otra parte, las propuestas en torno a los contenidos incluyen profundizar en temas como la sexualidad por el interés que despierta en el alumnado y las conductas de riesgo que han salido a la luz en las sesiones. Además, señalan la necesidad de abordar contenido nuevo como las redes sociales y la salud psicológica.

En cuanto los resultados del collage, hay grupos que muestran un grado más de madurez y otros todavía con un grado propio de su edad. Es muy importante la visión que tienen en cuanto al concepto que tienen sobre las relaciones afectivo-sexuales. Por ello, a raíz de esto, sería muy factible desglosar este módulo donde pudieran completar su conocimiento al respecto. (D12COL2B1)

Estamos en una sociedad en las que las redes sociales han adquirido una importancia muy grande. Es importante que el alumnado se dé cuenta de los problemas que pueden encerrar las redes sociales, también, es necesario que se den cuenta de que las amistades no se miden por el número de "amigos" o likes en estas... (D1TUT2B1).

Además de la salud física, creo que también es importante tratar la salud psicológica...que conozcan historias de adolescentes que narren sus experiencias sobre la adicción a juegos, al móvil. (D5TUT2B1)

3.2.3. Análisis de las Aportaciones del Profesorado Atendiendo a la Modalidad de Implementación Escogida por el Centro Educativo. Simultáneamente, se realizó un análisis atendiendo a la modalidad de implementación por las diferencias que el trabajo colaborativo puede suponer de cara a la implementación (Tabla 41). El profesorado de los centros que eligen la implementación a través de las tutorías realiza más *propuestas de mejora*, en especial en los *aspectos logísticos y de estructura del programa*, el 58.18% de las evidencias se clasifican en esta subcategoría. Por su parte, el profesorado que se acoge a la modalidad colaborativa observa más *barreras* (54.68%), destacando las dificultades en la *coordinación del equipo docente* (64%). Sin embargo, es también el profesorado que se acoge a esta modalidad el que observa más *cambios en clima del grupo-centro* (62.71%).

Tabla 41

Comparación de las evidencias en la dimensión implementación del programa entre el profesorado que se acogió a la modalidad de implementación en tutoría y a la modalidad de implementación colaborativa (n=519).

Dimensión, Categorías y Subcategorías	Evidencias	
	Modalidad Tutoría <i>n (%)</i>	Modalidad Colaborativa <i>n (%)</i>
Implementación del programa	209 (47.29)	233 (52.71)
<i>Fortalezas</i>	<i>117 (48.95)</i>	<i>122 (51.05)</i>
Participación activa-motivación del alumnado	44 (55.7)	35 (44.3)
Conocer mejor al alumnado	35 (51.47)	33 (48.53)
Cambios en clima del grupo-centro	22 (37.29)	37 (62.71)
Novedad de actividades y metodología	10 (50)	10 (50)
Beneficios para el alumnado	6 (46.15)	7 (53.85)
<i>Barreras de implementación</i>	<i>92 (45.32)</i>	<i>111 (54.68)</i>
Tiempo	42 (42)	58 (58)
Gestión del grupo	19 (51.35)	18 (48.65)
Recursos	18 (56.25)	14 (43.75)
Coordinación	9 (36)	16 (64)
Resistencia al cambio	4 (44.44)	5 (55.56)
Propuestas de mejora	43 (55.84)	34 (44.16)
<i>Aspectos logísticos y de estructura del programa</i>	<i>32 (58.18)</i>	<i>23 (41.82)</i>
Aumentar el tiempo de las sesiones	18 (56.25)	14 (43.75)
Mejorar orientaciones en algunas sesiones	10 (66.67)	5 (33.33)
Variación de materiales-recursos	3 (42.86)	4 (57.14)
Mayor formación coordinadores	1 (100)	0 (0)
<i>Contenidos del programa</i>	<i>11 (50)</i>	<i>11 (50)</i>
Temas nuevos-profundizar en temáticas	4 (33.33)	8 (66.67)
Disminuir-modificar actividades	4 (66.67)	2 (33.33)
Aumento de actividades dinámicas	3 (75)	1 (25)

3. Discusión

El objetivo de este estudio era evaluar las variables de la implementación que influyen en la efectividad del programa *Creciendo Juntos*. Los resultados mostraron una variabilidad sustancial en

los cambios producidos en las competencias de desarrollo positivo, en el autoconcepto y realización personal, en las conductas de afrontamiento de situaciones problemáticas y en aspectos del clima del centro que pueden ser explicados, en parte, por las variables sociodemográficas y de implementación analizadas.

En relación a las variables sociodemográficas, *ser más joven* predijo puntuaciones más altas en todas las variables a excepción del uso de las estrategias de afrontamiento de evitación. Por el contrario, *ser mayor* se relacionó a una mayor puntuación en la evitación conductual que es la forma más negativa de afrontamiento de situaciones problemáticas (Boon, 2011). Hay que destacar que esta es la única variable que contribuyó al aumento de la evitación conductual, por lo que se trata de una característica propia de la adolescencia (Frydenberg et al., 2004; Skinner y Saxton, 2020) que no se pudo contrarrestar con el programa. Por otro lado, la influencia de la edad en los cambios producidos por el programa era de esperar, puesto que ya se ha encontrado este efecto en la evaluación de otros programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia aplicados tanto en contextos académicos (January et al., 2011; Lewis et al., 2016; Shek y Zhu, 2020; Zhu y Shek, 2020) como comunitarios (García-Poole et al., 2019a). Los programas universales tienden a ser más efectivos en la adolescencia temprana (Molina et al., 2017) ya que se trata de un período significativo para el desarrollo (January et al., 2011) y tienen un efecto preventivo ante la disminución de las competencias y el aumento de conductas de riesgo que se dan en las etapas posteriores de la adolescencia (Kagıtıcbası et al., 2018; Lewis et al., 2016; Shek y Zhu, 2020; Skinner y Saxton, 2020; Vrdoljak et al., 2023).

Por otro lado, *ser chica* se asocia a la mejora en la competencia emocional, social y moral, en la empatía y realización social y en la relación con el profesorado. Estos resultados están avalados por los estudios de Freire et al. (2017) y García-Poole et al. (2019a). Es este mayor desarrollo de la competencia emocional, social y moral en las chicas (Beck y Wium, 2019; Feraco y Maneghetti, 2023; Ferrándiz et al., 2012; Oliva et al., 2015) lo que podría influir en la mejora de su valoración sobre su

realización social y en su mayor relación con el profesorado. Como ya se apuntó en el primer estudio, estos resultados podrían estar influenciados por los estereotipos de género en los contextos de desarrollo (Beck y Wium, 2019; Oliva et al., 2015).

En lo que respecta a las características de los centros educativos, pertenecer a un centro pequeño tiene un efecto positivo en la mejora de la relación con el profesorado y se relaciona con el aumento en la búsqueda de apoyo, mientras que, pertenecer a un centro grande, tiene un efecto positivo en la mejora de la relación con sus iguales y de la percepción sobre las oportunidades de participación que promueve el centro educativo. Los centros pequeños tienden a tener un mejor clima escolar y una mayor implicación de los agentes educativos (Gil-Flores, 2017; Rodríguez, 2007), lo que podría relacionarse con la mejora en la relación con el profesorado y en la búsqueda de. Por otra parte, pertenecer a un Centro de Educación Obligatoria se relaciona con una mejora de las relaciones con el profesorado y de la percepción sobre las oportunidades de participación que promueve el centro, mientras que pertenecer a un Instituto de Educación Secundaria se relaciona con el aumento de la competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva, así como con la competencia social, emocional y moral. Este efecto puede deberse al hecho de que el alumnado de los Centros de Educación Obligatoria no ha tenido que pasar por gran parte de las dificultades de adaptación que supone el cambio a un Instituto de Educación Secundaria durante la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria, en especial en lo que se refiere a las diferencias de cultura educativa de los centros (Calvo y Manteca, 2016; González-Rodríguez et al., 2019). El alumnado que deja su centro en primaria para dirigirse a un nuevo instituto tiene que hacer un mayor uso de sus habilidades de adaptación y de sus habilidades sociales para amoldarse a su nueva realidad y el hecho de estar participando en el programa durante ese proceso puede haber contribuido a la mejora de estas.

El tamaño de grupo es otra variable que influye en los cambios producidos por el programa. Pertenecer a un grupo de mayor tamaño favorece el desarrollo de la competencia social, emocional y moral; de la competencia para la salud y autocuidado; de la empatía y realización social y a un

aumento de la búsqueda de apoyo. Este efecto se ha encontrado en otros Programas de Desarrollo Positivo (García-Poole et al., 2019b). En los grupos más numerosos hay una mayor interacción lo que podría favorecer la competencia social, emocional y moral y la realización social. Un grupo mayor también podría propiciar la búsqueda de apoyo ya que hay más personas a las que recurrir ante los diferentes problemas y este aspecto se ha trabajado en diferentes actividades del programa. Además, como se basa en una metodología experiencial, la mayor heterogeneidad de los grupos fomenta un mayor perspectivismo ya que hay una mayor riqueza de las experiencias de las personas participantes (Byrne et al., 2012).

Por otra parte, la mayoría de los Programas de Desarrollo Positivo tienen en cuenta la satisfacción de sus participantes, mostrando resultados positivos (Freire et al., 2018; Luk et al., 2013; Shek et al., 2019). A pesar de esto, no se suelen relacionar estos resultados con los cambios promovidos por el programa para evaluar la calidad de respuesta de las personas participantes. En este sentido, al analizar la influencia de la satisfacción en los cambios producidos por el programa Creciendo Juntos, se observa que se trata de un aspecto que influye notablemente en la eficacia del programa.

El elemento de la satisfacción del alumnado que más contribuyó a los cambios positivos en las dimensiones fue la satisfacción por los aspectos logísticos y estructura del programa. Influye en el aumento de la competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva; de la competencia para la salud y autocuidado; del autoconcepto y autoestima; del afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer; de las estrategias de afrontamiento de evitación cognitiva y de hacer frente a los problemas; de la relación con el profesorado y de la relación con sus iguales. Además de ser un indicador de la calidad de respuesta de las personas participantes, esta medida de satisfacción en concreto se relaciona estrechamente con la calidad de la entrega (Berkel et al., 2011; Durlak y DuPre, 2008), ya que abarca la evaluación de las personas participantes sobre la duración, los materiales, el tiempo de las sesiones, la explicación de los objetivos y la organización del espacio. Esto indica la

importancia de mantener una alta calidad de la entrega ya que va a incidir directamente en la satisfacción de las personas participantes y, por ende, en su implicación en el programa y en los beneficios obtenidos.

La siguiente medida de satisfacción que más influye en estos cambios es la satisfacción con la dinámica del grupo, que se relaciona con la creación de un ambiente positivo por parte del grupo de participantes que facilita la implementación del programa. Esta medida repercute positivamente en la mejora de la competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva; de la competencia social, emocional y moral; de todas las áreas de realización personal y social y de la relación con sus iguales. Los entornos positivos, en especial entre iguales, tienen un gran impacto en el Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Oliva et al., 2011). Este cambio en la dinámica del grupo también ha sido percibido por el profesorado que comenta en los diarios como la participación en el programa ha mejorado la convivencia, creando un clima de confianza, cercanía y apoyo entre el alumnado y con el propio profesorado. Además, el resto del centro educativo también se ha podido beneficiar de manera indirecta a través de las acciones comunitarias que muchos grupos han llevado a cabo.

La satisfacción con los cambios producidos por el programa, que incluye la valoración de los cambios personales y de aquellos ocurridos en el entorno, influye en el mayor uso de la estrategia de hacer frente a los problemas; en la búsqueda de apoyo; en la relación con el profesorado y en la percepción sobre las oportunidades de participación que promueve el centro. Este es otro aspecto que ha destacado el profesorado en sus valoraciones, ya que han podido constatar cómo el programa ha beneficiado al alumnado, en especial en la gestión emocional y del conflicto, que son dos componentes esenciales para la mejora del afrontamiento de problemas y de las relaciones interpersonales.

La dinamización de las personas facilitadoras es otro aspecto que se relaciona con la mayor efectividad del programa. De este modo, la satisfacción de las personas participantes con la dinamización de las facilitadoras predice la mejora de la competencia social, emocional y moral; de la

competencia para la salud y autocuidado; el mayor uso de la estrategia hacer frente a los problemas y la mejora de la relación con el profesorado. Estos resultados apoyan la idea de que los centros educativos deben proporcionar a los y las adolescentes vínculos con personas adultas que actúen como referentes positivos, para promover su desarrollo integral y su continuidad escolar (Lázaro-Visa et al., 2019; Oliva et al., 2015; Salvá-Mut et al., 2014). Al ser el propio profesorado el que implementa el programa, se puede establecer una relación más cercana y distendida con el alumnado lo que fortalece sus vínculos.

Tanto la satisfacción del alumnado con dinámica que se generó en el grupo como con los cambios producidos por el programa y con la persona facilitadora pueden estar motivados por la metodología experiencial. Esta metodología promueve el conocimiento mutuo, la construcción conjunta del conocimiento y la escucha entre las personas participantes, desde el respeto y sin juzgar las conductas o situaciones vividas, así como el compromiso personal hacia el cambio (Rodrigo et al., 2010b). Con ello, se favorece la creación de un ambiente positivo y la generación de cambios reales en las personas participantes, como se ha demostrado ampliamente en los Programas de Educación Parental que utilizan esta metodología (Martín et al., 2009). Como bien señala el profesorado, en las sesiones se creó un clima de confianza que permitió al alumnado abrirse y recibir apoyo, pero también ser una fuente de ayuda para otras personas. Asimismo, se ha comprobado que el profesorado, junto a una metodología activa, constituye el pilar fundamental para crear un buen clima en el aula y favorecer el desarrollo competencial (Durlak et al., 2011; Fernández, 2010; Sancassiani et al., 2015). También se trata de una evidencia más sobre la importancia de la capacitación antes de la intervención (Durlak y DuPre, 2008; Frydenberg et al., 2004). Con la información de los diarios se ha podido constatar que, a pesar de esta formación inicial, el profesorado todavía presenta cierta resistencia al cambio que, en ocasiones, le impide adaptarse al rol de facilitador que requiere la metodología y mantener la fidelización al programa. Esta resistencia del profesorado se suele dar especialmente

cuando se trata de introducir metodologías innovadoras, tal como se ha comprobado en estudios previos (Córica, 2020; Martín et al., 2016; Romero y Garzón, 2023).

La única variable de satisfacción que resultó negativa fue la satisfacción con los contenidos del programa. La menor satisfacción del alumnado participantes con los contenidos del programa tuvo un efecto en la mejora de las relaciones con los iguales. Aunque pudiera resultar contradictorio, se ha comprobado que los efectos entre la influencia de la relación entre pares y la participación en el centro educativo no siempre son proacadémicos (Bradley et al., 2021). El apoyo de los pares ha demostrado ser indispensable para la vinculación con el centro, pero puede incidir en una menor participación del alumnado. Así, el unirse en una causa común como evitar las actividades que requerían escritura o la inconformidad con los contenidos, como señala el profesorado en los diarios, puede revertir en el refuerzo de las relaciones entre el alumnado.

Por lo que se refiere a los aspectos propios de la implementación, la modalidad de implementación de acción tutorial, es decir, que el programa se implemente únicamente en las tutorías, influye positivamente en la competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva; en el afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer y en la mayor percepción sobre las oportunidades de participación que promueve el centro. Mientras que la modalidad de implementación colaborativa influye, únicamente, en la mejora de la competencia para la salud y autocuidado. Este resultado se opone a los obtenidos en otras experiencias en las que la colaboración entre el profesorado ofrece múltiples beneficios, tanto para el alumnado como para la comunidad educativa en general, ya que brinda la oportunidad de estrechar lazos y fomentar habilidades de liderazgo y cooperación (Kramer et al., 2020). A pesar de esto, es el profesorado que implementa el programa de forma colaborativa el que evidencia más cambios en el clima del aula y del centro, según sus aportaciones en los diarios de seguimiento. En estos diarios, también se ha podido constatar que las dificultades de coordinación son mayores para los que se acogen a esta modalidad. Puede que no tener espacios temporales para la coordinación y la resistencia hacia el trabajo colaborativo por parte

del profesorado (Ainscow y Sandill, 2010; Márquez, 2019) haya dificultado la implementación influyendo en la efectividad del programa. Por ello es necesario facilitar estos espacios y formar al profesorado en el trabajo colaborativo, de cara a futuras intervenciones, con el fin de comprobar si aumenta la efectividad en esta modalidad de implementación.

Continuando con las variables de implementación, es necesario destacar el papel de la fidelización al programa y las dosis implementadas (Gagnon et al., 2015; Curran y Wexler, 2017; Durlak et al., 2011). Aunque muchos programas desarrollados en el entorno educativo informan haber medido la fidelidad (Gilham et al., 2020; Lewis et al., 2016; Ma et al., 2019; Zhu y Shek, 2019), pocos son los que la utilizan para relacionarla con la implementación (Brown et al., 2017; Martín et al., 2016). A pesar de esto, la mayor fidelidad del programa, permitiendo los ajustes necesarios a las características del contexto, ha demostrado ser beneficiosa para la consecución de los objetivos en programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia (García-Poole et al., 2019b). La clave está en realizar modificaciones para atender a las necesidades específicas de las personas participantes y del contexto sin eliminar elementos esenciales para la intervención (Wiltsey et al., 2015, 2019). En este caso, los resultados indican que mantener la fidelización al programa contribuye al desarrollo del autoconcepto y de la realización personal; a un mayor uso de la estrategia hacer frente a los problemas; en la mejora de la relación con el profesorado y con sus iguales y a la mayor percepción sobre las oportunidades de participación que promueve el centro. Como se ha podido observar en los diarios, en los centros que no se ha mantenido la fidelización al programa, el profesorado indica que ha eliminado en mayor medida las actividades que requerían más gasto de material y aquellas dinámicas que pudiesen derivar en situaciones que salieran de su control. Las primeras se refieren en su mayoría a las actividades del Módulo III, en las que se trabaja precisamente el autoconcepto y la orientación al futuro. Por su parte, las dinámicas son un elemento esencial que se ha introducido como parte de la adecuación de la metodología experiencial al trabajo con adolescentes. Con ellas se pretendía suscitar situaciones para luego reflexionar sobre las emociones generadas y la forma de

actuar, además de fomentar el trabajo colaborativo y la relación entre el alumnado. Estos cambios podrían explicar los resultados obtenidos al analizar la fidelización al programa.

En cuanto a la dosis, una menor dosis predijo la mejora de la competencia social, emocional y moral; de la competencia para la salud y autocuidado y de la percepción sobre las oportunidades de participación que promueve el centro. Ya otras investigaciones informan del efecto de la dosis en los cambios producidos por los programas llegando a la conclusión de que no siempre más es sinónimo de mejor (Durlank et al., 2011). Durlank et al. (2011) plantean lo que se conoce como efecto del “umbral de implementación” que hace referencia al momento en que se alcanza el nivel óptimo de implementación, bien por las dosis o por la fidelidad. A partir de ese momento los resultados no varían significativamente. Hay evidencia de que los programas destinados a familias en riesgo y a la infancia funcionan mejor en mayores dosis (Álvarez et al., 2016, 2020; Axford et al., 2012). Sin embargo, cuando se trata de intervención con adolescentes ocurre lo contrario, siendo más afectivas las intervenciones más cortas (García-Poole et al., 2019b). Esto puede deberse a la mayor tendencia al aburrimiento en la adolescencia (Biolcati et al., 2018), lo que puede afectar a la implicación en el programa.

Otro aspecto que también se relaciona con la calidad de la entrega es la satisfacción del propio profesorado que implementa el programa (Berkel et al., 2011; Durlak y DuPre, 2008) ya que esta influye en su adherencia al mismo. En primer lugar, se observó que la satisfacción de la persona facilitadora con las orientaciones de las sesiones y de las actividades contribuyó a la mejora de la competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva; de la competencia para la salud y autocuidado y de la percepción del alumnado sobre las oportunidades de participación que promueve el centro. Este aspecto también se evidencia en los diarios en los que el profesorado propone la mejora de algunas orientaciones para la mayor comprensión del desarrollo de las sesiones.

En segundo lugar, la satisfacción del profesorado con los objetivos del programa se relaciona con los cambios en la competencia para la salud y autocuidado, sin embargo, el no estar satisfechos

contribuyó a la promoción de las estrategias de afrontamiento del problema. Puede que el profesorado insatisfecho con los objetivos hiciera más hincapié en los contenidos relacionados con la resolución de conflictos puesto que, como indican en los diarios de seguimiento, se trata de grupos con numerosos problemas de convivencia. Además, al profesorado le preocupaba que centrarse en el programa implicara dejar de lado la resolución de los conflictos que van surgiendo en el aula.

En tercer lugar, la satisfacción del profesorado con el tiempo estipulado para las sesiones predijo la mejora en el afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer; con la estrategia de hacer frente al problema y con la mayor percepción sobre las oportunidades de participación que promueve el centro. Cabe señalar que el tiempo supone la principal barrera para la implementación del programa detectada por el profesorado. A pesar de esto, el profesorado propone ampliar las sesiones y ha compensado la falta de tiempo de las tutorías realizando algunas actividades en sus propias asignaturas. Precisamente la modalidad colaborativa, si se lleva a cabo siguiendo las recomendaciones oportunas y estableciendo espacios de coordinación, constituye una forma de subsanar esta barrera ya que algunos módulos se implementan en diferentes asignaturas que cuentan con más horas lectivas. Sin embargo, en los centros educativos se sigue dando prioridad a los contenidos curriculares y al rendimiento académico (Kramer et al., 2020), por lo que dedicar tanto tiempo a temas transversales sigue siendo un reto para su organización. A pesar de esto, se ha comprobado que aquellos centros que logran superar la barrera de las prioridades académicas y abordan el desarrollo integral de su alumnado consiguen una tasa mayor de continuidad escolar (Kramer et al., 2020).

En último lugar, la satisfacción con los recursos influyó en la mejora de la relación con el propio profesorado y con sus iguales. La falta de recursos es una de las barreras de implementación que destaca el profesorado y para la que propone algunas sugerencias de mejora. El descontento del profesorado por estas carencias y el hecho de haber cambiado o eliminado actividades por la falta de recursos puede haber influido en las relaciones que se establecen en el aula. La falta de recursos

materiales, humanos, de infraestructura y, en especial, tecnológicos dificulta la innovación educativa y genera malestar en el profesorado llegando a afectar a su satisfacción laboral y a su vocación docente (Gil-Flores, 2017; Semanate et al., 2023).

Una vez analizadas las condiciones de la implementación es necesario tener en cuenta las barreras y las fortalezas que pueden haber obstaculizado o facilitado la misma (Akin et al., 2014). Como se ha podido observar, el tiempo, la gestión del grupo, la falta de recursos y las dificultades para la coordinación han sido los aspectos que más han dificultado la intervención. Por su parte, la propia metodología experiencial es la principal fortaleza del programa. Esta fue clave para fomentar la participación y la motivación del alumnado, permitió al profesorado conocerle mejor y promovió cambios en el clima del grupo y del centro. Sería necesario en próximas implementaciones indagar directamente sobre los aspectos personales, materiales, estructurales y organizativos que sirvieron de facilitadores, puesto que los comentarios del profesorado únicamente atendieron aspectos actitudinales del alumnado y a los cambios en el clima del centro. Estos forman parte de lo que se conoce como factores del cliente y factores de la organización, pero no se han recogido otros factores importantes como los factores estructurales, del proceso, del proveedor (de las actitudes del propio profesorado en la intervención) y de la innovación que puedan haber contribuido positivamente a los resultados (Akin et al., 2014).

Finalmente, es necesario tener en cuenta las propuestas de mejora que ha realizado el profesorado ya que van a permitir el ajuste del programa a la realidad de los centros educativos. Como ya se ha comentado previamente, el profesorado propone aumentar el tiempo de las sesiones, clarificar las orientaciones de algunas actividades y utilizar recursos más sostenibles. Otro aspecto para destacar es la propuesta de incorporación de material audiovisual, ya que este resulta más motivador para el alumnado. La motivación para el aprendizaje es fundamental y se ha demostrado el impacto positivo del uso de elementos multimedia en la misma (Akwene y Fouda, 2022). Asimismo, el profesorado propone mejoras en los contenidos, ahondando en temas como la sexualidad y las

relaciones afectivo-sexuales por la relevancia en esta etapa. También proponen que se aborde el uso de las redes sociales por el impacto que estas están teniendo en los estilos de vida adolescentes.

Los hallazgos de este estudio han demostrado que más allá de las variables individuales como la edad y el género, que suelen afectar a la eficacia de los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia, es esencial tener en cuenta las condiciones de implementación puesto que también son determinantes para alcanzar los objetivos del programa. La comunidad científica coincide en la necesidad de explorar la dosis y la fidelización en el impacto de los programas y se ha demostrado su influencia en la eficacia del programa *Creciendo Juntos*. Otros aspectos como la satisfacción del alumnado y del profesorado al programa también repercuten significativamente en esta, del mismo modo que las condiciones organizativas. Estas últimas, se encuentran estrechamente relacionadas con las características de los centros educativos, en especial con su cultura y con los recursos con los que cuenta. Con todo esto se demuestra la importancia de analizar la implementación e incluir la opinión del profesorado con el fin de ayudar al equipo creador del programa a tomar decisiones informadas, de cara no sólo a futuras intervenciones sino a la actualización de este, para poder ajustarlo al máximo al contexto educativo produciendo el mayor beneficio en el alumnado.



Capítulo 8.

Estudio IV:

Análisis de las tipologías individuales de
los cambios producidos por el programa
Creciendo Juntos

En los primeros años de cimentación del enfoque de Desarrollo Positivo en la Adolescencia, se suponía que la acumulación de conductas positivas era inversamente proporcional a la aparición de conductas problemáticas (Arbeit et al., 2014; Lerner et al., 2021a; Lewin-Bizan et al., 2010a). Así, en lugar de buscar las condiciones que prevenir o disminuir las conductas de riesgo, se comenzó a analizar las estrategias para fomentar las fortalezas de las personas adolescentes y los activos de sus contextos. También se decidió analizar las relaciones adolescente-contexto que contribuirían al crecimiento de sus atributos para una transición saludable a la vida adulta, así como las propias contribuciones de estos a su propio desarrollo, a su familia, a su comunidad y a la sociedad, desde una perspectiva dinámica (Lewin-Bizan et al., 2010b; Lerner et al., 2019, 2021a; Scales, 2011). Sin embargo, dada la complejidad y diversidad entre las características individuales, los contextos y las relaciones entre individuos y contextos, lo más lógico es pensar que existe una heterogeneidad en las trayectorias de desarrollo adolescente. El análisis de las trayectorias individuales, que resultó del avance en la investigación sobre el Desarrollo Positivo en la Adolescencia, reveló que esta relación inversa no es perfecta (Arbeit et al., 2014; Phelps et al., 2007; Lerner et al., 2019; Lewin-Bizan et al., 2010b).

Dentro de los hallazgos que se han descubierto analizando el desarrollo adolescente desde el prisma colectivo se ha encontrado que existe una trayectoria en forma de “U” relativamente estable, que corresponde a un descenso de fortalezas individuales y a un empeoramiento de las relaciones sociales, asociado a un aumento en la aparición de conductas de riesgo, durante la adolescencia media (Feraco y Maneghetti, 2023; Kagitcibasi et al., 2018; Lewis et al., 2016, Oliva et al., 2011; Peeters et al., 2019; Shek y Zhu 2020). Sin embargo, cuando se analizan trayectorias individuales de cambio, la mayoría las investigaciones identifican tres trayectorias de cambio individual que se diferencian de la trayectoria de “U” descrita a nivel grupal (Kaniušonytė y Truskauskaitė-Kunevičienė, 2021; Lewin-Bizan et al., 2010a; Phelps et al., 2007; Schmid et al., 2011). La primera es una trayectoria alta, que se relaciona con las personas

que parten de medias elevadas de desarrollo y las mantienen a lo largo de la adolescencia. Pasa lo mismo con aquellas que parten de niveles medios y experimentan un mantenimiento, que pertenecen a una trayectoria media. Por último, los que tienen una trayectoria baja parten de niveles menores, pero estos no tienden a descender, sino que se mantienen estables con una ligera tendencia a aumentar hacia la media. También se han demostrado mayores fortalezas en las chicas (Beck y Wium, 2019; Feraco y Maneghetti, 2023; Ferrándiz et al., 2012; Oliva et al., 2015) que tienen más probabilidades de pertenecer a las trayectorias más positivas y estables de desarrollo (Lewin-Bizan et al., 2010a; Li y Lerner, 2011; Phelps et al., 2007).

Si se atiende al riesgo, Arbeit et al. (2014) encontraron diferentes trayectorias surgidas de la unión de conductas externalizantes e internalizantes. La primera la denominaron como de bajo riesgo y se caracterizada por conductas de internalización y externalización bajas. La segunda se definió como trayectoria de lucha de salud mental, caracterizada por síntomas depresivos altos y puntuaciones altas en trastornos alimentarios. La tercera, definida por las conductas externalizantes, en la que se encuentran conductas de alto riesgo relacionadas con el consumo de alcohol y la agresión y puntuaciones bajas en problemas de salud mental. La última de riesgo alto, con puntuaciones altas en conductas internalizantes y externalizantes. Todos los perfiles incluyeron evidencias de conductas de riesgo de moderadas a altas. Las y los jóvenes con altos niveles de desarrollo positivo también presentan conductas de riesgo, aunque lo hacen de una forma menos perjudicial y con una menor cronicidad (Lerner et al., 2019). Por su parte, la ausencia de conductas de riesgo no garantiza el florecimiento adolescente (Smith et al., 2021). En este sentido, al asociar estos perfiles a elementos del desarrollo positivo del modelo de las 5Cs, se encontró que niveles más altos de confianza y competencia se asociaron al perfil de bajo riesgo y al de consumo de alcohol y agresión. Esto sugiere que, en ausencia de otros componentes del desarrollo, la confianza y la competencia se asocian a la mayor presencia de conductas externalizantes (Arbeit et al., 2014).

Las trayectorias escolares también han sido evaluadas, con el fin de encontrar perfiles relacionados con aspectos psicológicos y familiares (Soares y Silva, 2019) y con variables de los centros educativos (Coelho et al., 2020; Li y Lerner, 2011). Soares y Silva (2019), encontraron tres trayectorias escolares diferenciadas. La primera presentaba los índices más bajos en todas las variables analizadas, lo que suponía bajos recursos personales para afrontar los retos educativos y una falta de apoyo familiar, por lo que tenía como resultado una trayectoria de fracaso escolar por la progresiva desvinculación tanto del alumnado como de su familia al contexto educativo. La segunda, también presentaba un rendimiento académico bajo, pero sus características psicológicas y el apoyo familiar le protegían frente a la desvinculación escolar, por lo que se definió como perfil de fracaso con alta participación en la vida escolar. El tercer grupo estaba definido por el éxito escolar y contaba con características psicológicas y familiares que reforzaban sus resultados académicos.

Otro estudio relaciona la trayectoria escolar centrándose en el autoconcepto en vez de en el rendimiento académico y utilizando el clima del centro como moderador de esta trayectoria (Coelho et al., 2020). En este caso encontraron dos trayectorias una positiva, en la que los y las jóvenes mostraban una mejora de su autoconcepto y autoestima moderada por la percepción positiva del clima escolar, y una negativa, con un empeoramiento de estas dimensiones moderado por una percepción negativa del clima del centro. Por su parte, utilizando como variable moderadora el compromiso conductual y emocional con el centro educativo, se encontró que las personas jóvenes con un mayor compromiso, tanto conductual como emocional, presentan trayectorias de desarrollo más positivas identificadas por la menor incidencia de conductas de riesgo (Li y Lerner, 2011). Por el contrario, pertenecer al perfil de menor compromiso emocional o al de disminución progresiva del compromiso conductual se asoció con mayores tasas de delincuencia, consumo de sustancias y depresión. Este estudio

vincula el compromiso escolar no sólo con resultados académicos sino con la experimentación de conductas problemáticas y con una menor percepción de felicidad (Li y Lerner, 2011).

Como se ha podido observar, las trayectorias de desarrollo adolescente están condicionadas por múltiples aspectos relacionados con la variabilidad individual. Por lo tanto, los enfoques orientados a la persona suelen ser más apropiados para articular la complejidad del desarrollo por su capacidad de captar esta variabilidad (Arbeit et al., 2014).

Atender al principio de especificidad (Bornstein, 2017), era uno de los grandes desafíos para el enfoque de Desarrollo Positivo en la Adolescencia, pero no solo en lo que se refiere a las contribuciones teóricas sino en el diseño y evaluación de intervenciones que den respuesta a las adversidades que enfrentan las minorías de jóvenes que forman parte de grupos más vulnerables (Spencer y Spencer, 2014). No obstante, a pesar de los avances en la evaluación de los programas basados en evidencia, la mayoría de los estudios se han enfocado en valorar los cambios de todos los participantes y realizar comparaciones con el grupo de control, sin atender a los cambios individuales de las personas participantes (García y Soler, 2020; Freire et al., 2018; Luk et al., 2013; Ma et al., 2019; Paricio et al., 2020; Zhu y Shek, 2020). Tanto el análisis de los moderadores individuales de cambios como el de las variables de la implementación que influyen en la efectividad del programa, cuando se analizan, se realizan atendiendo a los cambios a nivel grupal (Brown et al., 2017; Eichas et al., 2021; García-Poole et al., 2019b; Gilham et al., 2020; Martín et al., 2016; Marttinen et al., 2020; Truskauskaitė-Kunevičienė et al., 2020). Esta aproximación grupal no atiende a la diversidad de pautas individuales de cambio que se pueden dar tras la participación en los programas, como se ha demostrado que ocurre en contextos naturales sin intervención (Arbeit et al., 2014; Kaniūšonytė y Truskauskaitė-Kunevičienė, 2021; Lewin-Bizan et al., 2010a; Phelps et al., 2007; Schmid et al., 2011).

Por todo ello, el objetivo de este estudio es analizar la variabilidad de cambio del alumnado participante atendiendo a en las dimensiones analizadas para comprobar si existen

diferencias individuales en sus trayectorias de cambio. Posteriormente, se pretende examinar las características de cada tipología atendiendo a variables personales y familiares, para concluir evaluando las variables de la implementación que interfieren en la efectividad individual del programa.

1. Método

1.1. Participantes

Para este estudio, se incluye únicamente la muestra de participantes de grupo experimental que se compuso de 514 alumnos y alumnas de entre 11 y 17 años (\bar{X} =13.09; σ =1.09), de los cuales el 54.2% eran chicos. En general, la mayor parte del alumnado participante pertenecía al 2º ESO (46%), seguido del 1º curso de ESO (44.1%). La mayoría afirmaba tener un rendimiento académico medio (47.2%), aunque un alto porcentaje había repetido curso (39.3%). Asimismo, la mayor parte del alumnado afirma tener una buena relación con el profesorado (58.2%) y con los iguales (49.6%). En cuanto a las características de la familia del alumnado participante, la mayoría pertenece a familias biparentales (48.9%), con una baja conflictividad familiar (64.8%).

1.2. Instrumentos de Evaluación

1.2.1. Cuestionario inicial de datos sociodemográficos e indicadores de continuidad escolar. Incluye datos sociodemográficos del alumnado y su familia, indicadores de ajuste académico, aspectos relacionados con el clima del centro educativo y con las relaciones sociales del alumnado.

1.2.2. Escala de Desarrollo Positivo Adolescente (Martín-Quintana et al., 2023). Escala tipo Likert de seis puntos, compuesta por 32 ítems, que presenta un ajuste óptimo (RMSEA=.018; 90% .010-.025; CFI=.994; TLI = .991 y SRMR= .031) y una fiabilidad adecuada tanto en la escala global (Cronbach α =.91) como en las tres dimensiones que evalúa: *competencia de*

desarrollo personal, resiliencia y cognitiva ($\alpha=.80$), que consta de 10 ítems; competencia social, emocional y moral ($\alpha=.81$), formado por 7 ítems; competencia para la salud y autocuidado ($\alpha=.71$), determinado por 5 ítems.

1.2.3. Cuestionario de Autoconcepto y Realización (AURE) (Aciego de Mendoza et al., 2005). Instrumento tipo Likert de seis puntos y 42 ítems. Está compuesto de tres factores: *autoconcepto y autoestima* ($\alpha= .77$), *empatía y realización social* ($\alpha= .71$) y *afrentamiento, operatividad y realización en el quehacer* ($\alpha= .80$). La fiabilidad global de la escala y de cada factor es adecuada (Cronbach $\alpha= .91$).

1.2.4. Escala de Afrontamiento para Niños/as y Jóvenes (CSCY) (Brodzinsky et al., 1992). Es una escala tipo Likert de seis puntos de 21 ítems, que presenta índices de ajuste óptimos (RMSEA=.030; 90% .023-.036; CFI=.982; TLI = .974 y SRMR= .036). De la misma forma, muestra una fiabilidad adecuada tanto en la escala global (Cronbach $\alpha=.94$;) como en las tres dimensiones que la componen: *evitación cognitiva* ($\alpha=.88$; 9 ítems); *hacer frente a los problemas* ($\alpha=.81$; 7 ítems); y *evitación conductual* ($\alpha=.74$; 5 ítems).

1.2.5. Escala Sobre la Percepción del Alumnado Acerca de las Relaciones en el Centro y su Nivel de Participación Educativa (Marchena et al., 2014). Es una escala tipo Likert de seis puntos compuesta por 22 ítems, cuyos pesos factoriales oscilan entre .407 y .857. El modelo presenta un ajuste óptimo (RMSEA=.049; 90% .043-.055; CFI=.976; TLI = .967 y SRMR= .026) y una fiabilidad adecuada en la escala global (Cronbach $\alpha=.95$) y en las tres dimensiones que la forman: *relación con el profesorado* ($\alpha=.88$); *relación con sus iguales* ($\alpha=.84$); y *oportunidades de participación que promueve el centro* ($\alpha=.84$).

1.2.6. Cuestionario de Satisfacción y Eficacia del Programa de Formación Parental (Almeida et al., 2008). Es una escala tipo Likert de seis puntos y 42 ítems, que presenta unos índices de ajuste óptimos (RMSEA=.023; 90% .017-.029; CFI=.998; TLI = .996 y SRMR= .020). Además, muestra una fiabilidad adecuada tanto en la escala global ($\alpha=.95$; 6 ítems) como en las

cinco dimensiones que la componen: *aspectos logísticos y estructura del programa* ($\alpha=.80$; 5 ítems); *contenidos* ($\alpha=.74$; 6 ítems); *dinámica del grupo* ($\alpha=.82$; 6 ítems); *dinamización de las personas facilitadoras* ($\alpha=.87$); y *cambios producidos por el programa* ($\alpha=.72$; 5 ítems).

1.2.7. Diarios de Seguimiento. Complimentado por el profesorado que dinamiza el programa. Recoge información cualitativa y cuantitativa sobre el desarrollo de las diferentes sesiones. Como el programa presenta dos modalidades de implementación, el profesorado que se acoge a la modalidad de implementación de tutorías lo cumplimenta de forma individual, mientras que el profesorado que se acoge a la modalidad colaborativa lo hace de manera colaborativa.

1.3. Procedimiento

Para el desarrollo y ejecución del programa, se recibió el respaldo de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias. Tras el diseño y el pilotaje, se obtuvo una resolución oficial para su implementación en todos los centros PROMECO de la Comunidad Autónoma de Canarias, que se inscribían de forma voluntaria. El profesorado de los centros participó en una formación, durante la cual se presentaron los contenidos y características del programa, su enfoque metodológico y su evaluación. Se proporcionaron las directrices necesarias para atender a la fidelización tanto de la implementación como de la evaluación del programa. Tras la formación, se distribuyó por medio de correo electrónico el material necesario que incluía un cronograma con todas las fases del programa. Los datos cuantitativos se recogieron a través de la herramienta Google Forms, bajo la supervisión del profesorado, para facilitar la recogida de los datos. En cuanto a los datos cualitativos, se obtuvieron mediante los diarios de seguimiento del profesorado, los cuales fueron enviados, al finalizar el programa, a través de la plataforma de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias. Durante todo el proceso, el equipo docente a cargo de la implementación contó con el respaldo y la orientación del equipo técnico, del Grupo de Investigación de Educación Inclusiva de la

Universidad de las Palmas de Gran Canaria, a través de medios en línea (el correo electrónico y una plataforma Moodle alojada en el sitio web de la Asociación Hestia) y por vía telefónica. Para más información consultar el Capítulo 4, que aborda los *Objetivos, Diseño y Metodología de Investigación*.

1.4. Análisis de Datos

Para analizar las tipologías de cambio en el desarrollo positivo del alumnado participante se llevó a cabo un análisis de clases latentes utilizando el software Latent GOLD 6.0. Se trata de un método estadístico que clasifica a las personas en categorías de una variable latente a partir de respuestas a variables observadas (Porcu y Giambona, 2017). Para determinar el modelo más apropiado, se realizaron pruebas con hasta siete agrupamientos, utilizando el método de máxima verosimilitud para estimar los valores paramétricos. Se evaluó el ajuste del modelo considerando diversos criterios, como el logaritmo de verosimilitud (*LL*), el criterio de Información Bayesiano (*BIC*), los criterios de información de Akaike (*AIC-AIC3*), el número de parámetros estimados (*Npar*), la suma de residuos bivariantes (*Max. BVR*), la prueba de verosimilitud Vuong-Lo-Mendell-Rubin (*VLMR*), el nivel de significación (*p-value*), el error de clasificación (*Class.Err.*) y la entropía (*Entropy R²*). En general, el mejor ajuste se alcanza en el modelo cuyos valores de los indicadores son menores, a excepción del valor de la entropía que debe estar por encima de .70 (Porcu y Giambona, 2017; Bauldry, 2015; Ames et al., 2023; Wang et al., 2017). También se tuvo en cuenta la interpretabilidad de los modelos, considerando que la utilidad de una solución estadística más ajustada depende de su comprensión teórica (Muthén y Muthén, 2020; Shanahan et al., 2013; Schreiber, 2017). Y se estableció un criterio mínimo de 100 personas por clúster para garantizar la robustez de los resultados (Weller et al., 2020).

Posteriormente, se evaluó la representatividad de cada variable en el modelo a través del *R²* y las diferencias entre clústeres mediante el estadístico *Wald*. Además, se realizaron análisis adicionales incluyendo chi-cuadrado y ANOVAs para determinar las características del

perfil de las personas en cada clase identificada y considerando los cambios en la red de apoyo, que no pudieron incluirse como variable observable. Se aplicaron pruebas de significación ($\leq .05$) y se consideró el tamaño del efecto de la eta parcial al cuadrado η^2 (Lenhard y Lenhard, 2016), todo ello utilizando el software SPSS 26.

2. Resultados

2.1. Tipologías del Alumnado Participante en Función de la Variabilidad de Cambio Individual de los Participantes del Programa Creciendo Juntos

Tras el análisis de los cambios promedios que se exploran en el Estudio II, con el fin de captar la variabilidad interindividual que puede estar detrás de estos resultados, se llevó a cabo un análisis de clúster latentes. Se realizaron pruebas para determinar el modelo más adecuado atendiendo a la adecuación de los parámetros y la interpretabilidad de los resultados (Tabla 42)

Tabla 42

Prueba de ajuste con los siete modelos de clases latentes.

N.º clúster	LL	BIC(LL)	AIC(LL)	AIC3(LL)	CAIC(LL)	Npar	Max. BVR	VLMR	p-value	Class. Err.	Entropy R ²
1	-13958,8	28091,4	27969,6	27995,6	28117,4	26	330,5	-	-	0	1
2	-13450,3	27254,9	27006,7	27059,7	27307,9	53	201,8	1016,9	0	.0875	.6821
3	-13089,5	26713,8	26339,1	26419,1	26793,8	80	116,1	721,5	0	.1047	.762
4	-12126,8	24968,8	24467,7	24574,7	25075,8	107	97,8	1925,4	0	.1128	.7793
5	-11966,1	24827,7	24200,2	24334,2	24961,7	134	63,7	321,5	.0006	.1266	.779
6	-11827,1	24730,2	23976,2	24137,2	24891,2	161	38,2	278,0	.0261	.1377	.7929
7	-11705,8	24668,2	23787,7	23975,7	24856,2	188	24,6	242,4	0	.1345	.8102

Nota: logaritmo de verosimilitud (LL), criterio de Información Bayesiano (BIC), criterio de Información Akaike (AIC y AIC3), consistencia del criterio de Información de Akaike (CAIC), número de parámetros estimados (Npar), suma de los residuos bivariantes (Max. BVR), prueba de verosimilitud Vuong-Lo-Mendell-Rubin (VLMR), nivel de significación (p-value), error de clasificación (Class.Err.), nivel de entropía (Entropy R²).

Se eligió una solución jerárquica de tres clústeres ya que se trata del modelo estadísticamente significativo con una entropía superior a .70, que presenta el menor número de pares y el menor error de clasificación, con la mayor interpretabilidad de sus agrupamientos y un buen balance en el porcentaje de las personas que agrupa, siendo todos los clústeres mayores a 100 personas. El clúster cuatro, que presentaba un mejor ajuste en el resto de los indicadores criterios, tenía una peor interpretación teórica y uno de sus agrupamientos englobaba sólo al 17% de la muestra, lo que se traducía en 87 personas.

Al analizar el modelo de tres clústeres, se observa que las variables que más contribuyen a este son las relacionadas con la realización personal y social (los cambios en el autoconcepto y autoestima; en la empatía y realización social y en afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer), seguidas de las competencias de desarrollo positivo (cambios en competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva; en la competencia social, emocional y moral y en la competencia para la salud y autocuidado). Dos de las variables de afrontamiento de problemas, la evitación cognitiva y la evitación conductual, prácticamente no contribuyen al modelo, pero se mantienen por el interés teórico de las mismas en la explicación de los cambios producidos por el programa. Los resultados de las comparaciones por pares evidencian que estás dos variables son las únicas que no presentan diferencias significativas entre los grupos (Tabla 43).

Tabla 43

Centros de clústeres finales en las puntuaciones de cambio, representatividad de cada variable en el modelo y comparación de clústeres de acuerdo con el estadístico de Wald (N=514).

	Clúster I Cambios negativos n=149; 29%	Clúster II Cambios positivos leves n=191; 37,2%	Clúster III Máximos beneficios n=174; 33.8%	R ²	Wald
Cambios en competencia de desarrollo personal, resiliencia y cognitiva	-0.12	0.17	0.60	.17	I-II 22.87***
					I-III 96.6255***
					II-III 41.2649***
Cambios en competencia social, emocional y moral	-0.02	0.18	0.61	.13	I-II 11.7051***
					I-III 76.3067***
					II-III 40.4217***
Cambios en competencia para la salud y autocuidado	-0.04	0.23	0.68	.14	I-II 16.9708***
					I-III 79.7382***
					II-III 31.2289***
Cambios en autoconcepto y autoestima	-0.54	0.13	0.85	.26	I-II 58.9091***
					I-III 146.0245***
					II-III 55.3928***
Cambios en empatía y realización social	-0.48	0.12	0.53	.25	I-II 80.2582***
					I-III 143.423***
					II-III 25.8987***
Cambios en afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer	-0.61	0.05	0.77	.30	I-II 63.7656***
					I-III 173.678***
					II-III 64.4718***
Cambios en la evitación cognitiva	0.06	0.09	0.22	.005	I-II 0.09
					I-III 1.94
					II-III 1.62
Cambios en hacer frente al problema	-0.18	0.10	0.50	.08	I-II 8.7551**
					I-III 43.049***
					II-III 16.3642***
Cambios en la evitación conductual	0.27	0.16	0.10	.005	I-II 1.16
					I-III 2.18
					II-III 0.32
Cambios en la relación con el profesorado	-0.46	0.04	0.39	.13	I-II 39.4638***
					I-III 56.4565***
					II-III 13.7969***
Cambios en la relación con sus iguales	-0.42	0.06	0.38	.13	I-II 38.453***
					I-III 58.4133***
					II-III 14.6019***

Cambios en la percepción sobre las oportunidades de participación que promueve el centro	-0.37	0.07	0.34	.08	I-II	20.8538***
					I-III	32.5951***
					II-III	7.6273**

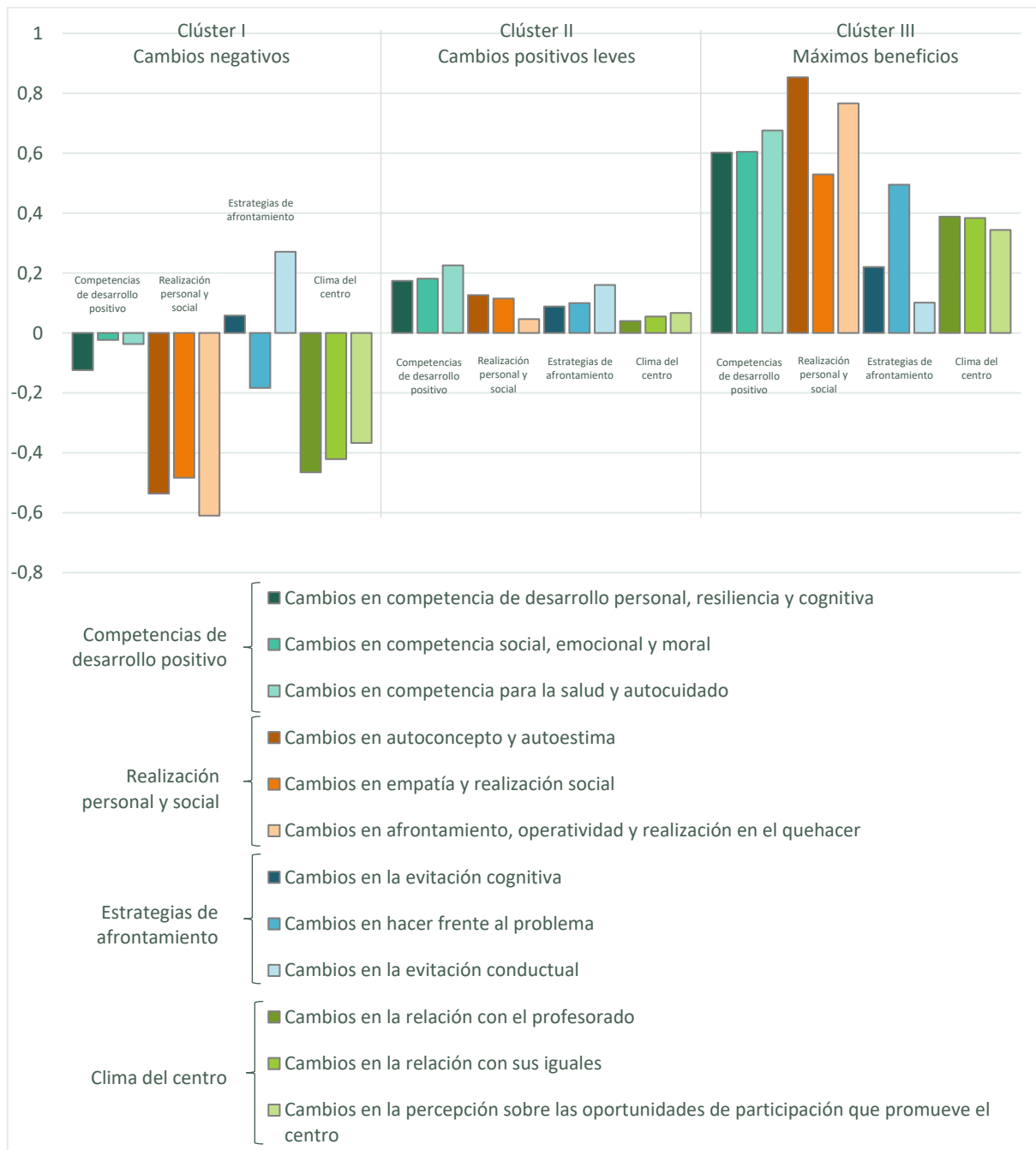
Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$.

En cuanto a la caracterización de los clústeres, se observa que el *clúster I* (n=149, 29%), presenta pérdidas en la mayoría de los componentes de cambio analizados, en especial en las dimensiones de la realización personal y social y del clima del centro educativo. Además, muestra un ligero aumento en la evitación cognitiva y un mayor aumento en la evitación conductual. Por todo ello, se define la tipología como *tipología de cambios negativos*.

Por su parte, el *clúster II* (n=191, 37.2%), muestra un aumento muy leve en todas las dimensiones. Los mayores cambios se experimentan en las competencias de desarrollo positivo y en la evitación conductual. Por sus características se concreta como *tipología de cambios positivos leves*. El *clúster III* (n=174, 33.8%), presenta ganancias en todas las dimensiones en especial en la realización personal y social y en las competencias de desarrollo positivo. La dimensión que presenta el menor cambio es la evitación conductual. En este caso, se trata de la *tipología de cambio de máximos beneficios* (Figura 26).

Figura 26

Tipologías de cambio individual producidas por la participación en el programa Creciendo Juntos.



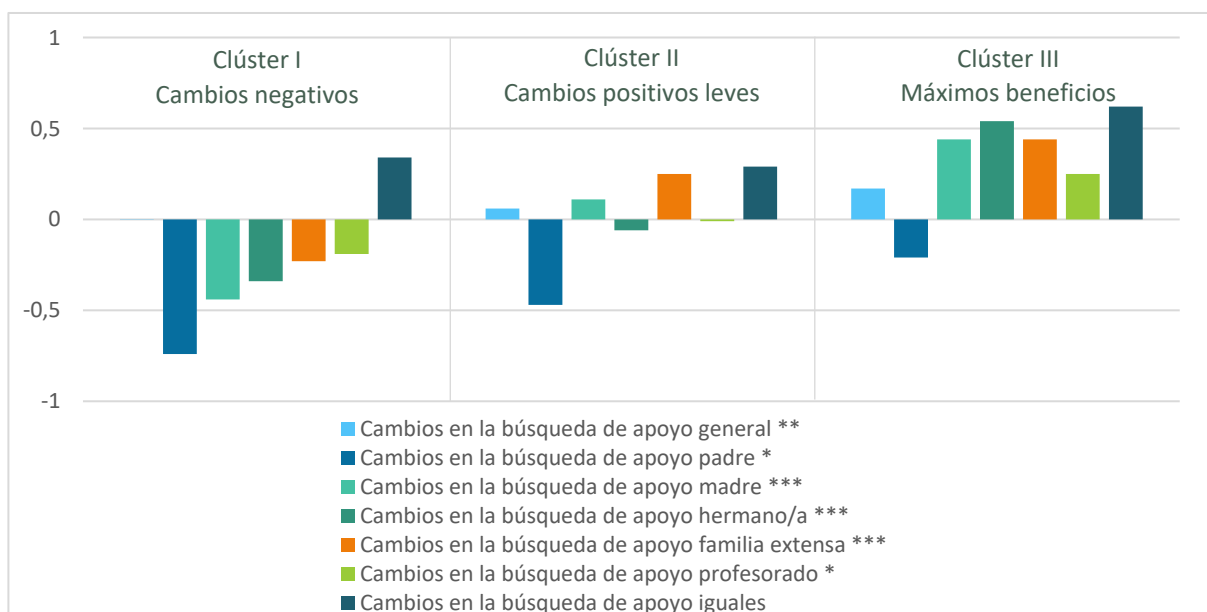
2.2. Cambios en la Búsqueda de Apoyo que se Asocian a las Tipologías de Cambio Individuales del Alumnado Participante en el Programa Creciendo Juntos

Los cambios en la frecuencia de la búsqueda de apoyo y en la valoración de este no se incluyeron en el modelo puesto que, al hacerlo, dejaban de ser significativas todas las dimensiones competenciales y las relacionadas con el clima del centro. Por la importancia de la evaluación de estos cambios para los objetivos del programa se optó por analizar las diferencias en la red de apoyo entre las tipologías.

Como se puede observar en la gráfica (Figura 27), existen diferencias significativas entre los diferentes clústeres en los cambios en la frecuencia de la búsqueda de apoyo a nivel general ($F_{(2,329)}= 9.68; p= .002; \eta^2= .05$) y en la frecuencia de la búsqueda de apoyo en el padre ($F_{(2,303)}= 5.29; p= .022; \eta^2= .03$); en la madre ($F_{(2,299)}= 13.28; p\leq .001; \eta^2= .07$); en el hermano o la hermana ($F_{(2,280)}= 10.34; p= .001; \eta^2= .06$); en la familia extensa ($F_{(2,293)}= 10.41; p= .001; \eta^2= .06$) y en el profesorado ($F_{(2,289)}= 3.82; p= .05; \eta^2= .02$), con tamaños del efecto de bajos a intermedios.

Figura 27

Diferencias en las tipologías de cambio individual según los cambios en la frecuencia de la búsqueda de apoyo.



Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$.

Los contrastes post hoc indican que, en los cambios de la frecuencia de la búsqueda de apoyo en general, el alumnado que pertenece a la tipología de *cambios negativos* tiene pérdidas a diferencia del alumnado de la tipología de *máximos beneficios* ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = -.002$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = .17$; $p = .006$; $\eta^2 = .05$). Además, el alumnado perteneciente a la tipología de *cambios negativos* también presenta mayores pérdidas que el alumnado de la tipología de *cambios positivos leves* y que el de la tipología de *máximos beneficios* en la frecuencia de búsqueda de apoyo en la madre ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = -.74$; $\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = -.47$; $p = .041$; $\eta^2 = .06$); ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = -.74$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = -.21$; $p = .001$; $\eta^2 = .07$) y pierde en la frecuencia de búsqueda de apoyo en la familia extensa mientras que el resto presenta un aumento en esta ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = -.23$; $\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = .25$; $p = .038$; $\eta^2 = .05$); ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = -.23$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = .44$; $p = .004$; $\eta^2 = .06$). Por su parte, el alumnado perteneciente al clúster de *máximos beneficios* aumenta su frecuencia de búsqueda de apoyo en el hermano o la hermana mientras que el resto de los clústeres presentan pérdidas ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = -.19$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = .25$; $p = .004$; $\eta^2 = .06$); ($\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = -.01$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = .25$; $p = .045$; $\eta^2 = .05$). No se encuentran diferencias dos a dos entre las tipologías en los cambios de la frecuencia de búsqueda de apoyo en el profesorado.

Atendiendo a la valoración del apoyo recibido por las diferentes fuentes, existen diferencias significativas entre las diferentes tipologías según los cambios que han experimentado en la valoración del apoyo de la madre ($F_{(2,268)} = 4.44$; $p = .036$; $\eta^2 = .02$), de la familia extensa ($F_{(2,241)} = 4.56$; $p = .034$; $\eta^2 = .03$) y del profesorado ($F_{(2,235)} = 6.31$; $p = .013$; $\eta^2 = .04$), con tamaños del efecto bajos (Tabla 44).

Tabla 44

Diferencias de medias de las tipologías de cambio individual según sus cambios en la valoración del apoyo.

Cambios en la valoración del apoyo	Clúster I	Clúster II	Clúster III	F/p	η^2
	Cambios negativos	Cambios positivos leves	Máximos beneficios		
	$\bar{X}(\sigma) N$	$\bar{X}(\sigma) N$	$\bar{X}(\sigma) N$		
Cambios en la valoración apoyo padre	.48 (1.97) 65	.20 (1.24) 114	-.04 (2.02) 81	3.33	.02
Cambios en la valoración apoyo madre	.37 (1.67) 73	.09 (1.05) 115	-.14 (1.91) 83	4.44*	.02
Cambios en la valoración apoyo hermano/a	.24 (2.1) 62	.06 (1.28) 104	-.22 (2.06) 75	2.24	.02
Cambios en la valoración apoyo familia extensa	.58 (1.83) 65	-.08 (1.21) 104	-.05 (2.23) 75	4.56*	.03
Cambios en la valoración apoyo profesorado	.58 (2.3) 61	.45 (1.38) 102	-.29 (2.47) 75	6.31*	.04
Cambios en la valoración apoyo iguales	-.04 (1.86) 67	.10 (1.26) 113	.34 (1.82) 81	2.02	.01

*Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; $\eta^2 .000 \leq .003$ no relevante; $\eta^2 .010 \leq .039$ bajo; $\eta^2 .060 \leq .110$ intermedio; $\eta^2 .140 \leq .200$ alto.*

En los contrastes post-hoc se evidencia que no existen diferencias significativas entre las tipologías, al comparar dos a dos, la valoración del apoyo de la madre. Por su parte, estas diferencias sí se evidencian entre el alumnado de la tipología de *cambios negativos*, que presenta ganancias en la valoración que realiza del apoyo de la familia extensa, y el alumnado de la tipología de *cambios positivos leves*, que presenta pérdidas en esta valoración ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = .58$; $\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = -.08$; $p = .046$; $\eta^2 = .03$). Al mismo tiempo, la tipología de cambio de *máximos beneficios* presenta pérdidas en la valoración del apoyo del profesorado, mientras que las tipologías de *cambios negativos* y la tipología de *cambios positivos leves* aumentan su valoración ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = .58$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = -.29$; $p = .034$; $\eta^2 = .05$); ($\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = .45$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = -.29$; $p = .044$; $\eta^2 = .04$).

2.3. *Características Personales y Familiares que se Asocian a las Tipologías de Cambio Individuales del Alumnado Participante en el Programa Creciendo Juntos*

Con el fin de conocer las características individuales y familiares que se asocian a cada una de las tipologías de cambio individuales, se procedió a realizar un análisis de chi-cuadrado. No se observaron diferencias individuales entre los perfiles según el género, la edad, el curso o el faltar a clase. Tampoco diferencias por las características familiares como la conflictividad familiar, el nivel de estudios de las madres o de los padres. Por el contrario, sí se observan diferencias significativas entre las diferentes tipologías de cambio en función a haber repetido curso ($\chi^2(2) = 6.51; p = .039; v = .11$), con un tamaño del efecto bajo (Tabla 45).

Tabla 45

Diferencias de los perfiles según la repetición de curso.

Repite curso		Clúster I	Clúster II	Clúster III	$\chi^2(gl)$	p-valor	v
		Cambios negativos	Cambios positivos leves	Máximos beneficios			
No	%	57	67.9	56.1	6.51 (2)	.039	.11
	r _z	-1.1	2.5	-1.5			
Sí	%	43	32.1	43.9			
	r _z	1.1	-2.5	1.5			

Nota: irrelevante $v < .10$, baja cuando $v > .10$ y $v < .30$, media cuando $v > .30$ y $v < .50$ y alta cuando $v > .50$.

Los residuos tipificados corregidos han mostrado que el alumnado que no ha repetido curso se ha ubicado en el clúster II con *tipología de cambios positivos leves*. Sin embargo, el resto de los conglomerados no estuvieron definidos por la repetición de curso de sus componentes.

También se observan diferencias significativas en función al rendimiento académico del alumnado ($\chi^2(4) = 18.74; p = .001; v = .15$), con un tamaño del efecto bajo (Tabla 46).

Tabla 46

Diferencias de los perfiles según el rendimiento académico.

Rendimiento académico		Clúster I Cambios negativos	Clúster II Cambios positivos leves	Clúster III Máximos beneficios	$\chi^2(gl)$	<i>p</i> -valor	<i>v</i>
Bajo	%	8.1	5.8	18.6	18.74 (4)	.001	.14
	r_z	-1.3	-2.8	4.1			
Medio	%	49.7	48.9	48.3			
	r_z	.2	.0	-.2			
Alto	%	42.3	45.3	33.1			
	r_z	.6	1.8	-2.4			

Nota: irrelevante $v < .10$, baja cuando $v > .10$ y $v < .30$, media cuando $v > .30$ y $v < .50$ y alta cuando $v > .50$.

En este caso, los residuos tipificados corregidos han mostrado que el alumnado con un nivel de rendimiento académico bajo se ha ubicado en el clúster III con *tipología de máximos beneficios*, mientras que en el resto de las tipologías el rendimiento académico no ha sido determinante.

Siguiendo con los análisis, el nivel de conflictividad del alumnado en el aula es una variable según la cual se observan diferencias significativas ($\chi^2_{(4)}= 19.48$; $p=.001$; $v = .15$), también con un tamaño del efecto bajo (Tabla 47).

Tabla 47

Diferencias de los perfiles según el nivel conflictividad en el aula.

Nivel de conflictividad en el aula		Clúster I Cambios negativos	Clúster II Cambios positivos leves	Clúster III Máximos beneficios	$\chi^2(gl)$	<i>p</i> -valor	<i>v</i>
Alto	%	34.5	16	19.4	19.48 (4)	.001	.14
	r_z	4.1	-2.7	-1.2			
Medio	%	33.1	43.6	47.1			
	r_z	-2.5	.7	1.7			

	%	32.4	40.4	33.5
Bajo	r_z	-1	1.7	-.7

Nota: irrelevante $v < .10$, baja cuando $v > .10$ y $v < .30$, media cuando $v > .30$ y $v < .50$ y alta cuando $v > .50$.

Atendiendo a los residuos tipificados corregidos, el alumnado con un nivel de conflictividad alta se acumula en el clúster de *cambios negativos*. En el resto de las tipologías esta variable no es definitoria.

En cuanto a las características familiares, únicamente se observan diferencias entre los clústeres en función al tipo de familia ($\chi^2_{(4)} = 19.48$; $p = .001$; $v = .13$), con un tamaño del efecto bajo (Tabla 48).

Tabla 48

Diferencias de los perfiles según el tipo de familia.

Tipo de familia		Clúster I Cambios negativos	Clúster II Cambios positivos leves	Clúster III Máximos beneficios	$\chi^2(gf)$	p -valor	v
Familia monoparental	%	29.7	23.7	32.4	18.168 (4)	.001	.13
	r_z	.4	-1.8	1.4			
Familia biparental	%	44.8	60.5	39.4			
	r_z	-1.2	4.1	-3			
Familia reconstituida/ familia extensa	%	25.5	15.8	28.2			
	r_z	.9	-2.9	2.1			

Nota: irrelevante $v < .10$, baja cuando $v > .10$ y $v < .30$, media cuando $v > .30$ y $v < .50$ y alta cuando $v > .50$.

En este sentido, los residuos tipificados corregidos indican que el alumnado procedente de una familia biparental se ubica en mayor medida al clúster de *cambios positivos leves*. Por su parte, el que procede de una familia reconstituida o convive con su familia extensa se ubica en

el clúster de *máximos beneficios*. El clúster de *cambios negativos* no se define por ninguna tipología familiar.

2.4. Características de la Implementación que se Asocian a las Tipologías de Cambio Individuales del Alumnado Participante en el Programa Creciendo Juntos

Se analizaron las variables de implementación para establecer si interfieren en los cambios individuales del alumnado participante en el programa. No se observaron diferencias significativas entre las tipologías según el tipo de centro, la modalidad de implementación o la fidelización al programa.

El tamaño del centro es un aspecto según el que sí se observan diferencias significativas entre las diferentes tipologías de cambio ($\chi^2(2) = 6.61$; $p = .037$; $v = .11$), con un tamaño del efecto bajo (Tabla 49).

Tabla 49

Diferencias de los perfiles según el tamaño del centro educativo.

Tamaño del centro		Clúster I Cambios negativos	Clúster II Cambios positivos leves	Clúster III Máximos beneficios	$\chi^2(gf)$	p -valor	v
Pequeño	%	44.3	36.6	30.5	6.51 (2)	.039	.11
	r_z	-1.1	2.5	-1.5			
Mediano-grande	%	43	32.1	43.9			
	r_z	1.1	-2.5	1.5			

Nota: irrelevante $v < .10$, baja cuando $v > .10$ y $v < .30$, media cuando $v > .30$ y $v < .50$ y alta cuando $v > .50$.

El análisis de los residuos tipificados corregidos mostró que los centros pequeños contribuyen a la pertenencia en la tipología de *cambios positivos leves*. El resto de las tipologías no se ven influenciadas por el tamaño del centro educativo.

De la misma manera, se han encontrado diferencias significativas entre las tipologías de cambio en función de las dosis recibidas ($X^2(6) = 40.86$; $p \leq .001$; $v = .20$), con un tamaño del efecto bajo (Tabla 50).

Tabla 50

Diferencias de los perfiles según las dosis de implementación medida en número de sesiones completadas.

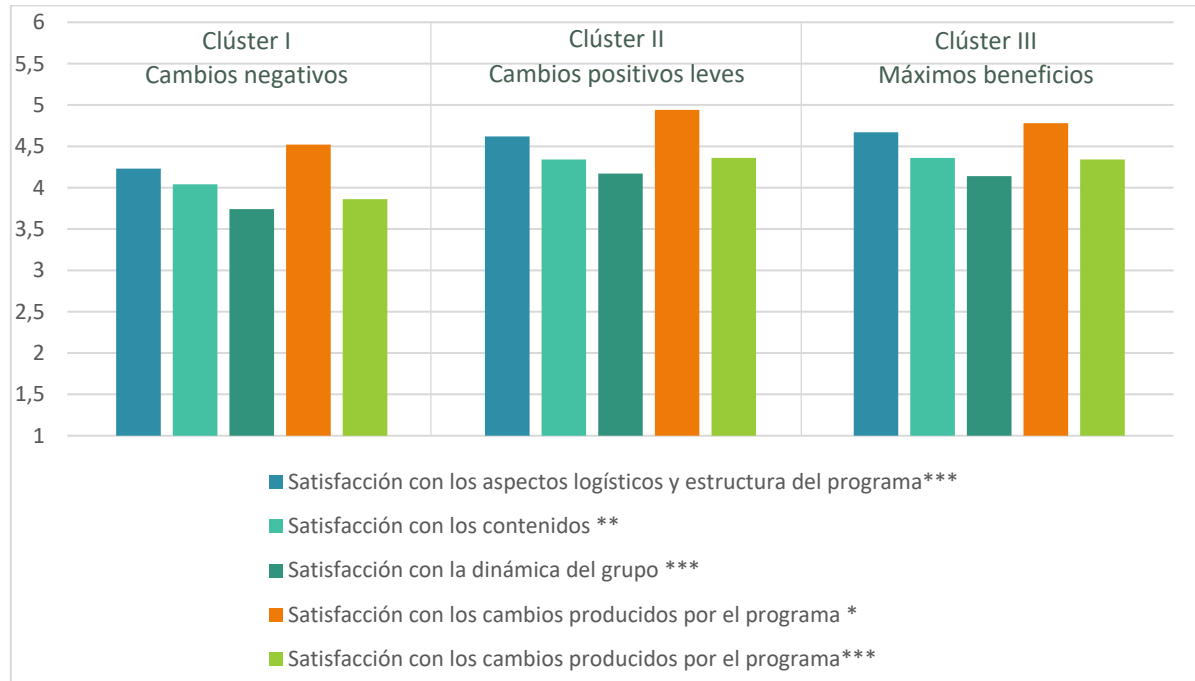
Dosis		Clúster I Cambios negativos	Clúster II Cambios positivos leves	Clúster III Máximos beneficios	$X^2(gl)$	p -valor	v
Ocho sesiones	%	18.8	8.4	12.1	40.86 (6)	$\leq .001$.20
	r_z	2.7	-2.2	-.3			
Catorce sesiones	%	12.8	11.8	23.6			
	r_z	-.2	-4.7	4.9			
Dieciocho sesiones	%	43	56.5	39.7			
	r_z	-1.1	3.4	-2.4			
Veintidós sesiones	%	25.5	30.9	24.7			
	r_z	-.6	1.4	-.9			

Nota: irrelevante $v < .10$, baja cuando $v > .10$ y $v < .30$, media cuando $v > .30$ y $v < .50$ y alta cuando $v > .50$.

Otro aspecto que se evaluó como parte de la implementación es la calidad de respuesta de las personas participantes, a través de la comparación de las diferentes tipologías de cambio en función a la satisfacción de estas. Como se puede apreciar en la gráfica (Figura 28), existen diferencias significativas entre los conglomerados según la satisfacción con los aspectos logísticos y estructura del programa ($F_{(2,511)} = 26.70$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .08$), con los contenidos ($F_{(2,511)} = 9.4$; $p = .002$; $\eta^2 = .03$), con la dinámica del grupo ($F_{(2,511)} = 17.47$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .06$), con la dinamización de las personas facilitadoras ($F_{(2,511)} = 6.69$; $p = .01$; $\eta^2 = .05$) y con los cambios producidos por el programa ($F_{(2,511)} = 24.49$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .06$), con tamaños del efecto de bajos a intermedios.

Figura 28

Diferencias en las tipologías de cambio individual según la satisfacción del alumnado con el programa.



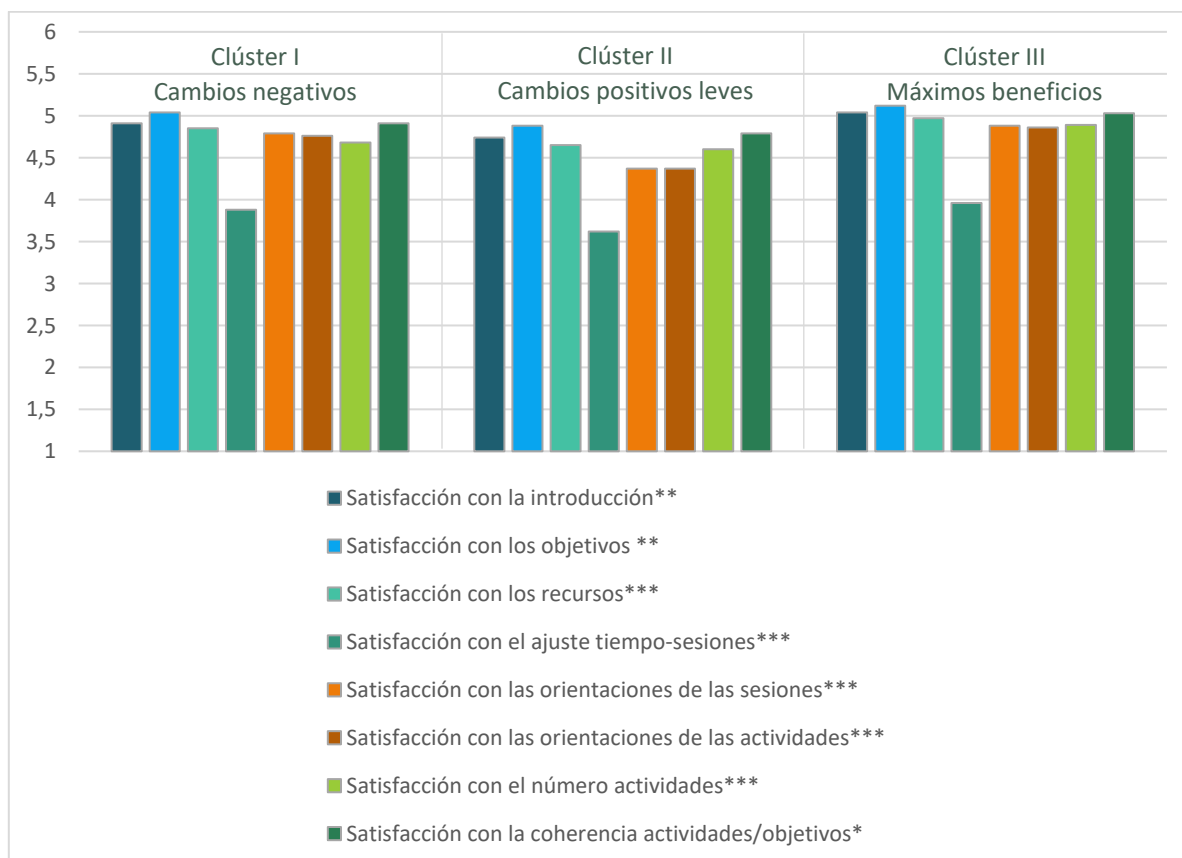
Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$.

Siguiendo los contrastes post-hoc, el alumnado de la tipología de *cambios negativos* muestra una menor satisfacción que el resto del alumnado con los aspectos logísticos y la estructura del programa ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 4.23$; $\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 4.62$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .05$), ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 4.23$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = 4.67$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .05$); con sus contenidos ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 4.04$; $\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 4.34$; $p = .01$; $\eta^2 = .02$), ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 4.04$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = 4.36$; $p = .006$; $\eta^2 = .02$); con la dinámica del grupo ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 3.74$; $\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 4.17$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .04$), ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 3.74$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = 4.14$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .04$); con la dinamización de las personas facilitadoras ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 4.52$; $\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 4.94$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .03$), ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 4.52$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = 4.78$; $p = .027$; $\eta^2 = .03$) y con los cambios producidos por el programa ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 3.86$; $\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 4.36$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .04$), ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 3.86$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = 4.34$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .04$).

Finalmente, se evaluaron las diferencias entre las tipologías individuales de cambio según la satisfacción del propio profesorado que implementa el programa, como parte del análisis de la calidad de la entrega. En la gráfica (Figura 29), se observan diferencias significativas entre los conglomerados según la satisfacción de las personas facilitadoras con la introducción ($F_{(2,511)} = 5.8$; $p = .003$; $\eta^2 = .03$), los objetivos ($F_{(2,511)} = 4.96$; $p = .007$; $\eta^2 = .02$), con los recursos ($F_{(2,511)} = 8.21$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .05$), con el ajuste del tiempo de las sesiones ($F_{(2,511)} = 6.93$; $p = .001$; $\eta^2 = .03$), con las orientaciones de las sesiones ($F_{(2,511)} = 14.4$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .06$), con las orientaciones de las actividades ($F_{(2,511)} = 12.82$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .06$), con el número de actividades ($F_{(2,511)} = 7.95$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .04$) y con la coherencia entre las actividades y los objetivos ($F_{(2,511)} = 4.33$; $p = .014$; $\eta^2 = .02$), con tamaños del efecto de bajos a intermedios.

Figura 29

Diferencias en las tipologías de cambio individual según la satisfacción las personas facilitadoras con el programa.



Nota: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$.

Los contrastes post-hoc indican, la tipología de *cambios positivos leves* se caracteriza por la menor satisfacción de las personas facilitadoras con los recursos ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 4.85$; $\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 4.65$; $p = .039$; $\eta^2 = .02$), ($\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 4.65$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = 4.97$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .02$); con el tiempo ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 3.88$; $\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 3.62$; $p = .024$; $\eta^2 = .02$), ($\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 3.62$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = 3.96$; $p = .001$; $\eta^2 = .02$); con las orientaciones de las sesiones ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 4.79$; $\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 4.37$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .04$), ($\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 4.37$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = 4.88$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .04$) y con las orientaciones de las actividades ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 4.76$; $\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 4.37$; $p = .001$; $\eta^2 = .04$), ($\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 4.37$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = 4.86$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .03$). Del mismo modo, la mayor satisfacción de la persona facilitadora con el número de actividades es una característica de la tipología individual de *máximos beneficios* ($\bar{X}_{(\text{cambios negativos})} = 4.68$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = 4.89$; $p = .023$; $\eta^2 = .02$), ($\bar{X}_{(\text{cambios positivos leves})} = 4.60$; $\bar{X}_{(\text{máximos beneficios})} = 4.89$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .02$). La satisfacción de la persona facilitadora no es una característica que defina al clúster de *cambios negativos*

En síntesis, las características personales y familiares que definen a cada una de las tipologías individuales de cambio, así como los aspectos de la implementación que son determinantes para los cambios individuales, se resumen a continuación (Tabla 51).

Tabla 51

Resumen de las características personales, familiares y de la implementación que definen a cada una de las tipologías individuales de cambio.

	Clúster I Cambios negativos	Clúster II Cambios positivos leves	Clúster III Máximos beneficios
Características personales y familiares	<ul style="list-style-type: none"> – Nivel de conflictividad alto. 	<ul style="list-style-type: none"> – No ha repetido curso. – Familia biparental. 	<ul style="list-style-type: none"> – Bajo rendimiento académico. – Familia reconstituida o convive con familia extensa.
Características de la implementación	<ul style="list-style-type: none"> – Ocho sesiones. – Menor satisfacción del alumnado con todos los aspectos del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Centros educativos pequeños. – Dieciocho sesiones. – Menor satisfacción de la persona facilitadora con los recursos, con las orientaciones de las sesiones y las de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> – Catorce sesiones. – Mayor satisfacción de la persona facilitadora con el número de actividades del programa.

3. Discusión

El objetivo principal de este estudio era analizar las diferentes tipologías de alumnado participante del programa *Creciendo Juntos* atendiendo a la variabilidad de cambio en las competencias de desarrollo positivo, en la realización personal y social, en las estrategias de afrontamiento ante el problema, en la búsqueda de apoyo y en el clima del centro educativo. A su vez, se quería comprobar las características personales y familiares del alumnado según su tipología de pertenencia. Como se ha podido evidenciar, existe una variabilidad en los procesos de cambio en las dimensiones que promueve el programa. Se han identificado tres tipologías de cambio en el alumnado participante, dos de las cuales implican mejoras en los elementos evaluados por lo que el 76% de este se ha visto beneficiado con su participación en el programa.

Es importante destacar que en la creación del modelo de tipologías se excluyeron las variables de la búsqueda de apoyo, puesto que su inclusión en el modelo suponía la pérdida de los cambios en las competencias de desarrollo positivo y del clima del centro. Esta decisión responde a la relevancia del análisis de los cambios en las competencias en el alumnado y en el clima de centro, ya que el principal objetivo del programa es precisamente fomentar el desarrollo positivo en el entorno educativo. Por otro lado, las variables de evitación conductual y evitación cognitiva no fueron representativas para el modelo. Las diferentes tipologías no presentaron diferencias entre sí al analizar los cambios en estas dos dimensiones y se observa un aumento de la evitación conductual en todos los casos. A pesar de esto, se han mantenido puesto que este resultado confirma, a nivel individual, lo que ya se observó a nivel grupal. El programa no previene del aumento propio de la adolescencia de esta conducta maladaptativa (Frydenberg et al., 2004; Skinner y Saxton, 2020). Sin embargo, sus efectos en la estrategia de afrontamiento de hacer frente al problema quedan patentes también en el análisis de los cambios individuales, lo que podría contribuir a disminuir conductas de afrontamiento de riesgo.

En cuanto a los perfiles encontrados, el *Clúster I* definido como *tipología de cambios negativos*, está compuesto por el 29% del alumnado participante. Se caracteriza principalmente por presentar la mayor proporción de alumnado con un nivel de conflictividad alto. Esta conflictividad podría estar detrás de la falta de aprovechamiento del programa de este alumnado. Se ha comprobado el efecto de los problemas de conducta del alumnado tanto en su aprovechamiento académico como en la vinculación con el centro (Mena et al., 2010). La conflictividad del alumnado, cuando llega a perturbar el funcionamiento del aula (Gómez y Cuña, 2017), junto con las medidas disciplinarias que se imponen en respuesta a esta (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022b), pueden dificultar la eficacia de las intervenciones que se lleven a cabo en el aula. Puede que la respuesta para este alumnado sea el uso de programas individualizados que, unidos a la intervención grupal, han demostrado ser efectivos para la disminución de conductas problemáticas en el aula (Kern et al., 2021), lo que le permitirá una mayor adherencia al programa. A esto hay que añadirle el uso de la disciplina positiva que ha demostrado ser la forma de gestionar la conducta del alumnado con más beneficios para su desarrollo (Bravo-Sanzana et al., 2020; Santa y D’Angelo, 2020).

El *Clúster II* representa el 37.2% del alumnado participante definido por la presencia de *cambios positivos leves*. Se caracteriza por ser alumnado que no ha repetido curso y proveniente de una familia biparental. La sobrerrepresentación de alumnado no repetidor podría indicar que se trata del alumnado con una trayectoria educativa normalizada que parte de mejores puntuaciones en su desarrollo competencial. Del mismo modo, el alumnado perteneciente a familias biparentales suele tener un mejor ajuste académico, mientras que en el resto de las estructuras familiares el desajuste suele estar más presente (Marchena et al., 2014).

Por su parte, el *Clúster III* agrupa al alumnado con mayores cambios positivos en todos los aspectos por lo que se ha denominado *tipología de cambios de máximos beneficios*. En esta tipología se encuentra el 32.8% de las personas participantes. Se trata del alumnado con un bajo

rendimiento académico, procedente de familias reconstituidas o que convive con familia extensa. Una vez más se evidencia que el alumnado con peor ajuste académico es el que obtiene mayores beneficios del programa, como se pudo ver en el Estudio II con los análisis de las variables moderadoras a nivel grupal. Otros estudios han demostrado la relación entre el bajo rendimiento académico y un pobre desarrollo competencial (Beck y Wium, 2019; Bradshaw et al., 2008; Guerra y Bradshaw, 2008; Marchena et al., 2014; Scales et al., 2006; Uka et al., 2021). En este caso, al contrario que para el clúster II, el hecho de partir de valores más bajos hace que el potencial de cambio de este alumnado sea mayor (Scales, 2011). El Programa de Desarrollo Positivo *Try Volunteering* al analizar las trayectorias de sus participantes también encontró que los y las más vulnerables, que partían de peores puntuaciones, obtienen mayores beneficios (Kanišonytė y Truskauskaitė-Kunevičienė, 2021). Se trata de un resultado prometedor teniendo en cuenta que el programa surge como una acción para promover la continuidad escolar, disminuyendo el riesgo de abandono escolar temprano (Martín et al., 2015a).

Con la realización de estos modelos también hemos podido observar que son los elementos de la realización personal y social los que más variabilidad de cambios presentan. Es por ello por lo que son los que más contribuyen al modelo. En este sentido, el alumnado perteneciente a la *tipología de cambios negativos* tuvo mayores pérdidas en el afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer, seguido del autoconcepto y autoestima y de la empatía y realización social. Por el contrario, el alumnado de la *tipología de cambios de máximos beneficios* presenta mayores ganancias en el autoconcepto y autoestima, seguido del afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer y de la empatía y realización social. Probablemente, las propias características del alumnado pueden explicar estos resultados. Se ha demostrado que, durante la adolescencia, los logros académicos y la vinculación al centro educativo, afectan al autoconcepto personal, social y competencial (Coelho et al., 2020; González-Nuevo et al., 2023; Schneider y Sparfeldt, 2020). El que el alumnado de la *tipología*

de cambios de máximos beneficios haya podido experimentar experiencias de éxito, a pesar de su rendimiento académico, puede haber contribuido a la mejora en la valoración de sí mismo y de sus capacidades. En este marco, se ha comprobado que participar en programas universales grupales brinda al alumnado oportunidades para contribuir en su entorno y experimentar sentimientos de satisfacción, pertenencia y motivación (Durlak et al., 2011). Además, a través de las actividades del programa el alumnado reflexiona sobre sus logros, sus cualidades y sobre sus relaciones interpersonales. El efecto contrario se da en el alumnado con *cambios negativos* que, por su conflictividad, presenta una menor vinculación con el entorno escolar (Mena et al., 2010) y, por ende, con el desarrollo de las actividades del programa.

Al analizar las diferentes tipologías en función a los cambios en la red de apoyo, a simple vista podría parecer que la *tipología de cambio de máximos beneficios* presenta un aumento mayor en la frecuencia de búsqueda de apoyo de todas las fuentes a excepción de la búsqueda de apoyo en el padre, en la que todas las tipologías presentan pérdidas. Sin embargo, los análisis indican que únicamente existen diferencias estadísticamente significativas entre la tipología de *máximos beneficios* y la de *cambios positivos leves* en el apoyo solicitado a los hermanos o hermanas. La tipología de *cambios negativos* si muestra una pérdida en la búsqueda de apoyo en todas las fuentes, a excepción de sus iguales, por lo que se diferencia del resto de las tipologías.

El aumento en la frecuencia de búsqueda de apoyo para las dos tipologías que obtienen cambios positivos podría estar relacionado con una de las sesiones del programa. El Módulo II, “Me Gusta Contar Contigo”, en el que se abordan aspectos relacionados con las competencias emocionales y sociales, cuenta con la sesión “Todos conectados”. En ella el alumnado reflexiona sobre su red de apoyo social, atendiendo no sólo a las personas que la componen sino a la calidad del apoyo recibido. Como parte de su compromiso de cambio estos deben buscar estrategias para ampliar su red de apoyo con personas positivas que puedan brindarles ayuda y

a quienes también puedan apoyar (Martín et al., 2015a). Con esta actividad se promueve el aumento en la búsqueda de apoyo, pero también la valoración del respaldo recibido. Sin embargo, para que haya una mejora en esta valoración no basta con que el alumnado busque apoyo; es necesario que estas fuentes que lo proporcionan estén disponibles (Rodríguez et al., 2020).

Los cambios en la valoración del apoyo son contrarios a los resultados obtenidos en las otras dimensiones. Es en la *tipología cambio de máximos beneficios* donde se da una disminución de la valoración del apoyo a la madre y al profesorado, mientras que la *tipología de cambios negativos* tiene un aumento en dicha valoración de la familia extensa. Teniendo en cuenta la conflictividad del alumnado perteneciente a la *tipología de cambios negativos*, el que presente mejoras en esta valoración puede deberse a que, aunque el apoyo social percibido es bajo en adolescentes de riesgo, esta percepción suele ser más alta que el propio soporte recibido (García, 2020). Por ello, a pesar de que se comprueba que este alumnado no pide ayuda este valora positivamente el apoyo que recibe. Para mejorar este aspecto en el resto del alumnado, sería necesario incorporar al programa estrategias para que el profesorado pueda aumentar la participación familiar (Bachman et al., 2021). Asimismo, se debería de fomentar tanto en el profesorado como en la familia, la importancia de estar disponibles para brindar ayuda al alumnado (Cid et al., 2020; Rodríguez et al., 2020) y del papel que juega este apoyo en su desarrollo positivo, especialmente en esta etapa (Benson et al., 2011; Lerner et al., 2021a; Pollak et al., 2023; Wanders et al., 2019).

Otro aspecto para abordar en este estudio era la influencia de las variables de implementación en los cambios individuales. En este sentido, se ha podido evidenciar la importancia de la dosis y la satisfacción tanto del alumnado como de la persona facilitadora en estos cambios. Pertenecer a la *tipología de máximos beneficios* se asoció a una dosis de catorce sesiones, mientras que pertenecer a la de *cambios leves* se asoció a la mayor dosis recibida

(dieciocho sesiones) y la *tipología de cambios negativos* se asoció a la menor dosis recibida (ocho sesiones). Este resultado indica que el “umbral de implementación” (Durlank et al., 2011) del programa *Creciendo Juntos* estaría en torno a 14 sesiones, lo que concreta aún más el resultado obtenido en el Estudio III. Al mismo tiempo, la menor satisfacción del alumnado con todos los aspectos del programa se relaciona con la *tipología de cambios negativos*, lo que refleja una vez más la importancia de la satisfacción de las personas participantes en el resultado de los programas psicoeducativos (Álvarez et al., 2016, 2020; Shek et al., 2017, 2019).

Finalmente, la menor satisfacción de la persona facilitadora con los recursos, con las orientaciones de las sesiones y con las orientaciones de las actividades se asoció a la *tipología de cambios positivos leves*, mientras que su mayor satisfacción con el número de actividades se asoció a la *tipología de cambio de máximos beneficios*. La satisfacción con la tarea que se está llevando a cabo está estrechamente relacionada con las actitudes que generamos hacia este. Como señalan Akin et al. (2014), las actitudes de las personas que se encargan de la implementación pueden actuar como una barrera o como una fortaleza del programa. Así, una persona satisfecha tendrá actitudes positivas hacia su labor (Montoya-Cáceres et al., 2020), lo que tendrá repercusiones más positivas en los cambios que genera el programa. De ahí que no se pueda obligar a un tutor a desarrollar el programa -por parte del equipo directivo.

Los resultados analizados se complementan con los que se han obtenido en el resto de los estudios. Se ha podido comprobar la efectividad del programa a nivel individual, atendiendo a las características personales y familiares de las personas participantes. Y se observa cómo el programa beneficia especialmente al alumnado que presenta un rendimiento académico bajo. Sin embargo, no se ha logrado involucrar al alumnado con un nivel de conflictividad alto, por lo que se deben complementar las acciones con este alumnado. Asimismo, se ha comprobado que los cambios individuales en las redes de apoyo no están a la par con los cambios en el resto de

las dimensiones, lo que implica que se debe prestar más atención en involucrar a las fuentes de apoyo en futuras ediciones.

En relación con las variables de la implementación, se debe tener en cuenta el efecto de las dosis para la futura actualización del programa. Además, tanto la formación como el apoyo técnico deben procurar una mayor satisfacción para el profesorado que implementa el programa, así como cuidar todos los aspectos relacionados con la calidad de la implementación para que esto repercuta en una mayor satisfacción del alumnado.



Capítulo 9.

Discusión, Limitaciones y Líneas Futuras
de Investigación y Conclusiones

En la presente Tesis Doctoral se ha demostrado la efectividad del programa “Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia” (Martín et. al, 2015a), como herramienta para el fomento de las competencias de desarrollo positivo del alumnado que se encuentra en riesgo de abandono escolar temprano. Se trata de un programa universal, psicoeducativo, de carácter preventivo, destinado al alumnado de entre 11 y 17 años y diseñado para ser aplicado en el 1º curso de ESO, en el 2º curso de ESO o en los Ciclos Formativos de Grado Básico.

Antes de evaluar la efectividad del programa, fue necesario validar las escalas que se adaptaron para ajustarse al diseño de evaluación. Todas las escalas resultaron ser adecuadas, mostrando índices de ajuste óptimos y una alta confiabilidad tanto a nivel global como en relación con sus factores individuales (Kline, 2015). Además, discriminaron atendiendo a las variables género, edad, nivel educativo de las madres y de los padres y tipología familiar. Los resultados coincidieron con los obtenidos por otros autores, en estudios previos, confirmando la validez predictiva de los instrumentos (Beck y Wium, 2019; Brodzinsky et al., 1992; Feraco y Maneghetti, 2023; Freire et al., 2018; Marchena et al., 2014; Oliva et al., 2015; Shek y Zhu 2020; Skinner y Saxton, 2020).

A la hora de abordar la evaluación, se partía de la hipótesis de que el programa *Creciendo Juntos* contribuiría a la mejora de las competencias de desarrollo positivo, de la realización personal y social y a la promoción de estrategias de afrontamiento más adecuadas ante los problemas. Los resultados obtenidos en el Estudio II, confirman esta hipótesis. En lo que se refiere a las competencias de desarrollo positivo, se ha demostrado una mejora en todas las competencias, en especial en la de salud y autocuidado. Se trata de los cambios en los que se obtuvo un mayor tamaño del efecto. En las dimensiones que componen la realización personal y social, también se observa una mejora tras la participación del programa, aunque los tamaños del efecto han sido bajos. Era de esperar que la valoración que hace el alumnado de sí mismo,

de su capacidad para relacionarse y de sus capacidades para afrontar las tareas se viera beneficiada por el aumento competencial. Del mismo modo, el programa ha logrado aumentar el uso de estrategias más adaptativas de afrontamiento ante situaciones problemáticas, con tamaños del efecto bajos, aunque no ha podido evitar aumento de la estrategia de evitación conductual característico en la adolescencia (Frydenberg et al., 2004; Skinner y Saxton, 2020).

La segunda hipótesis consistía en que el programa *Creciendo Juntos* favorecería las relaciones del alumnado participante, ampliando su red de apoyo y contribuyendo a la mejora de la percepción del alumnado participante sobre las relaciones con sus compañeros, con el profesorado y sobre las oportunidades de participación que promueve el centro educativo, contribuyendo a una mejor percepción del clima de este. Lograr esta mejora es un aspecto importante para el éxito de los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Bates et al., 2020; Tirrell et al., 2020). Tras su aplicación, el alumnado participante ha aumentado su frecuencia en la búsqueda de apoyo cuando tiene una situación problemática y, aunque la valoración de la ayuda proporcionada por las distintas fuentes no ha cambiado, los resultados obtenidos son mejores que los del grupo de control. No obstante, no se puede afirmar que se ha cumplido esta hipótesis puesto que no se ha podido evidenciar un crecimiento significativo en las relaciones con el profesorado, con sus iguales o una mayor percepción sobre las oportunidades de participación que promueve el centro educativo. A pesar de esto, algunos autores afirman que el hecho de haber logrado que se mantengan las relaciones del alumnado, mientras que el grupo de control experimenta una disminución, es un resultado exitoso (Pollak et al., 2023), más si se tiene en cuenta la desvinculación con el centro educativo que se observa en la adolescencia (Balaguer et al., 2020).

Como se ha podido comprobar, los programas orientados a la generación de activos pueden conseguir ganancias significativas siempre que tengan un enfoque preventivo global, que sean intensivos y que duren más de tres meses (Scales et al., 2017; Paricio et al., 2020;

Pertegal et al., 2010). Para ello deben promover relaciones sostenidas con personas adultas positivas, que sean un referente competente, afectuoso y disponible durante al menos un año; organizar actividades que fomenten el desarrollo de habilidades para la vida; y ofrecer oportunidades para la participación juvenil y el liderazgo, en actividades en las que participe el entorno familiar, escolar y comunitario (Lerner et al., 2019). Cuando se trata de programas que se aplican en el contexto educativo, lo ideal es que sea el propio profesorado el que lo implemente, para que se convierta en esa persona referente, siempre y cuando haya sido capacitado para ello (Pertegal et al., 2010). Además, deben ir de la mano con cambios en el clima y la organización del centro educativo (Oliva et al., 2008). En este sentido, el programa *Creciendo Juntos* ha sido diseñado para actuar de forma preventiva e incluye todas las fortalezas desde una perspectiva integral; promueve una relación de cercanía con el profesorado, para que pueda actuar de referente positivo para el alumnado adolescente; propone estrategias para incluir a la familia, al resto del centro y a la comunidad; es implementado por el propio profesorado; y ofrece la posibilidad de realizar cambios organizativos que favorecen la mejora del clima del centro educativo. Los resultados obtenidos confirman que es buen ejemplo de Programa de Desarrollo Positivo en la Adolescencia, siempre que se incida en los cambios en la organización del centro educativo por parte de todo el equipo docente y directivo.

La tercera hipótesis debe ser rechazada, puesto que se esperaba que en los centros educativos en los que se eligió la modalidad colaborativa, para la implementación del programa, los resultados serían más favorables que en aquellos en los que lo implementó únicamente el profesorado tutor. Al analizar las variables de la implementación que moderaban la efectividad del programa, se observó que la opción que predice el cambio en más dimensiones fue la implementación en tutorías. Esto resulta contradictorio puesto que, como se ha comentado anteriormente, una de las recomendaciones para los programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia para el entorno educativo es precisamente que la organización del centro se

modifique para fomentar el aprendizaje colaborativo (Oliva et al., 2008), y se ha demostrado que la colaboración entre el profesorado es una oportunidad para fomentar la unión y la promoción de habilidades de liderazgo y cooperación, que sirven de modelo para el alumnado (Kramer et al., 2020). Como explica el profesorado en los diarios de seguimiento, se ha percibido cierta resistencia al cambio y dificultades para la coordinación, en especial en los centros que lo implementan con la modalidad colaborativa. Sería necesario incluir en la formación al profesorado herramientas para facilitar el trabajo colaborativo y recalcar la importancia de los cambios en la organización de cara a la efectividad del programa.

Se debe agregar que el Estudio III, ha permitido evidenciar que el programa tiene un mayor impacto en centros grandes y con grupos de gran tamaño. Este resultado es destacable, teniendo en cuenta que la ratio de alumno/a por aula en los centros educativos públicos se encuentra en torno a 22 personas, según datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). Por otra parte, es necesario subrayar el nivel de satisfacción del alumnado y del propio profesorado que implementa el programa por la influencia que ejerce en los cambios que se generan en todas las dimensiones. Asimismo, la fidelización y la dosis también tienen un papel relevante como moderadoras de los efectos del programa. En cuanto a la primera, la mayor fidelización garantiza la efectividad del programa (Wiltsey et al., 2019). De la segunda, llama la atención como una menor dosis, específicamente 14 sesiones, genera los mayores beneficios (Durlak et al., 2011). Estos resultados coinciden con los obtenidos en la evaluación de otros programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Brown et al., 2017; García-Poole et al., 2019b; Martín et al., 2016).

Finalmente, la cuarta hipótesis señala que el programa beneficiaría en mayor medida al alumnado con un peor ajuste académico y que, por ende, se encontrase en situación de riesgo de abandono escolar temprano. En la investigación sobre programas de Desarrollo Positivo en la Adolescencia se ha comprobado ampliamente que las y los adolescentes más vulnerables son

quienes más se benefician de los esfuerzos en la promoción de fortalezas (Scales, 2011). Lo mismo ha ocurrido con el programa *Creciendo Juntos*. Tanto en el Estudio II como en el Estudio IV, se ha podido constatar que el alumnado con un perfil de riesgo de abandono escolar temprano (Marchena et al., 2014) es el que obtiene mayores beneficios.

A pesar de este resultado, se ha comprobado que el alumnado con mayor conflictividad es incapaz de adherirse al programa e incluso presenta pérdidas en todos los activos evaluados. Considerando estos resultados, en los diseños de este tipo de programas se podrían implementar acciones específicas para atender al alumnado que se espera tenga una menor adhesión a estos. Con ello, se estaría integrando el enfoque orientado a la persona (Arbeit et al., 2014) y cuidando el principio de especificidad (Bornstein, 2017; Spencer y Spencer, 2014). De ahí la importancia de evaluar los cambios individuales como se realizó en el Estudio IV. Del mismo modo, se podrían establecer expectativas estratificadas de crecimiento que tuvieran en cuenta los activos iniciales de las personas participantes a la hora de abordar los diseños de evaluación (Scales et al., 2017), puesto que se ha comprobado que el alumnado menos vulnerable, que parte de puntuaciones mayores, obtiene menores beneficios.

Con los resultados obtenidos se confirma la importancia de explorar cómo afecta la implementación a la efectividad de los programas y los perfiles de las personas que más se benefician de estos (Arbeit et al., 2014; Berkel et al., 2011; Durlak et al., 2011; Durlak y DuPre, 2008; Scales et al., 2017; Tidmarsh et al., 2022; Wiltsey et al., 2019). Esta información va a permitir realizar las modificaciones oportunas para que el programa responda a las necesidades de sus participantes y a las características del contexto, con el fin de mejorar su efectividad (Gagnon et al., 2015).

1. Limitaciones y Líneas Futuras de Investigación

A pesar de los resultados obtenidos en esta tesis es necesario resaltar una serie de limitaciones que se han de tener en cuenta en estudios posteriores. La principal limitación es no

contar con medidas de impacto más allá del post-test. Una vez que se ha demostrado la efectividad del programa a corto plazo, es esencial realizar un seguimiento a largo plazo para asegurar que tenga efectos duraderos. A su vez, sería oportuno incluir datos sobre los beneficios y los costes del programa con el fin de medir su eficiencia (Catalano et al., 2019).

La segunda limitación ha sido el uso de autoinformes para el análisis de todas las dimensiones. En el diseño original, la *Escala de Competencias de Desarrollo Positivo* (Martín-Quintana et al., 2023) era contestada por el profesorado que conocía al alumnado y las medias iniciales eran menos elevadas. Las medidas de autoinforme pueden conllevar sesgos de sobreestimación o infraestimación (Arias et al., 2020; del Valle y Zamora, 2021; Extremera y Fernández, 2004), por lo que contar con una medida informada por otras personas puede salvar esta limitación.

La tercera limitación ha sido el tener que excluir a muchos participantes por errores en los códigos, por haber cumplimentado mal las escalas o por falta de datos en algunos de los momentos de evaluación. Es imprescindible tener mayor control sobre la evaluación y brindar la posibilidad de realizarla en otro momento a los y las participantes que falten a clase el día en que se evalúa.

En la misma línea, existen otras dimensiones y variables que se podrían haber incluido en los estudios. En cuanto a las dimensiones, analizar los cambios en los estilos de vida podría contribuir a evidenciar los beneficios del programa en las conductas manifiestas relacionadas con las competencias fomentadas. Asimismo, se podría incluir el análisis de los cambios en el clima social y familiar para comprobar si el programa está repercutiendo en este contexto de desarrollo. En cuanto a las variables, sería necesario recabar más información sobre las personas facilitadoras para conocer cómo influyen sus características individuales en la efectividad del programa y así poder definir el perfil de la persona facilitadora que debe implementarlo, de cara a siguientes ediciones. Al mismo tiempo, se podría haber añadido información sobre cómo ha

repercutido el programa en el clima del centro educativo, pero desde la perspectiva de los equipos docente, directivo y de orientación. Para ello, se podrían realizar grupos de discusión en los que participen diferentes profesionales e invitar tanto a las personas que hayan participado en la implementación y coordinación del programa como a otras que no. Así, se podrá tener la perspectiva de quiénes han sido protagonistas y de personas que hayan observado la evolución del programa desde fuera.

Esta información no fue incluida por las barreras que existen en la administración pública para la evaluación de las acciones que se realizan dentro de los centros educativos. Lo mismo ocurre con la medida de fidelización del programa. Lo ideal sería contar con un observador que pueda ir comprobando, de manera puntual, la implementación en los diferentes centros educativos, para así tener una medida externa de fidelización que complemente lo que refleja el profesorado en los diarios de seguimiento. Sin embargo, el acceso de personal externo a las aulas requiere el apoyo de la administración y del equipo directivo de los centros educativos.

Como línea futura de investigación, se plantea la evaluación de la actualización del programa que se presenta a continuación. Lo ideal sería poder diseminarlo en otros centros educativos y en el contexto sociocomunitario, de tal manera que se pueda realizar un análisis comparativo entre ambos contextos, teniendo en cuenta las limitaciones que se han comentado.

1.1. Actualización del Programa: Creciendo Juntos II. Programa de Desarrollo Positivo en la Adolescencia

A raíz de los resultados obtenidos en esta tesis y de los cambios que ha experimentado la sociedad en los últimos años, se ha planteado una actualización del programa “*Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia*”. La nueva versión, “*Creciendo Juntos II: Programa de Desarrollo Positivo en la Adolescencia*”, conserva su objetivo principal, fomentar el Desarrollo Positivo en la Adolescencia

contribuyendo a la continuidad escolar y al tránsito favorable a la vida adulta. Continúa siendo un programa universal, psicoeducativo, de carácter preventivo, destinado a jóvenes entre 11 y 17 años. Una de las novedades es la posibilidad de aplicarlo tanto en el contexto educativo como en el ámbito sociocomunitario, con el fin de lograr una mayor difusión del programa. A continuación, se detallan los cambios realizados y las evidencias que los fundamentan.

1.1.1. Cambios en la Estructura y en la Organización del Programa. El programa mantiene su estructura de cinco módulos, pero se ha reducido el número de sesiones a 15, tres sesiones por cada módulo. Esto se debe a la necesidad de atender al “umbral de implementación” que, según los resultados del Estudio IV, se situó en torno a 14 sesiones (Durlak et al., 2011). La duración de las sesiones también se ha modificado, elevándose a 90 minutos, para atender a las peticiones del profesorado y a las condiciones de implementación en el ámbito sociocomunitario.

Para poder atender a la temporalización en el entorno educativo, se presentan las sesiones como *situaciones de aprendizaje*. Según la LOMLOE, se trata de propuestas metodológicas que recogen una serie de actividades que permiten al alumnado construir el conocimiento de manera autónoma y creativa, partiendo de sus aprendizajes y experiencias (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.). Las sesiones del programa siguen esta filosofía y, planteándolas de esta forma, es posible que el profesorado pueda utilizar las sesiones como parte de su asignatura realizando las actividades de forma continua durante el horario de esta. Este cambio responde a las dificultades de completar el programa en las horas con las que cuenta el plan de acción tutorial de los centros educativos. Por todo ello, se propone que el programa se pueda llevar a cabo al completo en la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos en el curso de 1º de la ESO, en los ámbitos Lingüístico y Social de los Programas de Diversificación Curricular (Gobierno de Canarias, 2023b) y en los Ámbitos Comunes de los

Ciclos Formativos de Grado Básico (Gobierno de Canarias, 2023c). De igual manera, se podrá desarrollar en la modalidad colaborativa atendiendo a la siguiente propuesta (Tabla 52):

Tabla 52

Relación de asignaturas atendiendo a los contenidos de cada módulo.

Contenidos	Asignaturas
Módulo 1. Tejiendo Redes	Tutoría Educación en Valores Cívicos y Éticos
Módulo 2. Me Gusta Contar Contigo	Tutoría Educación en Valores Cívicos y Éticos Lengua Castellana y Literatura
Módulo 3. ¿Cómo Soy?	Tutoría Educación en Valores Cívicos y Éticos
Módulo 4. ¿Vivo Saludablemente?	Educación Física Educación Plástica Visual y Audiovisual
Módulo 5. Nuestros Valores	Lengua Castellana y Literatura Educación Plástica Visual y Audiovisual Tecnología y Digitalización

Nota: Dependiendo de la Comunidad Autónoma y la normativa vigente se podrán incorporar asignaturas cuyo contenido curricular se ajuste a los contenidos propios de cada módulo.

1.1.2. Nuevos Contenidos y Sesiones. A nivel general, se ha revisado el cumplimiento de todas las fases de la metodología experiencial mejorando las introducciones de las sesiones y añadiendo actividades de la fase impersonal o personal cuando fue necesario. Además, se tuvo en cuenta el lenguaje inclusivo en todo el programa. Como contenido novedoso, se han incluido las competencias digitales, de forma transversal, en todo el programa, invitando a las personas facilitadoras a introducir los dispositivos digitales como medio para la realización de las actividades. También se proponen actividades específicas en las que las personas participantes deben difundir el programa en redes sociales. Tras la pandemia por COVID-19 quedó patente que el alumnado adolescente, a pesar de ser nativo digital, tiene dificultades para el uso

herramientas digitales por lo que necesitan de una alfabetización digital (Sing, 2023). En un mundo en el que los entornos digitales tienen cada vez más presencia, su aprovechamiento para la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia es un reto por abordar si se espera garantizar el desenvolvimiento en la edad adulta (Ross y Tolan, 2021; Sá y Serpa, 2020). Además, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Europa 2030, se propone la reducción del porcentaje de alumnado con un bajo rendimiento en alfabetización digital y en materia de información por debajo del 15 % (Comisión Europea, 2021). Por todo ello, esta actualización es una oportunidad para avanzar en esa dirección.

De manera más específica, se hicieron los siguientes cambios en los contenidos y sesiones de los módulos:

Módulo 1. Tejiendo Redes:

- Se unieron las sesiones uno y dos en una misma sesión con el fin de adecuarse al tiempo y trabajar de manera conjunta la cohesión grupal y las expectativas del programa. El resultado es la sesión *Somos un grupo*.
- La sesión tres *Las normas del grupo*, del programa original, pasó a ser la sesión dos, cambiando su título a *Conviviendo con las normas*.
- La sesión *Todos conectados*, que correspondía al Módulo 2, sustituyó a la sesión cuatro, que se eliminó por recomendación del profesorado ya que no se alcanzaban los objetivos propuestos. Se le cambió el nombre por *En red*, para que fuese una referencia clara al contenido que se va a abordar. De esta forma se espera que, al trabajar la red de apoyo desde el inicio del programa, el grupo se beneficie de la posibilidad de contar con las personas que lo integran como parte de su red de apoyo y que repercuta positivamente en la efectividad del programa.
- En la sesión *En red* se incluyó un vídeo introductorio y la actividad *Conóceme* de la sesión dos del Módulo 2, para trabajar la importancia del apoyo a nivel impersonal.

También, se modificó la actividad en la que valoraban la calidad del apoyo brindado por su red social, a fin de mejorar la efectividad del programa en esta dimensión.

- Tras estos cambios, las sesiones quedaron de la siguiente forma:
 - Sesión 1. Somos un grupo.
 - Sesión 2. Conviviendo con las normas.
 - Sesión 3. En red.

Módulo 2. Me Gusta Contar Contigo:

- Nuevamente se unieron la sesión uno y dos. Para ello se unificaron las dos primeras actividades de la sesión uno en una única actividad y se trasladó la actividad *Conóceme* al Módulo 1.
- La sesión tres, *Conviviendo con nuestras emociones*, pasó a ser la sesión dos. Se aumentó el tiempo de las actividades, pero por lo demás se mantuvo sin cambios.
- Se elaboró una nueva sesión *Tus emociones me importan*. En ella se aborda la empatía y la disponibilidad afectiva para apoyar a otras personas, a través de la técnica del cine fórum. Esta sesión se incluye por dos razones. La primera, por los resultados en la empatía y la realización social, que es la única dimensión en la que el alumnado participante no logra salvar las diferencias con el alumnado del grupo de control. La segunda, porque es una recomendación del profesorado que asegura que la empatía es una de las principales carencias del alumnado.
- Las sesiones que componen el módulo actualizado son:
 - Sesión 1. Ponte en mis zapatos.
 - Sesión 2. Conviviendo con nuestras emociones.
 - Sesión 3. Tus emociones me importan.

Módulo 3. ¿Cómo Soy?

- Se unieron las sesiones uno y dos en una única sesión, *Yo sí que valgo*, y se mejoraron las orientaciones de la sesión como recomendaba el profesorado.
- Se unieron las sesiones tres y cuatro en una única sesión, *Al abordaje*.
- Se modificaron las actividades en las que se trabaja la Comunicación No Violenta añadiendo vídeos para que, a través del modelado, el alumnado interiorizara esta práctica positiva de resolución de conflicto.
- Se unieron las sesiones cinco y seis en una única sesión, *Imaginando nuestro futuro*.
- Las sesiones quedaron de la siguiente forma:
 - Sesión 1. Yo sí que valgo.
 - Sesión 2. Al abordaje.
 - Sesión 3. Imaginando nuestro futuro.

Módulo 4. ¿Vivo Saludablemente?

- En la versión original este módulo era el que cerraba el programa. Sin embargo, se cambió el orden por dos razones. La primera, para asegurar que realmente se llevara a cabo en los centros educativos ya que, al ser el último módulo, la falta de tiempo hizo que se descartara en algunos centros, a pesar de ser un contenido fundamental para la promoción del Desarrollo Positivo en la Adolescencia. La segunda razón se debe a que el Módulo 4 del programa original brinda la oportunidad de realizar una actividad final de cierre en la que se incluye la participación familiar y comunitaria, por lo que se trata de un mejor colofón para el programa.
- La sesión uno, *Mis hábitos*, se corresponde con la misma sesión que se desarrolla en el programa original. Se modificó la actividad impersonal cambiando la técnica de la

fantasía guiada por un vídeo, que permite observar de una manera más gráfica los diferentes aspectos que componen los hábitos de vida y si estos son o no saludables.

- Se eliminaron las sesiones dos y tres ya que la alimentación, la actividad física y el consumo se abordan en la primera sesión.
- La sesión cuatro, *Amar Saludablemente*, se mantiene pasando a ser la sesión dos, aunque con algunos cambios en las actividades que responden a las propuestas del profesorado.
- Se incluye el tema de la responsabilidad afectiva en las relaciones por las carencias que presenta el alumnado, por su repercusión en la salud física y mental (Salgado, 2021) y por su importancia para la creación de relaciones afectivo-sexuales saludables (Duarte-Anselmi et al., 2022). La adolescencia es en una etapa en la que las dudas en torno a la afectividad y la sexualidad y las respuestas de los diferentes entornos pueden marcar el establecimiento o no de relaciones sanas (Eresta et al., 2013), por lo que abordar este contenido es fundamental.
- La sesión tres *Conecta-2*, es una nueva incorporación del programa. En ella se aborda el uso de las redes sociales por parte del alumnado adolescente. Esta incorporación responde a las inquietudes del profesorado y la creciente influencia del uso de las redes sociales en esta etapa (Balsells et al., 2023; García-Jiménez et al., 2020). Los y las jóvenes utilizan las redes sociales en busca de una mayor socialización y de entretenimiento (García-Jiménez et al., 2020), pero se ha demostrado que este uso puede tener consecuencias a nivel emocional (Varona-Fernández y Hermosa-Peña, 2020) y, en ocasiones, derivar en un abuso (Chiza-Lozano et al., 2021), repercutiendo negativamente en el desarrollo adolescente. Por todo ello, es necesario abordar la inclusión digital del alumnado para fomentar el uso adecuado de las redes (Sánchez y López, 2020), convirtiéndolas en un activo de desarrollo (Balsells et al., 2023).

- El módulo quedó configurado de la siguiente forma:
 - Sesión 1. Mis hábitos.
 - Sesión 2. Amar saludablemente.
 - Sesión 3. Conecta-2.

Módulo 5. Nuestros Valores

- En el programa original el módulo dedicado a los valores se trabajaba a través de la realización de un corto. La organización y grabación de este, en el contexto educativo, ha supuesto una barrera para el programa por lo que se ha modificado el módulo dejando libertad a las personas participantes para escoger el medio de transmisión de su mensaje, que seguirá girando en torno a un valor.
- El análisis de los valores se mantiene como en el programa original, pero se han eliminado todas las actividades específicas para la realización de un corto y se han convertido en actividades para la planificación de un proyecto colaborativo.
- Se añadió un vídeo de ejemplo para inspirar a los y las participantes, enseñando cómo se puede utilizar una entrevista grabada en vídeo para dar voz a quienes lo necesitan.
- Las sesiones finales que componen el módulo son las siguientes:
 - Sesión 1. Exploradores.
 - Sesión 2. En construcción.
 - Sesión 3. Expovalores.

Actividades Complementarias: se han añadido actividades complementarias en todos los módulos cuyo objetivo es abrir el programa a las familias y a la comunidad. El alumnado

participante deberá planificar y desarrollar diferentes acciones para apoyar a las personas que conforman el grupo, en beneficio de su familia o de la comunidad y para difundir el programa.

1.1.3. Actualización del Material e Inclusión del Material Audiovisual. Todas las ilustraciones del programa han sido actualizadas, desde la portada (Figura 30) hasta las viñetas (Figura 31). Se trata de un cambio de imagen con un estilo más actual para captar mejor la atención del alumnado adolescente y para atender a la representación de la diversidad de la sociedad, que no quedaba lo bastante reflejada en el programa original. Simultáneamente, se han añadido imágenes nuevas, considerando el contenido nuevo y las modificaciones realizadas en las actividades (Figura 32).

Figura 30

Portada del programa original Creciendo Juntos y portada del programa actualizado Creciendo Juntos II.



Figura 31

Viñeta para el análisis de actividad en el programa original Creciendo Juntos y viñeta actualizada del programa Creciendo Juntos II.

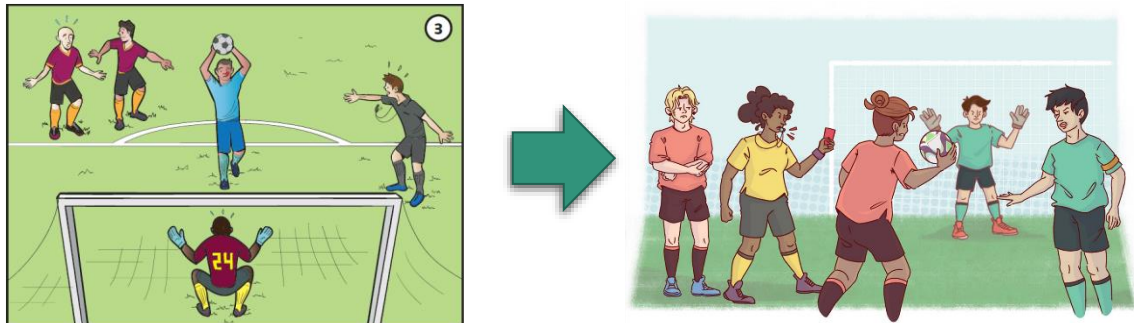
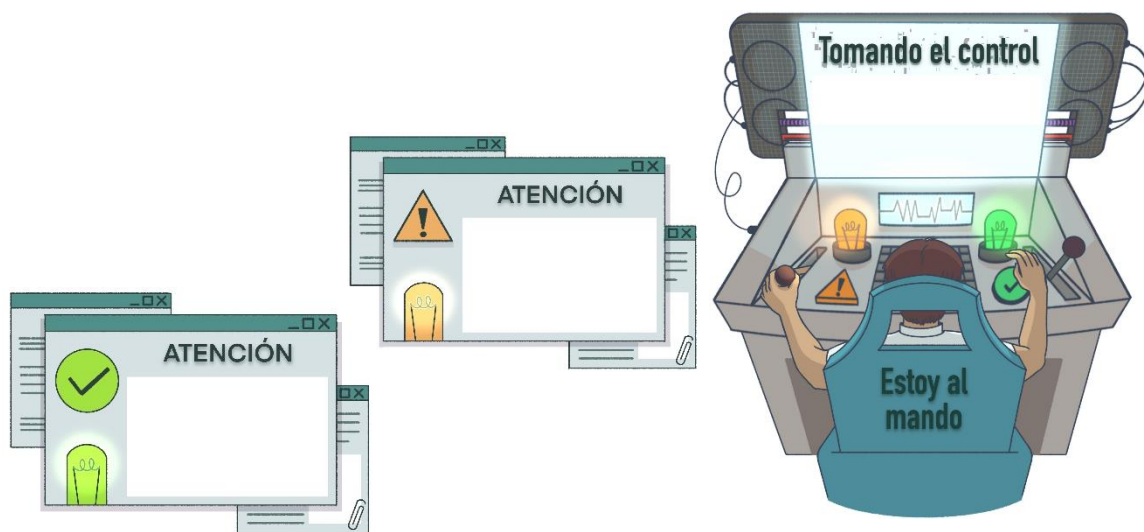


Figura 32

Ilustraciones nuevas de actividades incorporadas en la actualización del programa Creciendo Juntos II.



En esta nueva versión, se incluyó la técnica de video-feedback. Se trata de utilizar material audiovisual, creado específicamente para el programa, con el fin de promover la reflexión de las personas participantes sobre lo que han podido visualizar en él y modelar su conducta. Los vídeos son un recurso valioso para fomentar el debate entre el alumnado ya que permite mostrar diferentes matices de una misma situación enriqueciendo el proceso de

reflexión (Erta-Majó & Vaquero, 2023). A continuación, se presenta una relación de las sesiones en las que se utiliza esta técnica (Tabla 53).

Tabla 53

Contraste de las variables sociodemográficas entre el grupo de intervención y el grupo de control.

Módulo	Sesión	Actividad	Vídeo
Módulo 1. Tejiendo Redes	3. En red	Introducción sesión	Vídeo 1
Módulo 2. Me Gusta Contar Contigo	-	-	-
Módulo 3. ¿Cómo Soy?	3. Al abordaje	2. Otra manera de actuar	Vídeo 2 Vídeo 3
Módulo 4. ¿Vivo Saludablemente?	1. Mis hábitos	1. Un día de Javi	Vídeo 4
Módulo 5. Nuestros Valores	1. Expovalores	1. Explorando ideas	Vídeo 5

1.1.4. Condiciones de Implementación para el Ámbito Sociocomunitario. Una vez se haya contactado con las entidades sociales que implementarán el programa, se deberá realizar un proceso de selección y capacitación del personal que lo llevará a cabo. Para ello, es necesario tener en cuenta el papel de la persona facilitadora y adecuar esta figura a un perfil proactivo, con motivación y experiencia en el trabajo con adolescentes.

El siguiente paso es la captación de participantes. En este sentido, la creación de los grupos no se realiza manteniendo grupos naturales previamente creados, tal como ocurre en el contexto escolar. Es por esto por lo que se deberá tener especial cuidado en la selección y conformación de estos. A la hora de crearlos, se tendrán en cuenta criterios como la edad (grupos de 11 a 13 años y de 14 a 16, pudiendo conformar grupos de 16 a 17 años si fuese necesario), el género (que sean mixtos para una mayor riqueza), la interculturalidad y el nivel de riesgo (para que exista heterogeneidad entre las personas participantes ya que esta es beneficiosa para la efectividad del programa).

Asimismo, es importante tomar en consideración a las familias, al centro educativo y a la comunidad, puesto que se trata de los principales contextos de desarrollo. Implicar a la familia para que siga los progresos de sus hijas e hijos y al profesorado, para que sea consciente de los avances que está realizando su alumnado, será fundamental para generar cambios positivos más allá de las mejoras en las fortalezas individuales. En todo momento, se debe prestar especial atención a la difusión de los avances de los y las jóvenes en el programa. Con ello, la visión del entorno será más positiva lo que repercutirá en sus expectativas hacia las y los adolescentes. A su vez, este cambio de visión repercute en las propias expectativas y en la realización personal y social de las personas participantes.

El trabajo en red también será fundamental. Conseguir el apoyo de las organizaciones sociales presentes en la comunidad facilita la materialización de los proyectos que planteen las personas participantes, tanto en las actividades complementarias como en el módulo final.

Las sesiones se llevarán a cabo de manera semanal, con lo que el programa tendrá una duración de cuatro meses. A esto se añaden las actividades complementarias, que se irán realizando paralelamente a este. Tanto el apoyo y el seguimiento como la capacitación serán determinantes en todo el proceso antes, durante y al terminar la implementación. El personal de apoyo técnico de la universidad junto con el equipo de la entidad deberá velar por la fidelización al programa, trabajando de manera colaborativa en las propuestas de modificaciones para asegurar la adecuación del programa al contexto y a las personas participantes sin comprometer esta fidelización.

Por último, al finalizar el programa, se recomienda la realización de una actividad de clausura en la que se pueda dar visibilidad a todo el proceso y entregar a las personas participantes un reconocimiento por su contribución al programa. En esta actividad se podrán presentar los proyectos finales realizados en el módulo 5, invitando a las familias y a la comunidad, para que los y las adolescentes puedan dar a conocer su contribución a la sociedad.

Todo este proceso se llevará a cabo con el apoyo técnico y seguimiento del equipo de la universidad que se encuentra detrás del diseño y evaluación del programa.

1.1.5. Cambios en el Diseño de Evaluación. Por las limitaciones observadas en esta tesis, se proponen cambios en algunos de los instrumentos de evaluación. Lo primero es volver a la *Escala de Competencias de Desarrollo Positivo* original (Martín-Quintana et al., 2023), que debe ser contestada por el profesorado o personal técnico que conozca suficientemente a las personas participantes. Al mismo tiempo, se complementa la evaluación de las personas participantes con el análisis de los estilos de vida, con una escala de resiliencia y con una valoración del clima familiar para tener más información sobre la efectividad del programa. Se incluye también una escala para evaluar la competencia autopercebida de la persona facilitadora, así como sus datos sociodemográficos e información sobre su experiencia previa, para poder realizar una mejor evaluación de los moderadores de la implementación.

A la evaluación pre, post-test se añade una medida de impacto a los seis meses. Y se amplía la evaluación cualitativa a través de dos grupos de discusión -uno conformado por adolescentes seleccionados de manera aleatoria y otro por personal de las entidades que implementan el programa. A continuación, se resume el diseño de evaluación (Tabla 54):

Tabla 54

Diseño de evaluación del programa Creciendo Juntos II.

Instrumento	Momento de evaluación			Informante
	Inicial	Final	Impacto	
Cuestionario de datos sociodemográficos y de ajuste académico del alumnado	X	X	X	Profesorado o técnico que conozca al adolescente
Escala de Competencias de Desarrollo Positivo en la Adolescencia (Martín-Quintana et al., 2023)	X	X		

Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente (Valvieso et al., 2013)	X	X		Personas facilitadoras
Escala de Estilos de Vida (Martín-Quintana et al., 2023)	X	X	X	
Escala de Resiliencia (CD-RISC 10) (García-León et al., 2019)	X	X	X	
Escala Sobre la Percepción del Alumnado Acerca del Clima del Centro* (Marchena et al., 2014)	X	X		
Escala Sobre Estrategias de Afrontamiento de Problemas COPE-28 (Morán et al., 2009)	X	X		Participantes
Escala de Apoyo Personal y Social (Gracia et al., 2002)	X	X	X	
Escala de Clima Social y Familiar (Moos et al., 1987)	X	X	X	
Escala de Satisfacción y Eficacia del Programa (Almeida et al., 2008)		X		
Diario de Seguimiento		Procesual		Personas facilitadoras

2. Conclusions

To conclude this doctoral thesis, it is imperative to highlight the most pertinent conclusions derived from the evaluation of the "Growing Together: Educational Guidance Programme for the Promotion of Personal Development in Adolescence" (Martín, et al., 2015a).

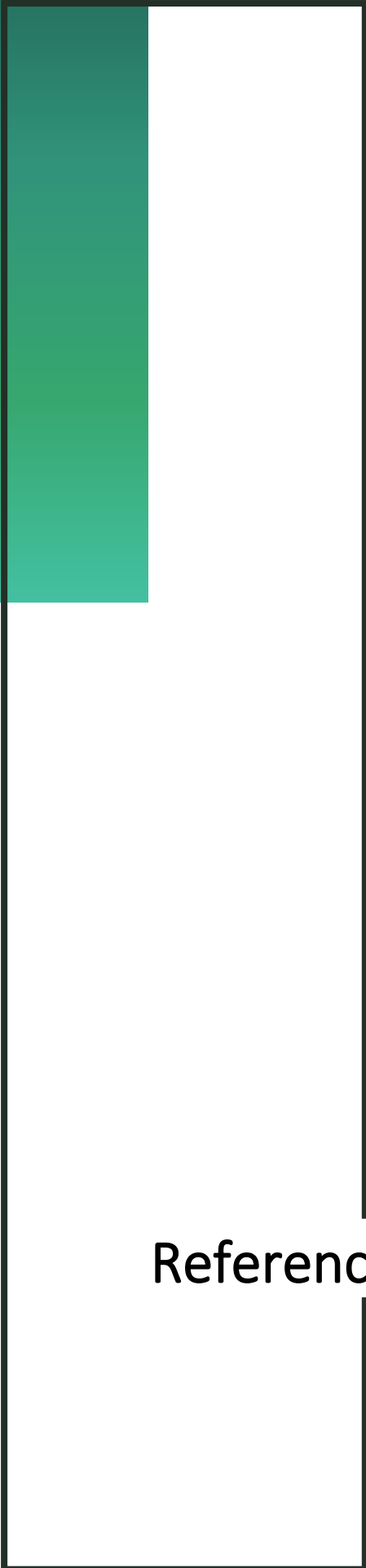
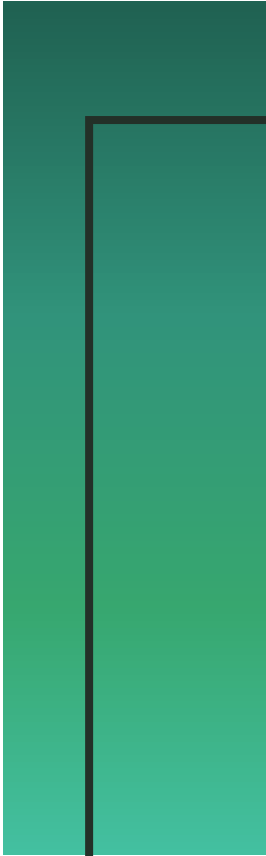
1. The Growing Together program has demonstrated its effectiveness by fostering improvements in positive developmental competencies, personal and social fulfilment, positive coping strategies, and the frequency of seeking support. Simultaneously, it prevents the deterioration of student relationships with teachers and peers, as well as a decrease in their perception of the educational opportunities promoted by schools.

2. Ensuring this effectiveness requires collaboration and coordination among public administration, teaching staff, school leadership teams, and university support personnel to eliminate barriers and enhance strengths.
3. Faculty satisfaction with the program is crucial for maximizing its benefits. Both teaching staff and other educational personnel must be committed to activities and maintain program fidelity.
4. Student satisfaction also influences the changes brought about by the program, particularly concerning the facilitator and the dynamics created within the group.
5. The program is more effective in larger groups, allowing for broader outreach and maximum benefits. This is especially significant considering the current student-teacher ratios in Spanish educational institutions.
6. The use of experiential methodology in group programs for Positive Adolescent Development promotes positive changes in young people, creating a supportive and cohesive group atmosphere. This is consistent with the outcomes observed in group Parental Education programs and is particularly relevant in the educational context, given the demonstrated impact of the classroom climate on student performance and well-being.
7. Three typologies of changes were identified following participation in the program: negative changes, positive changes with minor improvements, and positive changes with maximum benefits.
8. Students exhibiting more conflict belong to the negative changes' typology. Therefore, it is necessary to combine the program with individualized actions to promote positive changes in these students and utilize positive discipline to avoid measures such as expulsions that may hinder the program's efficacy for this group.
9. Over 70% of students participating in the program experience positive developmental improvements, with the most significant benefits observed in

students with poorer academic adjustment, weaker initial relationships in the educational setting, and those belonging to families facing greater difficulties.

Ultimately, the program disproportionately benefits the most vulnerable students.

10. Given these findings, the implementation of the "Growing Together: Educational Guidance Programme for the Promotion of Personal Development in Adolescence" in educational institutions is deemed appropriate as an operational tool for fostering the positive developmental competencies of students at risk of early school dropout.



Referencias bibliográficas

- Akin, B. A., Mariscal, S. E., Bass, L., Burgess McArthur, V., Bhattarai, J., & Bruns, K. (2014). Implementation of an evidence-based intervention to reduce long-term foster care: Practitioner perceptions of key challenges and supports. *Children and Youth Services Review, 46*, 285-293. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.006>
- Abdul Kadir, N. B., Mohd, R. H., & Dimitrova, R. (2021). Promoting Mindfulness Through the 7Cs of Positive Youth Development in Malaysia. En R. Dimitrova, & N. Wiium, *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies* (págs. 49–62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_4
- Aciego de Mendoza, R., Domínguez Medina, R., & Hernández Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema, 15*(4), 589-594. <https://www.psicothema.com/pdf/1112.pdf>
- Aciego de Mendoza, R., Domínguez Medina, R., & Hernández Hernández, P. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema, 17*(1), 134-142. <https://www.psicothema.com/pdf/3077.pdf>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14*(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Akwene, G. C., & Fouda Ndjodo, M. (2022). Multimedia-Influence-Achievement Model (MIAM): Proposed New Model as Predictive Determinant of Academic Achievement. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society, 15*(3), 297-308. <https://doi.org/10.14571/brajets.v15.n3.2022>

- Álamo-Muñoz, A., Martín Quintana, J. C., & Cruz-Sosa, M. d. (2022). Programa "Creciendo Juntos": Promoción de Relaciones Positivas para el Alumnado. *Human Review*, 11(Monográfico), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3923>
- Almeida, A., Alarcão, M., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., Abreu-Lima, I., & Ribeiro dos Santos, M. (2008). Avaliação da satisfação e eficácia do programa de formação parental. [Manuscrito não publicado]. Universidade do Minho .
- Almeida, A., Cruz, O., & Canário, A. C. (2022). *Evidence-based family and parenting support evaluation strategies: The position of EurofamNet*. European Family Support Network (EurofamNet): https://eurofamnet.eu/sites/default/files/toolbox/academic-outputs/WG3_EurofamNetPositionEvaluationStrategies.pdf
- Álvarez, M., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2020). Patterns of individual change and program satisfaction in a positive parenting program for parents at psychosocial risk. *Child & Family Social Work*, 230-239. <https://doi.org/10.1111/cfs.12678>
- Álvarez, M., Rodrigo, M. J., & Byrne, S. (2016). What Implementation Components Predict Positive Outcomes in a Parenting Program? *Research on Social Work Practice*, 28(2), 173-187. <https://doi.org/10.1177/1049731516640903>
- Anguera, M. T., Chacón, S., & Blanco, A. (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico*. Síntesis.
- Arango, L. L., Kurtines, W. M., Montgomery, M. J., & Ritchie, R. (2008). A Multi-Stage Longitudinal Comparative Design Stage II Evaluation of the Changing Lives Program: The Life Course Interview (RDA-LCI). *Journal of Adolescent Research*, 23(3), 310-341. <https://doi.org/10.1177/0743558408314381>
- Arbeit, M. R., Johnson, S. K., Champine, R. B., Greenman, K. N., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2014). Profiles of Problematic Behaviors Across Adolescence: Covariations with

- Indicators of Positive Youth Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 971-990. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0092-0>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Arias, V. B., Garrido, L. E., Jenaro, C., Martínez-Molina, A., & Arias, B. (2020). A little garbage in, lots of garbage out: Assessing the impact. *Behavior Research Methods*, 52, 2489-2505. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01401-8>
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., & Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(4), 503-513. <https://doi.org/10.1174/021037010793139653>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 397-438. <https://doi.org/10.1080/10705510903008204>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1030-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Axford, N., Elliot, D., & Little, M. (2012). Blueprints for Europe: Promoting Evidence-Based Programs in Children's Services. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 205-214. <https://doi.org/10.5093/in2012a11>
- Bachman, H. F., Anderman, E. M., Zyromski, B., & Boone, B. (2021). The Role of Parents during the Middle School Years: Strategies for Teachers to Support Middle School Family

- Engagement. *School Community Journal*, 31(1), 109-126.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1304840>
- Balaguer, Á., Martínez, M., & Naval, C. (2020). Percepción del Centro Educativo por Adolescentes. Diferencias según curso, edad, sexo, tipo de centro y rendimiento. *Revista Panamericana de Pedagogía*(30), 54-72.
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i30.2023>
- Balsells, M. À., Urrea Monclús, A., Fernández Rodrigo, L., Forné Samitier, M. A., & Simó Cunillera, Í. (2023). *Adolescència en creixement: actualització dels actius interns i externs del desenvolupament positiu adolescent [Adolescencia en crecimiento: actualización de los activos internos y externos del desarrollo positivo adolescente]*. Càtedra Educació i Adolescència. <https://doi.org/10.21001/monografics.10.2023>
- Barrientos-Montiel, L., & Arranz-de-la-Fuente, M. (2019). Influencia de la implicación familiar sobre el rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Revista Perspectivas*, 4(5), 85–91. <https://doi.org/10.22463/25909215.1974>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Bates, S., Anderson-Butcher, D., Ferrari, T., & Clary, C. (2020). A Comparative Examination of How Program Design Components Influence Youth Leadership-Skill Development. *Journal of Youth Development*, 15(6), 91-115. <https://doi.org/10.5195/jyd.2020.868>
- Bauldry, S. (2015). Structural Equation Modeling. En J. D. Wright, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., págs. 615-620). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.44055-9>

- Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H., & Ogando, O. (2017). Los factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Journal of Regional Research*(37), 99-117.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6042507>
- Beck, M., & Wiium, N. (2019). Promoting academic achievement within a positive youth development framework. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2), 79-87.
<https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3054>
- Beckmeyer, J. J., Su-Russell, C., & Russell, L. T. (2020). Family Management Practices and Positive Youth Development in Stepfamilies and Single-Mother Families. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Science*, 69(1), 92-108.
<https://doi.org/10.1111/fare.12412>
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-11.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358751>
- Benson, P. L. (2003). Developmental Assets and Asset-Building Community: Conceptual and Empirical Foundations. En R. M. Lerner, & P. L. Benson, *Developmental Assets and Asset-Building Communities* (págs. 19-43). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0091-9>
- Benson, P. L. (2007). Developmental Assets: An Overview of Theory, Research, and Practice. En R. K. Silbereisen, & R. M. Lerne, *Approaches to Positive Youth Development* (págs. 39-59). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446213803>
- Benson, P. L., & Scales, P. C. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 85-104.
<https://doi.org/10.1080/17439760802399240>

- Benson, P., Scales, P., & Syvertsen, A. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. En R. Lerner, J. Lerner, & J. Benson, *Advances in Child Development and Behavior. Positive Youth Development* (págs. 197-230). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00008-7>
- Bergdahl, N., Nouri, J., Fors, U., & Knutsson, O. (2020). Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Computers & Education, 149*, 103783. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103783>
- Bergeron, J., Chouinard, R., & Janosz, M. (2011). The Impact of Teacher-Student Relationships and Achievement Motivation on Students' Intentions to Dropout According to Socio-economic Status. *US-China Education Review, 2*, 273-279. <https://eric.ed.gov/?id=ED528321>
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the Pieces Together: An Integrated Model of Program Implementation. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research, 12*, 23-33. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>
- Biolcati, R., Mancini, G., & Trombini, E. (2018). Proneness to Boredom and Risk Behaviors During Adolescents' Free Time. *Psychological reports, 121*(2), 303-323. <https://doi.org/10.1177/0033294117724447>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 19*(3), 95-114. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>

- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 76(4), 729-749. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/parenting-practices-school-dropout-longitudinal/docview/195943608/se-2>
- Boon, H. J. (2011). School Moves, Coping, and Achievement: Models of Possible Interactions. *The Journal of Educational Research*, 104, 54-70. <https://doi.org/10.1080/00220670903567372>
- Bornstein, M. H. (2017). The Specificity Principle in Acculturation Science. *Perspectives on Psychological Science*, 12(1), 3-45. <https://doi.org/10.1177/1745691616655997>
- Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Johnson, S. K., Hilliard, L. J., Hershberg, R. M., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2015). Applying Research About Adolescence in Real-World Settings: The Sample Case of the 4-H Study of Positive Youth Development. En E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hilliard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner, & R. M. Lerner, *Promoting Positive Youth Development. Advancing Responsible Adolescent Development* (págs. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_1
- Boykin, A. A., Ezike, N. C., & Myers, A. J. (2023). Model-data fit evaluation: posterior checks and Bayesian model selection. En R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan, *International Encyclopedia of Education* (4th ed., págs. 279-289). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.10038-7>
- Bradley, G. L., Ferguson, S., & Zimmer-Gembeck, M. (2021). Parental Support, Peer Support and School Connectedness as Foundations for Student Engagement and Academic Achievement in Australian Youth. En R. Dimitrova, & N. Wium, *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies* (págs. 219–236). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_15

- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*(122), 19-32. <https://doi.org/10.1002/cd.226>
- Brandtstädter, J. (2006). Action Perspectives on Human Development. En R. M. Lerner, & W. Damon, *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (págs. 516-568). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0110>
- Bravo-Sanzana, M., Salvo-Garrido, S., Miranda-Vargas, H., & Bangdiwala, S. I. (2020). What school social climate factors affect mathematics performance in secondary school students? A multilevel análisis. *Culture and Education*, 32(3), 506-528. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785138>
- Brislin, R. W. (1986). The Wording and Translation of Research Instruments. En W. J. Lonner, & J. W. Berry, *Field Methods in Cross-Cultural Research* (Vol. 9, págs. 137-164). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/017084068800900318>
- Brock, E., & Kariuki, M. (2011). Who is accountable for high school dropout? A study of the personal, parental, and teacher related factors of elementary students as predictors of high school dropout. *International Journal of Early Childhood Education Research*, 1(3), 59-141. <https://www.ijecer.net/pfi-sayfalar.php?id=91>
- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Clarke Hitt, J. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(2). [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(92\)90029-H](https://doi.org/10.1016/0193-3973(92)90029-H)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. En W. Damon, & R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of*

- Human Development* (págs. 793-828). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brown, J., Linver, M. R., Johnson, S. K., MacDonnell, M., Chauveron, L. M., Glina, M., & Gama, L. (2017). Developing the next generation of engaged youth: Inspire Aspire – Global Citizens in the Making. *Journal of Moral Education*, 47(1), 104-125.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1396967>
- Byrne, S., Salmela-Aro, K., Read, S., & Rodrigo, M. J. (2012). Individual and Group Effects in a Community-Based Implementation of a Positive Parenting Program. *Research on Social Work Practice*, 23(1), 46-56. <https://doi.org/10.1177/1049731512457831>
- Calvo, A., & Manteca, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 14(1). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2019). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 23(4), 307-337. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>
- Cárcamo-Vásquez, H., & Gubbins-Foxley, V. (2023). Future Primary School Teachers' Conceptions About Parents' Participation in School. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
- Casquero, A., & Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*(número extraordinario), 191-223.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re2010/re2010-08.html>
- Catalano, R. F., Skinner, M. L., Alvarado, G., Kapungu, C., Reavley, N., Patton, G. C., . . . Petroni, S. (2019). Positive Youth Development Programs in Low- and Middle-Income Countries:

- A Conceptual Framework and Systematic Review of Efficacy. *Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 65(1), 15–31.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.01.024>
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., & Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124. <http://www.jstor.org/stable/4127638>
- Chacón, S., Sanduvete, S., Portell, M., & Anguera, M. T. (2013). Reporting a program evaluation: Needs, program plan, intervention, and decisions. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 58-66. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70008-5](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70008-5)
- Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). How Methodological Features Affect Effect Sizes in Education. *Educational Researcher*, 45(5), 283–292.
<https://doi.org/10.3102/0013189X16656615>
- Chiza-Lozano, D., Vásquez-Mendoza, D., & Ramírez Vega, C. (2021). Adicción a redes sociales y cyberbullying en los adolescentes. *Muro de la Investigación*, 6(1), 34-44.
<https://doi.org/10.17162/rmi.v6i1.1437>
- Chung, T., Sum, S., & Chan, M. (2019). Adolescent Internet Addiction in Hong Kong: Prevalence, Psychosocial Correlates, and Prevention. *Journal of Adolescent Health*, 64(6), 34-43.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.12.016>
- Cid, S. P., Morales, V. P., & Iriarte, I. F. (2020). Apoyo Social y Resiliencia en adolescentes en Situación de Calle. *Revista Liminales. Escritos sobre psicología y sociedad*, 9(18), 33-65.
<https://doi.org/10.54255/lim.vol9.num18.470>

- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A., & Gillings, K. (2017). Effectiveness of Positive Youth Development Interventions: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 483–504. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0555-6>
- Coelho, V. A., Bear, G. G., & Brás, P. (2020). A Multilevel Analysis of the Importance of School Climate for the Trajectories of Students' Self-concept and Self-esteem Throughout the Middle School Transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 1793-1804. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01245-7>
- Comisión Europea. (2011). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*. EUR-Lex. El acceso al Derecho de la Unión Europea: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52011DC0018>
- Comisión Europea. (2021). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*. Eur-Lex. El acceso al Derecho de la Unión Europea: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Curran, T., & Wexler, L. (2017). School-Based Positive Youth Development: A Systematic Review of the Literature. *Journal School Health*, 87(1), 71-80. <https://doi.org/10.1111/josh.12467>

Damon, W. (2008). *The Path to Purpose: Helping Our Children Find Their Calling in Life*. Free Press.

Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2

DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. «BOC» núm. 169, de 31 de agosto de 2015, págs. 25289 a 25335. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/inspeccion_educativa/normativa_clasificada/atencion_diversidad/medidas-atencion-a-la-diversidad/

DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. «BOC» núm. 46, de 06 de marzo de 2018, págs. 7805 a 7820. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/inspeccion_educativa/normativa_clasificada/atencion_diversidad/medidas-atencion-a-la-diversidad/

DECRETO 174/2018, de 3 de diciembre, de aprobación del Reglamento por el que se regula la prevención, la intervención y el seguimiento del absentismo escolar y del abandono escolar temprano en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias. «BOC» núm. 242, de 14 de diciembre de 2018, págs. 42801 a 42818. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/inspeccion_educativa/normativa_clasificada/organizacion_funcionamiento/convivencia/index.html

de Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación educativa*(7), 7-15. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3105108>

- De Ridder, K. A., Pape, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Håkon, J. (2013). Adolescent Health and High School Dropout: A Prospective Cohort Study of 9000 Norwegian Adolescents (The Young-HUNT). *PLOS ONE*, 8(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074954>
- del Valle, M., & Zamora, E. V. (2021). El uso de las medidas de auto-informe: ventajas y limitaciones en la investigación en Psicología. *Alternativas en Psicología*(47), 22-35. <https://www.alternativas.me/numeros/37-numero-47-agosto-2021-enero-2022/264-el-uso-de-las-medidas-de-auto-informe-ventajas-y-limitaciones-en-la-investigacion-en-psicologia>
- Delgado-Rodríguez, N., Hernández-Fernaund, E., Rosales, C., Díaz-Vilela, L., Isla-Díaz, R., & Díaz-Cabrera, D. (2018). Contextual Performance in Academic Settings: The Role of Personality, Self-efficacy, and Impression Management. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 34(2), 63-68. <https://doi.org/10.5093/jwop2018a8>
- Dimitrova, R., Fernández, D., Malik, S., Suryani, Á., Musso, P., & Wium, N. (2021). The 7Cs and Developmental Assets Models of Positive Youth Development in India, Indonesia and Pakistan. En R. Dimitrova, & N. Wium, *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies* (págs. 17-33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_8
- Domínguez, A. d., Wium, N., Jackman, D., & Ferrer-Wreder, L. (2021). Healthy Lifestyle Behaviors and the 5Cs of Positive Youth Development in Mexico. En R. Dimitrova, & N. Wium, *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies* (págs. 109-121). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_8
- Drake, R. E., Gorman, P., & Torrey, W. C. (2002). Implementing adult “tool kits” in mental health. *Nasmhpd Conference on EBPS and Adult Mental Health*. Tampa.

- Duarte-Anselmi, G., Leiva-Pinto, E., Vanegas-López, J., & Thomas-Lange, J. (2022). Experiencias y percepciones sobre sexualidad, riesgo y campañas de prevención de ITS/VIH por estudiantes universitarios. Diseñando una intervención digital. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(3), 909-920. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022273.05372021>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eichas, K., Albrecht, R., Garcia, A., Ritchie, R., Varela, A., Garcia, A., . . . Kurtines, W. (2010). Mediators of Positive Youth Development Intervention Change: Promoting Change in Positive and Problem Outcomes? *Child & Youth Care Forum*, 39, 211–237. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9103-9>
- Eichas, K., Kurtines, W., Rinaldi, R., & Farr, A. C. (2018). Promoting Positive Youth Development: A Psychosocial Intervention Evaluation. *Psychosocial Intervention*, 27, 22-34. <https://doi.org/10.5093/pi2018a5>
- Eichas, K., Montgomery, M. J., Meca, A., Garcia, A. J., & Garcia, A. (2021). Engaging Marginalized Youth in Positive Development: The Changing Lives Program. En R. Dimitrova, & N. Wiium, *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies* (págs. 431-446). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_29

- Eichas, K., Montgomery, M., Meca, A., & Kurtines, W. (2017). Empowering Marginalized Youth: A Self-Transformative Intervention for Promoting Positive Youth Development. *Child Development, 88*(4), 1115-1124. <https://doi.org/10.1111/cdev.12866>
- Elosua, P., & Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema, 20*(4), 896-901. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3572>
- Eresta, M. J., Delpino, M. A., & Rivas, C. (2013). *Relaciones afectivas y sexualidad en la adolescencia*. Liga española de la educación, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4113
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Erta-Majó, A., & Vaquero, E. (2023). Designing a transmedia educational process in non-formal education: Considerations from families, children, adolescents, and practitioners. *Contemporary Educational Technology, 15*(3), ep442. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13338>
- EurofamNet. (2020). *Action (CA18123) under the COST Program*. EurofamNet: The European Family Support Network: <https://eurofamnet.eu/home>
- EurofamNet. (2021). *Catalogue of family support programmes*. EurofamNet: The European Family Support Network: <https://eurofamnet.eu/toolbox/catalogue-family-support-programmes>
- European Education and Culture Executive Agency. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures*. Eurydice and Cedefop Report. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3Le6UOj>
- Extremera, N., & Fernández, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-

informe. *Boletín de Psicología*, N(80), 59-77.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302357>

Fallesen, P., & Gahler, M. (2020). Post-Divorce Dual-Household Living Arrangements and Adolescent Wellbeing. En D. Mortelmans, *Divorce in Europe. European Studies of Population* (Vol. 21, págs. 337–354). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25838-2_16

Felgueroso, F., Gutiérrez-Domènech, M., & Jiménez-Martín, S. (2013). *¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? El papel de la Ley de Educación (LOGSE)*. FEDEA – Estudios Económicos. <http://www.fedea.net/documentos/pubs/ee/2013/02-2013.pdf>

Feraco, T., & Meneghetti, C. (2023). Social, Emotional, and Behavioral Skills: Age and Gender Differences at 12 to 19 Years Old. *Journal of Intelligence*, 11(6), 118. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060118>

Fernández, J. M. (2010). Obstáculos o dificultades a la participación e implicación de "todos" los alumnos en las actividades escolares. Un estudio sobre la perspectiva del profesorado. *Revista Internacional de Audición y Lenguaje, Logopedia y Apoyo a la Integración*, 4(1), 17-30. <http://hdl.handle.net/11441/24571>

Fernández-Enguita, J., Mena, L., & Riviere, E. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación “Obra la Caixa”. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7240487>

Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.2814>

- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide Implementation of Evidence-Based Programs. *Exceptional Children*, 79(3), 213-230. <https://doi.org/10.1177/001440291307900206>
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., González Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S., . . . Ji, P. (2005). Standards of evidence: criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 6(3), 151–175. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-5553-y>
- Ford, T., Collishaw, S., Meltzer, H., & Goodman, R. (2007). A prospective study of childhood psychopathology: independent predictors of change over three years. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42, 953–961. <https://doi.org/10.1007/s00127-007-0272-2>
- Freire, T., Lima, I., Teixeira, A., Araújo, M. R., & Machado, A. (2018). Challenge: To Be+. A group intervention program to promote the positive development of adolescents. *Children and Youth Services Review*, 87, 173-185. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.035>
- Freudenberg, N., & Ruglis, J. (2007). Reframing School Dropout as a Public Health Issue. *Preventing Chronic Disease*, 4(4), A107. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2099272/>
- Frydenberg, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-smith, N., & Poole, C. (2004). Prevention is better than cure: coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/02667360410001691053>
- Gagnon, R. J., Franz, N., Garst, B. A., & Bumpus, M. F. (2015). Factors Impacting Program Delivery: The Importance of Implementation Research in Extension. *Journal of Human Sciences and Extension*, 3(2), 68-82. <https://dr.lib.iastate.edu/handle/20.500.12876/22826>

- Gálvez-Nieto, J. L., García, J. A., Vera-Bachmann, D., Trizano-Hermosilla, I., & Polanco, K. (2020). Multilevel latent class cluster analysis of school climate: individual, family and community factors. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.01.001>
- García, A. (2020). Apoyo social recibido y percibido en adolescentes internas en un centro de rehabilitación. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 155, 31-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7497228>
- García, D., & Soler, M. J. (2020). Programa Creciendo Fuertes, desarrollo positivo adolescente y educación: un entramado saludable. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 149-162. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6921>
- García-Jiménez, A., López-de-Ayala López, M. C., & Montes-Vozmediano, M. (2020). Características y percepciones sobre el uso de las plataformas de redes sociales y dispositivos tecnológicos por parte de los adolescentes. *Zer. Revista de estudios de comunicación*, 25(48), 269-286. <https://doi.org/10.187/zer.21556>
- García-León, M.-Á., González-Gómez, A., Robles-Ortega, H., Padilla, J.-L., & Peralta-Ramírez, M.-I. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC) en población española. *Anales de psicología*, 35(1), 33-40. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.314111>
- García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2017). Adolescent lifestyle profiles and personal and community competences. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1316258>
- García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2019a). How do communities intervene with adolescents at psychosocial risk? A systematic review of positive development

- programs. *Children and Youth Services Review*, 99, 194-204.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.038>
- García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2019b). Implementation Factors that Predict Positive Outcomes in a Community-based Intervention Program for at-Risk Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 57-65. <https://doi.org/10.5093/pi2019a4>
- Gausel, N., & Bourguignon, D. (2020). Dropping Out of School: Explaining How Concerns for the Family's Social-Image and Self-Image Predict Anger. *Frontiers in Psychology*, 11, 1868. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01868>
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (16th ed.). Routledge.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gil, G. E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*(19), 27-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3728823>
- Gil-Flores, J. (2017). Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 16-22. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30039-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30039-4)
- Gilham, C., Thompson, K., & Ruckstuhl, S. (2020). Improving Girls' Developmental Assets Using a Mentor-Led Approach in Atlantic Canada. *Gender Issues*, 37, 340-354. <https://doi.org/10.1007/s12147-020-09251-6>
- Ginner, H., Ferrer-Wreder, L., & Westling, M. (2021). Capitalizing on Classroom Climate to Promote Positive Development. En R. Dimitrova, & N. Wiium, *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies* (págs. 375-386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_25

Gobierno de Canarias. (2018). *Estrategia Canaria de Infancia, Familia y Adolescencia 2019-2023*.

Consejería de Empleo, Políticas Sociales y Vivienda, Dirección General de Protección a la Infancia y la Familia. https://bienestaryproteccioninfantil.es/wpfd_file/estrategia-canaria-de-infancia-adolescencia-y-familia-2019-2023-islas-canarias/

Gobierno de Canarias. (2023a). *Programas para la Mejora de la Convivencia (PROMEKO)*.

Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseanzas/atencion-a-la-diversidad/medidas-eso/programas-para-la-mejora-de-la-convivencia-promeco/>

Gobierno de Canarias. (2023b). *Currículos de la Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno de

Canarias, Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos-de-la-educacion-secundaria-obligatoria-eso/index.html>

Gobierno de Canarias. (2023c). *Ciclos Formativos de Grado Básico – Currículos LOMLOE Canarias*.

Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes: https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/formacion_profesional/enseanzas/fpgb/curriculos_fpgb/

Gobierno de España. (2019). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia*

una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible, Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe y Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos.htm>

- Gómez, M. d., & Cuña, A. d. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278–293. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- Gómez-Restrepo, C., Padilla, A., & Rincón, C. J. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(51), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.09.003>
- González-Nuevo, C., Postigo, Á., García-Cueto, E., Menéndez-Aller, Á., Muñiz, J., Cuesta, M., . . . Fernández-Alonso, R. (2023). Grade Retention Impact on Academic Self-concept: A Longitudinal Perspective. *School Mental Health*, 15, 600-610. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09573-2>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.-J., & Vidal, J. (2019). Variables que Influyen en la Transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un Modelo Comprensivo. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(2), 85-108. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- Gracia, E., Musitu Ochoa, G., & Herrero Olaizola, J. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Síntesis.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the Prevention of Problem Behaviors and Positive Youth Development: Core Competencies for Positive Youth Development and Risk Prevention. En N. G. Guerra, & C. P. Bradshaw, *Core Competencies to Prevent Problem Behaviors and Promote Positive Youth Development : New Directions for Child and Adolescent Development* (págs. 1-17). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Gutiérrez, M., Tomás, J.-M., Romero, I., & Barrica, J.-M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>

- Gutiérrez-de-Rozas, B., Carpintero Molina, E., & López Martín, E. (2022a). Academic Failure and Dropout: Untangling Two Realities. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2275-2289. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2275>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., & Carpintero Molina, E. (2022b). Condicionantes del rendimiento académico: revisión sistemática de 25 años de meta-análisis. *Revista de Educación*(398), 39-85. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>
- Harper, E., James, A., Curtis, C., & Rameyb, D. (2019). Using the Participatory Culture-Specific Intervention Model to Improve a Positive Youth Development Program for African American Adolescent Girls. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(1), 61-81. <https://doi.org/10.1080/10474412.2019.1652618>
- Hauser, R. M., & Anderson Koenig, J. (2011). *High School Dropout, Graduation, and Completion Rates. Better Data, Better Measures, Better Decisions*. The National Academies Press.
- Hernández, M. Á., & Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2136>
- Hull, D. M., Ferguson, S. L., Fagan, M. A., & Brown, E. A. (2021). Positive Youth Development in Jamaica: Latent Growth of Self-Efficacy and Youth Assets. En R. Dimitrova, & N. Wiium, *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies*. (págs. 299–313). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_20
- Hyang, M., Lee, D., Jin, H., Yon, H., Hutchison, B., & Pope, M. (2014). Academic Underachievement and Recovery: Student Perspectives on Effective Career Interventions. *The Career Development Quarterly*, 62(1), 81-94. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00072.x>

- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/sistema-estatal-indicadores.html>
- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review*, 40(2), 242-256. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087715>
- Jiménez, L., & Hidalgo, M. V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100. <https://doi.org/10.55414/ap.v34i2-3.600>
- Kagitcibasi, C., Baydar, N., & Cemalcil, Z. (2018). Supporting positive development in early adolescence: A school-based intervention in Turkey. *Applied Developmental Science*, 24(2), 170-192. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1457962>
- Kaniušonytė, G., & Truskauskaitė-Kunevičienė, I. (2021). The Trajectories of Positive Youth Development in Lithuania: Evidence from Community and Intervention Settings. En R. Dimitrova, & N. Wiium, *Handbook of Positive Youth Development* (págs. 343–360). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_23
- Kern, L., Evans, S. W., Lewis, T. J., State, T. M., Mehta, P. D., Weist, M. D., . . . Gage, N. A. (2021). Evaluation of a Comprehensive Assessment-Based Intervention for Secondary Students with Social, Emotional, and Behavioral Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(1), 44-55. <https://doi.org/10.1177/106342662090272>
- Kline, R. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Kramer, C. S., Wilcox, K. C., & Lawson, H. A. (2020). Positive youth development as an improvement resource in odds-beating secondary schools. *Preventing School Failure:*

Alternative Education for Children and Youth, 64(4), 301-315.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1769011>

Kurtyılmaz, Y., & Ergün-Başak, B. (2023). Mediating role of academic self-efficacy between insufficient self-control and school dropout. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(1), 157-170. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1181114>

Larsen, T., Urke, H. B., Holsen, I., Anvik, C. H., Olsen, T., Waldahl, R. H., . . . Hansen, T. B. (2018). COMPLETE – a school-based intervention project to increase completion of upper secondary school in Norway: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 18, 340. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5241-z>

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>

Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A. A., & Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied Adolescent's Life Satisfaction: Personal Competencies and School Climate as Protective Factors. *Front Psychol*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691>

Lemaître, & Puig. (2005). *Programa Fortaleciendo la Resiliencia: una estrategia para desarrollar la Autoestima*. Universidad de Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Médicas.

Lemos, I., Brás, M., Lemos, M., & Nunes, C. (2021). Psychological Distress Symptoms and Resilience Assets in Adolescents in Residential Care. *Children*, 8(8), 700. <https://doi.org/10.3390/children8080700>

Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016). Computation of effect sizes. *Psychometrica*. <https://doi.org/10.13140/rg.2.2.17823.92329>

Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and Civic Engagement among America's Youth*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452233581>

- Lerner, R. M. (2009). The Positive Youth Development Perspective: Theoretical and Empirical Bases of a Strengths-Based Approach to Adolescent Development. En S. J. Lopez, & C. R. Snyder, *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2nd ed., págs. 149–164). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0014>
- Lerner, R. M. (2018). *Concepts and Theories of Human Development* (4th ed.). Routledge.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., McBride Murry, V., Phillips Smith, E., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., & Buckingham, M. H. (2021a). Positive Youth Development in 2020: Theory, Research, Programs, and the Promotion of Social Justice. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1114-1134. <https://doi.org/10.1111/jora.12609>
- Lerner, R. M., Tirrell, J. M., Dowling, E. M., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., Lerner, J. V., . . . Sim, A. T. (2019). The End of the Beginning: Evidence and Absences Studying Positive Youth Development in a Global Context. *Adolescent Research Review*, 4, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0093-4>
- Lerner, R. M., Tirrell, J. M., Gansert, P. K., Lerner, J. V., Ebstyn King, P., Geldhof, G. J., . . . Sim, A. T. (2021b). Longitudinal Research About, and Program Evaluations of, Positive Youth Development in Low- and Middle-Income Countries: Methodological Issues and Options. *Journal of Youth Development*, 16(2-3). <https://doi.org/10.5195/jyd.2021.1040>
- Lerner, R., Dowling, E., & Anderson, P. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172-180. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_8
- Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., . . . von Eye, A. (2005). Positive youth Developmental, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>

- Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2010b). One good thing leads to another: Cascades of positive youth development among American adolescents. *Development and Psychopathology*, 22(1), 759–770. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000441>
- Lewin-Bizan, S., Doyle Lynch, A., Fay, K., Schmid, K., McPherran, C., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010a). Trajectories of Positive and Negative Behaviors from Early- to Middle-Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 751-763. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9532-7>
- Lewis, K., Vuchinich, S., Ji, P., DuBois, D., Acock, A., Bavarian, N., . . . Flay, B. (2016). Effects of the Positive Action Program on Indicators of Positive Youth Development Among Urban Youth. *Applied Developmental Science*, 20(1), 16-28. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1039123>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. «BOE» núm. 187, de 6 de agosto de 1970, págs. 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. «BOE» núm. 159, de 04 de julio de 1985, págs.1-22. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, págs. 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. «BOE» núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, págs. 33651 a 33665. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, págs. 45188 a 45220.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 04 de mayo de 2006, págs. 1 a 113. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, págs. 1 a 64.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, págs. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Li, Y., Doyle, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329–342. <https://doi.org/10.1177/016502541140257>
- Lin, J. L., Chan, M., Kwong, K., & Au, L. (2018). Promoting positive youth development for Asian American youth in a Teen Resource Center: Key components, outcomes, and lessons learned. *Children and Youth Services Review*, 91, 413-423.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.040>
- Little, R. (1993). What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings. *ICYF Fellows Colloquium*. Michigan State University.

- Lloyd, C. B. (2005). *Growing up Global: the Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries*. National Academies Press.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.
<http://hdl.handle.net/10810/26837>
- Lozano, D. F., & Maldonado, L. (2021). Asociación entre participación parental en los estudios, clima familiar y confianza del estudiantado con la propensión de deserción escolar del Colegio de Bachilleres Militarizado “General Mariano Escobedo” del Estado de Nuevo León (CBM). *Revista Educación,, 45(2), 270–283*.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42846>
- Luk, A. L., Leong, K. M., & Au, A. M. (2012). Evaluation of the Effectiveness of a Positive Youth Development Program for Secondary Students in Macau. *The Scientific World Journal, 2012(1), 621841*. <https://doi.org/10.1100/2012/621841>
- Luk, A., Chan, W., & Hu, S. (2013). Macau, world capital for gambling: a longitudinal study of a youth program designed to instill positive values. *Frontiers in Public Health, 1, 1-10*.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2013.00058>
- Ma, C., Shek, D., & Leung, H. (2019). Evaluation of a Positive Youth Development Program in Hong Kong: A Replication. *Research on Social Work Practice, 29(7), 808-819*.
<https://doi.org/10.1177/1049731518806579>
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2012). The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. *Learning and Individual Differences, 22, 235-241*.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.004>

- Manrique-Millones, D. L., Pineda-Marin, C. P., Millones-Rivalles, R. B., & Dimitrova, R. (2021). The 7Cs of Positive Youth Development in Colombia and Peru: A Promising Model for Reduction of Risky Behaviors Among Youth and Emerging Adults. En R. Dimitrova, & N. Wium, *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies* (págs. 35-48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_3
- Marchena, R., Alemán, J., Martín, J., & Santana, R. (2015). Investigación sobre el riesgo de abandono escolar temprano. *Organización y Gestión Educativa*, 23(3), 34-38.
- Marchena, R., Martín, J. C., Santana, R., & Alemán, J. (2014). *Resumen Ejecutivo: Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.
- Márquez, M. E. (2019). El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional Reflexivo. *Revista Cientific*, 4(11), 360-379. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.19.360-379>
- Marsh, H., Muthén, B., Asparouhov, T., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Morin, A., & Trautwein, U. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling, Integrating CFA and EFA: Application to Students' Evaluations of University Teaching. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 439-476. <https://doi.org/10.1080/10705510903008220>
- Martín, J. C., Alemán, J., Álamo-Muñoz, A., Moreno, M. d., & Hernández, Z. (2015a). *Creciendo Juntos: Programa de Orientación Educativa para la Promoción del Desarrollo Personal en la Adolescencia*. Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias Dirección General.
- Martín, J. C., Alemán, J., Marchena, R., & Santana, R. (2015b). El contexto familiar del alumnado en riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 246-263. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43648>

- Martín, J. C., Máizquez, M. L., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Rodríguez, B., & Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133. http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592009000200004&script=sci_arttext
- Martín, R. A., Tanyu, M., & Perry, S. (2016). Structures and programme supports for Creativity, Action, Service in the International Baccalaureate Diploma Programme: An implementation study in Turkey. *Journal of Research in International Education*, 15(2), 120 - 136. <https://doi.org/10.1177/1475240916659722>
- Martínez, R. A., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*(85), 127-146. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044877>
- Martínez-Yarza, N., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2023). A Systematic Review of Instruments Measuring Social and Emotional Skills in School-Aged Children and Adolescents. *Child Indicators Research*, 16, 1475–1502. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10031-3>
- Martín-Quintana, J. C., Álamo-Muñoz, A., Cruz-Sosa, M. d., & Rodrigo, M. J. (2023). Validación de la Escala de Desarrollo Positivo Adolescente y valor discriminativo del ajuste escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(2), 242-261. <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.2.9874>
- Martinen, R., Fredrick, R., Johnston, K., Phillips, S., & Patterson, D. (2020). Implementing the REACH after-school programme for youth in urban communities: Challenges and lessons learned. *European Physical Education Review*, 26(2), 410–428. <https://doi.org/10.1177/1356336X19865566>
- McDavid, L., & McDonough, M. H. (2020). Observed staff engagement predicts positive relationships and well-being in a physical activity-based program for low-income youth.

- Psychology of Sport and Exercise*, 49, 101705.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101705>
- McDonough, M., Ullrich-French, S., & McDavid, M. (2018). Helping kids connect: Participant and staff perspectives on facilitating social relationships in a physical activity-based positive youth development program for youth from low-income families. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(1), 13–29. <https://doi.org/10.1037/spy0000109>
- Mena, L., Fernández-Enguita, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*(número extraordinario), 119-145.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2010/re201005.pdf?documentId=0901e72b81203eb3>
- Menon, J., & Going, J. (2011). Youth purpose and positive youth development. *Advances in child development and behavior*, 41, 39–68. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-386492-5.00003-8>
- Mihalic, S., & Elliott, D. (2015). Evidence-based programs registry: Blueprints for Healthy Youth Development. *Evaluation and Program Planning*, 48, 124-131.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.08.004>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *Estadística 2023. Las cifras de la Educación en España*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. educagob. Portal del Sistema Educativo Español: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2020-2021.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Situaciones de aprendizaje*. educagob. Portal del Sistema Educativo Español:

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/situaciones-aprendizaje.html>

Miñaca, M. I., Hervás, M., & Laprida, I. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer. *RES Revista de Educación Social*(17), 1-17. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/10243>

Molina, M. C., Vaquero Tió, E., & Vázquez, N. (2017). *La promoció de la salut mental dels adolescents en els centres educatius: resiliència i recursos digitals [La promoción de la salud mental de los adolescentes en los centros educativos: resiliencia y recursos digitales]*. Càtedra Educació i Adolescència. <http://hdl.handle.net/10459.1/59705>

Montoya-Cáceres, P., Bello-Escamilla, N., & Neira, J. (2020). Relación entre calidad de vida laboral y satisfacción laboral en el equipo de atención primaria de salud. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 66(261), 220-229. <https://doi.org/10.4321/s0465-546x2020000400004>

Moos, R. H., Moos, B. S., & Trickett, E. J. (1987). *Escalas de clima social*. TEA Ediciones S.A.

Morán-Astorga, M. C., Finez-Silva, M. J., Menezes, E., Pérez-Lancho, M. C., Urchaga-Litago, J. D., & Vallejo-Pérez, G. (2019). Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia. *Revista INFAD de Psicología: International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 41(1), 183-190. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1542>

Muthén, B., & Muthén, L. K. (2020). Integrating Person-Centered and Variable-Centered Analyses: Growth Mixture Modeling With Latent Trajectory Classes. *Alcohol Clinical & Experimental Research*, 24(6), 882-891. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2000.tb02070.x>

Oficina Estadística de la Unión Europea. (2023). *Early leavers from education and training – today and a historical comparison*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics->

- explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Early_leavers_from_education_and_training_.E2.80.93_today_and_a_historical_comparison
- Olenik, C. (2019). The Evolution of Positive Youth Development as a Key International Development Approach. *Global Social Welfare*, 6, 5-15. <https://doi.org/10.1007/s40609-018-0120-1>
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M., & Antolín, L. (2008). *La Promoción del Desarrollo Adolescente. Recursos y Estrategias de Intervención*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud y Familias. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/salud_5af95868d8a18_promocion_desarrollo_adolescente.pdf
- Oliva, A., Pertegal, M. Á., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, Á., . . . Estévez, R. M. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud y Familias. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/salud_5af95868d9005_desarrollo_Positivo.pdf
- Oliva, A., Pertegal, M. Á., Hernando, Á., Reina, M. C., Antolín-Suárez, L., Parra, Á., & Ríos, M. (2015). Un estudio empírico sobre el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. En A. Oliva Delgado, *Desarrollo positivo adolescente* (págs. 119-138). Editorial Síntesis.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 223-234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2023). *Education at a Glance 2023. OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., . . . Moher, D. (2021a). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BJM*, 372 :n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., . . . McKenzie, J. E. (2021b). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BJM*, 372 :n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Paksi, B., Széll, K., & Fehérvári, A. (2023). Empirical Testing of a Multidimensional Model of School Dropout Risk. *Social Sciences*, 12(2), 50. <https://doi.org/10.3390/socsci12020050>
- Papadakis, N., Amanaki, E., Drakaki, M., & Saridaki, S. (2020). Employment/ unemployment, education and poverty in the Greek Youth, within the EU context. *International Journal of Educational Research*, 99, 101503. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101503>
- Paricio, D., Rodrigo, M. F., Viguer, P., & Herrera, M. (2020). Positive Adolescent Development: Effects of a Psychosocial Intervention Program in a Rural Setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186784>
- Parra, Á., Oliva, A., & Antolín, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 265-275. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16945/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pascual, B., & Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*(17), 137-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4776502>

- Peeters, M., Oldehinkel, A., Veenstra, R., & Vollebergh, W. (2019). Unique developmental trajectories of risk behaviors in adolescence and associated outcomes in young adulthood. *Plos One*, *14*(11), e0225088. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225088>
- Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). The Development of Academic Achievement and Cognitive Abilities: A Bidirectional Perspective. *Child Development Perspectives*, *14*(1), 15-20. <https://doi.org/10.1111/cdep.12352>
- Pertegal, M.-Á., Oliva, A., & Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, *22*(1), 55-66. <https://doi.org/10.1174/113564010790935169>
- Phelps, E., Balsano, A. B., Fay, K., Peltz, J. S., Zimmerman, S. M., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Nuances in Early Adolescent Developmental Trajectories of Positive and Problematic/Risk Behaviors: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *16*(2), 473-496. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.11.006>
- Pollak, I., Mitic, M., Birchwood, J., Dorfler, S., Krammer, I., Rogers, J. C., . . . Woodcock, K. A. (2023). A Systematic Review of Intervention Programs Promoting Peer Relationships Among Children and Adolescents: Methods and Targets Used in Effective Programs. *Adolescent Research Review*, *8*, 297-321. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00195-4>
- Porcu, M., & Giambona, F. (2017). Introduction to Latent Class Analysis With Applications. *Journal of Early Adolescence*, *31*(1), 129-158. <https://doi.org/10.1177/0272431616648452>
- Radley, J., Morilak, D., Viau, V., & Campeau, S. (2015). Chronic stress and brain plasticity: mechanisms underlying adaptive and maladaptive changes and implications for stress-related CNS disorders. *Neurosci Biobehav Rev.*, *58*, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.06.018>

- Reavley, N. J., & Sawyer, S. M. (2017). Improving the Methodological Quality of Research in Adolescent Well-being. *Innocenti Research Briefs, 2017-03*, 1-15. <https://www.unicef-irc.org/publications/875-improving-the-methodological-quality-of-research-in-adolescent-well-being.html>
- RED2RED. (2021). *Evaluación Temática sobre Abandono Escolar Temprano en las Actuaciones de FSE 2014-2020*. Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.
- Reigal, R. E., Videra, A., Parra, J. L., & Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(22), 19-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3984895>
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419–431. <https://doi.org/10.1002/pits.20306>
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*(número extraordinario), 31-62. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re2010/re2010-02.html>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Hidalgo, V., Martín, J. C., Martínez-González, R.-A., Ochaita, E., . . . Arranz, E. B. (2018). National agency–university partnership for a web-based positive parenting policy and evidence-based practices. *Early Child Development and Care, 188*(11), 1620-1633. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1490898>

- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., & Máiquez, M. L. (2010a). *Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Junta Castilla-La Mancha, Consejería de Salud y Bienestar Social.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., & Máiquez, M. L. (2010b). *La Educación Parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. FEMP. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/familias/Parentalidad_Positiva/index.htm
- Rodríguez, C., Padilla, G., & Gallegos, M. (2020). Calidad educativa, apoyo docente y familiar percibido: la tridimensionalidad de la satisfacción escolar en niños y adolescentes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 157-173. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2995>
- Rodríguez, V. M. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 453-475. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/concepciones-del-alumnado-de-educacion-secundaria-obligatoria-sobre-la-convivencia-en-los-centros-educativos/lenguas/23552>
- Romero, E., & Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Romero, P. E., & Garzón, D. A. (2023). Fortalezas y desafíos en la articulación del currículo por competencias y las metodologías activas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9284-9297. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6032
- Ross, K. M., & Tolan, P. H. (2021). Positive Youth Development in the Digital Age: Expanding PYD to Include Digital Settings. En R. Dimitrova, & N. Wiium, *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies* (págs. 531-548). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_35

- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39-67. <https://doi.org/10.2307/2673198>
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2020). COVID-19 and the Promotion of Digital Competences in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4520-4528. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081020>
- Salgado, P. A. (2021). Relaciones Sexuales Basadas en el Compromiso y la Vinculación con el Otro Desde la Salud Mental. *Revista Cúpula*, 35(1), 50-54. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v35n1/index.htm>
- Salvador-Ferrer, C. M. (2021). Motivación de logro y metas en la vida: Rol mediador de la inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(53), 1-18. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3317>
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. F., & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.AEDE>
- Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., . . . Lindert, J. (2015). Enhancing the Emotional and Social Skills of the Youth to Promote their Wellbeing and Positive Development: A Systematic Review of Universal School-based Randomized Controlled Trials. *Clinical practice and epidemiology in mental health : CP & EMH*, 11(Suppl 1 M2), 21-40. <https://doi.org/10.2174/1745017901511010021>
- Sánchez, C., & López, M. C. (2020). Percepción de actitudes nocivas en el uso de las redes sociales en los jóvenes adolescentes. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*(8), 1-13. <https://doi.org/10.6018/riite.401801>

- Santa, F. F., & D'Angelo, G. (2020). Disciplina positiva para el desarrollo de las habilidades emocionales. *Revista de Investigacion Psicologica*(24), 53-73.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322020000200005&script=sci_arttext
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta Moebio*(41), 207-224.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Scales, P. (2011). Youth Developmental Assets in Global Perspective: Results from International Adaptations of the Developmental Assets Profile. *Child Indicators Research*, 4, 619–645.
<https://doi.org/10.1007/s12187-011-9112-8>
- Scales, P. C., & Leffert, N. (2004). *Developmental Assets. A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Search Institute.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A., & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 691-708.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.09.001>
- Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R., & Van Boekel, M. (2019). Academic Year Changes in Student-Teacher Developmental Relationships and Their Linkage to Middle and High School Students' Motivation: A Mixed Methods Study. *The Journal of Early Adolescence*, 40(4), 499-536. <https://doi.org/10.1177/0272431619858414>
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., & Shramko, M. (2017). Aligning Youth Development Theory, Measurement, and Practice Across Cultures and Contexts: Lessons from Use of the Developmental Assets Profile. *Child Indicators Research*(10), 1145–1178.
<https://doi.org/10.1007/s12187-016-9395-x>

- Scheunemann, A., Schnettler, T., Bobe, J., Fries, S., & Grunschel, C. (2022). A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 1141-1164. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00571-z>
- Schmid, K. L., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of Adolescence*, 34(6), 127-1135. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.009>
- Schmitt, T. (2011). Current Methodological Considerations in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Schneider, R., & Sparfeldt, J. R. (2020). Academic competence and affect self-concepts in elementary school students: Social and dimensional comparisons. *Social Psychology of Education*, 23, 233-257. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09532-3>
- Schreiber, J. B. (2017). Latent Class Analysis: An example for reporting results. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 13(6), 1196-1201. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2016.11.011>
- Search Institute. (2023). *The Developmental Assets® Framework*. <https://www.search-institute.org/our-research/development-assets/developmental-assets-framework/>
- Semanate, A., Santacruz, D., & Rivera, J. (2023). Administración y Gestión de Recursos Humanos: una Alternativa para la Planificación y Organización de Proyectos Educativos Orientados Hacia la Formación Pedagógica de Docentes en Diversidad Cultural y Atención a Poblaciones Vulnerables de la I.E.M Artemi. *Revista Huellas*, 9(1). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/8081>

- Serrano, L., Soler, Á., & Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. <http://www.ivie.es/downloads/docs/mono/mono2013-01.pdf>
- Shek, D. (2014). Is Subjective Outcome Evaluation Related to Objective Outcome Evaluation? Insights from a Longitudinal Study in Hong Kong. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 37, 50-56. <https://doi.org/10.1016/j.jpag.2014.02.012>
- Shek, D., & Sun, R. (2010). Effectiveness of the Tier 1 Program of Project P.A.T.H.S.: Findings Based on Three Years of Program Implementation. *The Scientific World Journal*, 10, 1509–1519. <https://doi.org/10.1100/tsw.2010.122>
- Shek, D., & Zhu, X. (2020). Promotion of Thriving Among Hong Kong Chinese Adolescents: Evidence From Eight-Wave Data. *Research on Social Work Practice*, 30(8), 870-883. <https://doi.org/10.1177/1049731520947156>
- Shek, D., Leung, J., Law, M., & Chan, K. (2017). Perceived effectiveness and satisfaction of a community-based positive youth development program: findings based on high school students. *International Journal on Disability and Human Development*, 16(4), 367-375. <https://doi.org/10.1515/ijdhhd-2017-7005>
- Shek, D., Zhu, X., Leung, J., Lee, T. Y., & Wu, F. (2019). Evaluation of the Project P.A.T.H.S. in Mainland China: Findings Based on Student Diaries. *Research on Social Work Practice*, 29(4), 410-419. <https://doi.org/10.1177/1049731517745994>
- Sing, W. (2023). Digitalization challenges in education during COVID-19: A systematic review. *Cogent Education*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2198981>
- Skinner, E. A., & Saxton, E. (2019). The development of academic coping in children and youth: A comprehensive review and critique. *Developmental Review*, 53, 100870. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100870>

- Skinner, E. A., & Saxton, E. A. (2020). The development of academic coping across late elementary and early middle school: Do patterns differ for students with differing motivational resources? *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 339-353. <https://doi.org/10.1177/0165025419896423>
- Slavin, R. E. (2017). Evidence-Based Reform in Education. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(3), 178-184. <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1334560>
- Smith, E. P., Mattar Yunes, M. A., & Fradkin, C. (2021). From Prevention and Intervention Research to Promotion of Positive Youth Development: Implications for Global Research, Policy and Practice with Ethnically Diverse Youth. En R. Dimitrova, & N. Wiium, *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies* (págs. 549–566). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_36
- Soares, D., & Silva, L. (2019). Beyond the grade: defining school success and failure profiles. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, e193894. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019013894>
- Soares, J. M., Sampaio, A., Ferreira, L. M., Santos, N. C., Marques, F., Palha, J. A., . . . Sousa, N. (2012). Stress-induced changes in human decision-making are reversible. *Transl Psychiatry*, 2(7), e131. <https://doi.org/10.1038/tp.2012.59>
- Soler, Á., Martínez Pastor, J. I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Sancho Gargallo, M. Á., Morillo, B., & de Cendra, L. (2021). *Mapa del Abandono Educativo Temprano en España. Informe General*. Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://www.sociedadyeducacion.org/noticias/presentado-el-mapa-de-abandono-educativo-temprano-en-espana/>

- Soneira, A. J. (2006). La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino, A. R. Ameigeiras, L. B. Chernobilsky, V. Giménez Béliveau, F. Mallimaci, N. Mendizábal, . . . A. J. Soneira, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 153-173). Gedisa.
- Spencer, M. B. (2006). Phenomenology and Ecological Systems Theory: Development of Diverse Groups. En R. M. Lerner, & W. Damon, *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (págs. 829-893). John Wiley & Sons, Inc.
- Spencer, M. B., & Spencer, T. R. (2014). Invited Commentary: Exploring the Promises, Intricacies, and Challenges to Positive Youth Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1027-1035. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0125-8>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (2006). Dynamic Systems Theories. En R. M. Lerner, & W. Damon, *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (págs. 258–312). John Wiley & Sons, Inc.
- Tidmarsh, G., Thompson, J. L., Quinton, M. L., & Cumming, J. (2022). Process Evaluations of Positive Youth Development Programmes for Disadvantaged Young People: A Systematic Review. *Journal of Youth Development*, 17(2), 106-140. <https://doi.org/10.5195/jyd.2022.1156>
- Tirrell, J. M., Dowling, E. M., Gansert, P., Buckingham, M., Wong, C., Suzuki, S., . . . Lerner, R. M. (2020). Toward a Measure for Assessing Features of Effective Youth Development Programs: Contextual Safety and the “Big Three” Components of Positive Youth

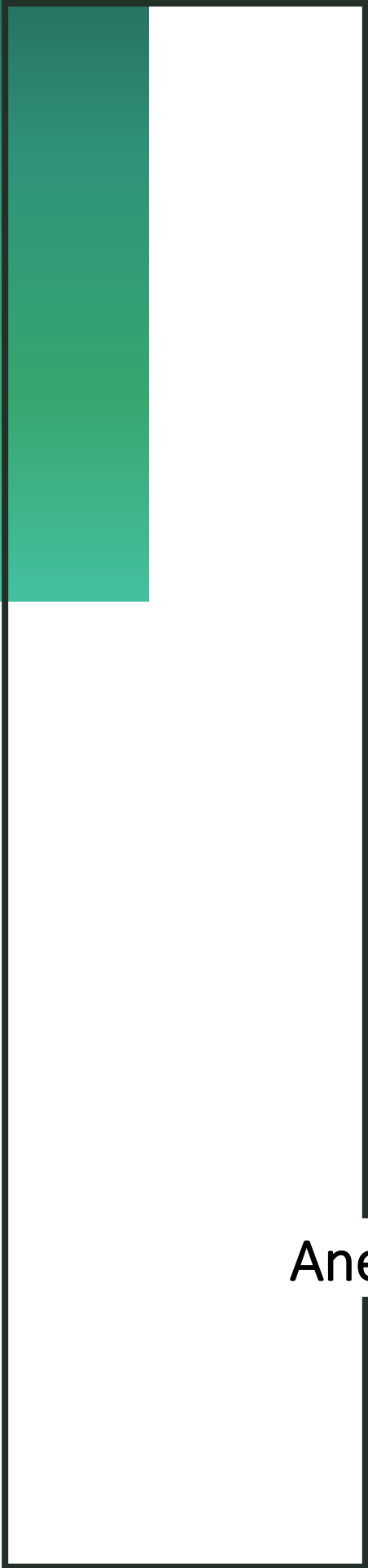
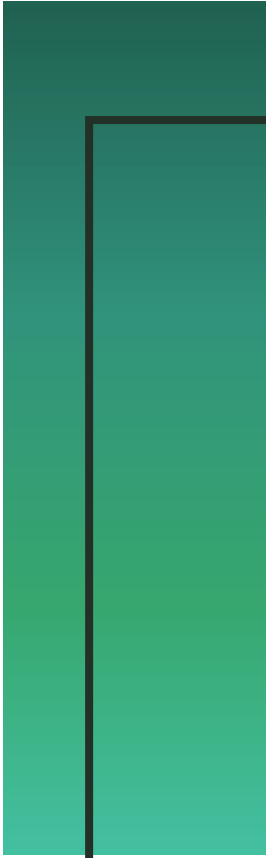
- Development Programs in Rwanda. *Child & Youth Care Forum*, 49, 201-222.
<https://doi.org/10.1007/s10566-019-09524-6>
- Traag, T., & van der Velden, R. K. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2011.535975>
- Trigueros, C., Rivera, E., & Rivera, I. (2021). *Análisis de entrevistas en grupo, grupos de discusión y grupos focales con NVivo (Release)*. Universidad de Granada:
<http://hdl.handle.net/10481/68261>
- Truskauskaitė-Kunevičienė, I., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., & Žukauskienė, R. (2020). Promoting positive youth development through a school-based intervention program Try Volunteering. *Current Psychology*, 39, 705–719. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9790-1>
- Tsang, S. K., & Yip, F. Y. (2006). Positive identity as a positive youth development construct: Conceptual bases and implications for curriculum development. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18(3), 459-466.
<https://doi.org/10.1515/IJAMH.2006.18.3.459>
- Tsang, S. K., Hui, E. K., & Law, B. C. (2012). Self-Efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012(Special Issue), 452327. <https://doi.org/10.1100/2012/452327>
- Uiters, E., Maurits, E., Droomers, M., Zwaanswijk, M., A Verheij, R., & van der Lucht, F. (2014). The association between adolescents' health and disparities in school career: a longitudinal cohort study. *BioMed Central*, 14, 1104. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1104>

- Uka, F., Bërxulli, D., Hasani, A., Peci, B., Taravari, G., & Wiium, N. (2021). Developmental Assets, Academic Achievement and Risky Behaviors Among Albanians in Albania, Kosovo, Macedonia and Serbia. En R. Dimitrova, & N. Wiium, *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies* (págs. 135-151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_10
- Uriarte, J. d. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510206>
- Uriarte, J. d. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002>
- Varona-Fernández, M. N., & Hermosa-Peña, R. (2020). Percepción y uso de las redes sociales por adolescentes. *RqR Enfermería Comunitaria*, 8(1), 18-30. <https://ria.asturias.es/RIA/handle/123456789/13166>
- Veas, A., Castellón, J.-L., Miñano, P., & Gilar-Corbí, R. (2019). Early Adolescents' Attitudes and Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Self-concept. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 71-77. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.11.002>
- Virtanen, T., Räikkönen, E., Engels, M., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 86, 101972. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101972>
- Vrdoljak, G., Kurtović, A., Babić Čikeš, A., & Hirnstein, M. (2023). Gender and educational stage moderate the effects of developmental assets on risk behaviours in youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 2183872. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2183872>

- Walter, I., Nutley, S., & Davies, H. (2005). What works to promote evidence-based practice? A cross-sector review. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 1(3), 335-363. <https://doi.org/10.1332/1744264054851612>
- Wanders, F. H., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35(3), 266-286. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529>
- Wang, M.-C., Deng, Q., Bi, X., Ye, H., & Yang, W. (2017). Performance of the entropy as an index of classification accuracy in latent profile analysis: A Monte Carlo simulation study. *Acta Psychologica Sinica*, 49(11), 1473-1482. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2017.01473>
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guoc, J. (2020). Classroom climate and children’s academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Weller, B. E., Bowen, N. K., & Faubert, S. J. (2020). Latent Class Analysis: A Guide to Best Practice. *Journal of Black Psychology*, 46(4), 287–311. <https://doi.org/10.1177/00957984209309>
- Wentzel, K. R. (2022). Does Anybody Care? Conceptualization and Measurement Within the Contexts of Teacher-Student and Peer Relationships. *Educational Psychology Review*, 34, 1919–1954. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09702-4>
- Williams, C., Neil, R., Cropley, B., Woodman, T., & Roberts, R. (2020). A systematic review of sport-based life skills programs for young people: The quality of design and evaluation methods. *Journal of Applied Sport Psychology*, 34(2), 409-435. <https://doi.org/10.1080/10413200.2020.1792583>

- Wiltsey, S., Bauman, A. A., & Miller, C. J. (2019). The FRAME: an expanded framework for reporting adaptations and modifications to evidence-based interventions. *Implementation Science, 14*, 58. <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0898-y>
- Wiltsey, S., Gutner, C. A., Crits-Christoph, P., Edmunds, J., Evans, A. C., & Beidas, R. S. (2015). Relationships between clinician-level attributes and fidelity-consistent and fidelity-inconsistent modifications to an evidence-based psychotherapy. *Implementation Science, 10*, 115. <https://doi.org/10.1186/s13012-015-0308-z>
- Woese, C. R. (2004). A New Biology for a New Century. *Microbiology and Molecular Biology Reviews, 68*(2), 173 - 186. <https://doi.org/10.1128/mubr.68.2.173-186.2004>
- Wong, N. M., Yeung, P. P., & Lee, T. M. (2018). A developmental social neuroscience model for understanding loneliness in adolescence. *Social Neuroscience, 13*(1), 94-103. <https://doi.org/10.1080/17470919.2016.1256832>
- Yang, Y., & Green, S. (2010). A Note on Structural Equation Modeling Estimates of Reliability. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 66*-81. <https://doi.org/10.1080/10705510903438963>
- Zaff, J. F., & Hair, E. C. (2003). Positive development of the self: Self-concept, self-esteem, and identity. En M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. Keyes, & K. A. Moore, *Well-being: Positive development across the life course* (págs. 235-251). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2003-02621-018>
- Zhu, X., & Shek, D. (2020). Impact of a positive youth development program on junior high school students in mainland China: A pioneer study. *Children and Youth Services Review, 114*, 105022. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105022>

Zimmer-Gembeck, M. J., & Locke, E. M. (2006). The socialization of adolescent coping behaviours: relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, 30(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.001>



Anexos

Anexo 1. Instrumentos de Evaluación

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA CRECIENDO JUNTOS

CÓDIGO DEL ALUMNO/A _____

Los datos que van a facilitar son anónimos y confidenciales. Su uso es solo para ayudarnos a evaluar el programa que estamos realizando. Para nosotros es muy importante tus opiniones y valoraciones. Te pedimos que contestes siempre en base a lo que haces, piensas o sientes, nunca sobre cómo deberías hacerlo. No dejes ninguna respuesta en blanco y elige sólo una opción.

¡Muchas gracias!

1. Sexo: 1. Chico 2. Chica

2. Edad: _____

3. Lugar de residencia (municipio): _____

4. ¿Qué estudias?

Curso: 1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO FP Básica

5. ¿Has repetido curso alguna vez a lo largo de tu vida escolar?

1. No 2. Sí

a) ¿Cuántos cursos? _____

b) ¿Qué cursos? _____

6. ¿Actualmente tienes alguna beca de estudios?

1. No 2. Sí

7. Estudios que han realizado tus padres (coloca una X en la casilla correspondiente)

	Madre	Padre
1. Estudios primarios		
2. Graduado en ESO		
3. Formación profesional		
4. Bachillerato		
5. Universitarios		

8. Situación laboral de tus padres (coloca una X en la casilla correspondiente)

	Madre	Padre
1. Está en paro		
2. Trabaja		
3. Está jubilado/a		

9. En la casa de tus padres:

1. Tus padres están separados y vives sólo con uno de ellos y tus hermanos/as (si los tienes)
2. Vives con tu padre, tu madre y tus hermanos (si los tienes)
3. Vives sólo con tu padre o con tu madre, tus hermanos (si los tienes) y alguna pareja de éstos
4. Vives con tus dos padres o con tus dos madres y tus hermanos (si los tienes)
5. Vivo en un centro de protección de menores o en un piso tutelado
6. Mis padres tienen la custodia compartida y vivimos unos días con mi padre y otros con mi madre
7. Vives con otro familiar

10. El ambiente en mi familia es:

1. Muy conflictivo
2. Conflictivo
3. Algo conflictivo
4. Bueno, sin conflictos
5. Muy bueno, sin conflictos

11. Entre semana ¿Cuántas HORAS AL DÍA aproximadamente empleaste en estudiar después de las horas de clase? _____ Horas.

12. ¿Cómo crees que es tu rendimiento académico con respecto a tus compañeros/as?

1. Muy bajo 2. Bajo 3. Medio 4. Alto 5. Muy alto

13. ¿Sueles faltar a clase?

1. Nunca 2. Casi nunca 3. Algunas veces 4. Bastante 5. Mucho

14. ¿Por qué causas?

1. Por enfermedad
 2. Porque tenía que cuidar a mis hermanos / otros familiares
 3. Porque no me gusta estudiar
 4. Porque no estoy a gusto en el centro
15. Cómo es el nivel de relación con tus compañeros/as?
1. Muy mala
 2. Mala
 3. Regular
 4. Buena
 5. Muy buena
16. ¿Cómo es el nivel de relación con tus profesores/as?
1. Muy mala
 2. Mala
 3. Regular
 4. Buena
 5. Muy buena
17. ¿Cómo consideras que es tu grado de conflictividad en el Instituto? Marca la casilla teniendo en cuenta si cumples o no las normas del centro, la frecuencia en la que tienes problemas con los/las profesores/as, si te llaman mucho la atención o no.
1. Muy mala
 2. Mala
 3. Regular
 4. Buena
 5. Muy buena
18. ¿Te sientes solo/a?
1. Nunca
 2. Casi nunca
 3. A veces
 4. Casi siempre
 5. Siempre
19. ¿Cómo te resulta hacer amigos/as?
1. Muy difícil
 2. Algo difícil
 3. Fácil
 4. Muy fácil
20. La facilidad o dificultad para hacer amigos/as se debe a que:
1. Soy poco selectivo a la hora de elegir a mis amigos/as
 2. Soy algo selectivo a la hora de escoger a mis amigos/as
 3. Soy muy selectivo a la hora de escoger a mis amigos/as
21. ¿Te gustaría tener más amigos/as íntimos? 1. No 2. Sí
22. Cuando tus amigos quieren hacer algo con lo que tú no estás de acuerdo,
1. Me resulta difícil decirles que no y hago lo que ellos y ellas quieren
 2. A veces lo hago y a veces no
 3. Siempre hago o digo lo que yo pienso y quiero, aunque a mis amigos/as no les guste

ESCALA DE DESARROLLO POSITIVO EN LA ADOLESCENCIA

(Adaptada de Martín-Quintana et al., 2023)

A continuación, encontrarán una serie de frases sobre tus apoyos internos y sobre las distintas competencias que se consideran básicas para tu desarrollo positivo. Valora de 1 a 6 en qué medida posees estas competencias, siguiendo la siguiente escala:

Nada	Casi nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5	6

¿Reconoces tus errores o las faltas que has cometido y eres capaz de superarlos?	1	2	3	4	5	6
¿Vives saludablemente, con una buena alimentación, haciendo deporte y cuidándote?	1	2	3	4	5	6
¿Manifiestas claramente a tus amigos/as o compañeros/as tus opiniones y deseos, pero respetándolos?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida te interesas por el bienestar del barrio en el que vives, por la sociedad, y participas en actividades para mejorarla?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida te pones en el lugar de los otros y te preocupas por ellos?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida pones en duda y reflexionas sobre la información que recibes de los medios de comunicación, de los amigos y adultos de tu entorno?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida eres capaz de elegir, entre diferentes opciones, la más adecuada?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida cuidas tu higiene personal?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida asumes la responsabilidad de tus actos, de aquellas cosas que haces?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida te das cuenta de lo que sienten los demás y sabes actuar ante lo que les pasa?	1	2	3	4	5	6
¿Sientes que puedes hacer cosas para mejorar?	1	2	3	4	5	6
¿Te relacionas fácilmente con tus compañeros/as y amistades?	1	2	3	4	5	6
¿Reconoces lo que has conseguido y te sientes orgulloso por ello?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida te implicas en acciones, cosas, en beneficio de otras personas?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida tienes capacidad para analizar los acontecimientos que están sucediendo actualmente a tu alrededor?	1	2	3	4	5	6
¿Tienes una clara orientación sexual y la vives con naturalidad y sin conflictos?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida conoces, manejas y controlas tus propias emociones, lo que sientes ante distintas situaciones que se te presentan?	1	2	3	4	5	6

¿En qué medida eres creativo/a, original, tienes ideas novedosas, planteas diferentes alternativas ante los problemas?	1	2	3	4	5	6
¿Te relacionas con compañeros/as que tienen un buen comportamiento, rendimiento, motivación...?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida sientes que controlas lo que pasa en tu vida y que tomas tus propias decisiones?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida te consideras justo/a con las cosas que pasan y eres capaz de ver lo que está bien y lo que está mal?	1	2	3	4	5	6
¿Eres capaz de soportar tus sentimientos negativos cuando no consigues las cosas o estas no salen como esperas?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida utilizas diferentes estrategias para solucionar tus problemas?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida das un trato igualitario y respetas a todas las personas, aunque sean diferentes a ti?	1	2	3	4	5	6
¿Asumes la responsabilidad de tu cuidado personal y de tus obligaciones?	1	2	3	4	5	6
¿Sueles rechazar el consumo de drogas resistiendo a las presiones de tus amigos/as o compañeros/as para que consumas?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida, cuando te pasan cosas, ves el lado positivo?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida tienes capacidad para generar planes, con un cierto orden y coherentes?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida respetas al medio ambiente?	1	2	3	4	5	6
¿Sientes entusiasmo, voluntad y motivación por las cosas?	1	2	3	4	5	6
¿Eres capaz de ver el lado divertido y reír o ver el lado gracioso de las situaciones incluso cuando estas son negativas?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida te sientes integrado en los grupos con los que te relacionas?	1	2	3	4	5	6
¿Tienes un carácter tranquilo, eres educado y sociable?	1	2	3	4	5	6
¿Sueles tener iniciativas, eres capaz de tomar decisiones?	1	2	3	4	5	6
¿Haces frente a tus problemas y a las situaciones difíciles que se te presentan?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida cumples las normas?	1	2	3	4	5	6
¿Eres capaz de adaptarte a los cambios que se dan en tu entorno (por ejemplo: familia, amigos, centro, barrio, etc.)?	1	2	3	4	5	6
¿Te has planteado qué quieres hacer en un futuro, cómo quieres ser de mayor, las cosas que querrías hacer o estudiar?	1	2	3	4	5	6
¿En qué medida tienes creencias religiosas, practicas alguna religión?	1	2	3	4	5	6

AURE

(Aciego de Mendoza et al., 2005)

El objetivo de este cuestionario es ayudarte a reflexionar sobre ti mismo: “*Cómo soy*”, *cuáles son mis principales proyectos e ilusiones*”, “*qué dificultades tengo*”, “*cómo es mi relación con los demás*”...

Lo que se pide es que indiques el grado en que estás de acuerdo o te identificas con las afirmaciones que se hacen. Sólo tendrás que marcar con un aspa (X) en qué medida estás de acuerdo o te identificas con las afirmaciones que van apareciendo en el cuestionario.

Un ejemplo:

0. Me gusta escuchar música “rock”.	1	2	3	4	5	6
-------------------------------------	---	---	---	---	---	---

Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

1. Me siento a gusto conmigo mismo.	1	2	3	4	5	6
2. Quiero ser como soy, tal como soy ahora.	1	2	3	4	5	6
3. Soy una persona con muchas cualidades.	1	2	3	4	5	6
4. Me siento, generalmente, muy capaz.	1	2	3	4	5	6
5. Soy afortunado, todo me sale bien,	1	2	3	4	5	6
6. Soy inteligente.	1	2	3	4	5	6
7. Soy guapo.	1	2	3	4	5	6
8. Me siento amado y querido por los demás	1	2	3	4	5	6
9. Siento que soy valorado y tenido en cuenta por los demás.	1	2	3	4	5	6
10. Considero que los demás generalmente me respetan y me tratan bien.	1	2	3	4	5	6
11. Considero que los demás muchas veces me hacen favores y me ayudan.	1	2	3	4	5	6
12. Me gusta reunirme y compartir mi tiempo con otras personas.	1	2	3	4	5	6
13. Me suelo interesar por conocer los problemas y las ilusiones de mis familiares o amigos.	1	2	3	4	5	6
14. Suelo colaborar y ayudar a mis amigos ante cualquier problema o tarea.	1	2	3	4	5	6
15. Me siento muy alegre cuando a un familiar o amigo le salen bien las cosas.	1	2	3	4	5	6
16. Cuando estoy con mi mejor amigo o amiga suelo preocuparme en conocer y tener en cuenta lo que a él o ella le apetece.	1	2	3	4	5	6
17. Siento un especial cariño y amor hacia determinadas personas.	1	2	3	4	5	6
18. Me preocupan y suelo pensar en los problemas que existen a mí alrededor y en el mundo en general.	1	2	3	4	5	6
19. Suelo hablar con mis familiares y/o amigos de los problemas que ocurren a mí alrededor y en el mundo en general.	1	2	3	4	5	6
20. Pienso que puedo ayudar a solucionar los problemas de otras personas.	1	2	3	4	5	6

21. Suelo realizar actividades dirigidas a ayudar a solucionar los problemas que ocurren a mí alrededor.	1	2	3	4	5	6
22. Soy valiente.	1	2	3	4	5	6
23. Soy decidido.	1	2	3	4	5	6
24. Mis ideas y proyectos son realistas y fáciles de llevar a cabo.	1	2	3	4	5	6
25. Se me ocurren ideas o proyectos que generalmente llevo a la práctica.	1	2	3	4	5	6
26. Suelo entretenerme y disfrutar más actuando que pensando en ideas o proyectos	1	2	3	4	5	6
27. Generalmente tengo buena disponibilidad e interés por realizar cualquier trabajo o tarea.	1	2	3	4	5	6
28. Ante una nueva tarea o trabajo suelo pensar que voy a ser capaz de hacerlo y actúo con confianza.	1	2	3	4	5	6
29. Prefiero las tareas que supongan nuevos retos y dificultades.	1	2	3	4	5	6
30. Me esfuerzo por llevar a cabo lo que me propongo, aunque tenga dificultades.	1	2	3	4	5	6
31. Si me propongo algo y me queda sólo una pequeña parte para conseguirlo, hago un gran esfuerzo por lograrlo.	1	2	3	4	5	6
32. Suelo ser constante y persistente en el trabajo, tarea o estudio que inicio.	1	2	3	4	5	6
33. Antes de iniciar cualquier trabajo o tarea me gusta dejar muy claro lo que voy a hacer y cómo lo voy a hacer.	1	2	3	4	5	6
34. Antes de comenzar un trabajo o estudio, suelo tener a mano y ordenados los materiales que voy a utilizar.	1	2	3	4	5	6
35. Durante el trabajo o estudio, suelo consultar y aclarar lo que no entiendo y corregir lo que voy haciendo mal.	1	2	3	4	5	6
36. Normalmente me paro a revisar el trabajo hecho para ver los posibles fallos y lograr la máxima perfección.	1	2	3	4	5	6
37. Nunca he perdido el tiempo y siempre he tenido interés por los estudios y por el trabajo.	1	2	3	4	5	6
38. Suelo aceptar las indicaciones de mis padres y profesores.	1	2	3	4	5	6
39. Soy disciplinado.	1	2	3	4	5	6
40. Soy trabajador.	1	2	3	4	5	6
41. Quiero estudiar o encontrar un trabajo que me guste en el que pueda aprender y demostrar lo que valgo.	1	2	3	4	5	6
42. No me gusta burlarme de la gente, ni "tomarle el pelo" a nadie.	1	2	3	4	5	6

CSCY

(Adaptada de Brodzinsky et al., 1992)

Todos los chicos y chicas tienen problemas a los que les resulta difícil enfrentarse, problemas que les disgustan o les preocupan. Estamos interesados en saber cómo te las arreglas cuando te enfrentas a un **problema difícil**. Piensa, por favor, en un problema que te haya preocupado o te haya fastidiado en los últimos meses. Da igual que se trate de un problema relacionado con cosas personales tuyas, con tus relaciones con otros chicos o chicas, con tu familia o con el colegio. Para empezar, señala con qué se relaciona el problema y después descríbelo

Cosas personales Problemas con tus compañeros/as Con tu Familia En el Colegio

Describe el problema:

¿Cuánto te ha preocupado ese problema? Marca una X en la casilla de la respuesta que corresponda

Un poco

Ni mucho ni poco

Mucho

A continuación, aparece una lista de cosas que chicos y chicas hacen para enfrentarse a sus problemas. Por favor, indica con qué frecuencia has utilizado las conductas que se describen para hacer frente al problema **que has descrito al comienzo de esta tarea**.

Nunca	Pocas veces	A veces	Con frecuencia	Siempre
1	2	3	4	5

1. Pedí ayuda a alguien de mi familia .	1	2	3	4	5
2. Traté de no pensar en el problema.	1	2	3	4	5
3. Continué con mis actividades como si no hubiera ningún problema.	1	2	3	4	5
4. Le di vueltas al problema y traté de imaginar qué podía hacer para resolverlo.	1	2	3	4	5
5. Me alejé de todo lo que pudiera recordarme el problema.	1	2	3	4	5
6. Traté de no sentir nada en mi interior. Quería estar totalmente frío/a.	1	2	3	4	5
7. Actué como si el asunto no fuera importante para mí.	1	2	3	4	5
8. Sentía un montón de cosas sobre el problema, pero no hice ningún caso a esos sentimientos.	1	2	3	4	5
9. Me atreví y traté de hacer frente al problema de diferentes maneras	1	2	3	4	5

10. Hubo ratos en que traté de evadirme del problema haciendo otras cosas.	1	2	3	4	5
11. Me hice un plan para resolver el problema y luego lo llevé a cabo.	1	2	3	4	5
12. Actué como si el problema no me afectara.	1	2	3	4	5
13. Di vueltas en mi cabeza a algunas de las cosas que podía hacer en relación con el problema.	1	2	3	4	5
14. Me planteé el asunto de otra manera, de modo que dejó de preocuparme.	1	2	3	4	5
15. Me fui a dormir para evitar darle vueltas al asunto.	1	2	3	4	5
16. Cuando estuve disgustado/a por el problema, me porté mal con alguien aún a sabiendas de que no se lo merecía.	1	2	3	4	5
17. Aprendí una nueva forma de hacer frente al problema.	1	2	3	4	5
18. Intenté actuar como si el problema no existiera.	1	2	3	4	5
19. Alguien me aconsejó qué hacer.	1	2	3	4	5
20. Tuve la esperanza de que las cosas se arreglaran, así que no hice nada.	1	2	3	4	5
21. Traté de fingir que el problema no existía.	1	2	3	4	5
22. Traté de no verme con nadie que me recordara el problema.	1	2	3	4	5
23. Compartí con otra persona lo que sentía sobre el problema.	1	2	3	4	5
24. Traté de imaginar cómo me sentía ante el problema.	1	2	3	4	5
25. Imaginé lo que había que hacer y lo hice.	1	2	3	4	5
26. No compartí con nadie mis sentimientos.	1	2	3	4	5
27. Me di cuenta de que no podía hacer nada. Esperé a que pasara.	1	2	3	4	5
28. Decidí alejarme de los demás y estar a solas.	1	2	3	4	5
29. Alejé el problema de mi mente.	1	2	3	4	5

ESCALA SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DE LAS RELACIONES EN EL CENTRO Y SU NIVEL DE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

(Marchena et al., 2014)

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones que hablan del centro escolar, de la relación que mantienes con los profesores/as y con tus compañeros/as. Marca con una "X", valorando de 1 a 6 cada una de las respuestas. Para ello debes tener en cuenta la siguiente escala:

Nada	Casi nada	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5	6

1. Mis profesores/as son comprensivos conmigo.	1	2	3	4	5	6
2. El centro está abierto por las tardes para que se pueda acudir a estudiar o a realizar actividades.	1	2	3	4	5	6
3. Ante cualquier problema, tenemos facilidades para comunicarlo en el centro.	1	2	3	4	5	6
4. Me llevo bien con mis compañeros/as.	1	2	3	4	5	6

5. Mis profesores/as explican bien.	1	2	3	4	5	6
6. El centro cuenta con nosotros para organizar actividades educativas y festivas.	1	2	3	4	5	6
7. Mis profesores/as son respetuosos conmigo.	1	2	3	4	5	6
8. Mis compañeros/as me ayudan cuando tengo dificultades.	1	2	3	4	5	6
9. Mis profesores/as hacen las clases entretenidas.	1	2	3	4	5	6
10. Mis compañeros/as me respetan.	1	2	3	4	5	6
11. Mis profesores/as me escuchan cuando quiero comentarles algo.	1	2	3	4	5	6
12. Me puedo comunicar fácilmente con mis profesores/as.	1	2	3	4	5	6
13. El centro organiza actividades educativas para celebrar días importantes como el Día de la Paz, Día de Canarias, Carnavales...	1	2	3	4	5	6
14. En mi clase hay buena convivencia entre mis compañeros/as.	1	2	3	4	5	6
15. El instituto suele contar con el alumnado para tomar decisiones que afectan al centro.	1	2	3	4	5	6
16. La gente piensa que mi centro es uno de los mejores.	1	2	3	4	5	6
17. Mis profesores/as me atienden cuando tengo dudas.	1	2	3	4	5	6
18. Me gusta la clase y los compañeros que tengo.	1	2	3	4	5	6
19. El instituto cuenta con el alumnado para elaborar las normas del centro.	1	2	3	4	5	6
20. Tenemos facilidad para hablar con el equipo directivo del centro.	1	2	3	4	5	6
21. Mis compañeros suelen contar conmigo cuando hay que hacer un trabajo.	1	2	3	4	5	6
22. El instituto organiza actividades fuera del centro como acampadas, convivencias, excursiones, etc.	1	2	3	4	5	6
23. Mis profesores/as se llevan bien con mis compañeros/as de clase.	1	2	3	4	5	6
24. Me llevo bien con los compañeros de otras clases.	1	2	3	4	5	6
25. El instituto organiza actividades extraescolares.	1	2	3	4	5	6
26. Mis profesores/as se preocupan por mí.	1	2	3	4	5	6

ESCALA DE APOYO PERSONAL Y SOCIAL

(Adaptado de Musitu, 2001)

Ya hemos visto cómo actúas cuando tienes un problema, en esta escala vamos a conocer quiénes te ayudan y cómo lo hacen para solucionarlo. Primero debes de contestar la pregunta, si contestas que sí debes de indicar de las personas nombradas el grado de ayuda que les solicitas (nunca, casi nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces o siempre).

Posteriormente debes indicar el grado de apoyo que te genera ese tipo de ayuda del 1 al 6, donde 1 es que valoras muy negativamente el apoyo prestado y 6 muy positivamente el apoyo prestado.

1. Cuando tienes un problema personal, ¿pides ayuda?: - No - Sí

Si has contestado sí en la pregunta anterior, ¿a quiénes pides ayuda cuando tienes un problema personal? Contesta a cada una de las alternativas de la tabla.

	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	1	2	3	4	5	6
A mi padre												
A mi madre												
A un hermano/a												
A mis amigos/as												
A mis abuelos/as												
A mis tíos/as												
A mis vecinos/as												
A mi pareja												
A mis profesores/as												
A otros profesionales												

2. Cuando tienes un problema con tus padres, ¿pides ayuda?: - No - Sí

Si has contestado sí en la pregunta anterior, ¿a quiénes pides ayuda cuando tienes un problema con tus padres? Contesta a cada una de las alternativas de la tabla.

	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	1	2	3	4	5	6
A mi padre												
A mi madre												
A un hermano/a												
A mis amigos/as												
A mis abuelos/as												
A mis tíos/as												
A mis vecinos/as												
A mi pareja												
A mis profesores/as												
A otros profesionales												

3. Cuando tienes un problema con tus amigos/as, ¿pides ayuda?: - No - Sí

Si has contestado sí en la pregunta anterior, ¿a quiénes pides ayuda cuando tienes un problema con tus amigos/as? Contesta a cada una de las alternativas de la tabla.

	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	1	2	3	4	5	6
A mi padre												
A mi madre												
A un hermano/a												
A mis amigos/as												
A mis abuelos/as												
A mis tíos/as												
A mis vecinos/as												
A mi pareja												
A mis profesores/as												
A otros profesionales												

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN Y EFICACIA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARENTAL

(Adaptado de Almeida et al., 2008)

Es importante conocer qué piensas sobre el programa para poder ir mejorándolo. A continuación, se presentan una serie de frases con respecto a tu opinión sobre la organización, la estructura, los contenidos y dinámicas propuestas, el clima del grupo y, en especial, si crees que te ha servido para mejorar en tus competencias. Léelas atentamente y contesta según esta escala:

Nada	Casi nada	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5	6

1. ¿El tiempo de las sesiones fue adecuado?	1	2	3	4	5	6
2. ¿Los materiales eran suficientes?	1	2	3	4	5	6
3. ¿La organización de los espacios planteada se ajustaba a las actividades?	1	2	3	4	5	6
4. ¿La duración del programa fue suficiente?	1	2	3	4	5	6
5. ¿Se respetó el tiempo de las sesiones para que se pudieran tratar todos los temas?	1	2	3	4	5	6
6. ¿Los objetivos fueron explicados y comprendidos?	1	2	3	4	5	6
7. ¿Las normas fueron aprobadas por el grupo?	1	2	3	4	5	6
8. ¿Las normas funcionaron bien?	1	2	3	4	5	6
9. ¿La manera en la que se llevaron las sesiones te motivó a hablar abiertamente y a decir lo que piensas y lo que haces?	1	2	3	4	5	6
10. ¿Lo que preocupaba a el/la profesor/a era enseñar a alumnado lo que era correcto y lo que no?	1	2	3	4	5	6
11. ¿Los temas fueron interesantes?	1	2	3	4	5	6
12. ¿Los temas trataron asuntos novedosos?	1	2	3	4	5	6
13. ¿Los asuntos tratados enseñaron cosas importantes sobre la educación?	1	2	3	4	5	6
14. ¿Aprendiste cosas que te ayudaron a cambiar su forma de actuar?	1	2	3	4	5	6
15. ¿Los asuntos que se discutieron trataban de cosas importantes de la vida?	1	2	3	4	5	6
16. ¿Consideras que los temas eran relevantes para el programa?	1	2	3	4	5	6
17. ¿El grupo se entendió bien?	1	2	3	4	5	6
18. ¿Las ganas de participar aumentaron con el tiempo?	1	2	3	4	5	6
19. ¿Fue posible superar los conflictos dentro del grupo?	1	2	3	4	5	6
20. ¿El grupo evitó hacer comentarios que pudieran crear mal ambiente?	1	2	3	4	5	6
21. ¿El grupo tenía confianza suficiente para hablar de asuntos delicados?	1	2	3	4	5	6

22. ¿El grupo te ayudó a mejorar en tus competencias personales?	1	2	3	4	5	6
23. ¿El/la profesor/a utilizó un lenguaje simple y claro para que todos/as entendieran lo que se hablaba?	1	2	3	4	5	6
24. ¿El/la profesor/a les motivó a participar?	1	2	3	4	5	6
25. ¿El/la profesor/a aceptaba sus opiniones en el grupo?	1	2	3	4	5	6
26. ¿El/la profesor/a fue capaz de encontrar buenas soluciones en los momentos difíciles?	1	2	3	4	5	6
27. ¿El/la profesor/a trató a todo el mundo por igual y sin preferencias?	1	2	3	4	5	6
28. ¿El/la profesor/a respetó las diversas opiniones y maneras de ser?	1	2	3	4	5	6
29. ¿Piensas ahora más en tus capacidades?	1	2	3	4	5	6
30. ¿Piensas más en las dificultades y cómo solucionarlas?	1	2	3	4	5	6
31. ¿Crees que has cambiado tu forma de pensar y de actuar?	1	2	3	4	5	6
32. ¿Crees que tu relación con los demás ha mejorado?	1	2	3	4	5	6
33. ¿Crees que las personas de tu entorno están ahora más contentas?	1	2	3	4	5	6
34. ¿Has observado cambios positivos en tu centro?	1	2	3	4	5	6
35. ¿Has tenido que poner en práctica algo de lo visto en las sesiones para resolver un problema?	1	2	3	4	5	6
36. El programa fue mejor de lo que esperabas	1	2	3	4	5	6
37. ¿Sientes que has aprendido algo?	1	2	3	4	5	6
38. ¿Las sesiones fueron entretenidas?	1	2	3	4	5	6
39. La mayoría de las veces ibas con ganas a las tutorías	1	2	3	4	5	6
40. ¿Alguna vez pensaste que no merecía la pena asistir a las tutorías?	1	2	3	4	5	6
41. ¿Alguna vez sentiste que tu opinión no era respetada?	1	2	3	4	5	6
42. ¿Le propondrías a un amigo/a que hiciera el programa?	1	2	3	4	5	6

Anexo 2. Regresiones de las Variables que Moderan la Efectividad del Programa

Tabla 55

Modelos de regresión sobre las competencias de desarrollo positivo para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest ($n=514$).

Variables por pasos	C. desarrollo personal, resiliencia y cognitiva			C. social, emocional y moral			C. para la salud y autocuidado		
	β	Adj.R ²	ΔR^2	β	Adj.R ²	ΔR^2	β	Adj.R ²	ΔR^2
Paso 1		.244***	.246***		.253***	.255***		.187***	.188***
Medida pretest	.496***			.505***			.434***		
Paso 2		.267***	.026***		.325***	.075***		.238***	.054***
Medida pretest	.506***			.529***			.473***		
Género	-.014			.179***			.037		
Edad	-.162***			-.193***			-.23***		
Paso 3		.33***	.068***		.412***	.091***		.292***	.061***
Medida pretest	.452***			.499***			.462***		
Género	-.029			.155***			.018		
Edad	-.123***			-.147***			-.188***		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	.159***			.048			.119*		
Satisfacción alumnado-contenidos	-.025			.061			.000		
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.118*			.134**			-.006		
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	-.005			.115*			.167***		
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.085			.033			.006		
Paso 4		.341***	.014**		.416***	.007		.291***	.002
Medida pretest	.452***			.513***			.464***		
Género	-.028			.157***			.019		
Edad	-.143***			-.161***			-.196***		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	.167***			.054			.124*		
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.122*			.138**			-.005		
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	.008			.121**			.171***		
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.092*			.04			.01		
Tipo de centro	.134***			.085*			.052		
Tamaño de centro	-.051			-.061			-.033		

Paso 5									
Medida pretest									
Género	.451***	.346***	.01	.511***	.428***	.016**	.469***	.335***	.048***
Edad	-.025			.158***			.019		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	-.124**			-.104**			-.094*		
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.170***			.051			.121*		
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	.11*			.127**			-.024		
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.001			.11*			.152**		
Modalidad de implementación	.095*			.042			.021		
Dosis de implementación	-.036			.000			.103*		
Tamaño del grupo	-.064			-.112*			-.123*		
Fidelización al programa	.036			.01*			.211***		
	.109*			.051			-.005		
Paso 6									
Medida pretest									
Género	.452***	.353***	.017	.506***	.43***	.011	.483***	.368***	.042***
Edad	-.032			.154***			.012		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	-.109*			-.090*			-.58		
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.150**			.032			.08		
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	.103*			.111*			.001		
Modalidad de implementación	.026			.14**			.152**		
Tamaño del grupo	-.11*			-.054			.034		
Satisfacción facilitador-introducción	.031			.084			.218***		
Satisfacción facilitador-objetivos	-.117			-.215			-.202		
Satisfacción facilitador-recursos	.085			.113			.696***		
Satisfacción facilitador-ajuste tiempo/sesiones	.063			-.06			.2		
Satisfacción facilitador-orientaciones sesiones	-.113			-.027			-.092		
Satisfacción facilitador-orientaciones actividades	.624***			.373			.622***		
Satisfacción facilitador-número actividades	-.381			-.102			-.619**		
Satisfacción facilitador-coherencia actividades/objetivos	.04			.098			-.103		
	-.17			-.114			-.406		

Nota.: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Tabla 56
Modelos de regresión sobre el autoconcepto y realización personal del alumnado para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (n=514).

Variables por pasos	Autoconcepto y autoestima			Empatía y realización social			Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer		
	β	Adj.R ²	ΔR^2	β	Adj.R ²	ΔR^2	β	Adj.R ²	ΔR^2
Paso 1									
Medida pretest	.589***	.342***	.344***	.607***	.367***	.369***	.649***	.42***	.421***
Paso 2									
Medida pretest	.581***	.357***	.017***	.615***	.404***	.039***	.653***	.452***	.035***
Género	-.053			.177***			.002		
Edad	-.123***			-.074*			-.186**		
Paso 3									
Medida pretest	.554***	.394***	.043***	.587***	.427***	.028***	.618***	.51***	.062***
Género	-.06			.17***			-.018		
Edad	-.105**			-.059			-.148***		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	.089*			.072			.095*		
Satisfacción alumnado-contenidos	-.061			-.037			.024		
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.152***			.126**			.099*		
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	-.013			.015			.042		
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.067			.022			.07		
Paso 4									
Medida pretest	.554***	.393***	.001	.586***	.426***	.002	.616***	.509***	.001
Género	-.061			.169***			-.018		
Edad	-.108**			-.062			-.155***		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	.085			.066			.097*		
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.153***			.128**			.1*		
Tipo de centro	.011			.008			.041		
Tamaño de centro	.033			.037			-.012		

Paso 5								
Medida pretest	.556***	.395***	.007	.585***	.432***	.011*	.616***	.521***
Género	-.057			.168***			-.015	
Edad	-.129***			-.016			-.154***	
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	.088*			.062			.106**	
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.149***			.126**			.097*	
Modalidad de implementación	-.062			-.009			-.115**	
Dosis de implementación	-.018			-.048			.037	
Tamaño del grupo	-.049			.097*			.064	
Fidelización al programa	.104*			-.03			.053	
Paso 6								
Medida pretest	.552***	.395***	.009	.581***	.427***	.003	.619***	.523***
Género	-.054			.169***			-.01	
Edad	-.152***			-.016			-.133***	
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	.101*			.059			.098*	
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.136**			.109*			.088*	
Modalidad de implementación	-.067			-.025			-.129**	
Tamaño del grupo	-.031			.095*			.067	
Satisfacción facilitador-introducción	.083			-.01			-.185	
Satisfacción facilitador-objetivos	-.385			-.161			.05	
Satisfacción facilitador-recursos	-.207			-.028			.071	
Satisfacción facilitador-ajuste tiempo/sesiones	-.018			.035			.125*	
Satisfacción facilitador-orientaciones sesiones	.051			.096			.065	
Satisfacción facilitador-orientaciones actividades	.117			.004			-.027	
Satisfacción facilitador-número actividades	-.065			-.007			-.174	
Satisfacción facilitador-coherencia actividades/objetivos	.406			.124			.1	

Nota.: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Tabla 57

Modelos de regresión sobre el afrontamiento de problemas del alumnado para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest ($n=514$).

Variables por pasos	Evitación cognitiva del problema			Hacer frente al problema			Evitación conductual del problema		
	β	Adj. R^2	ΔR^2	β	Adj. R^2	ΔR^2	β	Adj. R^2	ΔR^2
Paso 1		.406***	.408***		.462***	.463***		.383***	.385***
Medida pretest	.638***			.68***			.62***		
Paso 2		.412***	.008*		.468***	.008*		.39***	.009*
Medida pretest	.634***			.678***			.628***		
Género	-.074*			-.031			-.043		
Edad	-.057			-.086**			.083*		
Paso 3		.418***	.012		.505***	.042***		.394***	.009
Medida pretest	.633***			.648***			.623***		
Género	-.079*			-.039			-.043		
Edad	-.042			-.065*			.081*		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	.086*			.088*			-.042		
Satisfacción alumnado-contenidos	-.035			-.005			.016		
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.012			.094*			.106*		
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	-.01			-.084*			-.037		
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.071			.128**			.005		
Paso 4		.427***	.011**		.506***	.003		.394***	.003
Medida pretest	.625***			.644***			.621***		
Género	-.081*			-.038			-.043		
Edad	-.059			-.074*			.072*		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	.083			.094*			-.041		
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.016			.095*			.108*		
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.070			.133***			.007		
Tipo de centro	.09*			.064			.056		
Tamaño de centro	.036			-.035			-.008		

Paso 5									
Medida pretest									
Género	.625***	.426***	.004	.649***	.516***	.013**	.619***	.394***	.005
Edad	-.079*			-.033			-.043		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	-.067			-.075*			.071		
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.092*			-.101*			-.036		
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	.011			.08*			.101*		
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.006			-.086*			-.034		
Tipo de centro	.075			.136***			.013		
Modalidad de implementación	.116*			.024			.071		
Dosis de implementación	.000			-.026			.073		
Tamaño del grupo	.061			-.048			.008		
Fidelización al programa	.034			-.004			-.001		
	.004			.15***			.01		
Paso 6									
Medida pretest									
Género	.627***	.43***	.013	.641***	.523***	.014	.62***	.39***	.005
Edad	-.071*			-.025			-.04		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	-.074			-.071			.064		
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	.109*			.110**			-.029		
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	-.007			-.084*			-.041		
Fidelización al programa	.076			.136***			.01		
Satisfacción facilitador-introducción	.022			.173***			.022		
Satisfacción facilitador-objetivos	.195			-.048			.037		
Satisfacción facilitador-recursos	-.551**			-.361*			-.193		
Satisfacción facilitador-ajuste tiempo/sesiones	.119			.027			-.034		
Satisfacción facilitador-orientaciones sesiones	.072			.133**			-.006		
Satisfacción facilitador-orientaciones actividades	.051			.11			.195		
Satisfacción facilitador-número actividades	-.137			-.115			-.207		
Satisfacción facilitador-coherencia actividades/objetivos	-.209			-.043			-.051		
	.428*			.309			.236		

Nota.: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Tabla 58

Modelos de regresión sobre la búsqueda de apoyo del alumnado para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (n=514).

Variables por pasos	Búsqueda de apoyo		
	β	Adj.R ²	ΔR^2
Paso 1		.273***	.275***
Medida pretest	.525***		
Paso 2		.309***	.04***
Medida pretest	.539***		
Género	.07		
Edad	-.181***		
Paso 3		.323***	.025*
Medida pretest	.509***		
Edad	-.149**		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	.053		
Satisfacción alumnado-contenidos	-.034		
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.063		
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	-.014		
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.115		
Paso 4		.329***	.010
Medida pretest	.508***		
Edad	-.142**		
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.124*		
Tipo de centro	.044		
Tamaño de centro	-.113*		
Paso 5		.346***	.025*
Medida pretest	.511***		
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.138*		
Tamaño de centro	-.19**		
Modalidad de implementación	-.005		
Dosis de implementación	-.016		
Tamaño del grupo	.181**		
Fidelización al programa	-.001		
Paso 6		.335***	.005
Medida pretest	.509***		
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.135*		
Tamaño del grupo	.163*		
Satisfacción facilitador-introducción	-.063		
Satisfacción facilitador-objetivos	-.172		
Satisfacción facilitador-recursos	.07		
Satisfacción facilitador-ajuste tiempo/sesiones	.006		
Satisfacción facilitador-orientaciones sesiones	-.013		
Satisfacción facilitador-orientaciones actividades	.014		
Satisfacción facilitador-número actividades	.127		
Satisfacción facilitador-coherencia actividades/objetivos	.011		

Nota.: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Tabla 59
Modelos de regresión sobre el clima del centro percibido por el alumnado para analizar las variables sociodemográficas y de la implementación que intervienen en la efectividad del programa controlando las pruebas pretest (n=514).

Variables por pasos	Relación con el profesorado				Relación con sus iguales				O. de participación que promueve el centro			
	β	Adj.R ²	ΔR^2		β	Adj.R ²	ΔR^2		β	Adj.R ²	ΔR^2	
Paso 1			.365***			.416***	.417***			.465***	.466***	
Medida pretest	.605***			.645***				.683***				
Paso 2			.399***	.037***		.422***	.009*			.504***	.041***	
Medida pretest	.61***			.637***				.683***				
Género	.075*			.017				.034				
Edad	-.172***			-.091**				-.196***				
Paso 3			.49***	.095***		.474***	.057***			.542***	.042***	
Medida pretest	.509***			.585***				.637***				
Edad	-.116***			-.074*				-.167***				
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	.091*			.104*				.042				
Satisfacción alumnado-contenidos	.047			-.084				.02				
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.039			.191***				.069				
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	.153***			.016				-.005				
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.097*			.044				.134***				
Paso 4			.501***	.013**		.477***	.005			.545***	.005	
Medida pretest	.511***			.586***				.635***				
Edad	-.106***			-.081*				-.16***				
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	.105*			.114**				.049				
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.036			.191***				.066				
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	.134**			.015				-.016				
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.104*			.052				.138***				
Tipo de centro	-.03			.062				-.03				
Tamaño de centro	-.101**			-.075*				-.053				

Paso 5									
Medida pretest									.01*
Edad	.504***	.503***	.006	.49***	.017**	.633***	.552***		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	-.114**			-.086*		-.139***			
Satisfacción alumnado-contenidos	.107**			.122**		.044			
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.024			-.101*		.024			
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	.026			.173***		.056			
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.131**			.006		-.022			
Modalidad de implementación	.107*			.058		.137***			
Dosis de implementación	.032			.041		-.006			
Tamaño del grupo	-.05			-.063		-.14**			
Fidelización al programa	-.051			-.035		-.027			
Fidelización al programa	.094*			.161***		.131**			
Paso 6									
Medida pretest									.029***
Edad	.51***	.522***	.026***	.501***	.018*	.625***	.575***		
Satisfacción alumnado-aspectos logísticos y estructura	-.085*			-.048		-.104**			
Satisfacción alumnado-contenidos	.1*			.102*		.021			
Satisfacción alumnado-dinámica del grupo	.027			-.095*		.039			
Satisfacción alumnado-dinamización facilitadores	.003			.15***		.024			
Satisfacción alumnado-cambios producidos por el programa	.138**			.029		.008			
Tipo de centro	.105*			.057		.132***			
Tamaño de centro	-.188***			-.091		-.244***			
Modalidad de implementación	.029			.134*		.122*			
Fidelización al programa	-.01			.002		-.079*			
Satisfacción facilitador-introducción	.092			.187***		.115*			
Satisfacción facilitador-objetivos	-.06			-.345**		-.171			
Satisfacción facilitador-recursos	-.299			.225		-.125			
Satisfacción facilitador-ajuste tiempo/sesiones	.476***			.307*		.238			
Satisfacción facilitador-orientaciones sesiones	.084			.078		.083			
Satisfacción facilitador-orientaciones actividades	.113			.069		.498**			
Satisfacción facilitador-número actividades	-.095			-.061		-.283			
Satisfacción facilitador-coherencia actividades/objetivos	-.346**			.088		-.129			
Satisfacción facilitador-coherencia actividades/objetivos	.159			-.305		-.016			

Nota.: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

